Boletín 22

Infancia

Comunicación para una cultura de derechos



Noviembre 2026

Albert Ramdin
Secretario General - OEA

Laura Gil
Secretaria General Adjunta - OEA

Claudia Romero
Presidenta - Consejo Directivo del IIN

Linda Amaya De Morán
Vicepresidenta - Consejo Directivo del IIN

María Julia Garcete
Directora General – IIN

Delmira Infante
Rosina Rijo
Sara Cardoso
Programa Interamericano de Comunicación para una Cultura de Derechos

ISSN: 2815-6536

Montevideo, Uruguay
Edición noviembre 2026

Boletín 22

Infancia



El Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN) es el Organismo Especializado de la Organización de los Estados Americanos en materia de niñez y adolescencia. Como tal, asiste a los Estados en el desarrollo de políticas públicas, contribuyendo a su diseño e implementación en la perspectiva de la promoción, protección y respeto a los derechos de niños, niñas y adolescentes en la región. En este marco, el IIN destina especial atención a los requerimientos de los Estados Miembros del Sistema Interamericano y a las particularidades de los grupos regionales.

Los conceptos expresados en esta publicación son responsabilidad de cada autor.
El IIN se complace en habilitar este espacio de intercambio y reflexión con la región.

camino a los CIEN AÑOS

iin Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes

OEA

Índice

9 Prólogo
María Julia Garcete Yegros

01 Neurociencia y comunicación

14 Comunicación desde los primeros años
Anna Lucía Campos

34 Lectura y escritura como un derecho
Enrique Casillas Padilla

02 Medios de comunicación y representaciones

56 Mas allá de informar
Patricia Vilchis Esquivel

72 Infancias y adolescencias en las noticias
Dra. Gabriela Fabbro

88 Comunicar en tiempos de incertidumbre
Adelaida Cristina Galeano López

106 Prensa y nuevos discursos sobre niñez
David Velázquez

Noviembre 2026

03 Participación

126 Literatura infantil como derecho cultural
María del Sol Peralta

138 Beyond Awarness
Ronia Swan

154 Incidencia comunicativa
Yvania Cárcamo Jara

162 Diálogo para la protección digital
Jaqueline Valeria Alzerreca Medrano

174 Libertad de expresión en entornos digitales
Maria Capurro Robles

192 Comunicación y salvaguarda
Plan Internacional

208 Derechos y entorno digital
Verónica Gómez

04 Diseño y experiencias

232 Diseñar y comunicar
Carolina Poradosu

250 Hablar en imágenes
Gonzalo Silva

266 Museos, infancia y comunicación
Ricardo Cano

282 Juguetes para no olvidar
Martina López Brazzola

296 Sandbox: Creatividad, identidad y pertenencia
Javier Stanziola



Noviembre 2026

Boletín IINfancia N.º 22

Comunicación para una cultura de derechos

Prólogo

La presente edición de IINfancia reúne un conjunto de reflexiones, investigaciones y experiencias que abordan un tema tan amplio como indispensable: la comunicación en la construcción de una cultura de derechos para niñas, niños y adolescentes. Este es también el nombre de uno de los programas que integra el Plan de Acción 2023-2027 del Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes, y constituye una línea estratégica que atraviesa buena parte de nuestro trabajo institucional.

Este número tiene además un significado particular. Cierra un ciclo de publicaciones temáticas desarrolladas en el marco del actual Plan de Acción y se convierte en la antesala de una edición especial, conmemorativa que acompañará la celebración de los cien años de vida institucional del IIN en 2027.

Hablar de comunicación es hablar de una de las capacidades humanas que se despliegan desde los primeros momentos de la vida. También es hablar de un derecho que posibilita el ejercicio de muchos otros. Comunicar es vincularse, expresar necesidades, construir identidad, participar en la vida social, acceder a la cultura, aprender y transformar la realidad. Desde esta perspectiva, resulta fundamental reconocer la pluralidad de lenguajes a través de los cuales niñas, niños y adolescentes se expresan y construyen sentido: la palabra, el cuerpo, los gestos, la lengua de señas, las manifestaciones artísticas, la música, la literatura, las imágenes, el juego y los múltiples lenguajes que emergen en los entornos digitales.

Las contribuciones reunidas en este número reflejan precisamente esa diversidad. Encontraremos reflexiones sobre los procesos de comunicación desde el neurodesarrollo en la primera infancia; análisis sobre la lectura y la escritura como derecho; estudios sobre los ecosistemas mediáticos emergentes y el papel de los medios de comunicación en la construcción de representaciones sociales sobre las infancias; aportes acerca de la ética profesional y la responsabilidad social de quienes comunican; experiencias vinculadas a la participación infantil, la libertad de expresión, la protección en entornos digitales, el diseño, la accesibilidad y la comunicación inclusiva. También se presentan valiosas miradas sobre literatura infantil, museos, patrimonio cultural, memoria colectiva y experiencias educativas innovadoras que demuestran cómo la comunicación puede convertirse en una herramienta para ampliar oportunidades y fortalecer derechos.

A lo largo de sus páginas emerge una idea común: la comunicación no puede reducirse a la transmisión de información. Comunicar implica construir significados, generar vínculos, disputar sentidos y abrir espacios de encuentro. Implica también reconocer a niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos, interlocutores válidos y protagonistas de los procesos que inciden en sus vidas. No se trata solamente de hablar sobre ellos, sino de crear las condiciones para hablar con ellos y, sobre todo, para escucharles y que la escucha tenga eco suficiente para incidir y transformar.

Durante los últimos años, el Instituto ha procurado diversificar sus formas de comunicación y participación mediante publicaciones, materiales educativos, campañas, recursos audiovisuales, podcasts y espacios de intercambio que buscan acercar los derechos de la niñez a públicos diversos y amplificar las voces de niñas, niños y adolescentes. Este camino nos ha permitido comprender que una comunicación basada en derechos requiere horizontalidad, corresponsabilidad y una permanente reflexión ética sobre las formas en que producimos y compartimos información.

Los artículos que integran este boletín nos invitan a cuestionar prácticas naturalizadas, revisar representaciones y reconocer la persistencia de enfoques adultocéntricos que aún limitan la participación efectiva de niñas, niños y adolescentes en múltiples espacios sociales. Al mis-

mo tiempo, nos muestran experiencias que permiten imaginar otras formas de relacionarnos, educar, informar y construir ciudadanía, desde el respeto, el diálogo y el reconocimiento mutuo.

Esperamos que esta edición contribuya no solo a ampliar conocimientos, sino también a promover preguntas, debates y nuevas prácticas. Que invite a repensar cómo comunicamos y para qué comunicamos. Que nos ayude a construir entornos donde la escucha, la participación, el cuidado y el respeto por la diversidad sean principios cotidianos y no aspiraciones lejanas. Y que fortalezca, en definitiva, una cultura de derechos en la que niñas, niños y adolescentes sean reconocidos plenamente como personas, ciudadanos y ciudadanas del presente.

Camino al centenario buscamos que sea un momento de renovación y escucha intergeneracional, en este proceso la comunicación es por excelencia lo que permite la transmisión del legado e historia del IIN para alcanzar un futuro venturoso para la infancia, niñez y adolescencia de nuestra región.



Mag. María Julia Garcete Yegros
Directora General
Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN-OEA)

Neurociencia y comunicación

01



Leer y escribir son derechos que potencian y abren la puerta al ejercicio de otros derechos de las infancias y adolescencias.

Anna Lucía Campos

Comunicación desde los primeros años

Neurodesarrollo y acciones para favorecer este derecho

Introducción

La comunicación humana es un sistema amplio que comienza mucho antes de la primera palabra. El bebé se comunica con la mirada, el llanto, los gestos y el balbuceo; más tarde, en la mayoría de los casos, incorpora el lenguaje oral y, posteriormente, una forma muy humana de comunicación: la lectura y la escritura. Para las niñas y los niños sordos o con dificultades para hablar, las lenguas de señas y los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación forman parte de este repertorio y del mismo derecho a comunicarse. Estas formas de comunicación no constituyen etapas aisladas ni necesariamente lineales: se articulan, se amplían y se transforman a lo largo del desarrollo, en interacción con las personas y con los entornos en los que están inmersos.

La relación entre comunicación y neurodesarrollo es bidireccional. El cerebro del bebé llega al mundo con una predisposición biológica para el aprendizaje y preparado para orientarse hacia señales sociales y comunicativas, lo que abre un amplio repertorio de posibilidades, entre ellas, la de comunicarse. A su vez, las experiencias de interacción dialogan con el neurodesarrollo, influyen en la arquitectura cerebral y participan en la especialización progresiva de los sistemas neurales que sostendrán diversos aprendizajes, entre ellos, la comunicación y el lenguaje. Por ello, las experiencias comunicativas que una niña o un niño vive durante los primeros años forman parte de los contextos que sostienen su desarrollo lingüístico y, progresivamente, aprendizajes más complejos, como la lectura y la escritura.

Desde la perspectiva de los derechos, esta comprensión tiene implicaciones. La Convención sobre los Derechos del Niño (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1989) reconoce el derecho a expresar

la propia opinión y a que sea tenida en cuenta (art. 12), a la libertad de expresión (art. 13), al acceso a la información y a los libros (art. 17), y a la educación (arts. 28 y 29). Leídos en conjunto, estos artículos protegen el desarrollo de la comunicación en sus múltiples formas, desde los primeros gestos y vocalizaciones hasta la palabra hablada, las lenguas de señas, la lectura y la escritura. Una cultura de derechos en materia de comunicación exige, por lo tanto, garantizar desde el inicio de la vida las condiciones que permitan a cada niña y niño expresarse, ser escuchado y ampliar progresivamente sus posibilidades de comunicación.

Comprender la comunicación humana desde una perspectiva del neurodesarrollo implica reconocer su carácter progresivo, diverso y profundamente vinculado con las experiencias que acompañan la vida de niñas y niños desde sus primeros años. Integrar esta comprensión con un enfoque de derechos permite formular la idea central de este texto: el desarrollo comunicativo, además de apoyarse en capacidades individuales, depende de que familias, comunidades, entornos educativos y Estados creen condiciones para que cada niña y niño pueda expresarse, ser escuchado y ampliar sus posibilidades de participación.

Un cerebro preparado para comunicarse

El desarrollo humano es un proceso multidimensional, estrechamente relacionado con el neurodesarrollo e influido por factores genéticos, ambientales y epigenéticos. Puede comprenderse a partir de seis dimensiones interrelacionadas —sensorial, física, cognitiva, emocional, social y moral— que, aunque pueden ser abordadas separadamente para facilitar su estudio y comprensión, se desarrollan de manera integrada y configuran la singularidad de cada persona. El neurodesarrollo es, en este sentido, un proceso dinámico. La experiencia no actúa sobre un programa biológico cerrado: las condiciones y experiencias ambientales pueden influir tanto en el proceso de neurodesarrollo como en la regulación de la expresión génica a través de mecanismos epigenéticos, participando así en la construcción de las trayectorias individuales de desarrollo (Meaney, 2010). Durante los primeros años emergen y se desarrollan progresivamente habilidades vinculadas con las distintas dimensiones, en diálogo constante con las experiencias que niñas y niños viven en sus entornos. En el desarrollo del sistema de comunica-

ción puede observarse con claridad esta relación recíproca entre distintas habilidades: la percepción alimenta procesos como la atención, la memoria y el lenguaje, y estos, a su vez, orientan aquello a lo que el niño atiende y cómo procesa la información que recibe. El sistema de comunicación es una de las expresiones más complejas del neurodesarrollo y, a la vez, una de las que mejor permite observar el carácter multidimensional del desarrollo humano, ya que atraviesa e integra las seis dimensiones y hace visible la interdependencia entre ellas.

A lo largo de la historia de la humanidad, la necesidad de comunicación ha sido una constante, y los seres humanos han desarrollado diversos mecanismos para comunicarse. Muchas otras especies poseen sistemas de comunicación que les permiten transmitir y responder a señales vinculadas con la supervivencia, la reproducción o la vida en grupo, mediante vocalizaciones, movimientos, sonidos de distinto timbre e intensidad, señales visuales e incluso olores. Algunos de estos comportamientos tienen una fuerte base biológica, mientras que otros incorporan distintos grados de aprendizaje y experiencia social. El sistema de comunicación humano comparte algunas de estas funciones, pero alcanza un nivel de complejidad particular por su capacidad simbólica, combinatoria y generativa, que permite construir y compartir una enorme variedad de significados, incluso más allá de la situación inmediata. Esta complejidad se expresa en la articulación de múltiples sistemas cerebrales y corporales que participan en la comunicación gestual, las lenguas orales y las lenguas de señas, así como en los procesos que posteriormente harán posible el aprendizaje de la lectura y la escritura (Campos, 2015).

Si el cerebro humano llega al mundo preparado para desarrollar este complejo sistema de comunicación, su puerta de entrada comienza a abrirse antes del nacimiento. Durante el período prenatal, el sistema auditivo constituye una de las principales vías de acceso a las primeras experiencias relacionadas con el lenguaje oral. A medida que avanza la gestación y madura este sistema, el feto comienza a recibir información acústica del entorno intrauterino y, de manera particularmente significativa, de la voz materna (Moon et al., 2013; Mariani et al., 2023).

Poco después de nacer, los recién nacidos muestran respuestas diferenciadas ante características de la lengua a la que estuvieron expues-

tos durante la gestación frente a lenguas no familiares (Moon et al., 2013). Investigaciones más recientes refuerzan esta evidencia al mostrar que la experiencia lingüística prenatal se relaciona con diferencias detectables en el procesamiento cerebral del habla desde los primeros días de vida (Mariani et al., 2023; René et al., 2025). Incluso en bebés prematuros de 28 a 32 semanas de gestación, las regiones frontales y temporales responden de manera diferenciada a cambios de sílaba y de voz (Mahmoudzadeh et al., 2013), y durante los primeros meses de vida comienzan a observarse patrones de especialización cerebral relacionados con el procesamiento del habla (Dehaene-Lambertz et al., 2002). Estas disposiciones neurobiológicas tempranas interactúan desde el inicio con las experiencias lingüísticas, comunicativas e interpersonales de los entornos en los que el bebé crece y se desarrolla. En conjunto, estos hallazgos permiten comprender el desarrollo de la comunicación como el resultado de una interacción dinámica entre biología y experiencia, más allá de la antigua oposición entre lo innato y lo aprendido.

Es precisamente en la interacción con otras personas donde estas disposiciones tempranas encuentran uno de sus principales escenarios de desarrollo. La comunicación inicialmente es predominantemente no verbal y profundamente multimodal: la mirada, el llanto, las expresiones faciales, los movimientos corporales y, progresivamente, las sonrisas, las vocalizaciones y los gestos forman parte de un repertorio que el bebé utiliza para relacionarse con quienes lo rodean. Estas señales adquieren especial valor comunicativo en el intercambio con un adulto capaz de percibirlas, interpretarlas y responder de manera contingente, dando lugar a secuencias cada vez más coordinadas de interacción. La voz, el rostro, la mirada y el movimiento participan conjuntamente en estos intercambios tempranos y contribuyen progresivamente a la construcción de la comunicación. Durante los primeros meses, los bebés comienzan además a relacionar información auditiva y visual proveniente del habla, mientras sus propias producciones vocales forman parte de este proceso de exploración y aprendizaje (Kuhl y Meltzoff, 1982, 1996). Hacia el final del primer año, la coordinación entre mirada, vocalización y gestos adquiere una intención comunicativa cada vez más evidente. El gesto de señalar constituye un ejemplo especialmente relevante: en un seguimiento longitudinal hasta los seis años, el

señalamiento con el índice a los 12 meses se relacionó con habilidades lingüísticas posteriores, respaldando la comprensión del gesto y el lenguaje como componentes de un sistema comunicativo integrado (Lüke et al., 2020). Para niñas y niños que no desarrollan el habla, o que lo hacen más tardíamente, estas formas de comunicación, junto con las lenguas de señas y los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, amplían las posibilidades de expresión, interacción y participación.

Observar atentamente estas primeras formas de comunicación permite reconocer algo fundamental: su desarrollo está profundamente vinculado con los intercambios que niñas y niños establecen con otras personas. Mucho antes de pronunciar sus primeras palabras, el bebé mira, vocaliza, sonríe, mueve su cuerpo, dirige la atención y produce señales que pueden encontrar respuesta en el otro. Cuando el adulto las percibe, las interpreta y responde de manera contingente, se construyen intercambios recíprocos de dar y recibir que progresivamente adquieren la estructura de verdaderos turnos comunicativos. La evidencia muestra que la contingencia de las respuestas del adulto, la atención conjunta y los turnos conversacionales durante los primeros años se relacionan con el desarrollo posterior del lenguaje y con otros aspectos del desarrollo infantil (Gómez y Strasser, 2021; Nguyen et al., 2023; Topping et al., 2013). Desde una perspectiva de derechos, esto adquiere especial relevancia: el derecho de una niña o un niño a comunicarse no comienza cuando aprende a hablar, sino cuando sus primeras formas de expresión encuentran a otro dispuesto a percibirlas, escucharlas y responder.

A medida que avanza el desarrollo, este repertorio comunicativo se amplía y se reorganiza. En la mayoría de las niñas y niños oyentes, las vocalizaciones, los gestos, la atención compartida y estos intercambios con otras personas se articulan progresivamente con el desarrollo del lenguaje oral, mientras que las lenguas de señas constituyen lenguas naturales plenamente estructuradas que permiten desarrollar capacidades lingüísticas a través de la modalidad visogestual. Lejos de sustituirse unas a otras, las distintas formas de comunicación pueden coexistir, complementarse y adquirir diferente protagonismo de acuerdo con las características, necesidades y experiencias de cada niña o niño.

Más adelante, este repertorio se amplía nuevamente con una extraordinaria creación cultural: la lengua escrita. A diferencia de las lenguas orales y de señas, para cuya adquisición el cerebro humano cuenta con disposiciones neurobiológicas tempranas, la lectura y la escritura son aprendizajes culturales relativamente recientes en la historia de nuestra especie. El cerebro no dispone de un sistema neural creado específicamente para leer; aprender a hacerlo requiere que circuitos vinculados originalmente con otras funciones se especialicen y articulen en nuevas redes al servicio del reconocimiento de palabras y de la construcción de significado (Dehaene, 2009). Es en este sentido que puede decirse que, con la lengua escrita, el cerebro humano se trasciende a sí mismo (Campos, 2015): transforma capacidades disponibles en una nueva posibilidad de comunicación que amplía el acceso al conocimiento, la memoria cultural y la participación en la vida social.

Miradas, voces, gestos, movimientos, lenguas orales y lenguas de señas, y posteriormente la lectura y la escritura, forman parte de un sistema de comunicación que se construye y amplía en relación con otros. Comprenderlo permite reconocer que comunicarse supone, además de adquirir una habilidad, construir progresivamente posibilidades para relacionarse, expresar necesidades, emociones e ideas, acceder al conocimiento y participar en el mundo social. Garantizar desde el inicio relaciones en las que niñas y niños puedan expresarse y encontrar adultos sensibles y responsivos a sus múltiples formas de comunicación constituye, por ello, una condición fundamental para el ejercicio de su derecho a comunicarse.

El lenguaje oral en los primeros años: un derecho y una base para lo que vendrá

El derecho a comunicarse comienza mucho antes de las primeras palabras y, a medida que el lenguaje oral emerge, niñas y niños incorporan una nueva y poderosa posibilidad para expresarse, comprender a los demás y participar en la vida social. El Comité de los Derechos del Niño (2006), en su Observación General n.° 7, precisa que el derecho a expresar la propia opinión (art. 12) alcanza también a los más pequeños, quienes comunican sentimientos, ideas y deseos por múltiples medios antes de dominar el lenguaje hablado o escrito. Las experien-

cias de los primeros años participan en la construcción de trayectorias de desarrollo cuyos efectos pueden extenderse a etapas posteriores de la vida (Black et al., 2017; Shonkoff y Phillips, 2000). Entre ellas, las experiencias comunicativas ocupan un lugar particular porque, además de contribuir al desarrollo progresivo del lenguaje, constituyen desde el comienzo una forma de relación, participación y ejercicio de derechos.

El desarrollo del lenguaje oral se apoya en disposiciones neurobiológicas tempranas y en la participación coordinada de sistemas perceptivos, motores y cognitivos, entre ellos la atención y la memoria. Pero estas capacidades se desarrollan en interacción con la experiencia lingüística y social: niñas y niños necesitan oportunidades para escuchar el habla, participar en intercambios comunicativos y descubrir progresivamente las regularidades de la lengua o las lenguas presentes en su entorno. Patricia Kuhl describió este proceso mediante una conocida metáfora: durante el primer año, los bebés pasan de ser "ciudadanos del mundo" a convertirse progresivamente en especialistas en la lengua de su entorno. En los primeros meses pueden discriminar numerosos contrastes fonéticos presentes en diferentes lenguas; hacia el final del primer año aumenta la sensibilidad hacia los contrastes relevantes de las lenguas que escuchan habitualmente y disminuye para algunos contrastes no presentes en ellas, proceso conocido como estrechamiento perceptivo (Kuhl, 2004; Kuhl et al., 1992). Esta especialización, además, no parece depender únicamente de la exposición acústica. En un estudio experimental, bebés de nueve meses aprendieron a discriminar contrastes fonéticos del mandarín después de interactuar presencialmente con hablantes de esa lengua, mientras que el mismo aprendizaje no se observó cuando una exposición comparable se presentó mediante grabaciones audiovisuales o de audio (Kuhl et al., 2003).

Cuando un adulto se dirige a un bebé, su manera de hablar suele transformarse. La voz adquiere una entonación más marcada, el tono puede elevarse, algunas vocales se prolongan y aparecen repeticiones, pausas y variaciones melódicas que captan la atención del bebé y resaltan información relevante del habla (Fernald y Simon, 1984; Kuhl et al., 1997). Esta habla dirigida al bebé no llega únicamente a través de la voz: el rostro, la mirada, las expresiones faciales, los gestos y los movimientos corporales acompañan las palabras y convierten el intercambio en una experiencia profundamente multimodal. Sus características,

además, no son idénticas en todas las familias ni en todas las culturas; las formas de dirigirse a niñas y niños están también atravesadas por las lenguas, las prácticas de crianza y los modos de relación propios de cada comunidad.

Pero el bebé no ocupa un lugar pasivo en este intercambio. Mira, vocaliza, sonríe, mueve su cuerpo, desvía o recupera la atención y progresivamente participa en secuencias en las que adulto y bebé ajustan sus respuestas el uno al otro. Así comienzan a construirse verdaderos intercambios de ida y vuelta: el bebé produce una señal, el adulto responde, el bebé vuelve a responder y, poco a poco, estas secuencias adquieren la estructura de turnos comunicativos. La investigación ha mostrado que la cantidad de turnos conversacionales se relaciona con el desarrollo del lenguaje y con diferencias en la actividad cerebral vinculada con su procesamiento. En niños de cuatro a seis años, Romeo et al. (2018) encontraron que una mayor participación en turnos conversacionales se asociaba con una mayor activación de regiones cerebrales relacionadas con el lenguaje durante una tarea de escucha. En otro estudio longitudinal, la experiencia de turnos conversacionales registrada entre los 18 y los 24 meses se relacionó con habilidades lingüísticas y cognitivas evaluadas aproximadamente diez años después (Gilkerson et al., 2018). Estudios posteriores han encontrado también relaciones entre los turnos comunicativos tempranos y aspectos del desarrollo socioemocional (Gómez y Strasser, 2021).

Junto con la cantidad de lenguaje que escucha una niña o un niño, cobran relevancia, entonces, las oportunidades que encuentra para participar en intercambios en los que sus propias señales producen una respuesta en el otro. Hablar con un bebé implica también hacer pausas, observar, interpretar, esperar y responder. Esta reciprocidad convierte la comunicación en una experiencia compartida y permite comprender por qué escuchar a niñas y niños comienza mucho antes de que puedan expresarse mediante palabras. Responder a una mirada, una vocalización, un gesto o un balbuceo es reconocer que allí ya existe alguien intentando participar en una relación comunicativa.

Sin embargo, las oportunidades para vivir estos intercambios no se distribuyen de la misma manera entre todas las niñas y niños, y tam-

poco dependen únicamente de cuánto sepan, quieran o puedan hacer sus familias. Las condiciones en las que transcurre la vida cotidiana también importan. El tiempo disponible para la crianza, las jornadas y condiciones laborales de madres, padres y cuidadores, el acceso a servicios de educación y atención a la primera infancia de calidad, la disponibilidad de libros y otros recursos culturales, las redes de apoyo y las situaciones de estrés o adversidad pueden ampliar o restringir las oportunidades de conversación, juego compartido, lectura y respuesta sensible que forman parte de la experiencia comunicativa infantil. Reconocer esta realidad evita convertir la promoción del lenguaje en una responsabilidad exclusiva de las familias y la sitúa en un marco de corresponsabilidad social.

Desde una perspectiva de derechos, esta distinción es fundamental. La Convención sobre los Derechos del Niño establece que madres, padres y cuidadores tienen responsabilidades en la crianza y el desarrollo de niñas y niños, pero también dispone que los Estados deben prestarles la asistencia apropiada para el desempeño de esas funciones (art. 18). Garantizar el derecho a la comunicación implica, por tanto, reconocer y responder a las múltiples formas en que una niña o un niño se expresa y, al mismo tiempo, generar condiciones para que las personas que lo cuidan dispongan de tiempo, apoyos, conocimientos y entornos que favorezcan relaciones comunicativas sensibles y responsivas.

El desarrollo del lenguaje oral desborda el terreno estrictamente lingüístico porque se entrelaza con otras dimensiones del desarrollo humano. Poder nombrar experiencias, emociones, deseos e intenciones amplía los recursos con los que niñas y niños pueden comprenderse a sí mismos, regular su comportamiento y relacionarse con los demás. Estudios longitudinales han encontrado asociaciones entre las habilidades lingüísticas tempranas y el desarrollo posterior de la regulación emocional (Roben et al., 2013), mientras que otros trabajos muestran relaciones entre lenguaje, comprensión de los estados mentales de otras personas y funciones ejecutivas (Milligan et al., 2007; Romeo et al., 2022). Estas relaciones no implican una causalidad simple ni unidireccional: vuelven a mostrar el carácter integrado del desarrollo. Fortalecer las oportunidades para hablar, escuchar, conversar, cantar, jugar con las palabras y compartir historias durante los primeros años

significa, por ello, ampliar un repertorio de recursos que niñas y niños utilizarán para comunicarse, aprender, relacionarse y participar progresivamente en los distintos contextos de su vida.

Antes de leer y escribir: una historia de comunicación que ya comenzó

Cuando una niña o un niño comienza a aprender a leer y escribir, su historia como comunicador lleva ya varios años en construcción. La lengua escrita representa una nueva posibilidad dentro de ese sistema y, al mismo tiempo, plantea al cerebro un desafío diferente. La escritura es una invención cultural demasiado reciente para que la evolución haya producido circuitos específicamente destinados a la lectura. Aprender a leer requiere, por ello, que sistemas cerebrales previamente vinculados con otras funciones se especialicen y articulen de nuevas maneras, proceso que Dehaene y Cohen (2007) denominaron reciclaje neuronal. Desde esta perspectiva, la lengua escrita muestra la capacidad del cerebro para reorganizar recursos construidos a lo largo del desarrollo y ponerlos al servicio de una forma de comunicación que la evolución biológica no había previsto (Campos, 2015).

Pero esa transformación no comienza el día en que se presenta una letra. El lenguaje oral desarrollado durante los primeros años constituye una de las bases sobre las que posteriormente se construirá la comprensión de la lengua escrita. Una revisión metaanalítica de estudios longitudinales muestra que habilidades lingüísticas desarrolladas antes de la escolarización formal, entre ellas el vocabulario y la gramática, se relacionan con la comprensión lectora posterior (Hjetland et al., 2020). Investigaciones recientes sobre el desarrollo cerebral encuentran, además, continuidad entre la organización temprana de redes relacionadas con el lenguaje, el desarrollo de habilidades fonológicas y la lectura posterior (Tang et al., 2024; Turesky et al., 2025). Esto no significa que aprender a leer sea una consecuencia automática de haber desarrollado el lenguaje oral: la lectura requiere aprendizajes y experiencias específicas. Aun así, cuando comienza su aprendizaje formal, el cerebro no parte de cero.

La historia que conduce hacia la comprensión lectora empieza, por tanto, mucho antes de que una niña o un niño pueda leer una palabra. Las conversaciones que sostuvo, las historias que escuchó, las preguntas que pudo hacer y las palabras que incorporó constituyen experiencias previas de construcción compartida de significado. Sobre esa trayectoria se apoyarán después los aprendizajes específicos que exige la apropiación del sistema escrito. Desde esta perspectiva, garantizar experiencias comunicativas ricas durante los primeros años no equivale a anticipar la enseñanza formal de la lectura, sino a ampliar los recursos lingüísticos y relacionales con los que niñas y niños llegarán a ella.

Garantizar las condiciones para el desarrollo de la comunicación en la primera infancia

Si la comunicación se construye desde los primeros años y en relación con otros, las experiencias que la sostienen no deberían quedar libradas al azar. Tampoco se trata de convertir la vida cotidiana en una sucesión de ejercicios para estimular el lenguaje. Lo que está en juego es el valor que tienen las interacciones habituales cuando existe presencia, atención y responsividad: conversar durante una comida, responder a una mirada o un balbuceo, cantar, contar una historia, mirar juntos un libro, esperar una respuesta o escuchar lo que una niña o un niño intenta decir.

La intencionalidad corresponde, en buena medida, al adulto. Para la niña o el niño, muchas de estas experiencias forman parte natural de jugar, explorar y relacionarse; para quien cuida o educa, conocer su importancia permite protegerlas y enriquecerlas. Existe evidencia experimental de que esta dimensión puede modificarse: en un ensayo aleatorizado, la orientación a familias durante el primer año y medio de vida incrementó el habla dirigida al bebé y los turnos conversacionales y se asoció con mejores resultados de lenguaje a los 18 meses (Ferjan Ramírez et al., 2020). La intencionalidad, entonces, consiste en crear oportunidades, reconocer las iniciativas de niñas y niños y responder a ellas, sin dirigir constantemente la comunicación infantil.

En los entornos educativos, esta responsabilidad adquiere una dimensión pedagógica. No basta con que haya muchas palabras circulando en el aula; importa quién puede hablar, quién es escuchado, qué tipo de preguntas se formulan, cuánto tiempo se concede para responder y qué hace el adulto con la respuesta del niño. Un aula en la que la educadora habla mucho puede ser rica en palabras y, al mismo tiempo, pobre en comunicación. La evidencia muestra que las características de las interacciones entre educadores y niños se relacionan con el desarrollo del lenguaje y otros aprendizajes (Dickinson y Porche, 2011; Leyva et al., 2015), y que la formación de los educadores puede aumentar las conversaciones de varios turnos y aquellas iniciadas por los propios niños (Cabell et al., 2015). Escuchar es, por ello, una práctica pedagógica y también una expresión concreta del derecho de niñas y niños a participar.

Este desafío adquiere nuevas características en contextos donde las pantallas comienzan a desplazar oportunidades de interacción. Un estudio longitudinal reciente encontró que, entre el primer y el tercer año de vida, un mayor tiempo de pantalla se asociaba con menos palabras adultas escuchadas por los niños, menos vocalizaciones infantiles y menos turnos conversacionales (Brushe et al., 2024). Desde la perspectiva que aquí se propone, el problema reside, sobre todo, en aquello que puede dejar de ocurrir cuando la pantalla ocupa el lugar de la mirada, la conversación, el juego compartido o la lectura con otro.

Garantizar condiciones para el desarrollo de la comunicación implica entonces acciones sencillas, pero intencionadas: conversar con niñas y niños y no solamente hablarles; hacer pausas, esperar y responder a sus iniciativas; reconocer la mirada, los gestos, las vocalizaciones, las lenguas de señas y los sistemas aumentativos y alternativos como formas legítimas de comunicación; narrar lo cotidiano y ampliar el vocabulario en situaciones con significado; leer juntos y conversar sobre imágenes e historias; cantar, rimar y recuperar las tradiciones orales de cada comunidad; nombrar y conversar sobre emociones; proteger momentos para la interacción sin interferencias; y observar el desarrollo de cada niña y niño para ofrecer oportunamente los apoyos que pueda necesitar.

Estas acciones, sin embargo, no pueden convertirse en una nueva lista de exigencias dirigida exclusivamente a las familias o a los educadores. Como se ha señalado, la posibilidad de sostener interacciones sensibles y responsivas depende también de las condiciones en las que adultos y niños viven, cuidan, trabajan y aprenden. El derecho a la comunicación compromete, por ello, a familias y cuidadores, a los sistemas educativos y de salud, a las comunidades y a los Estados. Garantizarlo significa crear entornos en los que niñas y niños encuentren personas disponibles para comunicarse con ellos y adultos que, a su vez, dispongan del conocimiento, el tiempo, los apoyos y las condiciones necesarias para hacerlo.

Cuadro 1.
Condiciones y acciones intencionadas para favorecer el desarrollo de la comunicación en los primeros años

Condición que buscamos favorecer	En la vida cotidiana y familiar	En los entornos educativos
Intercambios recíprocos	Conversar con la niña o el niño, hacer pausas y darle tiempo para responder, también mediante miradas, gestos o vocalizaciones.	Generar conversaciones de varios turnos y dar tiempo para que niñas y niños inicien, respondan y continúen los intercambios.
Reconocimiento de las múltiples formas de comunicación	Reconocer y responder a gestos, miradas, vocalizaciones, lenguas de señas y sistemas aumentativos y alternativos de comunicación.	Crear oportunidades para que cada niña y niño pueda expresarse mediante las formas de comunicación que utiliza.
Lenguaje vinculado con experiencias significativas	Conversar sobre lo cotidiano, ampliar progresivamente el vocabulario y recuperar canciones, relatos y tradiciones orales de la comunidad.	Propiciar conversaciones vinculadas con el juego, la exploración y las experiencias que viven niñas y niños.
Experiencias compartidas con libros e historias	Leer juntos, observar las imágenes, conversar y permitir que la niña o el niño participe en la construcción del relato.	Incorporar la lectura dialogada y la narración como experiencias habituales de comunicación y participación.

Condición que buscamos favorecer	En la vida cotidiana y familiar	En los entornos educativos
Espacios protegidos para la interacción	Procurar momentos en los que las pantallas u otras interferencias no desplacen la conversación y la interacción compartida.	Organizar tiempos y espacios que favorezcan la conversación entre niñas, niños y adultos, evitando que el silencio sea entendido como condición permanente para aprender.
Observación y apoyo oportuno	Observar la evolución de la comunicación y buscar orientación profesional cuando existan preocupaciones sobre su desarrollo.	Dar seguimiento al desarrollo comunicativo de cada niña y niño y articular oportunamente los apoyos que puedan requerirse.

Consideraciones finales

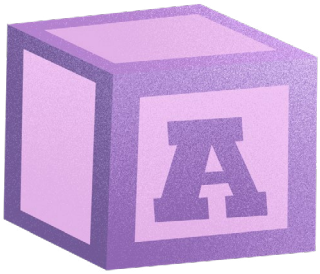
Miradas, voces, gestos, movimientos, expresiones faciales, vocalizaciones, lenguas orales y lenguas de señas, sistemas aumentativos y alternativos y, posteriormente, lectura y escritura forman parte del amplio repertorio mediante el cual los seres humanos construimos y compartimos significados. Sus formas cambian y se amplían durante el desarrollo, pero conservan algo fundamental: la comunicación cobra sentido en la posibilidad de entrar en relación con otros.

Comprender este proceso desde el neurodesarrollo permite reconocer que las experiencias comunicativas de los primeros años forman parte de una trayectoria mucho más amplia. En ellas se entrelazan las distintas dimensiones del desarrollo humano y comienzan a construirse recursos que niñas y niños utilizarán para expresarse, comprender, relacionarse, aprender y participar en los contextos de los que forman parte.

Por eso, garantizar el derecho a la comunicación desde el inicio de la vida supone, junto con las oportunidades para aprender a hablar, reconocer las múltiples formas en que niñas y niños se comunican y crear las condiciones para que este sistema pueda desarrollarse y ampliarse progresivamente. Los adultos que comparten sus primeros años ocu-

pan un lugar especialmente relevante, pero esta responsabilidad no les corresponde de manera aislada: también compromete a los entornos educativos, los sistemas de salud, las comunidades y los Estados. Comprender la relación entre neurodesarrollo y experiencia comunicativa permite orientar esa responsabilidad compartida para que, de manera consciente e intencionada, las posibilidades de comprensión, expresión, aprendizaje y participación de cada niña y niño se amplíen desde el comienzo de la vida y se traduzcan en el ejercicio pleno de su derecho a comunicarse.

Anna Lucía Campos



Referencias bibliográficas

Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C. H., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., McCoy, D. C., Fink, G., Shawar, Y. R., Shiffman, J., Devercelli, A. E., Wodon, Q. T., Vargas-Barón, E., y Grantham-McGregor, S. (2017). *Early childhood development coming of age: Science through the life course. The Lancet*, 389(10064), www.thelancet.com

Brushe, M. E., Haag, D. G., Melhuish, E. C., Reilly, S., y Gregory, T. (2024). *Screen time and parent-child talk when children are aged 12 to 36 months. JAMA Pediatrics*, 178(4), 369–375. jamanetwork.com

Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J., y Forston, L. D. (2015). *Teacher–child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development. Early Childhood Research Quarterly*, 30, 80–92. www.sciencedirect.com

Campos, A. L. (2015). Módulo 1. Lenguaje y lectura. En A. L. Campos (Dir.), *Diplomado en neuroeducación con mención en lenguaje y lectura* (Vol. 1, pp. 5–18). Cerebrum Ediciones.

Comité de los Derechos del Niño. (2006). *Observación General n.º 7 (2005): Realización de los derechos del niño en la primera infancia* (CRC/C/GC/7/Rev.1). Naciones Unidas.

Dehaene, S. (2009). *Reading in the brain: The new science of how we read.* Viking.

Dehaene, S., y Cohen, L. (2007). Cultural recycling of cortical maps. *Neuron*, 56(2), 384–398. www.cell.com

Dehaene-Lambertz, G., Dehaene, S., y Hertz-Pannier, L. (2002). Functional neuroimaging of speech perception in infants. *Science*, 298(5600), 2013–2015. www.science.org

Dickinson, D. K., y Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870–886. academic.oup.com

Ferjan Ramírez, N., Lytle, S. R., y Kuhl, P. K. (2020). Parent coaching increases conversational turns and advances infant language development. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(7), 3484–3491. www.pnas.org

Fernald, A., y Simon, T. (1984). Expanded intonation contours in mothers' speech to newborns. *Developmental Psychology*, 20(1), 104–113. psycnet.apa.org

Gilkerson, J., Richards, J. A., Warren, S. F., Oller, D. K., Russo, R., y Vohr, B. (2018). Language experience in the second year of life and language outcomes in late childhood. *Pediatrics*, 142(4), e20174276. publications.aap.org

Gómez, E., y Strasser, K. (2021). Language and socioemotional development in early childhood: The role of conversational turns. *Developmental Science*, 24(5), e13109. onlinelibrary.wiley.com

Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., Hulme, C., y Melby-Lervåg, M. (2020). Preschool pathways to reading comprehension: A systematic meta-analytic review. *Educational Research Review*, 30, 100323. www.sciencedirect.com

Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. Nature *Reviews Neuroscience*, 5(11), 831–843. www.nature.com

Kuhl, P. K., Andruski, J. E., Chistovich, I. A., Chistovich, L. A., Kozhevnikova, E. V., Ryskina, V. L., Stolyarova, E. I., Sundberg, U., y Lacerda, F. (1997). Cross-language analysis of phonetic units in language addressed to infants. *Science*, 277(5326), 684–686. www.science.org

Kuhl, P. K., y Meltzoff, A. N. (1982). The bimodal perception of speech in infancy. *Science*, 218(4577), 1138–1141. www.science.org

Kuhl, P. K., y Meltzoff, A. N. (1996). Infant vocalizations in response to speech: Vocal imitation and developmental change. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 100(4), 2425–2438. pubs.aip.org

Kuhl, P. K., Tsao, F.-M., y Liu, H.-M. (2003). Foreign-language experience in infancy: Effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100(15), 9096–9101. www.pnas.org

Kuhl, P. K., Williams, K. A., Lacerda, F., Stevens, K. N., y Lindblom, B. (1992). Linguistic experience alters phonetic perception in infants by 6 months of age. *Science*, 255(5044), 606–608. www.science.org

Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Treviño, E., y Rolla, A. (2015). Teacher–child interactions in Chile and their associations with prekindergarten outcomes. *Child Development*, 86(3), 781–799. academic.oup.com

Lüke, C., Ritterfeld, U., Grimminger, A., Rohlfing, K. J., y Liszkowski, U. (2020). Integrated communication system: Gesture and language acquisition in typically developing children and children with LD and DLD. *Frontiers in Psychology*, 11, 118. www.frontiersin.org

Mahmoudzadeh, M., Dehaene-Lambertz, G., Fournier, M., Kongolo, G., Goudjil, S., Dubois, J., Grebe, R., y Wallois, F. (2013). Syllabic discrimination in premature human infants prior to complete formation of cortical layers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(12), 4846–4851. www.pnas.org

Mariani, B., Nicoletti, G., Barzon, G., Ortiz Barajas, M. C., Shukla, M., Guevara, R., Suweis, S. S., y Gervain, J. (2023). Prenatal experience with language shapes the brain. *Science Advances*, 9(47), eadj3524. www.science.org

Meaney, M. J. (2010). Epigenetics and the biological definition of gene × environment interactions. *Child Development*, 81(1), 41–79. academic.oup.com

Milligan, K., Astington, J. W., y Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78(2), 622–646. academic.oup.com

Moon, C., Lagercrantz, H., y Kuhl, P. K. (2013). Language experienced in utero affects vowel perception after birth: A two-country study. *Acta Paediatrica*, 102(2), 156–160. onlinelibrary.wiley.com

Nguyen, T., Zimmer, L., y Hoehl, S. (2023). Your turn, my turn. Neural synchrony in mother–infant proto-conversation. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 378(1875), 20210488. royalsocietypublishing.org

Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño.* Asamblea General de las Naciones Unidas.

René, A., Caron-Desrochers, L., Tremblay, J., Vannasing, P., Roger, K., Fourdain, S., Petitpas, L., Taillefer, C., Boucoiran, I., Gervain, J., Paquette, N., y Gallagher, A. (2025). Prenatal linguistic exposure shapes language brain responses at birth. *Communications Biology*, 8, 1155. www.nature.com

Roben, C. K. P., Cole, P. M., y Armstrong, L. M. (2013). Longitudinal relations among language skills, anger expression, and regulatory strategies in early childhood. *Child Development*, 84(3), 891–905. academic.oup.com

Romeo, R. R., Flournoy, J. C., McLaughlin, K. A., y Lengua, L. J. (2022). Language development as a mechanism linking socioeconomic status to executive functioning development in preschool. *Developmental Science*, 25(5), e13227. onlinelibrary.wiley.com

Romeo, R. R., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Rowe, M. L., y Gabrieli, J. D. E. (2018). Beyond the 30-million-word gap: Children's conversational exposure is associated with language-related brain function. *Psychological Science*, 29(5), 700–710. journals.sagepub.com

Shonkoff, J. P., y Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development.* National Academies Press. www.nationalacademies.org

Tang, X., Turesky, T. K., Escalante, E. S., Loh, M. Y., Xia, M., Yu, X., y Gaab, N. (2024). Longitudinal associations between language network characteristics in the infant brain and school-age reading abilities are mediated by early-developing phonological skills. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 68, 101405. www.sciencedirect.com

Topping, K., Dekhinet, R., y Zeedyk, S. (2013). Parent–infant interaction and children's language development. *Educational Psychology*, 33(4), 391–426. www.tandfonline.com

Turesky, T. K., Escalante, E. S., Loh, M., y Gaab, N. (2025). Longitudinal trajectories of brain development from infancy to school age and their relationship with literacy development. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 122(24), e2414598122. www.pnas.org



Enrique Casillas Padilla

Lectura y escritura como un derecho

El lenguaje oral y cultura escrita desde la neurociencia

Introducción

La lectura y la escritura pueden definirse como medios privilegiados para el ejercicio de la comunicación, así como del derecho a aprender que está consagrado en los artículos 28 y 29 de la *Convención sobre los Derechos del Niño*, aprobada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.

La lectura y la escritura son habilidades complejas y necesarias que permiten el acceso a oportunidades de desarrollo de lo amparado en los cinco incisos del párrafo uno del artículo 29 de esta Convención:

a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;

b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;

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

d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;

e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural (ONU, 20 de noviembre de 1989).

Si observamos todos estos derechos establecidos por la ONU para las niñas y niños del mundo, podemos hacerlo desde la óptica de la lectura y la escritura como mecanismos eficaces para garantizarlos, como tecnologías del pensamiento, que permiten que cada uno de los elementos ahí amparados puedan ser ejercidos por las infancias; bajo el entendimiento, también, de la declaración hecha por Andreas Schleicher, Director para Educación y Habilidades de la OCDE, tras la publicación de los resultados del examen PISA 2025 en septiembre pasado, en la que afirma que la "lectura es la madre de todas las habilidades", como refiere la *LifeLong Learning Platform* gestionada por la *European Civil Society for Education* (2026).

La lectura y la escritura como medios para que puedan desarrollar su personalidad, optimizar su capacidad intelectual, acceder a conocimientos que les permitan tomar decisiones de autocuidado y progresivo ejercicio de la libertad y de la identidad en entornos de justicia y respeto; tecnologías del intelecto que deben estar garantizadas en su idioma, como derecho adicional, que permita formar su identidad y la construcción de un sentido de pertenencia a su lugar de origen y a los valores que le sean propios y/o elegidos en libertad; herramientas para ser educados en una cultura de paz, de tolerancia y de respeto a la diversidad en cualquiera de sus expresiones; puentes entre los saberes y su mundo interior para crecer en sensibilidad y conciencia sobre la salvaguarda del patrimonio histórico y ambiental de los territorios que habitan.

Acceder a la lectura y la escritura en el idioma materno de las niñas y niños habría de ser amparado por los Estados, bajo una lógica de derechos y no una lógica de mercado que concentre sus esfuerzos en la producción literaria, escolar y científica para niños en los idiomas hablados por las mayorías, como el inglés, español, mandarín y portugués, sino también por las minorías, como el chontal en México, el quechua en los Andes o las lenguas mayas del sur de México y Centroamérica cuyos hablantes infantiles deben mantener la posibilidad de leer y escribir en su propio idioma.

Así, con la misma mirada puesta para comprender las habilidades alfabéticas bajo la perspectiva de derechos, abordamos desde la mirada de la neurociencia educativa qué es el lenguaje y, también, cuáles son los componentes facilitadores prealfabéticos que deben ser garantizados por padres, tutores, cuidadores, educadoras iniciales, asistentes educativos, madres comunitarias o educadoras de nivel preescolar para permitir el óptimo desarrollo y adquisición de la lectura y la escritura en las y los niños, todos sujetos de derechos a los que los estados y las sociedades debemos comprometernos en garantizar.

I. El lenguaje: de la predisposición biológica a la cultura escrita

Michael S. Gazzaniga, padre de la neurociencia cognitiva, disciplina que nombró junto al psicólogo George A. Miller, plantea que el lenguaje es una capacidad potencial para la cual el cerebro humano está biológicamente preparado (Gazzaniga, 2019). Esta preparación biológica, sin embargo, no se despliega de manera pasiva por la sola exposición al habla: el aprendizaje de los sonidos de la lengua depende de la interacción social, pues bebés de nueve meses aprendieron contrastes fonéticos de una lengua extranjera al interactuar con hablantes presentes, pero no al escuchar la misma lengua en grabaciones de audio o video (Kuhl et al., 2003).

Para Gazzaniga, el lenguaje resulta de la interacción de otras capacidades más simples, de cuya interacción nace esta tecnología del intelecto que permite la revolución del ordenamiento de nuestra forma de pensar que es no lineal y en buena medida caótica: que va de percepciones a sensaciones, de sensaciones a recuerdos de episodios de nuestra vida cotidiana y de ello a reflexiones conceptuales o a la planeación de una actividad futura; pero, por medio del lenguaje, "aprendemos, casi en contra de nuestro ser natural, a tener un pensamiento lineal" (Gazzaniga, 2019, pág. 17), pensamiento que se ordena para permitir su comunicabilidad.

Al final del día, es esa la función fundamental del lenguaje, la comunicación, pero una comunicación que no tiene como primer destinatario

al otro, sino a nosotros mismos, pues, podemos definir al pensamiento como un proceso de diálogo interior; de este modo, el lenguaje permite el diálogo con nosotros mismos. Así pues, si bien, el desarrollo de las habilidades verbales es indispensable para dar cabida al pensamiento lineal, entiéndase ordenado para ser comunicado, la escolarización busca, además, que las y los niños desarrollen las habilidades alfabéticas también para pasar por ese doble proceso de ordenamiento del pensamiento que han planteado los lingüistas alemanes Koch y Oesterreicher (1985):

Tabla 1
Usos de lenguaje de concepción oral o escrito

Diferencias sobre el soporte de la enunciación (lo concepcional)	
Oralidad	**Escritura**
▪ Espontaneidad ▪ Inmediatez ▪ Corrección inmediata del error ▪ Simplicidad ▪ Complementariedad con el cuerpo ▪ Rapidez ▪ Interacción co-temporal y co-espacial	▪ Planeación ▪ Selección cuidadosa del discurso ▪ Imposibilidad de corrección luego de ser entregado al destinatario ▪ Uso de signos sucedáneos del lenguaje no verbal ▪ Distancia temporal y espacial con el destinatario

Si bien su planteamiento es de orden más pragmático y comunicacional y buscan describir rasgos típicamente vinculados con lo escrito y otros típicamente vinculados con lo oral, independientemente de que sea un discurso fónico (oral) o gráfico (escrito), pues arguyen que existen discursos fónicos con rasgos de escrituralidad y discursos gráficos con rasgos de oralidad. Cuando pensamos en el derecho de las infancias de acceder a una educación que garantice el desarrollo de habilidades alfabéticas, se plantea en tanto que el acceso a la cultura escrita permite el acceso a pensamiento planeado, doblemente estructurado por su particularidad comunicativa y como medio de acceso al patrimonio cultural histórico o distante geográficamente de nuestra especie, pero el cual les permite formarse en el pensamiento crítico, el sentido de pertenencia a una sociedad global y el respeto y apertura a la diversidad.

En su modelo demuestran que la oralidad y la escritura no son opuestos fijos, sino un continuo conceptual entre la inmediatez y la distancia. Al entenderlas como tecnologías del intelecto, la escritura deja de ser un simple medio físico para simbolizar al pensamiento y se convierte en una herramienta cognitiva indispensable para que las infancias accedan, planifiquen y estructuren un pensamiento complejo y puedan hacerlo a lo largo de su vida.

De este modo, nos encontramos con el lenguaje como una capacidad biológicamente preparada que es al tiempo una tecnología del intelecto, para el que estamos configurados por la evolución, como Gazzaniga señala al afirmar que "no solo tenemos la capacidad de aprender el lenguaje, sino que también estamos biológicamente preparados para su adquisición [...] disponemos de regiones cerebrales enteras dedicadas a los diversos aspectos del aprendizaje, la comprensión y la producción del lenguaje" (2019, págs. 194-195). Sin embargo, Stanislas Dehaene apunta que "nada de nuestra evolución podría habernos preparado para absorber el lenguaje a través de la visión" (2014, pág. 18), lo que nos enfrenta a lo que él denomina la paradoja de la lectura, debido a que nuestros genes no han evolucionado de forma especializada para leer, por lo que, por el contrario, nuestro sistema de escritura se ha adaptado a las limitaciones cerebrales.

Es aquí donde tiene cabida la educación como medio privilegiado e indispensable para acceder a las habilidades alfabéticas de lectura y escritura, pues si bien la investigación confirma que poseemos una predisposición biológica para el lenguaje, es decir, una configuración dotada por la evolución para poder construir y comprender el lenguaje oral, no es así con el lenguaje escrito, por lo que es la cultura la que ha hecho posible que desarrollemos estas habilidades y, en particular, la educación como herramienta cultural que aprovecha esas habilidades que nos son propias como especie para potenciarlas.

II. El lenguaje oral como base de la lectura y la escritura

La lectura y la escritura no comienzan con la enseñanza formal de las letras. Se asientan sobre un sistema de comunicación que los niños y niñas vienen construyendo desde el nacimiento en la interacción con

los adultos que lo cuidan, primero a través del lenguaje no verbal y luego del lenguaje oral (Campos, 2026). El vocabulario y la gramática que desarrollan en los años previos a la escolarización son grandes predictores de su comprensión lectora años después (Hjetland et al., 2020), y la calidad de las conversaciones que sostiene con sus educadoras en el nivel inicial se asocia con su comprensión lectora en cuarto grado (Dickinson y Porche, 2011).

La relación entre ambas formas de lenguaje es de doble vía. Dehaene et al. (2010) compararon el cerebro de adultos alfabetizados en la infancia, alfabetizados en la adultez y no alfabetizados, y encontraron que aprender a leer especializa regiones visuales para el reconocimiento de palabras y modifica también la manera en que el cerebro procesa el lenguaje hablado. La oralidad prepara el camino hacia la escritura, y la escritura, una vez adquirida, transforma la oralidad. Por esta razón, garantizar el derecho a la lectura y la escritura exige garantizar antes el derecho a un entorno oral rico, en el que el niño sea escuchado y tenga oportunidades reales de conversar. Los componentes prealfabéticos que se describen a continuación son, en su mayoría, resultado de esa experiencia oral.

III. De los componentes prealfabéticos a las competencias alfabéticas

Con base en la comprensión del lenguaje como una capacidad biológicamente preparada que se desarrolla en la interacción, podemos partir de que las niñas y niños poseen, potencialmente las condiciones para el desarrollo de las habilidades alfabéticas. Señalar que las tienen potencialmente, se debe a que tenemos una configuración genética para ello pero depende del ambiente su desarrollo saludable (familia, escuela, relaciones sociales y consumos culturales en la primera infancia y edad preescolar); además, aquello que funciona como prerrequisito o facilitador para la adquisición de la lectura y la escritura es predominantemente incidental, contextual y socialmente mediado, es decir, no se enseña formalmente, emerge de la inmersión en un entorno lingüísticamente rico y su desarrollo depende de la interacción entre bases biológicas y experiencia acumulada; experiencia que permitirá el desarrollo de la competencia lectora, la cual, como apunta Dehaene, sí es resultado de un proceso de educación formal (2014).

Así pues, las habilidades lingüísticas son habilidades emergentes de la interacción entre la biología y la cultura, de interacción entre al menos:

- Predisposiciones biológicas (aprendizaje, memoria de trabajo, atención, categorización perceptiva y capacidades sensoriales),
- *inputs* lingüísticos específicos vinculados con condiciones sociales, culturales y geográficas en que habitan, es decir, culturalmente situados y
- experiencia social y corporeizada del mundo de las niñas y niños.

Así, los componentes facilitadores prealfabéticos son de diversas órdenes, pero funcionan en redes complejas claramente articuladas e indispensables. La lectura y la escritura no son solo resultado de módulos cerebrales innatos, sino de la articulación de redes a nivel cerebral (físicas y funcionales) y de la cultura; por lo que la posibilidad de leer y escribir, (y antes de hablar), no puede explicarse solo desde la biología ni solo desde el ambiente y la cultura, sino desde su interacción, que es de donde emergen.

Dichos componentes facilitadores prealfabéticos deben garantizarse, cuidarse y cultivarse por medio de políticas públicas, estrategias y prácticas de cuidado y educación en primera infancia y preescolar, para posibilitar que las niñas, niños y adolescentes del mundo lean y escriban para que, como se ha dicho antes, puedan desarrollar su personalidad, optimizar su capacidad intelectual, acceder a conocimientos que les permitan tomar decisiones de autocuidado y progresivo ejercicio de la libertad y de la identidad en entornos de justicia y respeto. Los requisitos prealfabéticos o componentes facilitadores no son solamente capacidades que las y los niños deben tener, sino que son condiciones que el entorno debe garantizar.

Los primeros componentes facilitadores son de orden biológico-perceptivo, los cuales requieren de cuidados y atención desde las primeras etapas de la vida y, en caso de dificultades, necesitan ser acompañadas de manera profesional para garantizar su optimización o, en casos de diversidad funcional limitante de tipo sensorial, proveer de estrategias profesionales para sobreponerse a esas dificultades y alcanzar los dominios alfabéticos.

Tabla 2
Componentes facilitadores biológico-perceptuales

Componentes	Descripción	Relación con las habilidades alfabéticas
Audición	Integridad del sistema auditivo para percibir el rango frecuencial del habla (500–4000 Hz)	Base de la ruta fonológica de la lectura.
Visión	Integridad del sistema visual para discriminación de formas, orientación espacial y rastreo oculomotor.	Permite el reconocimiento de grafemas y palabras como formas visuales de clara interpretación por las redes cerebrales específicas (Dehaene & Cohen, 2011)
Percepción fonémica	Discriminación y categorización de fonemas de la lengua materna; se especializa en primeros 6–12 meses (Kuhl et al., 1992; Avecilla Ramírez, 2020).	Predictor directo de decodificación.
Percepción prosódica	Sensibilidad al ritmo, acento y entonación.	Segmentación de unidades lingüísticas.

Los componentes de orden perceptivo permiten el acceso a la cultura escrita en tanto que los procesos cognitivos que comienzan o se expresan en la lectura y la escritura penetran los límites del cuerpo para llegar a la cognición por medio de los sentidos y, concretamente, la vista y el oído o, en el caso de diversidades funcionales limitantes de tipo visual, también por el tacto, como en el caso de la lectura de textos escritos en código braille. Estos componentes biológico-perceptivos y, concretamente el del oído, permiten el desarrollo de habilidades cognitivas como la percepción y discriminación fonémica y prosódica, que hacen posible no solo la percepción del lenguaje y su categorización en fonemas como unidades básicas de la producción verbal, sino que son fundamentales para la construcción de rasgos identitarios vinculados con la lengua, como el ritmo, acento y entonación de las diversas lenguas y sus variantes dialectales o sociolectales.

Los componentes de tipo cognitivo, que facilitan el ordenamiento, comprensión e integración de los componentes perceptivos de tipo verbal que son indispensables para la lectura y la escritura son:

Tabla 3
Componentes facilitadores cognitivos

Componente	Descripción	Relación con las habilidades alfabéticas
Memoria fonológica a corto plazo	Retención temporal de secuencias fonológicas mediante el bucle fonológico: almacén + repaso articulatorio (Baddeley & Hitch, 1974)	Sostiene la decodificación de palabras largas; predictor del aprendizaje de vocabulario nuevo a nivel articulatorio y comprensivo.
Aprendizaje estadístico	Extracción implícita de regularidades probabilísticas del habla continua; operativo desde los 8 meses (Saffran, Aslin, & Newport, 1996)	Base para la internalización de patrones ortográficos y morfológicos frecuentes.
Velocidad de procesamiento / de nominación	Eficiencia en el acceso a representaciones fonológicas desde estímulos visuales.	Predictor de fluidez lectora (Wolf & Bowers, 1999).
Atención sostenida y selectiva	Mantenimiento del foco atencional en el input lingüístico relevante en presencia de distractores (Posner & Dehaene, 1994).	Prerrequisito para la discriminación del habla y para la decodificación sostenida en texto.
Memoria de trabajo (sistema central ejecutivo)	Manipulación activa de información mientras se procesa nueva.	Sostiene la comprensión de oraciones complejas y la integración de información a lo largo del texto

Exponer a los niños y niñas a contextos ricos lingüísticamente permite el entrenamiento de habilidades cognitivas vinculadas con el ordenamiento, comprensión e integración de los componentes perceptivos de tipo verbal que predicen y facilitan la lectura y la escritura.

Leer y escribir son derechos que potencian y abren la puerta al ejercicio de otros derechos de las infancias y adolescencias.

Y, además de estos componentes generales de tipo cognitivo, existen componentes facilitadores estrictamente lingüísticos que, como los de las otras dos categorías, deben ser cuidados y garantizados desde la primera infancia por los entornos de cuidados y educación.

Tabla 4
Componentes de la base lingüística emergente

Componente	**Descripción**	**Relación con las habilidades alfabéticas**
Conciencia Fonológica (incluye niveles de conciencia léxica, silábica, onset-rima y fonémica)	Habilidad metalingüística general para identificar, segmentar y manipular conscientemente las unidades del habla oral.	Permite comprender que el lenguaje escrito simboliza al lenguaje oral y es el anclaje indispensable para la decodificación y el principio alfabético
Vocabulario oral receptivo y expresivo	La cantidad de palabras que comprende (léxico receptivo) y a las palabras que es capaz de producir activamente para comunicarse (léxico expresivo). El vocabulario receptivo precede sistemáticamente al expresivo	Predictor crítico de la comprensión lectora una vez automatizada la decodificación, liberando recursos cognitivos para el procesamiento global del texto.
Conocimiento morfológico incipiente	Sensibilidad implícita a relaciones entre palabras derivadas e inflectadas (perro/perritos, correr/corrió)	Sustenta el análisis de palabras desconocidas durante la lectura inicial al permitir que el niño identifique raíces comunes o prefijos/sufijos familiares. Además, previene errores ortográficos tempranos al automatizar patrones de escritura de la misma familia de palabras.

Todos estos componentes facilitadores de la lectura y la escritura tienen como un medio privilegiado al lenguaje oral, en razón de que, como se plantea al principio, dependen del ambiente para su desarrollo, esto es, del entorno familiar, de cuidados y escolar; además, son de carác-

ter predominantemente incidental, contextual y socialmente mediado, fruto la inmersión en un entorno lingüísticamente rico. Inmersión que se posibilita a través de la interacción oral, del diálogo con los adultos y los pares, de los que depende el desarrollo de su léxico y elementos suprasegmentales, las normas pragmáticas o contextuales de uso y las estructuras sintácticas específicas. Es indispensable conversar con las infancias y dar las condiciones para que conversen entre ellas.

Todos estos componentes facilitadores prealfabéticos tienen como finalidad última favorecer el desarrollo de habilidades de pensamiento que se articulan y expresan en las competencias alfabéticas: la lectura y la escritura. Dichas competencias pueden ser explicadas por la teoría del reciclaje neuronal de Dehaene (2014), quien sostiene que el aprendizaje de la lectura reutiliza áreas cerebrales especializadas por la evolución para el reconocimiento visual de objetos y formas; así, la "caja de las letras", por ejemplo, reconvierte estas estructuras preexistentes para procesar signos gráficos y conectar el lenguaje escrito con el hablado. De esta manera, los componentes prealfabéticos, vinculados con el lenguaje oral, se convierten en antecedentes funcionales que garantizan las competencias alfabéticas, dado que, en los términos de Dehaene, abren paso al reciclaje neuronal que hace posible la lectura, tal como buscamos explicar de manera sintética en la tercera columna de las tres tablas anteriores.

De esos componentes facilitadores pasamos a la lectura, como medio para el ejercicio de derechos. La lectura se explica como un proceso gradual, con base en la mirada de la neurociencia educativa; estos procesos se explican por medio del modelo holónico de Tokuhama-Espinosa *et al*. (2025), que plantean que "cualquier cosa en el mundo puede ser descrita como parte de algo más y, además, cada cosa puede ser fragmentada en partes más pequeñas" (pág. 3), lo que nos permite observar la articulación entre los componentes prealfabéticos y un proyecto educativo orientado a fortalecer las competencias de lectura y escritura en etapas posteriores de educación de infantes y adolescentes.

La propuesta denominada *ThinkWrite* se genera en el contexto del proyecto *Mind, Brain and Education* (MBE), que aglutina un vasto desarrollo investigativo de lo que en castellano definimos como neuroeducación.

Planteado apenas en 2025 por el equipo científico que lo ha desarrollado, el enfoque se constituye de una base filosófica (pensamiento holónico), que en términos generales es lo siguiente:

1. Fragmentar el todo en sus partes: el método de enseñanza, modelo de pensamiento y práctica de escritura (que es las tres cosas al mismo tiempo) sugiere fragmentar a la escritura, la lectura y al pensamiento en sus partes más pequeñas en una práctica complementaria entre el conocimiento experto de los profesores adaptado al nivel de conocimiento de los aprendices. Ese modelo se basa en la visión holónica de la realidad (Tokuhama-Espinosa *et al*., 2025);
2. esquema holónico de quince pasos: bajo la afirmación de que la escritura es la forma más acabada de pensamiento, proponen pasar del esquema tradicional de la idea de la enseñanza de la escritura a través de las tres etapas que en castellano conocemos por la obra de Serafini (1997). Para la nueva propuesta se indican: entender, saber cosas, búsqueda en la mente (divagar), reflexionar, mapear y conectar, esquematizar, planear, investigar, hacer borrador, intercambio entre pares, retroalimentación experta y diálogo, edición, revisión, corrección y completar; cada uno con su correlato de funciones cognitivas y relacionales específicas;

3. procesos vs. productos: en el contexto de la IA-Gen y su capacidad de escribir como humanos, el modelo *ThinkWrite* se centra en estrategias que permitan comprobar que "pensar mejora a la escritura y la escritura mejora el pensamiento" (Tokuhama-Espinosa *et al*., 2025, pág. 14). Para ello plantean como indispensable hacer explícita la relación entre el proceso de aprendizaje con la escritura, por lo que se ha de valorar los procesos de pensamiento que la hacen posible.

El método *ThinkWrite* hace énfasis en valorar y desarrollar los procesos cognitivos que sustentan la escritura y el pensamiento, promoviendo una práctica que integra la neuroeducación con estrategias pedagógicas inclusivas y adaptativas. Este enfoque ofrece un marco detallado para descomponer y potenciar el pensamiento y la escritura como herramientas fundamentales para el aprendizaje profundo y significativo, alineándose con las tendencias actuales que buscan hacer explícito el vínculo entre pensamiento y escritura en la formación educativa.

Este modelo y otros más que puedan surgir han de estar encaminados por principios fundamentales que permitan una articulación entre los componentes prealfabéticos, estimulados por un entorno de oralidad rico en interacciones, con un proceso de formación complejo y basado en la investigación que integre la adquisición de habilidades de lectura y escritura con valores que las hagan deseables, pero sobre todo necesarias, para que los estudiantes encuentren sentido en ellas. Sobre todo, para el caso específico de la adolescencia, pues en esta etapa de neurodesarrollo, ellas y ellos rechazan aquello que les parece irrelevante (Jensen, 2015).

Consideraciones finales

El desarrollo escalonado entre la oralidad inicial en la etapa posnatal (oralidad como entrenamiento intelectual que ha de permanecer a lo largo de la vida) y las capacidades de lectura y escritura que adquieren complejidad progresiva entre la educación primaria y la secundaria puede definirse como un proceso, el cual genera condiciones para aprender a leer de tal modo que luego demos paso a la posibilidad de leer para aprender (Méndez Puga y Casillas Padilla, 2024). Esta conexión resulta de la operativización del principio de automatizar niveles inferiores o más simples, como condición de emergencia de niveles superiores. Esta continuidad progresiva entre las habilidades prealfabéticas y las competencias comunicativas orales y escritas en la adolescencia es, entonces, gradual y resultado de un proceso que integra la interacción verbal de niñas, niños y adolescentes en su entorno familiar, social y escolar.

Particular atención merece la adolescencia en el fortalecimiento de habilidades complejas en razón de que los procesos de maduración a nivel funcional y estructural del cerebro durante esa etapa permiten que haya un proceso sostenido de desarrollo del pensamiento abstracto y razonamiento, de la capacidad de resolución de problemas y del aprendizaje verbal (Fuhrmann et al., 2015) que, en conjunto, se traducen en condiciones para la lectura y escritura críticas y para el pensamiento abstractos que, como vimos al principio con Gazzaniga (2019), encuentra orden y linealidad en su estructuración verbal, lo que da pie

a un pensamiento planeado y doblemente estructurado para ser comunicado. Planeación y estructuración que se potencian y adquieren relevancia para el desarrollo de la lectura crítica que ya no solo decodifica para comprender información, sino que comprende para cuestionar y discutir con las ideas.

Todos esto dará paso a prácticas argumentativas complejas de tipo oral o escrito que pueden garantizar el ejercicio de los derechos amparados en los artículos 12, 13 y 17 de la *Convención sobre los Derechos del Niño* (1989), como el de acceder a información por vía de medios de comunicación, libro u otros recursos para favorecer su bienestar espiritual, social, moral y su salud física y mental o la de formarse un juicio y expresar su opinión libremente. Derechos que deben ser cuidados y garantizados por los Estados parte de la Convención y que, para su ejercicio, requieren de habilidades alfabéticas complejas que han de comenzar desde la etapa posnatal y deben de permanecer en un proceso sostenido de acompañamiento a lo largo de toda la educación. A lo largo de toda la educación, desde el principio de la vida, bajo el entendido de lo que Stanovich (2009), llamaría el "Efecto Mateo", que alude a la parábola bíblica del Evangelio de San Mateo sobre los talentos en que se apunta que al que tiene, se le dará y tendrá más, pero al que no tiene, aun lo que tiene se le quitará; con ello describe cómo las diferencias individuales iniciales en el aprendizaje de la lectura tienden a amplificarse con el tiempo, generando una brecha cada vez mayor entre los buenos y los malos lectores.

Por tanto, no basta generar entornos enriquecidos en la primera infancia, sino que ganar en complejidad es un proceso de todos los días, que se acompaña de principio hasta el final de la educación y más allá de los límites de la educación escolarizada, por medio de políticas públicas de promoción de la relevancia de las habilidades alfabéticas y de espacios y condiciones para su práctica, pues leer y escribir son derechos que potencian y abren la puerta al ejercicio de otros derechos de las infancias y adolescencias.

Enrique Casillas Padilla

Referencias bibliográficas:

Avecilla Ramírez, G. N. (2020). *Bases neurales de la adquisición del lenguaje en el primer año de vida.* En C. Carbajal Valenzuela (Ed.), Neurodesarrollo de la primera infancia (pp. 67–86). EON; Universidad Autónoma de Querétaro.

Baddeley, A. D. y Hitch, G. (1974). *Working memory.* En G. H. Bower (Ed.), Psychology of learning and motivation (Vol. 8, pp. 47–89). Academic Press. www.sciencedirect.com

Campos, A. L. (2026). *Las múltiples formas de comunicación humana: neurodesarrollo y garantía de derechos desde el inicio de la vida.* Boletín IINfancia, (22).

Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector: Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia.* Siglo XXI.

Dehaene, S. y Cohen, L. (2011). *The unique role of the visual word form area in reading.* Trends in Cognitive Sciences, 15(6), 254–262. www.cell.com

Dehaene, S., Pegado, F., Braga, L. W., Ventura, P., Nunes Filho, G., Jobert, A., Dehaene-Lambertz, G., Kolinsky, R., Morais, J. y Cohen, L. (2010). *How learning to read changes the cortical networks for vision and language.* Science, 330(6009), 1359–1364. www.science.org

Dickinson, D. K. y Porche, M. V. (2011). *Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities.* Child Development, 82(3), 870–886. academic.oup.com

Fuhrmann, D., Knoll, L. J. y Blakemore, S.-J. (2015). *Adolescence as a sensitive period of brain development.* Trends in Cognitive Sciences, 19(10), 558–566. www.cell.com

Gazzaniga, M. S. (2019). *El instinto de la conciencia: Cómo el cerebro crea la mente.* Paidós.

Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., Hulme, C. y Melby-Lervåg, M. (2020). *Preschool pathways to reading comprehension: A systematic meta-analytic review.* Educational Research Review, 30, Artículo 100323. www.sciencedirect.com

Avecilla Ramírez, G. N. (2020). *Bases neurales de la adquisición del lenguaje en el primer año de vida.* En C. Carbajal Valenzuela (Ed.), Neurodesarrollo de la primera infancia (pp. 67–86). EON; Universidad Autónoma de Querétaro.

Baddeley, A. D. y Hitch, G. (1974). *Working memory.* En G. H. Bower (Ed.), Psychology of learning and motivation (Vol. 8, pp. 47–89). Academic Press. www.sciencedirect.com

Campos, A. L. (2026). *Las múltiples formas de comunicación humana: neurodesarrollo y garantía de derechos desde el inicio de la vida.* Boletín IINfancia, (22).

Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector: Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia.* Siglo XXI.

Dehaene, S. y Cohen, L. (2011). *The unique role of the visual word form area in reading.* Trends in Cognitive Sciences, 15(6), 254–262. www.cell.com

Dehaene, S., Pegado, F., Braga, L. W., Ventura, P., Nunes Filho, G., Jobert, A., Dehaene-Lambertz, G., Kolinsky, R., Morais, J. y Cohen, L. (2010). *How learning to read changes the cortical networks for vision and language.* Science, 330(6009), 1359–1364. www.science.org

Dickinson, D. K. y Porche, M. V. (2011). *Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities.* Child Development, 82(3), 870–886. academic.oup.com

Fuhrmann, D., Knoll, L. J. y Blakemore, S.-J. (2015). *Adolescence as a sensitive period of brain development.* Trends in Cognitive Sciences, 19(10), 558–566. www.cell.com

Gazzaniga, M. S. (2019). *El instinto de la conciencia: Cómo el cerebro crea la mente.* Paidós.

Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., Hulme, C. y Melby-Lervåg, M. (2020). *Preschool pathways to reading comprehension: A systematic meta-analytic review.* Educational Research Review, 30, Artículo 100323. www.sciencedirect.com

Jensen, F. E. (2015). *El cerebro adolescente.* Guía de una madre neurocientífica para educar adolescentes. RBA.

Koch, P. y Oesterreicher, W. (1985). *Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte.* Romanistisches Jahrbuch, 36, 15–43. www.degruyterbrill.com

Kuhl, P. K., Tsao, F.-M. y Liu, H.-M. (2003). *Foreign-language experience in infancy: Effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning.* Proceedings of the National Academy of Sciences, 100(15), 9096–9101. www.pnas.org

Kuhl, P. K., Williams, K. A., Lacerda, F., Stevens, K. N. y Lindblom, B. (1992). *Linguistic experience alters phonetic perception in infants by 6 months of age.* Science, 255(5044), 606–608. www.science.org

Lifelong Learning Platform. (2026, 11 de septiembre). *When learning becomes a task to tick off - the PISA 2025 results.* When learning becomes a task to tick off - the PISA 2025 results

Méndez Puga, A. M. y Casillas Padilla, E. (2024). *"Procesos de aprendizaje y enseñanza del lenguaje" en La educación en campos disciplinares.* Parte II. COMIE.

Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño.* Asamblea General de las Naciones Unidas.

Posner, M. I. y Dehaene, S. (1994). *Attentional networks.* Trends in Neurosciences, 17(2), 75–79. www.sciencedirect.com

Saffran, J. R., Aslin, R. N. y Newport, E. L. (1996). *Statistical learning by 8-month-old infants.* Science, 274(5294), 1926–1928. www.science.org

Serafini, M. T. (1997). *Cómo redactar un tema.* Didáctica de la escritura. Paidós.

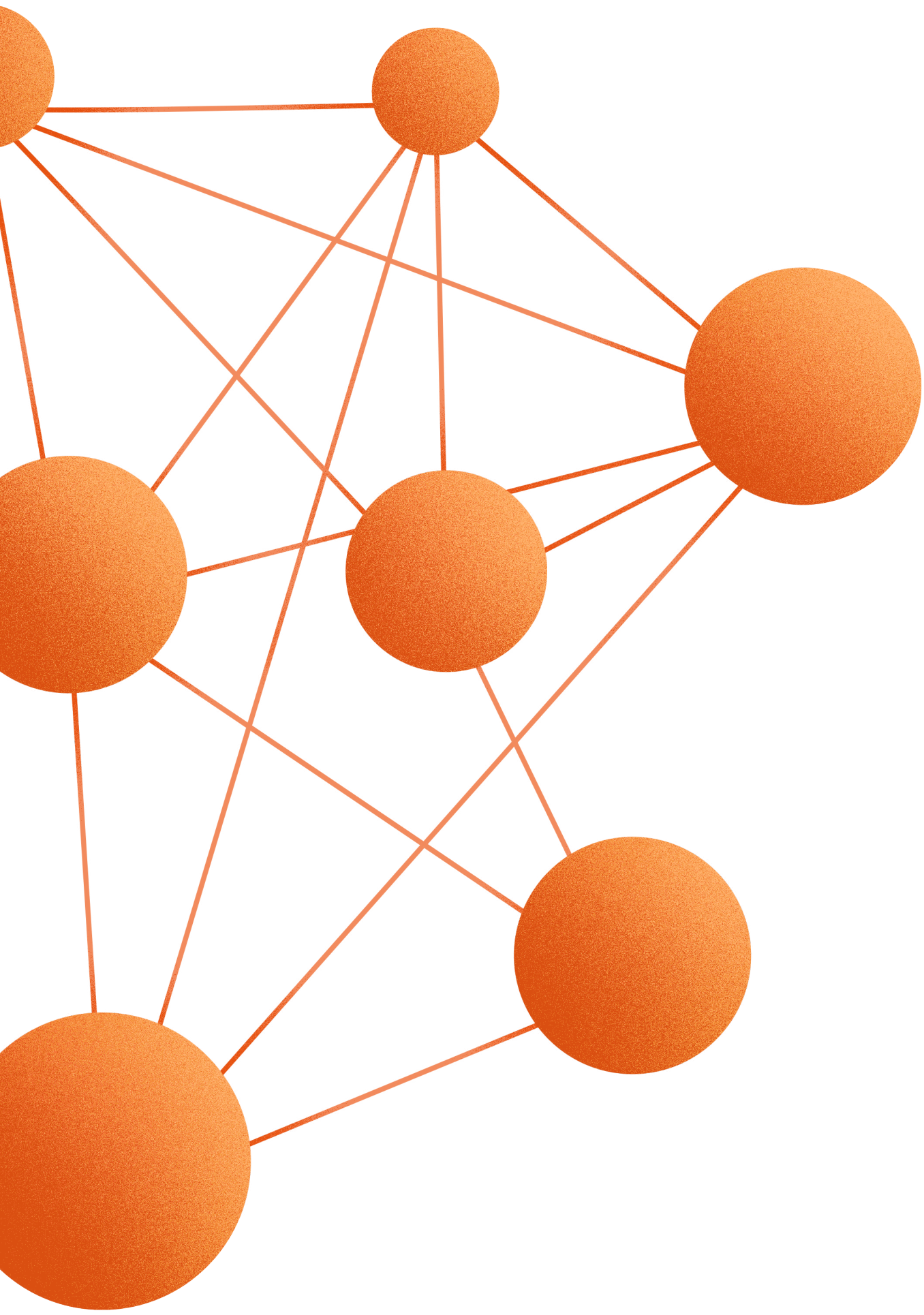
Tokuhama-Espinosa, T., Nazareno, J. R., & Rappleye, C. (2025). *Writing, thinking and the brain.* How neuroscience can improve writing instruction. Teachers College Press.

Stanovich, K. E. (2009). *Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy.* Journal of education, 189(1-2), 23-55.

Wolf, M. y Bowers, P. G. (1999). *The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias.* Journal of Educational Psychology, 91(3), 415–438. psycnet.apa.org

Medios de comunicación y representaciones

02



Patricia Vilchis Esquivel

Más allá de informar

Comunicación para una cultura de derechos de infancias y adolescencias en los ecosistemas mediáticos emergentes

Los ecosistemas mediáticos presentan un escenario comunicativo distinto al de décadas anteriores. Las formas de producir, consumir y distribuir contenidos participan en la construcción de significados sobre las infancias y adolescencias. El tratamiento de los conceptos asociados con ellas, los significados que se les atribuyen y las maneras de representarlas determinan el lugar que ocupan en la sociedad y su reconocimiento como sujetos de derechos. De ahí la importancia de revisar las bases sobre las que se construyen los contenidos y las prácticas comunicativas, así como los valores y las interpretaciones que estos sostienen y reproducen.

El escenario mediático actual alberga a los medios de comunicación tradicionales y los emergentes.

En la actualidad, los medios de comunicación tradicionales han compartido sus audiencias con plataformas digitales que posibilitan una mayor diversificación en el consumo de contenidos. Las redes sociales y las diversas plataformas y sitios web, se han posicionado en un lugar de privilegio al sentar las bases de los nuevos modelos y prácticas de comunicación. (Villar García et al., 2025, p. 156)

La ecología de medios aspira a una postura crítica y ética (Postman, 2015). Bajo el supuesto de que estos tienen el potencial de instaurar patrones o tendencias en los entornos que generan, no debe observarse solo el contenido del mensaje, sino la dinámica en torno a lo que se dice, quién lo dice, cómo lo dice y para qué lo dice, pues como Logan (2015) sugiere, un ecosistema de medios está conformado por seres humanos que, a través de la tecnología como medio, interactúan y se comunican.

Conviene apuntar la diferencia entre la ecología de medios y un ecosistema mediático. La primera es una teoría que analiza los efectos de los

ambientes que generan los medios de comunicación en la percepción y el pensamiento humano, la manera en que las personas actúan a partir de ellos y cómo es que también son afectadas en su intervención (Scolari, 2015). Por su parte, el ecosistema mediático es la relación que establecen los medios de comunicación entre sí. Scolari (2015), mediante una metáfora biológica, apunta: "Los medios de comunicación son como «especies» que viven en el mismo ecosistema y establecen relaciones entre sí" (p. 30). Ningún medio de comunicación es autónomo, todos coexisten y se vinculan en el mismo sistema y juntos plantean los escenarios de comunicación en que las personas participan. Para concretar, la ecología de medios es la parte teórica que estudia el ecosistema mediático.

Con una postura ecologista de los medios es posible advertir que cada tecnología tiene sesgos y que "sean cuales sean las consecuencias de los mensajes que enviamos, son los medios que utilizamos los que juegan un papel importante en los asuntos humanos; lo que nos configura, individual y colectivamente, son nuestras tecnologías" (Strate, 2015, p. 154). A partir de tal planteamiento es evidente que el uso que las personas hacen de los medios de comunicación influye en la percepción que pueden tener del mundo, la manera en que se organizan y actúan como sociedad.

Es preciso distinguir que existe una diferencia sustancial entre la difusión de sus derechos y la construcción de una cultura de derechos. Difundir es un proceso informativo a través del cual un mensaje se transmite o distribuye a un público sin la garantía de la decodificación o retroalimentación, de manera que la difusión de los derechos que competen a niñas, niños y adolescentes (NNA) no garantiza su atención o respeto; por el contrario, la construcción es un proceso que requiere planeación y participación de actores que posibiliten una transformación de valores y actitudes que conduzcan a la promoción y al respeto de la dignidad humana como principio de convivencia.

Los derechos también se construyen comunicativamente

El reconocimiento jurídico implica que la ley reconoce a las personas como sujetos de derechos. El Estado es el responsable de que se ob-

serven y se cumplan. Sin embargo, la existencia de una ley y el reconocimiento de esta no garantizan su cumplimiento ni su aceptación social. Pese a las ordenanzas jurídicas, los derechos pueden quedar al margen de las dinámicas sociales, ya que la parte filosófica o dogmática reconoce principios, valores y derechos, mientras que la parte orgánica conserva estructuras que dificultan llevar esos principios a la realidad.

Hay una distancia pronunciada entre la normatividad y la realidad: las normas reconocen el derecho —el deber ser—; no obstante, hay derechos que no se materializan en la vida de las personas (Montoya Gutiérrez & Correa Muñoz, 2011).

Tanto la ecología de medios como el ecosistema mediático operan en un mundo adultocéntrico. Es preciso apuntar que "el concepto de adultocentrismo refiere el carácter estructural de la dominación social, política, económica, cultural y moral que ejercemos las personas adultas sobre las niñas, niños y jóvenes" (Morales, 2024, p. 157). Son las personas adultas quienes no reconocen a NNA como sujetos plenos de derechos, situación que les vulnera. Es desde el cuarto poder de los medios tradicionales y el quinto poder de los medios emergentes, con la participación activa de los usuarios (Ávila, 2020, p. 78), que se construyen y difunden formas de comprender a NNA.

El reconocimiento de los derechos de las infancias y adolescencias en leyes y tratados no significa necesariamente que estos se encuentren incorporados a la vida social. Para avanzar hacia una cultura de derechos, las prácticas comunicativas deben asumir la dignidad, el interés superior, la no discriminación y la protección integral como referentes permanentes en la producción, circulación e interpretación de contenidos. Esta responsabilidad cobra mayor importancia en los ecosistemas mediáticos emergentes, pues la diversidad de actores, plataformas y narrativas puede favorecer la sensibilización social, pero también multiplicar las representaciones y prácticas que vulneran sus derechos.
En definitiva, los derechos de las infancias y adolescencias deben hacerse visibles, comprensibles y socialmente reconocibles para generar realmente una cultura de derechos.

De los derechos reconocidos a una cultura de derechos

La Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH, s. f.) señala que los derechos humanos son:

El conjunto de prerrogativas sustentadas en la dignidad humana, cuya realización efectiva resulta indispensable para el desarrollo integral de la persona. Este conjunto de prerrogativas se encuentra establecido dentro del orden jurídico nacional, en nuestra Constitución Política, tratados internacionales y las leyes. (párr. 1)

Así como todos los individuos están obligados a respetar los derechos humanos de las personas, las autoridades tienen el compromiso y la responsabilidad de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos de NNA. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 1917) establece que es el Estado quien debe priorizar el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todas sus decisiones y actuaciones. Es obligación del Estado garantizar plenamente sus derechos.

Infancias y adolescencias como sujetos de derechos

El paradigma tutelar se instauró en México en la década de 1920. El Estado asumió un rol protector sobre las infancias, a las que denominó "menores" y trató como objetos de protección, sin autonomía ni voz propia, desde una postura adultocéntrica. En diciembre de 2014, con la publicación de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA, 2014), se formalizó en México la transición al paradigma de protección integral, impulsado por la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989), que reconoce que NNA son sujetos de derechos. La transición representa una modificación sustancial, pues el Estado y la sociedad reconocen a NNA como personas con valor propio, capacidad de decisión y titulares de derechos civiles, sociales y humanos. Asimismo, se reconoce su derecho a ser escuchados y a que su opinión se tome en cuenta de acuerdo con su madurez, así como la prioridad de su bienestar y desarrollo. El interés superior de la niñez constituye el principio rector obligatorio para toda medida judicial,

administrativa o social que les afecte. El Estado funge como garante del bienestar de NNA mediante políticas públicas universales en salud, educación y familia (Rojas Novoa, 2020).

¿Qué significa una cultura de derechos?

La cultura refiere una construcción colectiva que "produce procesa *[sic]*, almacena o transmite una serie de bienes inmateriales necesarios para la subsistencia social e individual del ser humano" (García Rivera & Espinoza Tenorio, 2023, p. 79). Para ello, se vale de la interacción social, la comunicación y la transmisión de saberes. Al hablar de una cultura de derechos, es necesario reconocer que, en el grupo social del que se trate, hay un eje que atraviesa la dinámica social, las decisiones, las acciones y el razonamiento de las personas y del Estado: el respeto, la defensa y la garantía de los derechos humanos.

El conjunto de valores que alberga una cultura de derechos se hace presente en criterios de actuación. El modo de vida evidencia el respeto, la defensa y la garantía de los derechos humanos, y las prácticas sociales lo demuestran. Una sociedad que posee una cultura de derechos sostiene un trato digno, igualitario, no discriminatorio, procura la justicia y evita el abuso y la exclusión. De este modo, queda claro que saber de la existencia de los derechos que competen a NNA no garantiza la observancia de estos, es decir, el cumplimiento estricto, puntual y fiel de las obligaciones establecidas por el ordenamiento jurídico.

En su artículo "Medios de comunicación y derechos humanos", Villegas Taborga (2019) señala:

Los derechos humanos para ser efectivos en el ámbito social, [sic] requieren también una protección y promoción desde los medios de comunicación.

Los medios de comunicación forman parte de la conciencia de la sociedad sobre sus propios derechos y aspiraciones, por lo que su labor educativa es fundamental para lograr que sea la ciudadanía la que se percate de sus garantías y obligaciones. (p. 52)

El aumento y la multiplicidad de emisores, intereses y contenidos complican la identificación de las responsabilidades sobre lo que se hace y dice, al tiempo que favorecen la circulación acelerada y poco reflexiva.

La comunicación como productora de cultura

En el desempeño de su función informativa, los medios comunican contenidos sobre NNA. Estos contenidos no se quedan en un nivel meramente informativo, pues los medios construyen significados sobre cómo se concibe a las infancias y adolescencias, qué lugar ocupan en la sociedad, qué valor se les atribuye y qué tipo de respuestas merecen sus problemáticas. Villegas Taborga (2019) subraya:

Los medios de comunicación –hoy también el Internet y las redes sociales– resultan uno de los mecanismos más importantes en la producción y reproducción de representaciones simbólicas, por ello muchas veces fortalecen la construcción y circulación de estereotipos y prejuicios. (p. 51)

Quién dice qué, a través de qué canal, a quién y con qué efecto son las cinco preguntas del modelo de Lasswell que orientan la comprensión de los efectos que el mensaje genera (Herrera Flores et al., 2021). Su aplicación da lugar a representaciones simbólicas que, a manera de acuerdos sociales, moldean la opinión pública. Como señala Villegas Taborga (2019), "la mayoría de los medios están más centrados en las ganancias comerciales o en la difusión de valores ideológico-políticos, que en su fin social y ético" (p. 51). En este sentido, la comunicación participa en la construcción de la cultura porque crea, comparte y transforma los significados, genera símbolos y contribuye al establecimiento de normas que fundamentan la vida en sociedad. Martín-Barbero (s. f.) lo expresó así: "la comunicación no es un proceso exterior a la cultura sino una dimensión constitutiva de la vida cultural" (p. 343). Desde esta perspectiva, los cambios en las tecnologías de la comunicación también intervienen en la manera en que las comunidades se perciben y construyen sus identidades Martín-Barbero (s. f.). Esta condición puede observarse desde dos perspectivas: la primera es que, en un proceso inconsciente y bajo el poder de seducción de los medios de comunicación emergentes, la audiencia puede convertirse en un objeto manipulable, con su libertad e identidad expuestas; la segunda es que, mediante un uso más consciente y organizado de los medios, resulta más factible construir una cultura de derechos.

Comunicar derechos no es lo mismo que construir una cultura de derechos. Es preciso distinguir tres enfoques: 1) comunicación sobre derechos; 2) comunicación con enfoque de derechos; y 3) comunicación para construir una cultura de derechos. En el primer enfoque, se difunde información y se denuncian hechos y actores. En el segundo, el contenido que se produce y difunde respeta la dignidad y la privacidad, y cuida lo que se dice y cómo se dice para proteger y no discriminar. Finalmente, en el tercer enfoque, mediante la apropiación de valores se pretende transformar las interpretaciones y prácticas sociales relacionadas con las infancias y las adolescencias.

Desde este supuesto, la comunicación es una base sólida y los medios, un potente recurso para contribuir a la construcción de una cultura de derechos de NNA. La labor debe desarrollarse por seis vías:

1. Hacer comprensibles los derechos. La producción y el sentido de los contenidos mediáticos deben orientarse a comunicar los derechos mediante mensajes sencillos, claros y de fácil comprensión.

2. Vincularlos con situaciones cotidianas. La narrativa puede abordar situaciones cotidianas que permitan relacionar los derechos con experiencias cercanas y favorecer su observancia y respeto.

3. Mostrar las causas sociales de sus vulneraciones. La comunicación debe evitar presentar las afectaciones a los derechos de niñas, niños y adolescentes como acontecimientos aislados. Es necesario visibilizar las condiciones sociales, económicas, culturales e institucionales que las originan o favorecen, así como las responsabilidades y omisiones de los actores involucrados.

4. Evitar que la vulnerabilidad se presente como una característica inherente de NNA. Considerarla como una característica inherente a la infancia sería justificar o normalizar que lo que les ocurre es una consecuencia de su edad, cuando en realidad enfrentan riesgos por el entorno social y político en que viven.

5. Promover corresponsabilidad social e institucional. El artículo 4.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 1917) y la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescen-

tes (LGDNNA, 2014) establecen la obligación del Estado en sus tres niveles de gobierno, de los poderes públicos, de las instituciones y de la sociedad de observar y respetar el interés superior de NNA.

6. Dar visibilidad a mecanismos de protección, denuncia y exigibilidad. El Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA, 2016) establece que los medios «al informar sobre casos de abuso o explotación infantil» están obligados a proporcionar el contexto institucional, teléfonos de ayuda, líneas de emergencia y oficinas de atención ciudadana para denunciar vulneraciones a los derechos de NNA.

Responsabilidades éticas, comunicativas y jurídicas de los medios

Es prioritario que los medios de comunicación ejerzan con responsabilidad las funciones informativa y de entretenimiento para lograr que los contenidos y su difusión incorporen el enfoque de derechos y se encaminen a la construcción de una cultura de derechos. Existen instrumentos legales y regulatorios que atribuyen a los medios de comunicación responsabilidades relacionadas con:

1. Protección de la identidad e integridad. Está prohibido difundir imágenes, voz, nombre, datos personales, escolares o familiares de NNA que sean víctimas de algún delito o estén relacionados con un hecho delictivo, atentar contra la dignidad y llevar a cabo prácticas de revictimización y de sensacionalismo. Los medios que empleen difuminados insuficientes que permitan la identificación de NNA serán sancionados (LGDNNA, 2014; Ley General de Víctimas, 2013). La Comisión Reguladora de Telecomunicaciones (CRT, 2026) dispone que las concesionarias de radio y televisión deben contar con un código de ética que proteja a los grupos vulnerables y la dignidad humana, mientras que a las defensorías de las audiencias les compete recibir, atender y dar seguimiento a las quejas relacionadas con la vulneración de los derechos a la privacidad y a la identidad de NNA.

2. Visibilidad y denuncia social. El marco jurídico sustenta una agenda pública sobre los problemas estructurales que afectan a niñas, niños y adolescentes, y son los medios quienes contribuyen a visibilizarlos

y colocarlos en el debate público, atendiendo su derecho de acceso a la información y promoviendo su bienestar social, espiritual y moral, y favoreciendo la prevención de la vulneración de sus derechos (CDN, 1989). Las libertades de información y expresión reconocidas por la CPEUM (1917) permiten a los medios investigar y vigilar la actuación estatal respecto del cumplimiento de las políticas públicas relacionadas con NNA para favorecer la rendición de cuentas. Asimismo, los medios tienen la responsabilidad ética y social de difundir los derechos de NNA, así como los mecanismos de denuncia ante posibles vulneraciones de sus derechos (LGDNNA, 2014).

3. Función educativa, accesibilidad y expresión de NNA. La CPEUM (1917) reconoce la libertad de expresión, mientras que la CDN (1989) y la LGDNNA (2014) señalan que niñas, niños y adolescentes tienen derecho a expresar su opinión y ser escuchadas en los asuntos que les afecten. En este sentido, es posible que los medios abran espacios para que NNA expresen directamente sus opiniones, de acuerdo con su edad y madurez. Por otra parte, los medios de comunicación en el ejercicio de su función educativa pueden difundir los derechos de NNA en formatos accesibles, adaptados a su edad y desarrollo cognoscitivo, y en lenguas indígenas locales (LGDNNA, 2014). Asimismo, los medios deberían ocuparse de capacitar a sus comunicadores para que desempeñen su labor con ética, profesionalismo y perspectiva de infancia.

Ecosistemas mediáticos emergentes: transformaciones y tensiones

Los ecosistemas mediáticos actuales son complejos y existe convergencia entre medios tradicionales y digitales. Se trata de una red hiperconectada y descentralizada que ha difuminado los límites entre la producción, la distribución y el consumo de contenidos. Las plataformas digitales y la inteligencia artificial (IA) aceleran la producción y circulación de contenidos. Tales condiciones afectan la representación, participación y protección de NNA. En el caso de las personas adolescentes, esta participación es activa, pues consumen, producen y comparten contenidos, expresan sus opiniones en conversaciones públicas y construyen representaciones de sí mismas mediante sus intervenciones (Comité de los Derechos del Niño, 2021).

En el ecosistema mediático actual es posible identificar cuatro componentes: 1) Redes sociales y plataformas de video corto: TikTok, Instagram Reels y YouTube Shorts (Carrión Bósquez & Usiña Básconez, 2025; Navarro-Güere, 2024; Pérez-Rodríguez et al., 2022). 2) Plataformas de streaming y audio: Netflix, Disney+, Spotify y Twitch (Heredia Ruiz, 2022). 3) Medios nativos digitales y newsletters: han ganado terreno frente a los medios tradicionales (Rosales Peralta, 2022). 4) Motores de búsqueda y plataformas de IA: Google, ChatGPT, Perplexity y Copilot son herramientas que median en el acceso a la información y permiten realizar búsquedas mediante conversaciones.

El contexto digital tiene sus particularidades: la economía de la atención, un fenómeno orientado a captar la atención en segundos (Franco Bentes, 2022); sistemas operados por algoritmos; la creciente ola de prosumidores que crean y distribuyen contenidos (Pérez-Rodríguez et al., 2022); la creación y circulación de fake news y el uso de la IA que pueden contribuir a la desinformación; y las fronteras desdibujadas entre la información, el entretenimiento y la publicidad (Comité de los Derechos del Niño, 2021). Todo ello participa en la construcción de significados que circulan sobre las infancias y adolescencias.

Conclusiones

En definitiva, contar con un marco legislativo que regule las funciones de los medios de comunicación masiva no significa necesariamente que se consolide una cultura de derechos de infancias y adolescencias. Es indispensable que las autoridades, los medios de comunicación y la sociedad en general conozcan las obligaciones y responsabilidades que les corresponden para atender el interés superior de la niñez.
Con la incorporación de los medios de comunicación emergentes a una estructura sostenida hasta entonces por los medios tradicionales, el poder de la información y la comunicación dejó de concentrarse en estos últimos, pues a los ecosistemas mediáticos se sumaron las plataformas, los algoritmos y, con ellos, los prosumidores. Tal redistribución no significa necesariamente que el poder haya desaparecido ni que se ejerza en condiciones de igualdad, pues una distribución justa y equitativa continúa siendo una aspiración. Lo cierto es que el aumento y la multiplicidad de emisores, intereses y contenidos complican la identi-

ficación de las responsabilidades sobre lo que se hace y dice, al tiempo que favorecen la circulación acelerada y poco reflexiva. Es justo en este escenario donde se producen los significados sobre las infancias y adolescencias y se establecen las condiciones que pueden favorecer u obstaculizar la construcción de una cultura de sus derechos.

Lo público y lo privado se mezclan en la virtualidad con un alcance global. En esta vorágine mediática transcurre la comunicación sobre los derechos de NNA. De ahí la necesidad de reordenar el pensamiento, los objetivos y las acciones para comunicar con un enfoque de derechos y contribuir a la construcción de una cultura de derechos de infancias y adolescencias en los ecosistemas mediáticos emergentes, pues desde los contenidos y las prácticas comunicativas se gestan las ideas y actitudes sociales.

En el uso de los medios en los ecosistemas mediáticos emergentes existe una dualidad: por una parte, es posible amplificar la sensibilización sobre la necesidad de una cultura de derechos que priorice la dignidad y el interés superior de la niñez; por otra, también puede utilizarse para exponer, estigmatizar y violentar a NNA. No se trata de asignar calificativos a los medios, sino de analizar cómo se están utilizando, qué intereses se persiguen a través de su uso, qué calidad tienen los contenidos que difunden o qué efectos generan en la sociedad. El problema no radica en que las personas tengan los medios, sino que los medios tengan a las personas, es decir, que con sus dinámicas disminuyan la capacidad crítica de la sociedad en su conjunto.

La comunicación para una cultura de derechos debe trascender el acto informativo. Es indispensable atender los criterios con los que se producen, circulan e interpretan los contenidos; es urgente revisar los valores, principios, interpretaciones y prácticas sociales que estructuran la manera en que la sociedad concibe a las infancias y adolescencias y las reconoce como sujetos de derechos.

Patricia Vilchis Esquivel

Referencias bibliográficas:

Carrión Bósquez, N. G., & Usiña Básconez, G. G. (2025). *Preferencia de consumo de redes sociales: un análisis comparativo entre cohortes poblacionales.* Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9(2), 6028–6048. ciencialatina.org

Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (s. f.). *¿Qué son los derechos humanos?* cndh.org.mx

Comisión Reguladora de Telecomunicaciones. (2026, 28 de agosto). *Lineamientos generales para la protección de los derechos de las audiencias.* Diario Oficial de la Federación. sidof.segob.gob.mx

Comité de los Derechos del Niño. (2021). *Observación general núm. 25 (2021) relativa a los derechos de los niños en relación con el entorno digital* (CRC/C/GC/25). Naciones Unidas. Convención sobre los Derechos del Niño

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]. (1917). *Diario Oficial de la Federación*, 5 de febrero de 1917 (últimas reformas publicadas el 2 de junio de 2026). www.gob.mx

Convención sobre los Derechos del Niño. (1989, 20 de noviembre). *United Nations Treaty Series, 1577, 3.* treaties.un.org

Franco Bentes, A. C. (2022). El modelo del gancho y la formación de hábitos: tecnoconductismo, capitalismo de vigilancia y economía de la atención. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones",* 15(2), 1–19. revistas.urosario.edu.co

García Rivera, E. A., & Espinoza Tenorio, A. (2023). *La cultura como derecho humano y sus implicaciones.* Boletín Mexicano de Derecho Comparado, 56(166), 49–82. revistas.juridicas.unam.mx

Heredia Ruiz, V. (2022). *Contenido original: la apuesta estratégica de las plataformas de streaming. El caso Netflix en Latinoamérica.* Uru: Revista de Comunicación y Cultura, (5), 11–30. revistas.uasb.edu.ec

Herrera Flores, A. E., Campi Maldonado, A. T., & Fariño Sánchez, N. D. (2021). *El modelo de Harold Lasswell aplicado en comunicación digital. Caso: La Posta.* Journal of Science and Research, 6(3), 275–289. zenodo.org

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes [LGDNNA]. (2014). Diario Oficial de la Federación, 4 de diciembre de 2014 (última reforma publicada el 15 de enero de 2026). www.gob.mx

Ley General de Víctimas [LGV]. (2013). Diario Oficial de la Federación, 9 de enero de 2013 (última reforma publicada el 1 de abril de 2024). www.gob.mx

Logan, R. K. (2015). *La base biológica de la ecología de los medios.* En C. A. Scolari (Ed.), Ecología de los medios: entornos, evoluciones e interpretaciones (pp. 197–220). Gedisa.

Martín-Barbero, J. (s. f.). *La comunicación en la gestión de la cultura.* Observatorio Cultural, UDGVirtual.

Montoya Gutiérrez, J. B., & Correa Muñoz, M. E. (2011). *Normatividad y realidad.* Ratio Juris, 6(13), 37–57. publicaciones.unaula.edu.co

Morales, S. J. (2024). *Adultocentrismo, adultismo y violencias contra niños y niñas: una mirada crítica sobre las relaciones de poder entre clases de edad.* Taboo: The Journal of Culture and Education, 22(1), 151–193.

Navarro-Güere, H. (2024). *El vídeo de formato vertical en dispositivos móviles. Estudio de caso en TikTok, Instagram Reels y YouTube Shorts.* Revista de Comunicación, 23(1), 377–394. revistadecomunicacion.com

Pérez-Rodríguez, A., Jaramillo-Dent, D., & Alencar, A. P. (2022). *Culturas digitales en las redes sociales: nuevos modelos de creatividad, (auto)representación y participación.* Revista ICONO 14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes, 20(2). icono14.net

Postman, N. (2015). *El humanismo de la ecología de los medios.* En C. A. Scolari (Ed.), Ecología de los medios: entornos, evoluciones e interpretaciones (pp. 97–107). Gedisa.

Rojas Novoa, S. (2020). Formas de la "integralidad" en el campo de la protección de niños, niñas y adolescentes: el caso interamericano en perspectiva histórica. En P. Isacovich & J. Grinberg (Comps.), Infancias y juventudes a 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: políticas, normativas y prácticas en tensión (pp. 121–152). EDUNPAZ. ri.conicet.gov.ar

Rosales Peralta, R. (2022). *Entre la virtualidad y el cambio social: panorama de los medios nativos digitales latinoamericanos.* En P. Romero Guayasamín & T. Villalva Salguero (Coords.), Medios nativos digitales en América Latina: enfoques, retos y experiencias (pp. 13–33). Editorial Universitaria Abya-Yala. dspace.ups.edu.ec

Scolari, C. A. (2015). *Ecología de los medios: de la metáfora a la teoría (y más allá).* En C. A. Scolari (Ed.), Ecología de los medios: entornos, evoluciones e interpretaciones (pp. 15–44). Gedisa.

Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes [SIPINNA]. (2016). *Lineamientos generales sobre la información y materiales para la difusión entre niñas, niños y adolescentes.* www.gob.mx

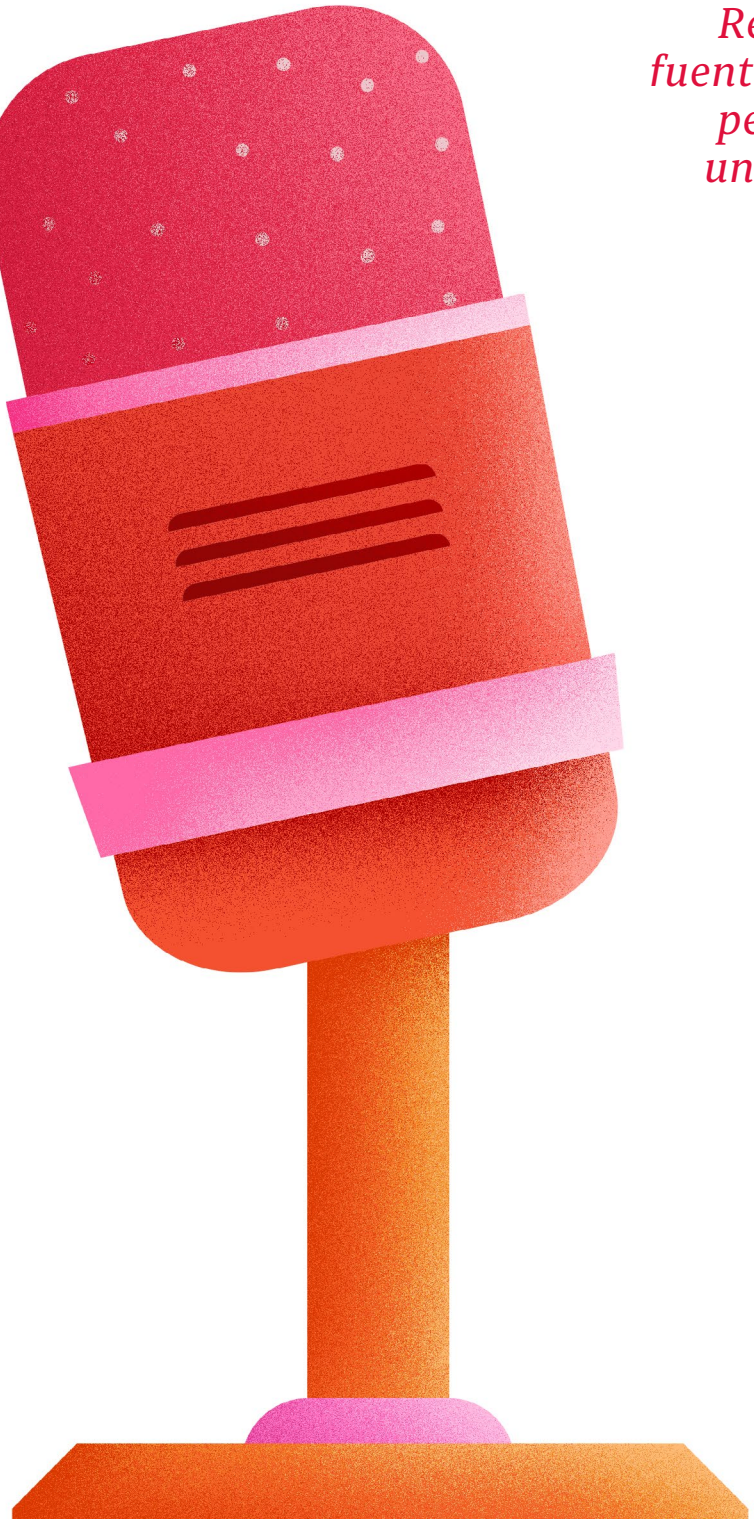
Strate, L. (2015). *Estudiar los medios como medios: McLuhan y el enfoque de la ecología de los medios.* En C. A. Scolari (Ed.), Ecología de los medios: entornos, evoluciones e interpretaciones (pp. 147–164). Gedisa.

Villar García, M. G., Vilchis Esquivel, P., Velázquez Ruiz, D., & Contreras González, M. T. (2025). *Escenarios y desafíos de los medios de comunicación frente a la vulnerabilidad de los derechos de niñas, niños y adolescentes con referentes adultos privados de libertad (NNAPES) en México.* En D. E. González Calderón & M. P. Zarza Delgado (Coords.), Miradas multidisciplinares a la protección de derechos de niñas, niños y adolescentes con referentes de crianza en prisión (pp. 155–180). Universidad Autónoma del Estado de México. ri.uaemex.mx

Villegas Taborga, S. (2019). *Medios de comunicación y derechos humanos.* Temas y Problemas de Comunicación, 17, 50–57. www2.hum.unrc.edu.ar

AL AIRE

Representaciones, fuentes y tratamiento periodístico desde una perspectiva de derechos



Dra. Gabriela Fabbro

Infancias y adolescencias en las noticias

Representaciones, fuentes y tratamiento periodístico desde una perspectiva de derechos

Resumen

La presencia de niñas, niños y adolescentes en los medios de comunicación constituye un objeto de especial relevancia para el campo de los estudios sobre comunicación, tanto por la capacidad de los discursos mediáticos para intervenir en la construcción de sentidos sociales como por la particular condición de vulnerabilidad de este grupo etario. Este artículo analiza el tratamiento informativo de las infancias y adolescencias en los noticieros televisivos de aire de la Argentina durante 2025, a partir del monitoreo sistemático realizado por el Observatorio de la Televisión de la Facultad de Comunicación de la Universidad Austral y UNICEF de Argentina. El estudio comprende 10.963 noticias emitidas durante febrero, abril, junio, agosto, octubre y diciembre de 2025, de las cuales 1.024 estuvieron referidas a niñas, niños y adolescentes. Se adopta un abordaje cuantitativo y cualitativo orientado a identificar los principales temas, fuentes y modalidades de representación, con especial atención a la espectacularización, el respeto por la intimidad, la contextualización, el uso de términos estigmatizantes, la perspectiva de género, el lenguaje inclusivo y las valoraciones. Los resultados muestran una fuerte concentración de la agenda en policiales, inseguridad y violencia, una presencia limitada de las propias voces de niñas, niños y adolescentes, una elevada utilización de recursos espectacularizantes y una significativa ausencia de contextualización. El artículo sostiene que estos mecanismos no constituyen fenómenos aislados, sino que configuran una matriz recurrente de representación que reduce la diversidad de experiencias posibles y tiende a situar a las infancias y adolescencias predominantemente como víctimas, victimarios o sujetos asociados al riesgo.

Palabras clave: infancia; adolescencia; noticias televisivas; representación mediática; periodismo; derechos de niñas, niños y adolescentes.

Introducción

Los medios de comunicación participan de manera significativa en la construcción social de sentidos acerca de los grupos, acontecimientos y problemas que integran la agenda pública. En el caso de las niñas, niños y adolescentes (en adelante, NNyA), esta función adquiere una relevancia particular: las representaciones mediáticas no solo informan acerca de hechos que los involucran, sino que contribuyen a configurar las formas mediante las cuales la sociedad interpreta sus experiencias, comportamientos, derechos y espacios de participación.

Desde esta perspectiva, estudiar la presencia de las infancias y adolescencias en los discursos informativos supone analizar tanto qué acontecimientos adquieren visibilidad como desde qué marcos son narrados, quiénes tienen derecho a hablar, qué fuentes son legitimadas, qué imágenes se utilizan y qué características son atribuidas a los sujetos representados.

El presente artículo analiza los resultados correspondientes al monitoreo anual 2025 realizado por el Observatorio de la Televisión (OTV) de la Facultad de Comunicación de la Universidad Austral y UNICEF. El trabajo se desarrolla en el marco de un convenio de colaboración destinado al análisis sistemático de las narrativas mediáticas sobre niñas, niños y adolescentes. La investigación se llevó Adelante desde desde 2022 y busca identificar tendencias en la construcción mediática de este grupo etario y aportar evidencia para la promoción de un tratamiento periodístico respetuoso de sus derechos.

El corpus correspondiente a 2025 comprende 10.963 noticias, con una duración acumulada de 770 horas, 43 minutos y 38 segundos. De ese universo, 1.024 noticias —equivalentes al 9,34%— estuvieron referidas a infancias y adolescencias, con una duración total de 96 horas, 53 minutos y 7 segundos. Aunque las noticias específicas representan el 9,34% del total, su participación en términos de tiempo de emisión asciende al 12,57%.

El interrogante que orienta este artículo puede formularse del siguiente modo: ¿cómo son construidas las infancias y adolescencias en los

noticieros televisivos argentinos y qué características presenta el tratamiento periodístico de las noticias que las involucran?

El objetivo es identificar las principales modalidades de representación de NNyA a partir de tres dimensiones articuladas: la agenda temática, las fuentes utilizadas y los procedimientos narrativos y discursivos mediante los cuales se construyen las noticias. La hipótesis interpretativa que se desprende del monitoreo es que existe una matriz de representación caracterizada por la asociación recurrente entre infancias, adolescencias, violencia, delito y riesgo, acompañada por una limitada presencia de sus propias voces y por déficits de contextualización.

Medios, representación y perspectiva de derechos

La investigación parte de concebir a los medios como actores relevantes en la conversación social y en la disputa por los sentidos socialmente construidos. Desde esta perspectiva, la noticia no constituye una reproducción transparente de acontecimientos previamente existentes, sino una construcción discursiva que selecciona determinados aspectos de la realidad, jerarquiza actores, establece relaciones causales y propone marcos de interpretación. Los medios de comunicación contribuyen a crear la realidad desde confrontaciones y alianzas con otros actores del espacio social. En tal sentido, los medios de comunicación suelen recoger una serie de representaciones circulantes en el tejido social (Cebrelli y Arancibia, 2005), les dan cierta figuratividad, las esquematizan y, a partir de este proceso, naturalizan relatos y visibilizan lo invisible. Eso quiere decir que los medios de comunicación se constituyen como actores, con un espacio de poder estratégico en los procesos de enunciación y reproducción de sentido.

La investigación aborda un tipo de discurso en particular –al que Verón (2004) llama discurso de la información, cuyo objeto es la actualidad, en un soporte audiovisual emitido por televisión abierta, con producciones diarias, únicas y con emisión regular, que suponen una cierta serialización en el proceso de producción, tal como lo afirma Barroso (2002).

Según Farré (2004), el género informativo audiovisual procura satisfacer las expectativas del público en virtud de un pacto de credibilidad

y confianza, cuyo principal aspecto es la provisión de contenidos, el llamado mundo posible.

Si bien se entiende que es en el momento de la apropiación, en los usos o consumos de los bienes u objetos culturales (entre estos, los mensajes mediáticos) donde se efectiviza y produce el sentido, con consecuencias de comportamiento, perceptuales, cognitivas, emocionales, ideológicas muy complejas (Hall, 1980), también se asume que narraciones ajenas a la propia experiencia, sean o no ciertas, pueden ser vividas como verdaderas, de allí el valor de legitimidad con el que cuenta el discurso televisivo desde siempre.

Esta dimensión resulta particularmente significativa cuando los protagonistas pertenecen a grupos que históricamente han ocupado posiciones subordinadas en los discursos públicos. El caso de las infancias y adolescencias plantea, además, una tensión específica entre su condición de sujetos de derecho y las rutinas periodísticas que pueden convertirlos en objetos de representación.

La perspectiva de derechos utilizada en el monitoreo permite desplazar la mirada desde la mera presencia cuantitativa de NNyA en las noticias hacia las condiciones en que esa presencia se produce. No alcanza, por lo tanto, con establecer cuántas noticias hablan sobre ellos. Es necesario preguntarse cómo se los representa, quién habla en su nombre, qué aspectos de sus vidas adquieren visibilidad y cuáles permanecen fuera de la agenda.

En este sentido, la matriz de análisis desarrollada por OTV y UNICEF contempla tanto variables temáticas como marcadores destinados a observar la calidad del tratamiento periodístico: contextualización, respeto por el derecho a la intimidad, espectacularización, fuentes, presencia de las voces de NNyA, utilización de términos estigmatizantes o discriminatorios, perspectiva de género, lenguaje inclusivo o no sexista y valoración predominante respecto de los hechos protagonizados por este grupo.

El análisis permite así comprender la representación mediática como un fenómeno multidimensional. Una noticia puede, por ejemplo, incorporar a una niña o un adolescente como protagonista y, simultá-

neamente, excluir su voz; puede informar acerca de una situación de violencia sin contextualizarla; o puede proteger parcialmente la identidad pero recurrir a imágenes y recursos audiovisuales que permiten su identificación indirecta.

Por ello, el enfoque adoptado no se limita a determinar la existencia de buenas o malas prácticas individuales, sino que procura identificar regularidades en las rutinas de producción informativa.

Metodología

El estudio presenta un diseño de carácter cuantitativo y cualitativo. El monitoreo se realizó sobre los noticieros de los canales de aire de gestión pública y privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA): América TV, Televisión Pública, El Nueve, Telefe y El Trece. Se consideraron cuatro franjas horarias: mañana, mediodía, noche y medianoche. El relevamiento se efectuó durante los meses pares de 2025: febrero, abril, junio, agosto, octubre y diciembre. La información fue registrada mediante una matriz de relevamiento que permitió sistematizar las características de cada noticia y posteriormente seleccionar y analizar aquellas relacionadas con infancias y adolescencias.

La matriz contempla datos descriptivos —canal, programa, fecha, bloque, número y duración de la noticia, titular y localización geográfica— y variables analíticas referidas a temas, subtemas, fuentes y marcadores. La duración de cada noticia fue medida mediante cronómetro digital y se excluyeron comentarios no vinculados con la información y los espacios publicitarios.

La clasificación temática contempla categorías como Deportes, Ambiente, Ciencia y Tecnología, Derechos Humanos, Economía, Educación, Género y Sexualidades, Medios y Redes Sociales, Migrantes, Salud, Tránsito y Accidentes, Violencia, Política y Políticas Públicas y Policiales e Inseguridad, entre otras. En esta última categoría se incluyen los subtemas NNyA víctimas, edad de imputabilidad, situación penal/delito y otros.

Una misma noticia podía ser codificada en más de una categoría temática o subtema. Esta decisión metodológica permite dar cuenta de la complejidad de acontecimientos que pueden articular, por ejemplo, dimensiones de violencia, salud, educación y policiales. Por esa razón, los totales correspondientes a temas y subtemas pueden superar el número total de noticias analizadas.

Las fuentes fueron clasificadas en categorías que incluyen docentes, especialistas, familiares, fuentes policiales, judiciales, legislación o políticas públicas, leyes o estadísticas, medios y redes sociales, NNyA, referentes políticos, testigos, cámaras de seguridad y otros. En el marco del estudio, se considera fuente al conjunto de voces externas al noticiero utilizadas para respaldar, evidenciar y legitimar la información presentada.

Resultados

Una presencia limitada y temáticamente concentrada

El primer resultado significativo es la relativa escasez de noticias sobre infancias y adolescencias dentro del conjunto de emisiones analizadas. De las 10.963 noticias visionadas, 1.024 estuvieron relacionadas con NNyA, equivalentes al 9,34% del total. Sin embargo, la duración de estas noticias alcanzó el 12,57% del tiempo total de emisión.

La cuestión central no reside únicamente en la cantidad de noticias, sino en qué dimensiones de la experiencia infantil y adolescente son seleccionadas para integrar la agenda. Los datos muestran una fuerte concentración temática: el 38,77% de las noticias correspondió a Policiales e inseguridad y el 20,55% a Violencia. En conjunto, ambas categorías representan el 59,32% de las noticias sobre NNyA.

La categoría Policiales e inseguridad presenta además una distribución interna especialmente significativa. Sobre 732 noticias, el 50,14% correspondió a NNyA víctimas de acontecimientos delictivos, mientras que el 46,99% se vinculó con situaciones penales o delitos. El debate sobre la edad de imputabilidad representó apenas el 0,96%. De este modo, casi el 97% de las noticias de esta categoría se concentró en

situaciones en las que NNyA aparecen como víctimas o vinculados a hechos delictivos.

La concentración temática tiene consecuencias sobre la representación social del grupo. Las infancias y adolescencias aparecen predominantemente asociadas a escenarios de violencia, inseguridad, vulnerabilidad y riesgo. La categoría "violencia juvenil", utilizada en el estudio de manera descriptiva para referir a la denominación presente en la agenda mediática, constituye un ejemplo especialmente relevante: el informe advierte que no debe entenderse la violencia como un atributo inherente a las juventudes, dado que esa asociación puede contribuir a su estigmatización.

En contraste, otros espacios de socialización —educativos, recreativos, culturales, deportivos o participativos— poseen una presencia considerablemente menor. Esta distribución contribuye a construir una imagen parcial de las infancias y adolescencias, definida principalmente por acontecimientos extraordinarios o problemáticos.

Las voces de NNyA: una presencia marginal

Uno de los hallazgos más significativos se refiere a la escasa participación de niñas, niños y adolescentes como fuentes de información.

De las 1.024 noticias analizadas, únicamente 38 incorporaron sus voces, lo que representa el 2,13%. El informe identifica así una continuidad respecto de los monitoreos anteriores: las personas adultas aparecen como principales mediadoras de acontecimientos que involucran a NNyA, incluso cuando estos son los protagonistas directos.

La ausencia de las voces infantiles no constituye solamente una cuestión cuantitativa. Tiene una dimensión narrativa: los acontecimientos que les suceden son interpretados fundamentalmente por familiares, autoridades, especialistas, policías, jueces o periodistas. Se produce así una forma de mediación adultocéntrica en la cual NNyA son objeto del relato pero rara vez sujetos de enunciación.

La situación resulta todavía más marcada en las noticias policiales. En esta categoría, la voz de NNyA aparece solamente en el 0,74% de los casos. Las fuentes más utilizadas fueron medios y redes sociales (37,20%), familiares (16,92%) y cámaras de seguridad (16,88%). Los especialistas representaron el 6,97%.

Este dato permite identificar una transformación importante de la fuente periodística: la imagen registrada por dispositivos móviles y cámaras de seguridad adquiere un lugar central en la construcción de la noticia. La voz del sujeto directamente involucrado queda relegada frente a imágenes que funcionan como evidencia del acontecimiento.

La centralidad de las imágenes y la espectacularización

El componente audiovisual adquiere particular relevancia cuando se analiza la espectacularización. El 64,37% de las noticias sobre NNyA incorporó recursos identificados como espectacularizantes, frente a un 35,63% que no los utilizó. El informe destaca la preeminencia de imágenes y audios provenientes de cámaras de seguridad y dispositivos móviles.

La espectacularización no debe reducirse a la utilización de imágenes impactantes. Implica una modalidad de construcción de la información en la que el dramatismo, la reiteración de imágenes, los móviles en directo y la exhibición de situaciones emocionalmente intensas pueden adquirir mayor centralidad que la explicación de las condiciones sociales en las que se producen los acontecimientos.

Esta tendencia se vuelve especialmente visible en los denominados "casos conmocionantes", en los que un acontecimiento permanece durante varias jornadas en la agenda y es reconstruido mediante una sucesión de hipótesis, protagonistas, víctimas, victimarios y nuevas evidencias. El informe recupera aquí el concepto de Fernández Pedemonte (2010) y la idea de que estos casos producen una ruptura de las rutinas informativas, transformándose en relatos continuados a través de las distintas ediciones.

Durante 2025, varios acontecimientos concentraron una cobertura extensa, entre ellos los casos de Paloma y Josué, la muerte de Thiago

Correa, el hallazgo del cuerpo de Diego Fernández Lima y el triple femicidio de Florencio Varela. La cobertura incluyó una presencia sostenida de móviles y una reproducción reiterada de imágenes de cámaras de seguridad.

El resultado es una modalidad de representación en la cual la imagen del acontecimiento puede convertirse en la principal evidencia y, simultáneamente, en el principal recurso narrativo.

Intimidad y exposición

El derecho a la intimidad constituye otra dimensión problemática. El monitoreo identificó que el 46,60% de las noticias preservó este derecho, mientras que una proporción significativa presentó elementos que podían facilitar la identificación o expuso información relativa a la vida privada.

El análisis cualitativo detectó, entre otras prácticas, la exposición de datos sobre el estado de salud, la descripción detallada de acontecimientos, lugares exactos y domicilios. El problema no se limita, por lo tanto, a la exhibición directa del rostro de un niño o adolescente: determinados datos fragmentarios pueden contribuir igualmente a su identificación.

La tensión que aparece aquí es entre dos principios de la práctica periodística: por un lado, la búsqueda de información que incremente el valor noticioso del acontecimiento y, por otro, la obligación de preservar los derechos de quienes protagonizan la noticia.

Déficit de contextualización

La contextualización constituye uno de los principales déficits identificados. El 67,93% de las 1.024 noticias analizadas no presentó información contextualizada. Esto supone una escasa o nula referencia a marcos normativos, políticas públicas, programas vigentes o fuentes especializadas.

La ausencia de contexto resulta particularmente significativa cuando los acontecimientos son presentados como episodios aislados. Una si-

tuación de violencia, un delito o un problema de salud pueden ser narrados como hechos individuales sin vincularlos con procesos sociales, institucionales o estructurales.

El monitoreo identifica, sin embargo, diferencias temáticas. La contextualización aparece con mayor frecuencia en noticias vinculadas con Salud y Educación, donde se incorporan estadísticas, especialistas y referencias a políticas públicas.

El contraste permite observar que la contextualización no es incompatible con la producción televisiva de noticias: puede incorporarse cuando las rutinas periodísticas incluyen fuentes especializadas y datos que exceden el acontecimiento puntual.

Estigmatización, género y lenguaje

El 8,75%, de las noticias analizadas (porcentaje bajo por cierto) incorporó términos o frases despectivas y/o estigmatizantes. Estas expresiones aparecen principalmente en coberturas policiales y vinculadas con situaciones de violencia, donde NNyA son representados como victimarios o perpetradores.

La utilización de expresiones como "banda de menores" o denominaciones equivalentes no constituye simplemente una elección estilística. El informe señala que este tipo de formulaciones contribuye a reforzar estereotipos y asociaciones entre adolescencia, delito y peligrosidad.
En materia de perspectiva de género, el 90,88% de las noticias no incorporó este enfoque, frente a un 9,12% que sí lo hizo. La investigación observa que incluso en coberturas sobre explotación sexual infantil, abuso o femicidio predominan frecuentemente narraciones centradas en el acontecimiento y la violencia física, sin incorporar explicaciones sobre desigualdades, relaciones de poder o dimensiones sociales más amplias.

El lenguaje inclusivo o no sexista presenta una presencia aún menor: el 99,90% de las unidades analizadas no incorporó este recurso. El informe registró únicamente un caso en el que se utilizó lenguaje inclusivo, correspondiente a una entrevistada en una cobertura de la movilización Ni Una Menos.

Una agenda predominantemente negativa

Las valoraciones predominantes completan el mapa de representación. El 46,57% de las noticias presentó una valoración neutra, el 35,45% una valoración negativa y solo el 17,98% una valoración positiva.

La baja proporción de noticias positivas adquiere relevancia cuando se analiza conjuntamente con la concentración temática. Si las principales noticias sobre NNyA se producen alrededor de delitos, violencia, inseguridad o acontecimientos extraordinarios, mientras que los relatos vinculados con educación, cultura, participación o recreación ocupan espacios menores, se configura una representación necesariamente parcial de las experiencias infantiles y adolescentes.

No se trata de sostener que los medios deban reemplazar las noticias sobre violencia o delito por noticias positivas. El problema reside en la desproporción y recurrencia de determinados marcos de representación, que terminan delimitando qué aspectos de la vida de niñas, niños y adolescentes son considerados socialmente relevantes.

Discusión

Los resultados permiten identificar una articulación entre cuatro dimensiones: agenda temática, selección de fuentes, tratamiento audiovisual y contextualización.

La primera dimensión establece que la presencia mediática de NNyA se encuentra fuertemente concentrada en acontecimientos asociados con violencia, delito e inseguridad. La segunda muestra que, precisamente en esos acontecimientos, sus voces son particularmente escasas. La tercera evidencia una elevada utilización de imágenes provenientes de cámaras de seguridad y dispositivos móviles. Finalmente, la cuarta revela que la mayoría de las noticias carece de contextualización.

La combinación de estos elementos produce una determinada modalidad de construcción noticiosa: el acontecimiento ocupa el centro del relato, mientras que los sujetos, sus voces y los procesos sociales que permiten comprenderlo quedan desplazados.

La situación puede observarse con claridad en las noticias policiales. Allí, las imágenes procedentes de redes sociales y cámaras de seguridad constituyen las principales fuentes, mientras que la voz de NNyA alcanza apenas el 0,74%. La noticia queda así estructurada alrededor de aquello que puede mostrarse —el hecho, la imagen, el lugar, la evidencia— más que alrededor de quienes podrían aportar una interpretación sobre sus propias experiencias.

El propio informe identifica la persistencia de representaciones que sitúan a NNyA como víctimas o victimarios y que presentan sus espacios de socialización principalmente como escenarios violentos o atravesados por el riesgo.

La investigación permite, asimismo, establecer una diferencia importante entre visibilidad y reconocimiento. Una presencia elevada en determinadas noticias no significa necesariamente mayor reconocimiento como sujetos de derecho. Un niño puede ocupar un lugar central en una noticia policial y, al mismo tiempo, carecer de voz, ser identificado mediante información privada o aparecer representado únicamente a partir de su condición de víctima.

Desde esta perspectiva, el problema no consiste en la invisibilidad absoluta de las infancias y adolescencias, sino en una visibilidad selectiva: determinados acontecimientos los vuelven especialmente noticiables, mientras que otras dimensiones de sus vidas permanecen fuera de la agenda.

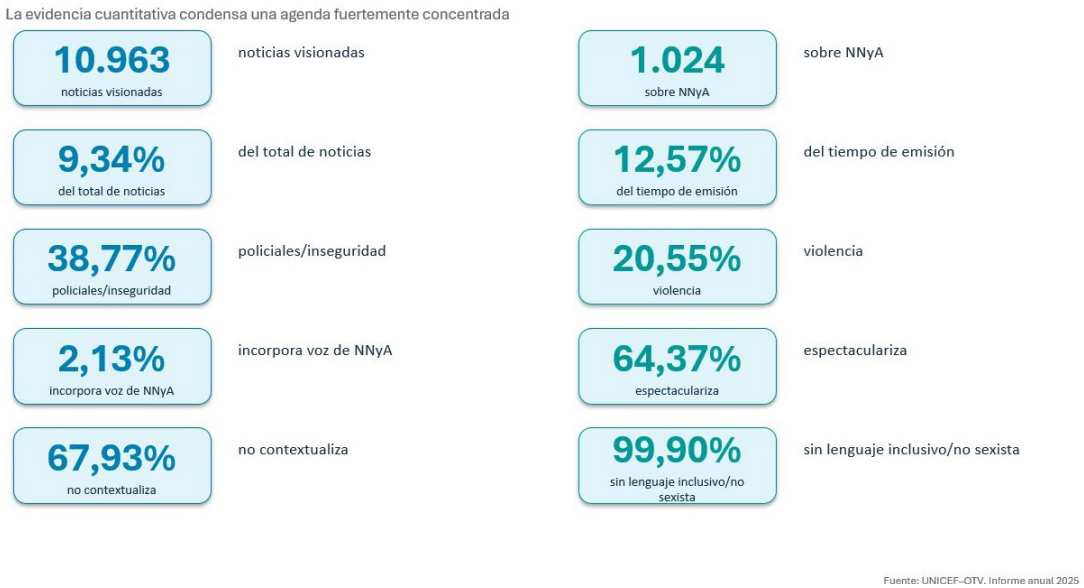
El dato sobre contextualización resulta fundamental para comprender esta selectividad. Cuando el 67,93% de las noticias no incorpora marcos normativos, políticas públicas, estadísticas o fuentes especializadas, los acontecimientos tienden a aparecer como episodios aislados. El resultado es una representación fragmentaria que dificulta comprender las condiciones sociales, institucionales o culturales que rodean los hechos.

En este punto, la perspectiva de derechos no debe entenderse únicamente como un criterio normativo externo al periodismo. También constituye una herramienta para mejorar la calidad de la información. Contextualizar, diversificar fuentes, preservar la intimidad e incorporar

las voces de los sujetos directamente involucrados no solo protege derechos: permite producir relatos periodísticos más complejos.

Conclusiones: 10 datos para recordar

El monitoreo anual 2025 permite identificar una matriz persistente de representación de niñas, niños y adolescentes en los noticieros televisivos analizados. Esta matriz se caracteriza por una fuerte concentración de la agenda en policiales, inseguridad y violencia; una presencia marginal de las voces de NNyA; una utilización significativa de recursos espectacularizantes; déficits de contextualización; y la persistencia, aunque en menor proporción, de términos estigmatizantes.



El dato más relevante no surge de cada indicador considerado de manera aislada, sino de su articulación. Las infancias y adolescencias adquieren visibilidad fundamentalmente cuando protagonizan acontecimientos extraordinarios, especialmente aquellos relacionados con violencia, delito o riesgo. En esos relatos, sin embargo, sus propias voces aparecen escasamente y son reemplazadas por fuentes adultas, institucionales o audiovisuales.

La representación mediática resultante es, por ello, limitada. NNyA aparecen principalmente como víctimas, victimarios o sujetos expues-

tos a situaciones de peligro, mientras quedan en segundo plano otras dimensiones de sus experiencias: educación, participación, cultura, recreación, producción, creatividad o vida cotidiana.

El problema adquiere una dimensión adicional cuando la espectacularización se combina con falta de contexto. La reiteración de imágenes de cámaras de seguridad, dispositivos móviles y móviles en directo puede incrementar la intensidad narrativa del acontecimiento, pero no necesariamente mejora su comprensión. Del mismo modo, la descripción detallada de hechos o circunstancias privadas puede incrementar el valor noticioso de una información al costo de afectar el derecho a la intimidad.

Los resultados también permiten observar que la perspectiva de derechos no constituye una dimensión separada de la calidad periodística. En consecuencia, el principal desafío que surge de este monitoreo consiste en pasar de una visibilidad basada en el acontecimiento excepcional a una representación plural de las infancias y adolescencias. Esto implica no solo revisar el modo en que se narran las noticias policiales o violentas, sino ampliar el repertorio de situaciones mediante las cuales niñas, niños y adolescentes ingresan en la agenda informativa.

Los datos de 2025, además, adquieren especial relevancia por formar parte de una investigación sostenida desde 2022. La continuidad del monitoreo permite avanzar desde la descripción de casos particulares hacia la identificación de tendencias en las rutinas periodísticas. En este sentido, su principal aporte científico reside en producir evidencia sistemática sobre las formas mediante las cuales los medios construyen discursivamente las infancias y adolescencias.

La investigación pone de manifiesto, finalmente, que estar en las noticias no equivale necesariamente a tener voz, reconocimiento o representación plural. Una perspectiva de derechos exige analizar las condiciones de esa presencia: qué se dice, quién lo dice, qué imágenes se muestran, qué información se omite y qué contexto se proporciona. Es en esa articulación donde se define la calidad de la representación mediática de niñas, niños y adolescentes.

Dra. Gabriela Fabbro

Referencias bibliográficas

Arancibia, V., & Cebrelli, A. (2005). *Representaciones sociales. Modos de percibir, decir y construir identidades.*

Barroso, J. (2008). *Realización audiovisual.* Síntesis.

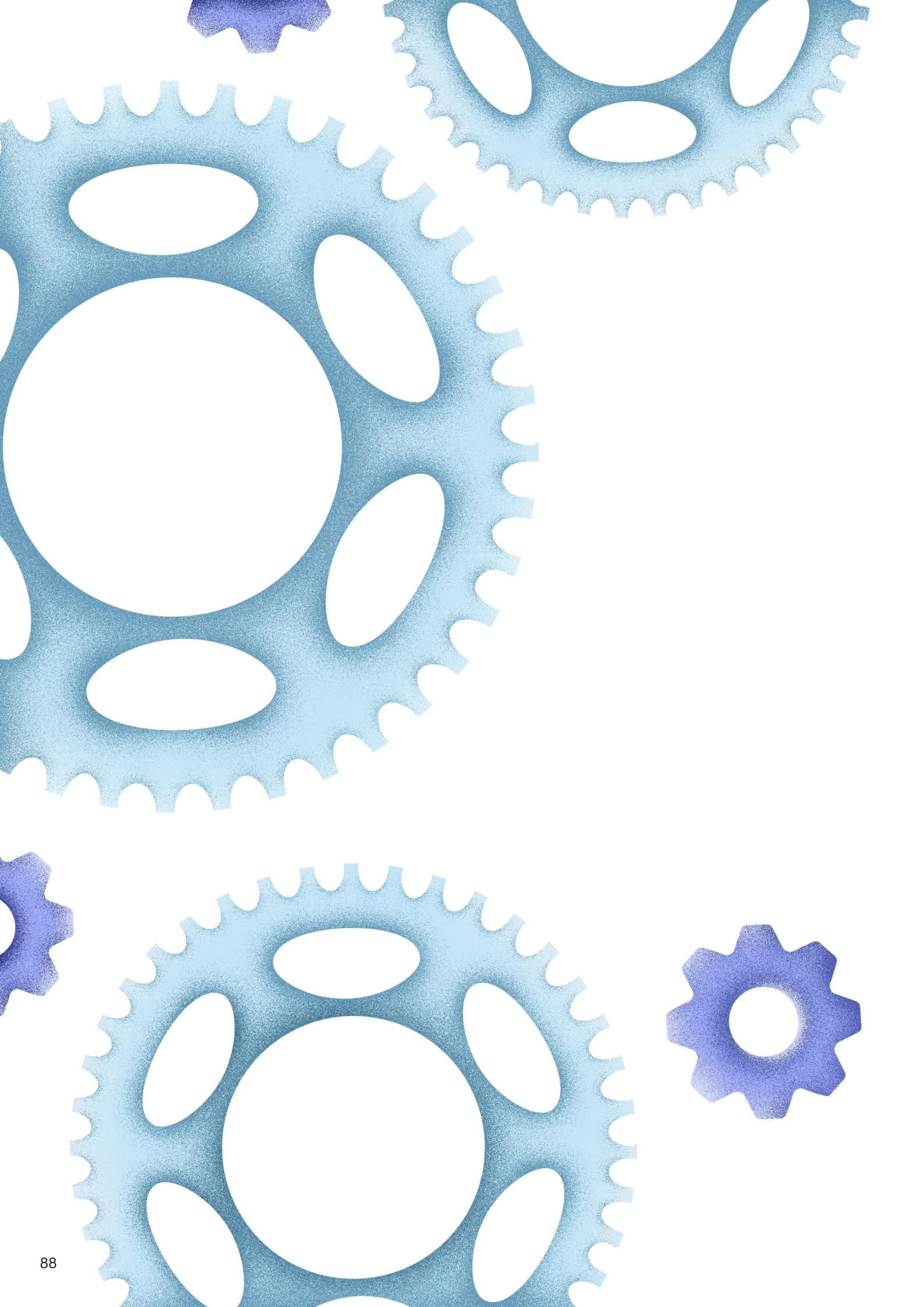
Farré, M. (2004). *El noticiero como mundo posible: estrategias ficcionales en la información audiovisual.* La Crujía.

Gallego Gallego, J. (2015). *El contrato de confianza con la información televisiva.*

Hall, S. (1980). *Codificar y decodificar. Cultura, media y lenguaje, 129-139.*
Pedemonte, F. (2010). Trabajo sobre los denominados "casos conmocionantes" y su construcción en la agenda periodística.

UNICEF & Observatorio de la Televisión, Facultad de Comunicación, Universidad Austral. (2026). *Infancias en los medios. Informe anual 2025: Monitoreo de noticias sobre infancia y adolescencia en medios de Argentina.* Recuperado de: www.unicef.org

Verón, E. (2004). *Fragmentos de un tejido.* Barcelona, Buenos Aires. Gedisa.



Adelaida Cristina Galeano López

Comunicar en tiempos de incertidumbre

Infancias y adolescencias entre desigualdades, viralidad y transformación digital

¿Cómo comunicamos derechos en un tiempo marcado por desigualdades persistentes, viralidad, nuevas tecnologías y una aceleración constante de los procesos comunicativos? ¿Desde qué lugar hablamos con niñas, niños y adolescentes: como destinatarios de mensajes o como interlocutores con capacidad de opinar, cuestionar y participar? ¿Cómo protegemos sin silenciar, visibilizamos sin exponer y aprovechamos las posibilidades de la inteligencia artificial sin profundizar brechas que todavía no hemos resuelto?

Este artículo propone una reflexión sobre esas tensiones desde la comunicación, los derechos humanos y la formación de comunicadores. Parte de un contexto regional en el que conviven avances normativos con pobreza, desigualdad, violencia, brechas educativas y digitales, movilidad humana y nuevas formas de exposición pública, para preguntarse qué significa hoy comunicar desde una verdadera cultura de derechos.

Hablar hoy de comunicación para una cultura de derechos implica hacerlo desde un escenario atravesado por profundas contradicciones. Han transcurrido más de tres décadas desde la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño y, en ese tiempo, América Latina y el Caribe han avanzado de manera significativa en el reconocimiento jurídico de niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos. Ese cambio de paradigma modificó legislaciones, políticas públicas y también el lenguaje con el que comenzamos a pensar las infancias y adolescencias.

Sin embargo, reconocer derechos no significa necesariamente haber transformado las condiciones en las que esos derechos se ejercen. En nuestra región conviven avances normativos con desigualdades per-

sistentes; nuevas tecnologías con sistemas educativos que todavía funcionan en condiciones precarias; posibilidades inéditas de participación con formas históricas de adultocentrismo; una circulación casi ilimitada de información con dificultades para acceder a información de calidad; y discursos que reconocen a niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos mientras determinadas narrativas públicas continúan representándolos fundamentalmente como víctimas, problema, amenaza o destinatarios pasivos de la intervención adulta.

El IIN-OEA, en su Plan de Acción 2023-2027, identifica entre los nudos críticos de la región la desigualdad social, la infantilización de la pobreza, las dificultades de acceso a servicios básicos, la precariedad educativa y de conectividad en los sectores más vulnerables, la falta de políticas basadas en evidencia y la persistencia del adultocentrismo. Entre las prioridades temáticas señala, además, las violencias, la explotación sexual, la movilidad humana, los sistemas de promoción y protección, la participación y los sistemas de responsabilidad penal adolescente (Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes [IIN-OEA], 2023).

No son asuntos periféricos a la comunicación. Son el escenario desde el cual comunicamos. Y quizá allí se encuentre el primer desafío: no pensar la comunicación como una capa que agregamos después de que ocurren los problemas, sino como parte de la forma en que una sociedad los comprende, los nombra, los discute y decide enfrentarlos.

El punto de partida sigue siendo la desigualdad

Vivimos una transformación tecnológica acelerada. Las redes sociales modificaron las maneras de relacionarnos, informarnos y construir opinión pública. Los teléfonos móviles hicieron posible registrar y difundir prácticamente cualquier acontecimiento en pocos segundos. Las plataformas transformaron las dinámicas de circulación de contenidos. Más recientemente, la inteligencia artificial generativa incorporó herramientas capaces de producir y modificar textos, imágenes, sonidos y videos con una velocidad que hace pocos años resultaba difícil imaginar.

Sin embargo, sería un error comenzar esta reflexión por la inteligencia artificial. El punto de partida continúa siendo la desigualdad. Según el Panorama Social de América Latina y el Caribe 2025, la pobreza monetaria seguía afectando en 2024 a una cuarta parte de la población de la región y las brechas distributivas continuaban siendo profundas (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2025). Las desigualdades económicas se intersectan, además, con desigualdades territoriales, educativas, de género, discapacidad, pertenencia étnica, movilidad humana y acceso a tecnologías.

Por eso, cuando hablamos de niñas, niños y adolescentes y transformación digital, debemos evitar una imagen homogénea de las nuevas generaciones. No existe una única infancia digital. En una misma ciudad pueden convivir adolescentes que disponen de computadora personal, conexión permanente, varias pantallas y acceso cotidiano a aplicaciones de inteligencia artificial, con estudiantes cuya continuidad educativa todavía depende de un teléfono compartido, paquetes limitados de datos, el cuaderno, el lápiz, el pizarrón y la capacidad de sus docentes para responder con recursos insuficientes.

Entre esos extremos existe una enorme diversidad de experiencias. La desigualdad digital no se explica solamente por tener o no tener Internet. Intervienen la calidad de la conexión, el dispositivo disponible, el costo de los datos, las competencias digitales, la situación económica de las familias, el territorio y las posibilidades concretas de utilizar la tecnología para aprender, crear, participar o acceder a oportunidades. Por eso resulta paradójico hablar de preparar a "la infancia" para la inteligencia artificial sin preguntarnos primero desde qué condiciones materiales llegará cada niña, niño o adolescente a ese futuro. Comunicar para una cultura de derechos obliga a mantener ambas discusiones simultáneamente. Necesitamos alfabetización digital y algorítmica, pero también escuelas dignas, docentes con condiciones adecuadas, conectividad accesible y políticas capaces de impedir que la innovación reproduzca desigualdades anteriores.

El desafío no es elegir entre el cuaderno y la inteligencia artificial. Es evitar que el lugar donde una persona nace, la escuela a la que asiste o

el ingreso de su familia determine anticipadamente qué posibilidades tendrá para comunicarse, aprender, participar y construir su proyecto de vida.

Somos interlocutores, no solamente emisores

La comunicación con niñas, niños y adolescentes plantea además una cuestión que muchas veces queda relegada por la preocupación sobre los medios y las tecnologías: ¿desde qué lugar nos relacionamos comunicacionalmente con ellos?

Durante mucho tiempo, las instituciones vinculadas con infancia aprendimos a producir materiales para niñas y niños. Elaboramos campañas, diseñamos cartillas, organizamos actividades y procuramos traducir conceptos jurídicos a un lenguaje comprensible. Todo ello ha sido necesario y ha dejado aprendizajes valiosos. Pero una cultura de derechos exige dar un paso adicional: preguntarnos si realmente los reconocemos como interlocutores.

La diferencia no es menor. Un destinatario recibe lo que otra persona decidió comunicar. Un interlocutor interpreta, responde, cuestiona, propone y transforma el propio proceso comunicativo.

La Convención sobre los Derechos del Niño reconoce el derecho de niñas, niños y adolescentes a expresar libremente sus opiniones sobre los asuntos que les afectan y establece que esas opiniones deben ser debidamente consideradas de acuerdo con su edad y madurez (Naciones Unidas, 1989). Pero la participación no puede reducirse a disponer un micrófono o incorporar una frase infantil en una campaña.

El Boletín IINfancia N.º 21, dedicado a la participación, recuerda que esta no se agota en la expresión de opiniones, sino que requiere condiciones materiales, simbólicas y relacionales para acceder a información, reflexionar, construir posiciones propias, dialogar e incidir en las decisiones (IIN-OEA, 2026). Esa reflexión también interpela a la comunicación.

¿Les brindamos información suficiente para que puedan construir una opinión? ¿Utilizamos un lenguaje comprensible sin infantilizar? ¿Esta-

mos verdaderamente dispuestos a escuchar una respuesta distinta de la esperada? ¿Creamos espacios en los que puedan disentir de las personas adultas? ¿O seguimos organizando procesos cuya conclusión fue definida antes de consultarles? Una cultura de derechos requiere revisar nuestras propias prácticas adultocéntricas. Porque también podemos ejercer adultocentrismo con discursos impecables sobre participación.

Proteger no significa silenciar

Aquí aparece una de las tensiones más complejas de la comunicación sobre infancia. Necesitamos proteger, pero proteger no significa silenciar.

Durante décadas, quienes trabajamos en comunicación y derechos de la niñez aprendimos principios fundamentales: evitar la identificación de víctimas cuando corresponda, proteger la intimidad, no utilizar imágenes degradantes, no estigmatizar, no revictimizar y extremar los cuidados cuando una publicación pueda producir nuevas afectaciones. Esos principios siguen siendo indispensables.

Sin embargo, si interpretamos la protección únicamente como ocultamiento, podemos terminar generando otra forma de invisibilidad: niñas, niños y adolescentes aparecen protegidos de la exposición, pero también ausentes como protagonistas del debate público.

El desafío consiste en compatibilizar protección y participación. Escuchar a una adolescente no significa obligarla a volver a narrar frente a una cámara una experiencia traumática. Dar voz a una niña no implica utilizar su sufrimiento como recurso para generar empatía. Promover participación tampoco significa trasladar a niñas, niños y adolescentes la responsabilidad de defender públicamente los derechos que los adultos y el Estado tienen obligación de garantizar.

Participar implica disponer de condiciones seguras para expresarse. Y proteger significa crear esas condiciones, no impedir la expresión.

La paradoja de la viralidad

La transformación digital hizo todavía más compleja esta discusión. Durante mucho tiempo, proteger la identidad en una noticia podía parecer relativamente sencillo: no publicar el nombre, no mostrar el rostro o utilizar iniciales. Hoy eso resulta insuficiente.

Una persona no necesita ser nombrada explícitamente para ser reconocida. La edad exacta, la escuela, el barrio, una localidad pequeña, el parentesco con una persona adulta, una fotografía de la vivienda, la profesión de los padres o determinados detalles del acontecimiento pueden funcionar como piezas de un rompecabezas que, al combinarse, permiten reconstruir una identidad.

Este es también uno de los aprendizajes que surge de la revisión sistemática de coberturas periodísticas sobre niñez y adolescencia realizada en Paraguay en el marco de una investigación académica en curso: la protección debe analizarse sobre el conjunto de información publicada y no exclusivamente sobre la presencia de un nombre o una fotografía. La comunicación con enfoque de derechos exige, por tanto, una protección material y no meramente formal.

En los entornos digitales, el problema adquiere otra dimensión. Una noticia ya no permanece solamente en el espacio donde fue publicada. Puede capturarse, descargarse, reproducirse en redes sociales, incorporarse a otras publicaciones, enviarse por servicios de mensajería, almacenarse y reaparecer años después.

La Observación general núm. 25 del Comité de los Derechos del Niño advierte que el entorno digital es hoy una dimensión creciente de la vida de niñas, niños y adolescentes y que los Estados y otros actores deben asegurar que sus derechos sean respetados, protegidos y realizados también en ese ámbito (Comité de los Derechos del Niño, 2021). Aquí aparece una de las grandes paradojas de nuestro tiempo: una niña puede estar excluida de las oportunidades que ofrece Internet y, al mismo tiempo, completamente expuesta a sus riesgos. Puede no disponer de conectividad regular en su hogar y aparecer en un video viral. Puede no tener computadora y descubrir años después que una

situación traumática de su infancia continúa apareciendo en los buscadores. Puede no haber publicado nada sobre sí misma y tener, sin embargo, una identidad digital construida por otras personas, la mayoría de las veces desde el mismo entorno familiar.

Esta realidad modifica profundamente nuestra responsabilidad como comunicadores. Ya no alcanza con preguntarnos qué estamos publicando hoy. Debemos preguntarnos también qué podrá ocurrir mañana con ese contenido.

¿Visibilizar o exponer?

La comunicación vinculada con derechos humanos enfrenta permanentemente un dilema. Necesitamos hacer visibles las vulneraciones, pero la visibilidad puede convertirse en exposición.

Las imágenes de pobreza, violencia, desplazamiento, enfermedad o situaciones de emergencia pueden sensibilizar y movilizar a la sociedad. Al mismo tiempo, pueden transformar el sufrimiento de personas concretas en un recurso narrativo. La frontera no siempre es sencilla.

Una fotografía técnicamente excelente puede ser éticamente inadecuada. Un testimonio emocionalmente poderoso puede no ser necesario para comprender una situación. El consentimiento de una persona adulta responsable no elimina automáticamente todos los riesgos futuros para una niña o un niño.

La guía del IIN-OEA sobre medios de comunicación y niñez sostiene que el enfoque de derechos requiere especial cuidado en las representaciones, el tratamiento de la información y la relación entre fuentes, medios y actores públicos, de modo que niñas, niños y adolescentes sean reconocidos como sujetos de derechos y no como objetos de políticas o relatos periodísticos (IIN-OEA, 2012).

La pregunta fundamental debería ser otra: ¿la publicación contribuye a comprender y transformar una vulneración de derechos o utiliza a la persona vulnerada para producir impacto? La diferencia es decisiva.

Una niña puede estar excluida de las oportunidades que ofrece Internet y, al mismo tiempo, completamente expuesta a sus riesgos.

Lo que contamos también construye infancia

Existe además una dimensión menos evidente de la comunicación con enfoque de derechos. No solamente importa cómo contamos una noticia. Importa qué noticias decidimos contar.

Cuando niñas, niños y adolescentes aparecen predominantemente asociados con abuso, violencia, abandono, desapariciones, accidentes, pobreza o hechos punibles, la acumulación de esas representaciones construye una determinada imagen social de la infancia. Esto no significa dejar de informar sobre situaciones graves. Ocultarlas sería igualmente irresponsable. Significa preguntarnos si nuestra agenda permite reconocer la totalidad de sus experiencias.

Una investigación académica en curso sobre el tratamiento informativo de niñas, niños y adolescentes en medios digitales paraguayos muestra, precisamente, la importancia de observar no solo el cumplimiento de normas de protección de identidad, sino también los enfoques, las fuentes, la contextualización y los temas que reciben mayor visibilidad. La experiencia permite advertir una cuestión que trasciende a un medio o a un país: cuando la infancia aparece mayoritariamente en la agenda pública a partir de la violencia, el conflicto o la intervención judicial, corremos el riesgo de construir una representación incompleta de sus vidas.

Por eso conviene formular una pregunta aparentemente sencilla: ¿cuándo una niña, un niño o un adolescente se convierte en noticia? También hay niñas, niños y adolescentes que participan en organizaciones, hacen ciencia, producen cultura, defienden el ambiente, crean contenidos, practican deportes, cuidan a sus pares, desarrollan proyectos comunitarios y formulan propuestas sobre las sociedades en las que quieren vivir.

Una perspectiva de derechos no exige sustituir malas noticias por buenas noticias. Exige ampliar la agenda. La calidad de la comunicación también depende de la diversidad de fuentes. Cuando un hecho que involucra a adolescentes queda explicado únicamente por autoridades policiales, fiscales, judiciales o administrativas, obtenemos una lectura institucional que puede ser correcta y necesaria, pero no necesa-

riamente suficiente. Incorporar especialistas, organizaciones sociales, datos, políticas públicas y, cuando sea pertinente y seguro, las voces de niñas, niños y adolescentes, amplía la comprensión y evita que una sola mirada se convierta en explicación total.

Comunicar la violencia sin convertir al adolescente en explicación de la violencia

Esta reflexión adquiere especial relevancia en sociedades atravesadas por inseguridad, crimen organizado, narcotráfico y violencia armada. América Latina y el Caribe sigue enfrentando altos niveles de violencia que afectan de manera desproporcionada a adolescentes y jóvenes, y en determinados territorios organizaciones criminales los reclutan o utilizan mientras comunidades enteras viven condicionadas por economías ilegales, armas, ausencia estatal y exclusión social (UNICEF, 2021).

Para la comunicación, el reto es enorme. Un adolescente puede participar de un hecho punible y ese hecho debe ser informado. El enfoque de derechos no exige negar responsabilidades individuales. Lo que exige es no convertir a esa persona adolescente en explicación suficiente de un fenómeno estructural.

Informar únicamente sobre el joven detenido, sin investigar las redes adultas, económicas, políticas y criminales que funcionan detrás del hecho, produce una representación incompleta. Lo mismo ocurre cuando se informa sobre violencia escolar sin examinar trayectorias educativas, contextos familiares, respuestas institucionales o mecanismos de prevención.

Contextualizar no significa justificar. Significa comprender. También significa reconocer que las palabras construyen categorías sociales. Cuando determinados adolescentes aparecen reiteradamente asociados con expresiones como "peligrosos", "delincuentes", "problemáticos" o "amenaza", la comunicación puede contribuir a que una característica circunstancial termine transformándose en identidad.

Una cultura de derechos exige algo más difícil: informar sobre la violencia sin simplificarla y comunicar responsabilidades sin producir estigmatización.

Migrar sin perder la identidad

La movilidad humana plantea otro desafío comunicacional. Millones de niñas, niños y adolescentes viven experiencias de migración o desplazamiento en América Latina y el Caribe y muchos enfrentan pobreza, violencia, separación familiar, explotación y dificultades para acceder a servicios y sistemas de protección (UNICEF, s. f.).

La condición migratoria puede ser fundamental para explicar una situación. Pero nunca debería convertirse en la totalidad de la identidad. Una niña no es solamente "migrante". Un adolescente no es únicamente "extranjero", "refugiado" o integrante de determinada nacionalidad.

La comunicación con perspectiva de derechos debe ser capaz de explicar procesos migratorios sin convertir una condición jurídica, territorial o circunstancial en definición completa de una persona. Lo mismo ocurre con la pobreza, la discapacidad, la pertenencia étnica, la institucionalización o cualquier otra situación de vulnerabilidad. Los derechos humanos comienzan precisamente allí: cuando nos negamos a reducir a una persona a una categoría.

De enseñar a producir a enseñar a decidir

Después de años de ejercicio profesional, existe otra dimensión de esta reflexión que considero indispensable: la formación de quienes comunicarán en los próximos años.

Durante mucho tiempo, las carreras de comunicación pusieron gran parte de su esfuerzo en enseñar a producir: cómo redactar, entrevistar, titular, fotografiar, editar, investigar, realizar una campaña o construir contenidos audiovisuales. Esas competencias continúan siendo fundamentales.

Pero el escenario actual exige incorporar una competencia previa y quizá más compleja: aprender a decidir responsablemente qué hacemos con lo que sabemos producir.

Una persona puede dominar perfectamente una cámara y no saber cuándo corresponde no utilizar una fotografía. Puede construir un ex-

celente titular y no advertir que contiene una forma de estigmatización. Puede realizar una entrevista técnicamente impecable y, sin embargo, revictimizar a quien entrevista. Puede conocer todas las herramientas digitales disponibles y carecer de criterios para proteger datos sensibles.

Por eso el enfoque de derechos no debería permanecer confinado a una asignatura de ética o a una clase ocasional sobre infancia. La formación universitaria debería incorporarlo transversalmente en redacción periodística, fotografía, producción audiovisual, publicidad, comunicación institucional, investigación, derecho de la información, comunicación digital y análisis de medios.

La formación profesional debería permitir que una futura comunicadora o un futuro periodista pueda distinguir interés público de curiosidad pública; reconocer formas de identificación directa e indirecta; analizar críticamente sus fuentes; detectar estereotipos; conocer la normativa aplicable; proteger la intimidad; prevenir la revictimización y comprender que las decisiones comunicacionales producen consecuencias.

Desde la docencia, este desafío se vuelve cada vez más evidente. No basta con enseñar herramientas. Debemos enseñar criterios. Y los criterios se forman trabajando sobre casos reales, discutiendo dilemas, revisando titulares, imágenes y coberturas, comparando códigos de ética, estudiando normas y preguntándonos por los efectos posibles de una publicación.

Formar comunicadores con perspectiva de derechos significa formar profesionales capaces de sostener una pregunta incluso cuando la tecnología les permite producir una respuesta instantánea.

La inteligencia artificial no inaugura nuestros dilemas, pero puede amplificarlos

La inteligencia artificial generativa incorpora ahora nuevas preguntas. ¿Es apropiado ingresar en una plataforma la entrevista completa de una adolescente víctima de violencia? ¿Qué ocurre con esos datos una vez procesados? ¿Podemos generar la imagen ficticia de una niña para ilustrar una vulneración de derechos sin preguntarnos qué estereotipos incorpora esa representación? ¿Hasta dónde podemos modificar una voz, una fotografía o un testimonio sin alterar la autenticidad de una persona? ¿Cómo reconocemos contenidos sintéticos? ¿Cómo verificamos afirmaciones producidas por sistemas que pueden generar información falsa con gran apariencia de credibilidad? ¿Quién accede a estas herramientas y quién vuelve a quedar excluido?

UNICEF, en su guía actualizada sobre inteligencia artificial e infancia, plantea la necesidad de desarrollar y utilizar estos sistemas de manera compatible con los derechos de niñas, niños y adolescentes, prestando especial atención a la seguridad, la privacidad, la protección de datos, la no discriminación, la transparencia, la inclusión, el interés superior y la preparación de las nuevas generaciones para comprender los sistemas de inteligencia artificial (UNICEF, 2025).

No necesitamos responder a la IA únicamente con miedo ni con fascinación. Necesitamos criterio. Porque muchos de los dilemas que ahora atribuimos a la inteligencia artificial son, en realidad, problemas anteriores: privacidad, desigualdad, discriminación, concentración de poder, manipulación, veracidad y acceso desigual al conocimiento.

La inteligencia artificial no los inventó. Puede, sin embargo, amplificarlos y acelerarlos. Por eso no podemos formar estudiantes únicamente para saber utilizar herramientas de IA. Debemos formarlos para saber cuándo utilizarlas, para qué utilizarlas, con qué información, bajo qué criterios y cuándo decidir no utilizarlas.

También debemos preguntarnos cómo comunicamos la propia inteligencia artificial a niñas, niños y adolescentes. Si nuestras explicaciones oscilan entre el entusiasmo acrítico y el miedo, estaremos nuevamente hablando desde los adultos y no construyendo capacidades. La alfabe-

tización digital contemporánea requiere explicar posibilidades, límites, riesgos, sesgos y responsabilidades de manera comprensible, adecuada a cada edad y abierta al diálogo.

Recuperar el tiempo de pensar

Quizá uno de los mayores desafíos de la comunicación contemporánea no sea la tecnología. Sea la velocidad.

La cultura digital nos empuja a publicar primero, responder inmediatamente, producir continuamente, obtener imágenes antes que otros, reaccionar antes de comprender. El tiempo de la comunicación parece haberse reducido.

El tiempo de los derechos, en cambio, exige algunas veces detenerse. Preguntar. Contrastar. Escuchar. Contextualizar. Antes de publicar información sobre una niña, un niño o un adolescente quizás deberíamos recuperar algunas preguntas sencillas:

¿Es necesario contar este dato? ¿Aporta algo al interés público? ¿Puede permitir su identificación? ¿Estamos explicando un problema o solamente exponiendo a una persona? ¿Consultamos fuentes suficientes? ¿Estamos escuchando a niñas, niños y adolescentes o hablando nuevamente en su nombre? ¿Esta imagen preserva su dignidad? ¿Qué ocurrirá si este contenido sigue circulando dentro de cinco o diez años? Ninguna plataforma resolverá completamente estas preguntas. Porque no son preguntas tecnológicas. Son preguntas éticas.

Comunicar derechos cuando el mundo invita a simplificar

Comunicar una cultura de derechos en tiempos de incertidumbre probablemente sea más difícil. Las crisis suelen favorecer explicaciones rápidas.

Frente a la inseguridad, buscamos responsables visibles. Frente a la migración, creamos categorías. Frente a la pobreza, podemos terminar responsabilizando a quienes la padecen. Frente a la violencia, corremos el riesgo de explicar estructuras complejas a partir de conductas

individuales. Frente a la tecnología, dividimos el mundo entre conectados y desconectados. Y frente a la inteligencia artificial, podemos oscilar entre pensar que resolverá todos nuestros problemas o imaginarla únicamente como amenaza.

La perspectiva de derechos obliga a sostener la complejidad. Nos recuerda que las personas son más que las situaciones que atraviesan. Que contextualizar no significa justificar. Que proteger no significa silenciar. Que participar no significa ser utilizado para legitimar decisiones adultas. Que comunicar no es solamente transmitir información: es construir sentidos. Y esos sentidos tienen consecuencias.

Después de décadas de trabajo en comunicación vinculada con los derechos humanos y de muchos años compartiendo aulas con quienes se preparan para ejercer distintas ramas de la comunicación, una convicción permanece: necesitamos formar profesionales capaces de utilizar tecnologías que seguramente seguirán cambiando, pero también capaces de sostener principios que no deberían cambiar con la misma velocidad.

Profesionales capaces de investigar sin invadir. De informar sin estigmatizar. De sensibilizar sin utilizar el sufrimiento. De proteger sin silenciar. De escuchar sin apropiarse de las voces. De utilizar inteligencia artificial sin renunciar a la responsabilidad humana.

Una cultura de derechos no se construye únicamente mencionando derechos. Se construye en cada decisión comunicacional: en el titular que escogemos; en la imagen que decidimos publicar y también en la que decidimos no publicar; en la fuente adicional que buscamos; en la explicación que agregamos; en la pregunta que hacemos; en el espacio que dejamos para escuchar.

Y, sobre todo, en nuestra capacidad de recordar que detrás de cada noticia, cada dato, cada fotografía, cada video, cada publicación viral y cada contenido procesado por un algoritmo existe una persona.

Antes que audiencia, usuario, víctima, acusado, estudiante, migrante o consumidor digital, cada niña, niño y adolescente es un sujeto de derechos.

Quizá allí se encuentre el desafío principal para quienes comunicamos y para quienes formamos a nuevas generaciones de comunicadores.

En un mundo que nos enseña cada día a producir más rápido, necesitamos aprender —y enseñar— a mirar mejor.

Porque comunicar una cultura de derechos comienza mucho antes de publicar.

Comienza en la forma en que reconocemos al otro.

Adelaida Cristina Galeano López

Referencias bibliográficas:

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2025). *Panorama Social de América Latina y el Caribe, 2025: Cómo salir de la trampa de alta desigualdad, baja movilidad social y débil cohesión social.* Naciones Unidas.

Comité de los Derechos del Niño. (2021). *Observación general núm. 25 (2021) relativa a los derechos de los niños en relación con el entorno digital (CRC/C/GC/25).* Naciones Unidas.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). *A statistical profile of violence against children in Latin America and the Caribbean.* UNICEF.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2025). *Guidance on AI and children: Recommendations for AI policies and systems that uphold child rights (Version 3.0).* UNICEF Office of Strategy and Evidence – Innocenti.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (s. f.). *Niños, niñas y adolescentes migrantes y refugiados en América Latina y el Caribe.* UNICEF América Latina y el Caribe.

Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes. (2012). *Medios de comunicación y niñez en perspectiva de derechos: Referencias para funcionarios públicos en la elaboración de estrategias comunicacionales para la promoción de los derechos de niños, niñas y adolescentes.* Organización de los Estados Americanos.

Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes. (2023). *Plan de Acción 2023-2027: Plan de Acción Centenario.* Organización de los Estados Americanos.

Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes. (2026). *Boletín IINfancia, 21: Participación.* Organización de los Estados Americanos.

Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño.* Naciones Unidas.



Kavure-i actuó como un vector transformador de las sensibilidades sobre la niñez. La publicación contribuyó a desplazar la noción del niño como adulto en miniatura, para dar paso a la concepción del escolar como un sujeto en desarrollo

David Velázquez

Prensa y nuevos discursos sobre la niñez

La experiencia de la Revista Kavure-i[1] en Paraguay.

Resumen

Entre 1917 y 1921, el educador Juan Ramón Dahlquist (1884 - 1956) editó Kavure-i, la publicación fundacional de la prensa infantil en el Paraguay. El presente artículo analiza dicho semanario desde la historia de la educación y la historia de la infancia. Se examina la confluencia entre la prensa pedagógica y la prensa infantil, los saberes médicos del higienismo, la naciente psicología del desarrollo, el normalismo, la consolidación de una nueva sensibilidad hacia la infancia y los discursos de formación cívico-patriótica de la postguerra. Se analiza asimismo la coexistencia en la revista de conceptos afectivos como la «inocencia» o la «tabula rasa» infantil, así como la tensión interna entre la prédica del ideal pacifista y la reproducción de biografías y hechos de la Guerra contra la Triple Alianza narrados por Juan E. O'Leary. Se concluye que Kavure-i funcionó como un dispositivo de transición que tensionó la concepción tradicional del "niño como adulto en pequeño" para promover la configuración de la niñez como sujeto diferenciado en desarrollo, necesitado de protección, asistencia médica y educación cívica.

Palabras clave: Prensa infantil, Juan Ramón Dahlquist, Kavure-i, Historia de la educación paraguaya, Higienismo, Deixis nacional.

1 A lo largo del artículo, al referirnos a la revista, utilizaremos la grafía en la que fue escrito el nombre: Kavure-i, y en cursivas; mientras que al referirnos al ave denominada de la misma manera, lo haremos con la grafía guaraní actual,y en minúsculas: kavure'i.

Introducción

La historia de la infancia en América Latina ha iniciado, en las últimas décadas, un fecundo proceso de desprendimiento respecto de las miradas exclusivamente jurídicas o de la historia de la educación formal en sentido estricto (Carli, 2002). El estudio de la niñez exige atender a las complejas tramas discursivas, a las prácticas culturales y a los dispositivos materiales mediante los cuales las sociedades conciben, representan e intervienen sobre las primeras etapas de la vida humana. Dentro de este abanico de fuentes, la prensa periódica —y en particular la prensa infantil y la prensa pedagógica— se constituye en un observatorio privilegiado para rastrear las mutaciones en las sensibilidades colectivas, la emergencia de saberes científicos sobre la infancia y las estrategias estatales e intelectuales de conformación ciudadana (Alcubierre Moya, 2018; Viñao Frago, 2002).

En el Paraguay de las primeras décadas del siglo XX, el campo educativo se encontraba empeñado en la reconstrucción institucional y simbólica del tejido social devastado por la Guerra de la Triple Alianza (1864–1870) y por la inestabilidad política recurrente del periodo de entreguerras (Acosta, 2013). En este escenario de intentos de consolidación del Estado paraguayo, en el que se esperaba que la educación desempeñara un papel central, surge una iniciativa editorial singular: la revista Kavure-i, concebida y dirigida por el maestro Juan Ramón Dahlquist entre 1917 y 1921.

Aparecida por primera vez el 22 de abril de 1917, Kavure-i se desplegó a lo largo de 8 páginas con frecuencia semanal y dominical durante los meses correspondientes al año lectivo. A través de un repertorio que articuló relatos moralizantes, narrativas heroicas del pasado nacional, cuentos cívicos, orientaciones de higiene para las familias, juegos infantiles y consignas didácticas para los docentes, la revista mantuvo una notable estabilidad conceptual a lo largo de sus cuatro años de existencia. La aparición de Kavure-i no era tampoco un hecho aislado: en aquellos años, surgieron iniciativas como el día del niño, establecido el 22 de marzo de 1916 (Velázquez Seiferheld, 2026); el día del maestro, que también se estableció en 1916, el 30 de abril; que consolidaban el

papel del magisterio y el mundo escolar no sólo como vehículo transmisor de conocimientos, sino como activos promotores de iniciativas culturales de trascendencia social.

El objetivo central del presente trabajo es analizar la revista Kavure-i no como un mero antecedente anecdótico de la prensa periódica, sino como un dispositivo pedagógico y cultural que visibiliza un desplazamiento conceptual decisivo en el Paraguay de la época: el paso progresivo de una noción del niño como «adulto en pequeño» o como fuerza laboral en potencia, hacia una representación de la niñez signada por una "nueva sensibilidad" (Ariès, 1987) que la concibe como una etapa evolutiva singular, moldeable en tanto tabula rasa, caracterizada por la "inocencia" y dotada de necesidades específicas de cuidado, higiene, protección y educación cívica.

Prensa pedagógica, prensa infantil y la invención de la niñez moderna

Para abordar nuestro objeto de estudio, definiremos dos categorías conceptuales que, si bien guardan una estrecha relación de filiación, responden a destinatarios e intencionalidades pedagógicas diferenciadas: la prensa pedagógica y la prensa infantil (Carli, 2002; Viñao Frago, 2002; Galván Gómez, 2013; García, 2022).

La prensa pedagógica se define como el conjunto de publicaciones periódicas editadas por y/o dirigidas a los actores del sistema educativo (maestros, directivos, inspectores y autoridades) (Viñao Frago, 2002; Finocchio, Stagno, Brugaletta, 2016; García, 2022). Su propósito central no es la lectura directa del alumno, sino la profesionalización del magisterio, la circulación de metodologías de enseñanza, la actualización doctrinal y la discusión sobre las políticas escolares (Galván Gómez, 2013; Finocchio, Stagno, Brugaletta, 2016; García, 2022).

Por otra parte, la prensa infantil se constituye como aquel espacio impreso diseñado y distribuido con la intencionalidad explícita de tener al niño o la niña como su destinatario principal y lector directo (Alcubierre

Moya, 2004; Carli, 2002). A través de una articulación de texto e imagen (relatos, poesía pasatiempos, divulgación cívica y científica), la prensa infantil busca responder al universo cognitivo, afectivo y lúdico de la infancia, actuando como un dispositivo de entretenimiento, alfabetización, moralización y construcción de subjetividad (Alcubierre Moya, 2004; Carli, 2002).

En el caso de Kavure-i, asistimos a una manifestación híbrida donde ambos registros coexisten: si bien su interlocutor principal es el "bullicioso gremio escolar" (Kavure-i, 6 de mayo de 1917, p. 15), el director reservó sistemáticamente espacios de orientación didáctica para los maestros y pautas de crianza e higiene para las familias, convirtiendo a la publicación en un puente entre la escuela, el hogar y la comunidad.

Desde la perspectiva de la historia social de la infancia (Ariès, 1987; Carli, 2002), la niñez no representa una categoría biológica ahistórica, sino una construcción sociocultural en permanente transformación. Durante el siglo XIX y los albores del siglo XX, las sociedades latinoamericanas experimentaron la consolidación de una «nueva sensibilidad hacia la infancia» (Ariès, 1987). Este giro afectivo y cultural desplazó paulatinamente la representación tradicional del párvulo como un adulto incompleto o en miniatura (Ariès, 1987). Dicho desplazamiento fue posibilitado por la convergencia de saberes científicos emergentes: la pediatría, la psicología del desarrollo y el higienismo (Carli, 2002).

Dentro de esta estructura teórica, la niñez comenzó a ser percibida como una tabula rasa o una "pasta amorfa" vacía de vicios, caracterizada por la inocencia. El higienismo operó como un proyecto de formulación de políticas públicas y de moralización social (Carli, 2002). El cuerpo del niño se convirtió en la metáfora del cuerpo de la República; sanar, medir, alimentar y disciplinar la corporalidad infantil equivalía a garantizar la regeneración demográfica y la preservación de la soberanía nacional (Velázquez Seiferheld, 2019). Paralelamente, la psicología evolutiva introdujo la certeza de que el desarrollo infantil atraviesa etapas diferenciadas con lógicas cognitivas propias, lo que demandaba una pedagogía científica que sustituyera la memorización y el castigo físico por la graduación de los aprendizajes y el estímulo del interés espontáneo del educando.

Kavure-i actuó como un vector transformador de las sensibilidades sobre la niñez. La publicación contribuyó a desplazar la noción del niño como adulto en miniatura, para dar paso a la concepción del escolar como un sujeto en desarrollo.

Contexto e inserción regional

El nacimiento de *Kavure-i* en 1917 no fue un fenómeno aislado, sino que dialogó activamente con la eclosión de la prensa destinada a la niñez en el Cono Sur de América Latina. Hacia fines del siglo XIX y comienzos del XX, las capitales de la región presenciaron la aparición de publicaciones periódicas que buscaban captar al público infantil escolarizado, en el marco de la expansión del alfabetismo y la consolidación de los sistemas educativos nacionales.

Es inevitable contrastar la experiencia paraguaya con el hito que significó la aparición de la revista Billiken, fundada en Buenos Aires por Constancio C. Vigil en noviembre de 1919. Dos años después de la salida de *Kavure-i*, Billiken ingresó a la escena paraguaya mediante estrategias de penetración comercial que la iniciativa de Dahlquist no poseía. Las diferencias más evidentes radicaban en la dimensión material: mientras *Billiken* nació con una propuesta profusamente ilustrada a color, respaldada por la Editorial Atlántida y promovida por redes como los Comités Billiken, *Kavure-i* se constituyó como un proyecto austero de páginas en blanco y negro, donde la ilustración, la fotografía, el grabado y el color eran muy escasos.

En contrapunto con este modelo mercantil-industrial, Kavure-i representó la persistencia de la prensa infantil artesanal y militante. Financiada a un precio casi simbólico de un peso para garantizar su accesibilidad —aspecto ponderado por la prensa de la época como de "baratura extrema" (*Kavure'i*, 8 de junio de 1919, p. 16)—, la revista respondió a una lógica pedagógica estricta: formar un ciudadano moralmente recto, escolarizado, sano y patriota. Su aparición los días domingos y únicamente durante el año lectivo situó su lectura en la intersección entre el tiempo escolar y el de ocio, y entre el espacio pedagógico y el doméstico.

Esta escala artesanal no impidió que la publicación se insertara en las redes comerciales e intelectuales del Río de la Plata. Así, Kavure-i incluyó anuncios publicitarios de *La Revista Popular* de Buenos Aires («La publicación argentina para el HOGAR, la MUJER y el NIÑO», fundada en 1917 por el dibujante José María Cao Luaces), cuyo agente en Asunción era el dirigente gremial obrerista Rufino Recalde Milessi.

Asimismo, la revista contó con una red de agentes de distribución que cubría diversos puntos del interior del país, tales como Villa del Rosario, Pilar, Santiago, Ajos, Carapeguá, Luque, Belén, Iturbe, Caacupé, Desmochados, Emboscada, Paso de la Patria, Itá, Yaguarón, Encarnación, Villarrica, y desde luego, la capital, Asunción.

La figura de Juan Ramón Dahlquist (1884 - 1956)

Juan Ramón Dahlquist, quien había nacido en San Isidro (Provincia de Buenos Aires, Argentina), pero que desde niño vivió en el Paraguay con su familia, es una de las figuras fundacionales del magisterio paraguayo (Velázquez Seiferheld, 2019). Se destacó en el aula como maestro; y, a través del tiempo, en cargos educativos de relevancia, como el de Inspector General de Escuelas y Director de la Escuela Normal del Paraguay. Además, fue fundador y destacado dirigente de la Asociación Nacional de Maestros, entidad que presidió y cuya revista La Enseñanza, también fundó y dirigió. Más tarde, se trasladó a la Argentina, donde también ocupó simultáneamente cargos en la educación, y diplomáticos de representación del Paraguay.

Escribió profusamente sobre la educación paraguaya, en publicaciones de relevancia como el *Álbum Gráfico del Centenario de la Independencia*; así como en las mismas revistas que creó y en periódicos de época. En 1912 realizó una compilación de sus escritos bajo el título de Páginas de un Maestro (Dahlquist, 1912) en la que desarrolla la mayor parte de sus ideas pedagógicas. Quizás las palabras del político, abogado y publicista Manuel Domínguez en el prólogo de Páginas de un Maestro sea una síntesis de la trayectoria y los múltiples perfiles de Dahlquist, y de la fama de la gozaba en el seno de la sociedad:

"Activo, emprendedor, bueno en el alcance más moral del concepto, metódico, inteligente, hoy da un modelo de lección en la revista, mañana nos cuenta la muerte de Edmundo De Amicis, autor de un libro inmortal, o la de Alberto Correa, el educacionista mejicano; evoca en otra ocasión a la heroína de ayer y la imagen desolada de la patria. Es un profesor de idealismo. ¡Producir en este medio ambiente!". (Dahlquist, 1912: 1).

El origen del semanario guarda un componente afectivo singular. Inspirada en su hijo Juan Benigno, a quien calificó como "Verdadero director espiritual de Kavure-i" (*Kavure-i*, 27 de octubre de 1918, p. 1), la revista adoptó el nombre del *kavure'i* (el pequeño búho de la fauna local, *Glaucidium brasilianum*). En la primera entrega, el personaje *Kavure-i* se presentó directamente a sus lectores:

"Me llamo Kavure-i (...) También yo voy a la escuela como vosotros y mi buena maestra me distingue muchísimo porque dice que Kavure-i es el alumno más aplicado de su clase (...) Soy paraguayo y quiero que mis pequeños compatriotas amen a la patria sobre todas las cosas, a sus padres, su escuela y sus maestros" (Kavure-i, 22 de abril de 1917, pp. 1–2).

El apodo de "kavure'i" que el protagonista e hilo conductor de la revista mereció de sus compañeros se debió a que era un chico "regularmente listo (...) de físico agradable y de buena suerte. Pronto aprendí a leer", dice además, al presentarse, y en la escuela era "el niño mimado porque era yo quien más cuentos conocía y quien los refería con más gracia (...) más que agradable, persona que atraía a todos los demás" (ídem). En el apelativo con que sus compañeros se dirigían a él, está la caracterización popular del kavure'i como ave que atrae a otras, ave de la suerte, y, sin dudas, la adaptación del Búho de Minerva, el símbolo de la instrucción y la sabiduría.

La recepción de la publicación por parte de la prensa general fue de unánime aceptación. El diario Patria destacó que "es la primera publicación que se hace en el país y no dudamos que viene a llenar una sentida necesidad escolar" (Kavure-i, 6 de mayo de 1917, p. 14). Por su parte, Los Principios señaló que su idea era "ofrecer a los niños amena e instructiva lectura, que pueda agradarles en forma provechosa a desenvolver sus facultades morales y mentales" (ídem, p. 15), mientras que El Diario hizo hincapié en su condición de "complemento de la enseñanza de las aulas" (ídem). En 1919, el diario Los Principios reforzaba su valor para las familias: "Recomendamos su lectura a nuestros lectores, sobre todo a los padres de familia pues con ella se verán eficazmente secundados en la difícil labor de la educación de sus hijos" (Kavure-i, 8 de junio de 1919, p. 16).

Un rasgo historiográfico fundamental de *Kavure-i* es la estabilidad interna de su propuesta a lo largo de los 91 números analizados custodiados por Museo Mbo'e de Historia de la Educación Paraguaya (distribuidos en 23 números en 1917; 28 en 1918; 19 en 1919; 9 en 1920; y 12 en 1921). La revista funcionó como un corpus pedagógico coherente, sin quiebres de fase ni alteraciones doctrinarias a lo largo de sus cuatro años de circulación.

Ejes discursivos e historiográficos de Kavure-i

Nuestro estudio de *Kavure-i* propone cuatro ejes de análisis: la aparición del niño como sujeto central de una publicación; el desarrollo de una imagen, de una visualidad, basada en la niñez; nuevas aproximaciones pedagógicas; y la revista como puente e intersección entre la escuela, el hogar y la sociedad.

"Desconocemos la infancia...". La nueva sensibilidad hacia la infancia, el niño como *tabula rasa* y la voz escolar

Kavure-i materializó la consolidación de esa «nueva sensibilidad hacia la infancia» (Ariès, 1987). El niño dejó de ser concebido como una fuerza productiva o un adulto "en pequeño" para ser definido mediante una semántica cargada de emotividad y conceptos afectivos, en los que la "inocencia", el "candor" y la "pureza" constituyeron las categorías centrales. Esto no implica que dichas formas de relacionamiento con las etapas iniciales de la vida hayan estado carentes de estos sentimientos y miradas; sino que las condiciones de la modernidad las constituyeron en categorías principales de definición de la niñez.

Que se estaba ante una nueva pretensión de saberes y sensibilidad sobre el niño, lo ejemplifica la frase que encabeza este apartado, que no es de Dahlquist, sino de Rousseau, y el maestro la usó en ocasión de la inauguración de las conferencias pedagógicas posiblemente del año 1910 (Dahlquist, 1912: 132). De alguna forma, los nuevos saberes y el sentir sobre la infancia daban cuenta de que existía un sujeto desconocido, fundamental para la sociedad, pero desconocido: el niño.

Por ello, en las páginas de Kavure-i coexisten adjetivaciones como "infante amenazado por la muerte", "candoroso niño" que "duerme el sueño infantil" o que respira en un "ambiente sano, con la misma inocencia e ingenuidad de su niñez" (Rojas, 12 de junio de 1920, pp. 15–16). Bajo esta mirada, el párvulo aparece comprendido como un ser inocente, y, en relación con el aprendizaje, como una verdadera tabula rasa o masa maleable.

Al mismo tiempo, la revista no constituyó únicamente un canal donde se articulaba la voz adulta, rigorista y afectuosa del magisterio o de la familia. Fue, de manera inédita, un espacio sistemático para las voces de la propia niñez escolarizada, la cual se expresaba mediante redacción epistolar, cuentos, fábulas, relatos de viajes, poemas y solución de juegos matemáticos y de lenguaje; y abordaje de problemas morales. En esta narrativa participaron activamente tanto niños como niñas.

El lenguaje de la revista se caracterizó por ser incluyente; en los textos centrales se dirigió siempre a sus lectores a partir de un "nosotros", a veces explícito, otras elíptico, construyendo una comunidad afectiva, y de ideales morales y cívicos. Esta proximidad discursiva se refleja en reflexiones sobre la condición de la infancia, como la expresada en sus páginas: "Lo único que aprendí de nuevo y con mucho pesar es que los niños son los únicos seres buenos y me pregunto ¿por qué cambiamos tanto en lo moral al cambiar también la edad?" (*Kavure-i*, 26 de septiembre de 1920, p. 2). Este es un rasgo fundamental de Kavure-i, el de la creación de un nosotros infantil que protagoniza la publicación, aun cuando todavía se lee en ella formas literarias y de expresión evidentemente mediadas por adultos.

Imágenes y visualidad

Ante la escasez de recursos tipográficos e ilustraciones en el mercado impreso asunceno de la época, *Kavure-i* suplió la sobriedad gráfica con una cuidada selección literaria y un hondo sentido estético. La propuesta apeló al uso de epístolas, poemas, cuentos, obras teatrales y esquemas de juegos para organizar el espacio impreso. La palabra escrita se convirtió en la imagen mental que buscaba cautivar la sensibilidad del escolar.

En cuanto a las imágenes, predominan ampliamente las fotografías de maestros y maestras de época, en las portadas; solo ocasionalmente interrumpidas por la aparición de otras figuras, como las del presidente Manuel Franco, en ocasión de su fallecimiento, el 6 de junio de 1919; y del rey Alfonso XIII de España, en las ediciones de homenaje al Día de la Raza. Las fotografías de niños prácticamente no aparecen, a excepción de dos retratos: el de Juan Benigno (hijo del editor, e inspirador, como ya señalamos, de la revista), y . El uso del color también es muy limitado.

La imagen icónica de la revista fue una viñeta consistente en el dibujo de estilo clásico, *art nouveau*, de un niño, que reposa en un libro y dialoga con el kavure'i, sobre el fondo de un paisaje bucólico. Es un simbolismo de cuidada estética, en el que el kavure'i representa la adaptación local de la alegoría del búho de Minerva relacionado con la sabiduría; y la imagen infantil, visiblemente candorosa e inocente, vestido con ropas muy livianas y descalzo, con el trasfondo de naturaleza antes mencionado, evoca, sin dudas, el "estado de naturaleza" rousseauniano.

Con respecto a los pies descalzos, si bien en el contexto de la viñeta es simbólico de lo natural, no puede dejar de mencionarse que el andar descalzos era una característica de escuela paraguaya, de la amplia mayoría de sus alumnos, e incluso de algunos docentes, tanto por pobreza de las familias como por hábito arraigo en la población, que, paradójicamente, se trataba de erradicar.

Moral, pedagogía, nacionalismo e higienismo

El primer número de la revista, aparecido el 22 de abril de 1917, sintetizó el repertorio que la caracterizaría: incluyó "El Asno Triunfante" de Ignacio A. Pane; "Un Detective Original", "Para ser maquinista de ferrocarril", "Juegos Gimnásticos", "El escudo y la bandera", "El Sapo" y "Conocimientos Útiles" de Dahlquist; el poema "A mi Bandera" del mismo editor; "Curiosidades Gramaticales", de Félix Baldomero Rivodó; y el poema "En la senda", de Vicente Medina.

En esta diversidad, se distinguen cuatro ejes temáticos que frecuentemente convergen: la educación moral y formación del carácter; una

nueva mirada pedagógica; los conceptos del nacionalismo en pugna; y las ideas higienistas y de salud.

La moralidad promovida por la revista se basó en la lealtad, la honestidad y la dulzura de trato. Así se instaba a los lectores: "El que no pretende apoderarse de cosas que no le corresponden, ni aprovecharse de la inocencia de sus semejantes para hacerse de dinero a sus expensas, es digno de toda nuestra estimación" (*Kavure-i*, 1 de junio de 1919, pp. 1–2). Asimismo, la revista incluía de manera metódica la sección Páginas de Buena Lectura, a cargo del moralista francés Charles Wagner (1852–1918): "(...) os damos en la escuela lecciones de moral, lecciones para enseñaros a vivir. Porque la vida buena es un arte, y hay que empezar muy pronto a fin de ejercitarse bien en él" (*Kavure-i*, 13 de mayo de 1917, pp. 9–10). Para las niñas, además, la revista promovía otros valores, como el recato, la modestia, la sencillez, tanto en las maneras como en la vestimenta.

En el ámbito pedagógico, Dahlquist utilizó las páginas de la revista para marcar la distancia entre la vieja escuela autoritaria y las nuevas corrientes pedagógicas. Al narrar un episodio de su propia vivencia escolar, en el que fue duramente castigado tanto por su maestro como por su padre, concluye en que: "Cada cosa tiene su tiempo. Hoy, el maestro que pretende imponer su autoridad a la manera de mi primer director, resultaría un personaje ridículo e imposible, porque las letras ya no entran con sangre, sino por el deseo natural de aprender, deseo que saben despertar entre nosotros los actuales educadores" (Kavure-i, 5 de mayo de 1918, pp. 9–10). Al uso de la época, la moralidad se inculcaba tanto mediante textos rigoristas como los de Wagner, como a través de biografías ejemplarizantes; pero, también, y de manera innovadora, a través del planteo de dilemas morales que los niños lectores debían resolver, y enviar sus respuestas a la revista, las que eran publicadas por el editor.

En cuanto a la higiene y la salud, las consideraciones más generales se articularon con orientaciones sobre temas críticos de época, como la gimnasia para fortalecer al individuo, orientaciones generales sobre higiene y cuidado personal y del hogar; e instrucciones específicas ante enfermedades comunes, endémicas del Paraguay de inicios del siglo XX, como la anquilostomiasis.

Kavure'i y las tensiones nacionalistas del Paraguay

Un elemento historiográfico de central importancia en *Kavure-i* radica en las tensiones internas de su discurso nacionalista. Por un lado, la línea editorial explícita de Dahlquist abrazaba un ideal cívico y pacifista, alineado con la deixis nacional (Billig, 1995) de la reconstrucción post-conflicto, donde el patriotismo se debe desvincular de la beligerancia: "Es bueno que sepas que el patriotismo no se demuestra únicamente en las luchas guerreras. Hay otras luchas más pacíficas, más productivas y más beneficiosas, porque esas no aniquilan ni matan. Son las luchas de la inteligencia y las del trabajo paciente (...) Y el verdadero patriotismo debe conducirnos a pensar no en la guerra, sino en los progresos que podemos realizar en la paz, a fin de hacer de nuestro Paraguay un país digno por la ilustración y valor cívico de sus hijos" (*Kavure-i*, 1 de julio de 1917, pp. 1–3).

Sin embargo, en constante tensión con esta prédica pacifista y civilizatoria, la reproducción de biografías, episodios heroicos y narrativas bélicas escritas por Juan E. O'Leary, que una figura clave del revisionismo en las polémicas historiográficas y de la memoria durante el siglo XX (Báez y O'Leary, 2008), ocupó un espacio muy amplio en las ediciones de la revista *Kavure-i*, incluyendo los actos heroicos protagonizados por niños durante la Guerra de la Triple Alianza[1]. Esta coexistencia expone el complejo y tenso equilibrio entre el nacionalismo cívico-liberal predicado en la escuela paraguaya de entreguerras, fundado en la necesidad pedagógica de erradicar la tiranía, consolidar las instituciones liberales, y educar para la paz y el progreso, la libertad; y el revisionismo nacionalista en clave romántica, identitaria, heroicista, de exaltación de las glorias guerreras y del pasado de preguerra del 70, cuyo líder intelectual indiscutible era el ya mencionado O'Leary y que se encontraba en ascenso, disputando al nacionalismo cívico-liberal el territorio de la memoria.

1 El conflicto bélico que enfrentó a Argentina, el Imperio del Brasil y Uruguay contra el Paraguay, entre 1865 y 1870. También conocida como Guerra Grande, o Guerra Guasu; y en Argentina como Guerra del Paraguay, y en el Brasil, Guerra do Paraguai (Nota del autor).

Un puente entre la escuela, el hogar y la sociedad

Kavure-i logró conectar el esfuerzo escolar con la vida familiar. Muestra de esta mediación es la carta enviada desde el interior por Juana B.D. de Torres, sobreviviente de la Guerra contra la Triple Alianza:
"Arroyito (Paso de la Patria) Junio 30 de 1917. Soy una de las mujeres de la "Residenta" (...) soportando padecimientos de todo género. Después trabajé mucho, en la medida de mis fuerzas, en la reconstrucción del país (...) y como consecuencia de tantas y tan largas desgracias, apenas sé leer; pero tengo un hijo a quien conseguí hacer educar y que hace más de una década se ha dedicado al profesorado (...) Y Kavure-i es la Revista que por ahora lee con más fruición (...) Ruego a Vd., señor Director, se sirva hacerme anotar a mí también como suscriptora de su atractiva Revista..." (Kavure-i, 5 de agosto de 1917, p. 14).

Esta función mediadora es ratificada por las palabras del educador Fermín Páez en las páginas del semanario, al definir la misión del maestro frente a la infancia:

"Soy uno de los designados para modelar en horno de mármol, la pasta amorfa de la conciencia infantil; soy el obrero que se vale del cincel para tallar en silencio el finísimo cristal que envuelve el corazón sagrado de la niñez (...) que la luz de vuestros cerebros, acrecentada en las fraguas de las ciencias y de la moral, sea mañana el foco radiante de la libertad y del progreso" (Kavure-i, 26 de agosto de 1917, pp. 10–11).

Kavure-i y la antesala de los derechos de la infancia

El análisis de *Kavure-i* adquiere relevancia al ser contrastado con el proceso de emergencia de los derechos de la niñez a nivel internacional, cuya primera plasmación sistemática se dio en la Declaración de Ginebra de 1924 (Carli, 2002).

A través de la integración de discursos médicos, pedagógicos y éticos, la revista promovió en el Paraguay una representación del niño fundada en la "nueva sensibilidad" que lo descubrió como un ser inocente, maleable, necesitado de amparo, educación laica, salud y juego (Ariès,

1987; Carli, 2002). Al descartar el castigo corporal ("las letras ya no entran con sangre") y articular las contradicciones entre el patriotismo pacifista y la épica guerrera de O'Leary, Dahlquist se hizo eco de discusiones que situaron a la infancia como el capital cívico y humano fundamental para la reconstrucción del país. De alguna manera, al pensar la identidad nacional, su relación con el pasado y su proyecto de futuro, el debate social deriva en discusiones sobre el rol de la escuela, y, en último término, en la niñez como depositaria de ese futuro, como señala Alcubierre Moya, a propósito de las publicaciones infantiles en México. (Alcubierre Moya, 2004).

David Velázquez

Referencias bibliográficas

Acosta, G. (2013). *Posguerra contra la Triple Alianza. Aspectos políticos e institucionales (1870 - 1904).* Servilibro.

Alcubierre Moya, B. (2004). *Infancia, lectura y recreación: Una historia de las publicaciones para niños en el siglo XIX mexicano.* Tesis doctoral. Universidad Autónoma del Estado de Morelos / El Colegio de México.

Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen.* Taurus.

Báez, C. y O'Leary, J.E. (2008). *Polémica sobre la historia del Paraguay* (R. Scavone Yegros & S. Scavone Yegros, Comps.; L. M. Brezzo, Estudio crítico). Tiempo de Historia.

Billig, M. (1995). *Banal Nationalism.* SAGE Publications.

Brezzo, L. (2011) *El Paraguay a comienzos del siglo XX: 1900 - 1932.* Ministerio de Educación y Cultura. Secretaría Nacional de Cultura. Cámara Paraguaya del Libro.

Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955.* Miño y Dávila Editores - Universidad de Buenos Aires.

Dahlquist, J. R. (1912) *Páginas de un maestro.* Talleres Tipográficos del Estado.

Dahlquist, J. R. (Dir. o Ed.). (1917–1921). *Kavure-i: Revista infantil semanal (Colección de 91 números).* Imprenta y Librería La Mundial / Imprenta El Arte. Museo Mbo'e de Historia de la Educación Paraguaya.

Finocchio, S., Stagno, L. y Brugaletta, F. (2016). *Introducción: La prensa pedagógica como espacio de formación, definición e innovación.* Archivos de Ciencias de la Educación, (10). Recuperado de www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar

Galván Gómez, J. P. (2013). *Testimonio de un saber sobre la educación: Tres periódicos pedagógicos decimonónicos.* Revista Mexicana de Historia de la Educación, 1(1). www.rmhe.somehide.org

García, N. (2022). *La prensa pedagógica en perspectiva comparada: Potencialidades, logros y desafíos historiográficos.* Historia de la Educación, 40(1), 369–392. revistas.usal.es

Velázquez Seiferheld, D. (2019). *Mbo'e. Introducción a la historia de la educación paraguaya.* Centro de Artes Visuales/Museo del Barro - SerPaJ Paraguay - Diakonía.

Velázquez Seiferheld, D. (2026). *Conferencia sobre el El Día del Niño en el Paraguay: nuevos hallazgos y aportes.* Centro Regional de Educación Natalicio Talavera.

Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios.* Ediciones Morata.

Participación

03



María del Sol Peralta

Literatura infantil como derecho cultural

Una puerta de acceso a otros derechos y una herramienta para construir ciudadanía desde la infancia.

Hoy quiero compartir algunas reflexiones que entretejen mi quehacer profesional como maestra, escritora, editora, promotora de lectura, artista, y ante todo como madre de familia y ciudadana. Son algunos pensamientos sueltos que proponen encaminar la literatura infantil no solo como un derecho cultural independiente y desarticulado de los demás derechos de los niños, sino como una puerta de entrada al ejercicio de otros derechos fundamentales de la infancia: el derecho a la palabra y a tener una identidad, a la participación, al acceso a la información y a una educación sensible y democrática.

Somos un todo

Cuando hablamos de educación, a veces parece que ésta transita por un camino y nuestras vidas por otro. La educación nos ha llevado con frecuencia a universos compartimentados, en los que el mundo se habita de adentro hacia afuera y donde la culpa y el castigo todavía priman. Esto distancia a los niños de la posibilidad de asumir sus acciones con responsabilidad, porque instala una separación artificial: "este soy yo, y allá están el mundo y los otros". Algo similar ocurre con el arte, la cultura, los derechos y los deberes: suelen presentarse como conceptos externos, abstractos o ya sabidos, cuando en realidad atraviesan nuestras formas de estar en el mundo. De esta manera, a menudo no comprendemos nuestros derechos o nuestros deberes; asumimos que están claros, que son públicos, pero casi nadie nos los ha explicitado. Con suerte, los vamos descubriendo sobre la marcha. Tal vez, acá se asoma una puerta de entrada: el derecho a saber, desde los primeros años, cuáles son nuestros derechos y deberes.

¿Cómo inferir que tenemos deberes y derechos más allá de las obligaciones, los premios o los castigos asociados al comportamiento o a nuestras acciones? Esta pregunta nos lleva a revisar ciertos imaginarios heredados de la educación convencional, especialmente aquellos que han entendido la formación como obediencia antes que como participación, conciencia y corresponsabilidad. En ese marco, la infancia no siempre fue reconocida como un grupo etario que debía ser protegido, escuchado y cuidado, como sí lo entendemos hoy, cuando la voz individual y sus derechos resultan fundamentales para la dignidad, el desarrollo y la protección de las sociedades civiles desde la misma concepción.

Sin embargo, aunque las políticas públicas en distintos lugares del mundo han dado pasos importantes en este proceso, aún estamos lejos de ver, vivir y comprender un camino en el que cada arista se fusione con las demás. Necesitamos una mirada más sistémica, colectiva, humanista y menos individualista sobre nuestras vidas y formas de vivir, especialmente cuando hablamos de niños, niñas y jóvenes, y su desarrollo integral.

Esa mirada menos lineal requiere audacia, poesía y empatía; salirse de cualquier canon adultocéntrico para poder leer con mayor competencia, para reconocer que la educación ocurre también en la vida cotidiana, en las formas de nombrar, crear, cuidar, compartir y proteger. Y es aquí donde el arte y la cultura dejan de ser asuntos externos para convertirse en lenguajes vivos de la experiencia humana, en especial durante los primeros años.

La vida cotidiana, el arte y la cultura

El arte y la cultura nos envuelven desde la gestación, e incluso desde generaciones atrás. Forman parte manifiesta de nuestra historia, de nuestra experiencia y de la manera en que nos vamos formando con los años, en cómo percibimos el mundo y en cómo lo abrazamos. Sin embargo, solemos creer que pertenecen "a otros": a los museos, a las galerías, a los teatros o a quienes se arriesgan a nombrarse artistas. De forma parecida, la literatura y la palabra, en cualquiera de sus expresiones (libros, lectura, escritura, oralidad, bibliotecas), se perciben como un aditamento, o de forma utilitaria para enseñar, y no como

un elemento integrado a la vida. De nuevo, la vida misma enajenada de la vida misma y, peor aún, de las personas que la constituimos y la construimos en buena parte. El derecho a la literatura, a la palabra, parece reservarse a personas eruditas, prósperas o estudiosas. Y bien sabemos que no es así: buscamos un lugar, un rol y un propósito en la vida, en la comunidad y en la sociedad, con nuestra propia voz y autenticidad. Estos atributos son cada vez más complejos en un mundo globalizado, donde la voz del otro pareciera pesar más que la nuestra; en donde la censura de temas, géneros, autores y enfoques ha vuelto a tomar fuerza con tal de lograr una sociedad civil más homogénea, controlable desde los imaginarios que se construyen en los primeros años. Es decir, los repertorios lingüísticos y literarios se van achicando.

Hay, además, un circuito aún más silencioso: redes sociales, influencers, políticos e inteligencias artificiales toman nuestra voz y la hacen suya. Los derechos se difuminan sin que logremos palparlos con certeza y hacer un pare por nuestra voz y, mucho menos, por la de los niños de las generaciones venideras. Qué extraño resulta pensar desde esta base, tan propia de ciertas formas de educación tradicional: una educación donde el aprendizaje, los deberes y los derechos deben ser interiorizados, en lugar de construirse mediante la autorregulación, la guía y la formación. Cuando esto ocurre, las normas se sostienen más por la culpa o por el premio del "buen comportamiento" que por la comprensión e intuición del vínculo con nosotros mismos, con los otros y con el entorno.

Por supuesto, esta forma de comprender la educación también puede abrir brechas sociales profundas. Allí surgen tensiones entre modelos rígidos y pedagogías orientadas a ampliar la participación; entre sistemas públicos con recursos limitados e instituciones que, en algunos casos, logran sostener propuestas más integrales.

Somos palabra

Construimos imágenes a partir de percepciones sensoriales y las compartimos a través de códigos simbólicos como las palabras: palabras que hemos escuchado y que otros nos han regalado como una manera de habitar el mundo y hacernos parte de él. Nombramos lo ausen-

te, narramos lo que ya pasó e imaginamos realidades que queremos abrazar, por más lejanas o imposibles que parezcan. Con las palabras categorizamos el mundo que habitamos (bonito, feo, dulce, colorido, rugoso) y lo adecuamos a nuestras historias, saber, experiencia y sensibilidad. Algunas personas usan palabras rudas; otras prefieren formas de comunicación más suaves. Hay palabras llenas de afecto; otras buscan respuestas "obedientes". Esa manera de nombrar también se traduce en cómo vestimos, cómo servimos un plato de comida, las lecturas que elegimos, cómo caminamos, qué música escuchamos, cómo nos relacionamos y qué colores preferimos. Cuando comprendamos que existe un movimiento constante entre nosotros y el mundo, desde nuestra psiquis y alma, desde nuestra respiración y un corazón que nos da el pálpito de vida, podremos entender que los derechos y los deberes tienen un porqué y un para qué. También podremos reconocer que nuestras acciones se guían por la responsabilidad y no por la culpa.

Esta relación también se revela en la raíz de las palabras. 'Deber' proviene del latín *debere*, asociado a la idea de tener una obligación o estar vinculado a algo que se debe. 'Derecho', por su parte, viene del latín directum, que alude a lo recto, a lo que no se aparta del camino señalado. Ambos conceptos pueden ayudarnos a pensar la relación entre nosotros y el mundo como corresponsables de vínculos interpersonales, justos, plurales y armónicos. En ese marco, podemos respetar y convivir con otros a pesar de las diferencias, y también ser protegidos y cuidados por el Estado, la sociedad y nuestros pares. Se trata, en últimas, de construir un ambiente de convivencia en el que las reglas de juego sean claras y compartidas para todos por igual.

Esta comprensión se compagina con marcos internacionales que consagran la educación, la cultura y la participación como derechos fundamentales. La Declaración Universal de los Derechos Humanos afirma que la educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto por los derechos y las libertades fundamentales (Naciones Unidas, 1948). La Convención sobre los Derechos del Niño establece, además, el derecho de niñas y niños a expresar su opinión, a ser escuchados, a acceder a información adecuada y a participar en la vida cultural y artística (Naciones Unidas, 1989). La Unesco ha insistido en que la educación de calidad es un derecho humano y una condición para la equidad, la inclusión y

el desarrollo sostenible (Unesco, s. f.). En esa misma línea, la Organización de los Estados Americanos, a través de la Carta Democrática Interamericana, considera la educación un medio eficaz para fomentar la conciencia ciudadana y lograr una participación significativa en la toma de decisiones (OEA, 2001). En este sentido, la literatura infantil puede leerse también como una práctica temprana de ciudadanía democrática, una experiencia que enseña a reconocer la propia voz, a escuchar la voz de otros, elegir, participar, interpretar y convivir en una comunidad plural.

¿Y qué tiene que ver todo esto con la literatura como mediadora de este y de muchos otros derechos? Tiene que ver con el poder de la palabra y con su papel en la vida diaria. Por eso podemos pensar que este derecho es esencial para cada persona desde que nace: desde que se le otorga una identidad, un lugar en la vida civil, con una palabra simbólica que la nombra. Esa palabra ya la inscribe en una historia y, al hacerlo, la vincula con un linaje de antecesores y con otros que continuarán su camino. Una misma historia, contada a muchas voces, y una voz que multiplicará la historia de muchos otros. En ese sentido, nuestro gran derecho fundamental es también el derecho a la palabra, a tener un nombre y un apellido propios. Eso ya nos hace parte de una literatura oral y escrita.

Desde esa primera palabra que nos nombra, empieza también una forma de pertenecer.

Nombrar el mundo

La fuerte conexión que existe con nuestros hijos desde antes de nacer es innegable: es visceral, biológica, pues compartimos sangre, ADN, los latidos del corazón, y a la vez es cultural, nos une un mismo hilo conductor narrativo. Desde la espera, construimos una imagen de aquello que viene de nuestro ser; vamos poniendo y quitando rostros, voces, tonalidades de piel. ¿Se parecerá a alguien de la familia? ¿Será como nosotros? Lo sentimos moverse en el vientre y, sin embargo, no sabemos nada sobre sus gustos, intereses, personalidad ni sobre el devenir que tendrá su vida. Nuestros egos lo aproximan al lado más querido de nosotros mismos, y estamos dispuestos a entregarle aquello que con-

sideramos nuestros pilares de vida, nuestra verdad. Es un ciclo eterno de historias que se entregan y se reciben a través de las palabras.

Lo primero que hacemos es darle un nombre y una identidad; es nuestra manera de iniciar la transmisión de su cultura y de su patrimonio material e inmaterial, tejido por muchas generaciones. Luego, aunque una persona sea separada de sus padres biológicos o tome un rumbo indefinido, lejos de su raíz, esa primera identidad dejará huella a su paso. Cada nombre tiene su propia historia, y allí se revela algo profundamente interesante: que somos historia desde mucho antes de empezar a vivir en ejercicio pleno de nuestro libre albedrío. Somos historia gracias a otros que ya se han construido con palabras y acciones. El lenguaje de otros nos trae al mundo como en un rito de iniciación y nosotros, a nuestra manera, continuamos los siguientes capítulos. Con ese rito se nos otorgan varios derechos que van más allá de la literatura y, al mismo tiempo, le dan sentido a la literatura como derecho al tener un nombre, una identidad, voz y voto, acompañados de un registro civil que nos permite participar en la vida social y ejercer derechos.

Esa palabra que nace en lo íntimo pronto se vuelve colectiva. Viaja de boca en boca, se transforma en memoria, en relato, en canción, en libro y en biblioteca. Por eso, cuando hablamos de literatura, no hablamos sólo de objetos o formatos, sino de una red de voces que sostiene la cultura y hace posible el encuentro con otros. Se constituye con esta palabra viajera la tradición oral que atraviesa épocas y lugares; guarda imaginarios que, aunque parecieran ya no pertenecernos, hablan de lo que nos hace humanos, como las alegrías, las tristezas, los amores, los desamores, la guerra, la paz. Arrullos, refranes y adivinanzas cuentan sobre la religión, lo que está bien o mal según épocas y culturas, los cambios geopolíticos y demográficos... Juegos de palmas y rondas recogen los derechos y deberes dentro de los códigos de la convivencia: respetar turnos, hacer filas, trabajar en equipo o en solitario, ganar o perder, tener miedo al lobo feroz o saber escapar de sus garras, seguir instrucciones. Y mientras la palabra, el juego y la acción son aliados, el desarrollo integral forma parte de este juego transmitido por la voz. Cada etapa de los niños se acompaña de un nuevo reto en este repertorio que se ha transmitido a través de los siglos. Primero los arrullos, luego las rondas colectivas, más tarde los juegos de palmas sencillos, en los que hay cru-

La literatura infantil puede leerse como una práctica temprana de ciudadanía democrática, una experiencia que enseña a reconocer la propia voz, a escuchar la voz de otros, elegir, participar, interpretar y convivir en una comunidad plural.

ce de línea y en los que la memoria forma parte fundamental del asunto, a medida que las estructuras se vuelven más complejas.

Vemos así la pertinencia de la tradición oral, la función de la literatura en la preparación de los niños para participar activa y democráticamente en la sociedad civil.

Por otra parte, todos estos repertorios llevan a la libre interpretación de los niños para poder construir sus propios futuros y sueños. ¡Eso es tener en las manos la fuerza de la libre elección!

En cuanto a su desarrollo, esto es potente, pues jugar, interpretar e inferir a través de la escucha, de la lectura y la escritura es, por supuesto, una forma particular de mejorar el circuito cerebral con expresiones simbólicas y creativas, que dan lugar a significados múltiples y metafóricos. Así es posible estimular la sinapsis, crear nuevas conexiones y mejorar la neuroplasticidad para lograr cerebros flexibles y adaptables, lo que constituye, verdaderamente, el desarrollo integral.

La palabra que perdura

Nos preocupamos por los medios con el paso del tiempo; si ya no habrá libros, si la inteligencia artificial acabará con la lectura, si las redes nos homogeneizarán al quitarnos la elección de desarrollarnos con nuestra propia voz y nuestras formas de pensar. Mientras tanto, olvidamos que la literatura ya ha nacido con nuestro nombre y que solo nos queda contarla a nuestra manera. El medio es apenas un medio. La expresión y la comunicación, en cambio, son imperativas en el ser humano; no son asuntos discutibles ni sujetos a caducidad. Antes de los libros, transmitíamos historias a través de pinturas, danzas, cantos, onomatopeyas y ruidos. La necesidad de hacer catarsis, de escuchar y de ser escuchados, es instintiva. Por eso, más que un derecho, la literatura también es nuestro devenir natural. Los libros, las bibliotecas, la escritura y el placer de acercarnos a ellos son otra dimensión de ese derecho que debe ser protegida como parte de nuestra historia personal y colectiva.

Esas voces de tiempos ancestrales que antes dependían de métricas para ser recordadas y transmitidas, hoy también se resguardan en libros editados que van y vienen y que, cuando todo va bien, ocupan estanterías de bibliotecas para estar a disposición de los lectores. Para que esos libros cobren vida y el público sepa que existen, la cadena del libro (editoriales, editores, autores, ilustradores, librerías) se une a promotores de lectura con el propósito de quitarles a los libros ese peso arrogante, escolar y erudito que tantas veces los distancia de las comunidades. Esa distancia se relaciona con derechos que les han sido arrebatados a muchas poblaciones por sus condiciones económicas, su origen étnico, su género u otros factores, lo que puede derivar en resentimiento, discriminación y violencia, en lugar de abrirle paso a la palabra como bien común.

La biblioteca, la casa de todos

Las bibliotecas se componen de nuestras historias y son, muchas veces, el corazón de la comunidad. Esos espacios ofrecen, gratuitamente, infraestructura, servicios, colecciones e información a sus públicos. Esta mirada se corresponde con el Manifiesto IFLA-Unesco sobre bibliotecas públicas, que entiende estos espacios como lugares esenciales para la educación, la cultura, la inclusión, el acceso al conocimiento y la participación comunitaria (IFLA y Unesco, 2022). Algunas bibliotecas se acercan cada vez más a centros, con programaciones artísticas y culturales que reconocen que libro, arte y cultura forman parte de un mismo ecosistema; se necesitan, concuerdan y se nutren entre sí. En ese recorrido surge un nuevo derecho: el derecho al libre acceso a la información para formar discernimiento, opinión y elección. Las bibliotecas avanzan junto con las ciudades; ambas se alimentan y orientan su desarrollo. Son espacios abiertos a todos los públicos, sin discriminación, donde la censura de la literatura debería ser abolida desde los primeros encuentros de los bebés con los libros. Así, esos primeros lectores podrán construir, a futuro, criterios para reconocer su propia voz, empezando por ejercicios sencillos de ciudadanía: elegir el libro que más les guste, llevarlo a casa y descubrir que no están solos y que hay otros que piensan igual o distinto. La vida, en su expansión y en sus múltiples significados, se abre así con toda su riqueza.

La biblioteca puede suplir aquello que la escuela, a veces, parece suprimir por miedo a dejar que la voz de los niños sea: el placer de ser libres, la posibilidad de leer o no leer, de escoger lo que nos gusta o no, de jugar y explorar sin pensar siempre en obedecer ni en obtener buenas o malas calificaciones. La biblioteca se ofrece como una oportunidad de encuentro y descubrimiento. También funciona como altavoz de comunidades que quieren ser escuchadas y valoradas porque son memoria viva, legado de historias que han viajado durante generaciones. En ocasiones, las bibliotecas rompen con cánones escolares e incluso gubernamentales para trabajar, paradójicamente, por el bien común, y llevar a ciudades, zonas rurales, colegios y países enteros hacia un mejor vivir y un desarrollo sostenible, gracias a su condición de portadoras de fuentes de información.

¿Cuántos derechos podemos nombrar a partir de la literatura, si entendemos que esta forma parte de una gran red de humanidad, de cultura y de vida, inscrita también en políticas públicas, Estados, naciones, leyes y deberes compartidos?

Por ello, la literatura infantil no debería entenderse como un lujo, un adorno escolar ni una actividad secundaria. Es una experiencia cultural, simbólica y profundamente formativa que abre la puerta al ejercicio de derechos reconocidos por organismos internacionales: el derecho a la palabra, a la identidad, a la información, a la participación, al juego y a la posibilidad de habitar el mundo con voz propia. Al mismo tiempo, nos recuerda los deberes que tenemos como adultos, docentes, mediadores, familias, instituciones y Estados: garantizar el acceso, cuidar la diversidad, evitar la censura, escuchar las voces de la infancia y ofrecer espacios donde la palabra pueda circular con libertad, belleza y sentido. Desde esta perspectiva, leer con los niños, leer para ellos y permitirles elegir sus lecturas no es solo una práctica pedagógica; es una manera cotidiana de dar la bienvenida a la vida misma, de reconocer muchas realidades posibles y de construir, mediante la palabra compartida, ciudadanía, dignidad, participación y democracia.

María del Sol Peralta

Referencias bibliográficas:

International Federation of Library Associations and Institutions [IFLA] y Unesco (2022). *Manifiesto IFLA-UNESCO sobre bibliotecas públicas 2022.* unesdoc.unesco.org

Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos.* www.un.org

Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño.* www.un.org

Organización de los Estados Americanos. (2001). *Carta Democrática Interamericana.* www.corteidh.or.cr

Unesco (s. f.). *El derecho a la educación.* www.unesco.org



Building a Culture of Children's Rights Through Communication, Families, Communities and Youth Participation

Ronia Swan

Beyond Awareness

Building a Culture of Children's Rights Through Communication, Families, Communities and Youth Participation

Introduction

Every child begins with a voice.

Before a child says a single word, that voice announces their arrival. A baby's first cry is often met with relief, joy, celebration, and wonder. It tells the world, ***I am here.*** Months later, a baby's first word becomes another milestone. Family members listen, repeat it excitedly, record it, share it, and remember it for years. A child's voice is worth celebrating.

Somewhere along the journey from infancy to childhood and adolescence, however, that response can change. The same child once encouraged to speak may become one whose opinions are dismissed as disrespectful, inconvenient, or unimportant. A teenager may be told, "Hush, yuh talkin' stupidness!" A young person questioning a decision may hear, "Do as I say, not as I do!" The question is not only whether children have a voice, but whether adults are willing to listen.

A child's first experience of communication begins at home, long before entering a classroom, joining a youth programme, or speaking publicly. Through conversations with parents and caregivers, children learn whether their questions are welcomed and opinions taken seriously. As they grow, their understanding of rights and confidence to exercise them are shaped by their communities, schools, relationships, and opportunities to express themselves.

Communication is central to this process. It allows children to express views, access information, build relationships, participate in decisions, and advocate for themselves and others. Article 12 of the Convention on the Rights of the Child recognizes children's right to express their views freely on matters affecting them and have those views given due

weight. Meaningful participation, however, requires more than speaking; children must be listened to, respected, and supported in influencing decisions.

Where children live also matters. A child in a rural community may experience different opportunities and barriers from one in an urban area. Children in underserved, low-income, or violence-affected communities may face greater challenges accessing safety, education, technology, services, and opportunities for participation. These differences should not determine whose voice is valued. Instead, they highlight the need for approaches that recognize children's diverse realities.

Families and communities therefore have a critical role. Homes, schools, faith-based communities, youth organizations, sports groups, and other community spaces can either strengthen or limit participation. Radio, social media, storytelling, campaigns, and youth-led initiatives can further amplify children's perspectives and connect them to wider conversations about social change.

A culture of children's rights is built collectively. It begins with communication within families, is shaped by communities, strengthened through meaningful participation, and amplified through advocacy. Moving from voice to dialogue, dialogue to participation, and participation to action can help create societies where every child understands their rights, is empowered to exercise them, and contributes meaningfully to their communities.

Communication: The Foundation of a Culture of Rights

If every child begins with a voice, communication is the foundation upon which that voice develops. It is more than exchanging information; it creates opportunities for children to express themselves, access information, ask questions, share experiences, and participate in decisions affecting their lives.

A culture of rights cannot exist without meaningful communication. Children must understand their rights before they can confidently exercise them and need opportunities to share their experiences. The Convention

on the Rights of the Child recognizes this connection. Article 12 establishes children's right to express their views freely on matters affecting them and have those views given due weight according to age and maturity. Article 13 protects freedom of expression, while Article 17 recognizes access to diverse sources of information (United Nations, 1989).

Having a voice, however, is not the same as participating. A child may be invited to speak without feeling truly heard. Meaningful participation requires children to be informed, engaged, listened to, and given opportunities to influence decisions affecting their lives. UNICEF emphasizes that participation extends beyond having a voice and can occur at home, in schools, communities, online, and within wider governance processes (UNICEF, 2020).

Meaningful communication must also be two-way. Adults must move beyond speaking to children and create opportunities to speak with them. Dialogue allows children to ask questions, challenge ideas respectfully, suggest solutions, and build confidence while helping adults understand their realities. Without genuine listening, communication does not become meaningful participation.

Communication must also be accessible and inclusive. Age, disability, language, literacy, culture, geography, socioeconomic circumstances, and access to technology can affect how children receive information and express themselves. Rights-based approaches must therefore create meaningful opportunities for diverse groups of children to participate.

Ultimately, communication is not simply a tool for telling children about their rights; it is one way they experience those rights. Moving from voice to dialogue, dialogue to participation, and participation to action can help build a culture in which children are recognized as rights holders whose perspectives matter.

The Family: Where Children's Voices Begin

Before children learn to speak in classrooms, youth organizations, community meetings, or public spaces, they learn to communicate within the family. The family is often a child's first environment for learning how

relationships work, disagreements are handled, decisions are made, and whether their thoughts and feelings are valued. It is here that children begin to understand what it means to have a voice.

A child's earliest communication may be simple: crying when hungry, pointing toward something they want, asking questions, expressing excitement, or saying "no" when they disagree. As children grow, their communication becomes more complex. They form opinions about school, friendships, household rules, community issues, and decisions affecting their daily lives. How adults respond can influence whether children develop confidence in expressing themselves.

The United Nations Committee on the Rights of the Child recognizes the family as an important setting for implementing the child's right to be heard. A family environment where children can express their views freely and have them taken seriously from an early age can prepare them to exercise this right in wider society (United Nations, 1989). Participation does not begin when a child attends a youth forum; its foundations are laid much earlier through everyday interactions at home. Communication within families is not simply about telling children what to do; it is about creating opportunities for meaningful conversation. A parent who asks, "What do you think?" communicates that a child's perspective matters. A caregiver who listens to a teenager's disagreement may not change the decision but can demonstrate that their thoughts deserve consideration. Active listening, open-ended questions, empathy, and respect are essential to effective parent-child communication (Atlantic International University, 2025).

These interactions can shape how children communicate beyond the home. Children who learn that questions are welcomed and their views respected may become more confident participants at school and in their communities.

Communities: Where Rights are Experience

If the family is where children begin to discover that their voices matter, the community is where they experience what those voices can make possible. Children do not grow and develop in isolation. Their environ-

ment influences the opportunities available, the people they encounter, the resources they can access, and their ability to participate in activities that support development. Building a culture of children's rights therefore requires attention to both the home and the communities where children live.

My own experience has taught me how significant this can be. I grew up in an underserved community where resources and opportunities were not always readily available, and violence could affect everyday life. Like many young people in similar circumstances, I became aware that where you live can influence which opportunities are within reach. To access educational, developmental, and leadership opportunities that supported my growth, I often had to travel beyond my community into more urban areas.

This experience taught me that talent and potential exist everywhere, but opportunities are not equally accessible. Children should not have to leave their communities to discover what they can achieve. Yet those in underserved communities may have limited access to educational programmes, extracurricular activities, technology, libraries, recreational spaces, mentorship, transportation, and youth development opportunities. These barriers can affect both participation and confidence.

Research on child development and participation recognizes that children's development is influenced by the environments and relationships surrounding them. The Convention on the Rights of the Child establishes rights related to development, education, participation, and protection while placing responsibilities on adults and institutions to create conditions in which these rights can be realized (United Nations, 1989). A culture of rights therefore cannot be separated from the social and physical environments in which children grow.

At the same time, underserved communities should not be defined only by what they lack. My experience also showed me the importance of people and institutions that can create opportunities where resources may be limited. My mother consistently encouraged me to pursue opportunities beyond what I saw around me and recognize my potential. Her support taught me that circumstances do not have to define the limits of a child's aspirations.

My church community also became an important part of that support system. It provided a space where I could build relationships, participate, communicate, serve, and grow in confidence. This demonstrated how faith communities, youth organizations, sports clubs, schools, community groups, and other local organizations can provide mentorship, belonging, leadership opportunities, and safe spaces for young people to use their voices.

This is particularly important for children living in communities affected by poverty, violence, or limited resources. While these circumstances can create barriers, children should never be reduced to them. They are individuals with abilities, aspirations, ideas, and the capacity to contribute. A rights-based approach therefore requires communities to move beyond asking what children lack and ask what can be created around them to help them thrive.

Children and young people should also be included in conversations about issues affecting their communities. They often have first-hand knowledge of challenges adults may overlook, including which spaces feel safe, which services are difficult to access, and what changes they would like to see. Listening to these perspectives can help communities develop responses that better reflect children's realities.

My journey reinforced an important lesson: a child's potential should never be determined by their address or circumstances. Building a culture of children's rights means bringing opportunities closer to children, strengthening supportive community spaces, and ensuring every child has meaningful opportunities to participate, regardless of where they begin.

Communities: Where Rights are Experience

Giving children and young people a voice is an important beginning but a culture of rights requires more than inviting young people to speak. Meaningful participation should create opportunities for young people to contribute to discussions, influence decisions, take initiative and assume leadership in matters that affect their lives and communities.

When participation i meaningful, young people are not simply participants in spaces created by adults, they can also become creators of those spaces.

The transition from participation to leadership does not happen overnight. It often begins with a young person being given a safe opportunity to express an opinion and discovering that their perspective is valued. From there, participation can develop into greater confidence, responsibility, advocacy and leadership. UNICEF's guidelines on adolescent participation and civic engagement emphasize the importance of creating meaningful opportunities for adolescents to engage in decisions and processes that affect their lives and communities (United Nations, 2026).

My own journey has allowed me to experience this progression. I began participating in conversations about children's rights as a young person, initially sharing my experiences and perspectives on issues affecting children and adolescents. What began as an opportunity to speak gradually became an opportunity to advocate. Through child and youth advocacy spaces, I learned that using my voice was not only about speaking for myself. It also meant listening to the experiences of other young people, bringing those perspectives into wider conversations and recognizing the responsibility that comes with being given a platform.

One experience that shaped my understanding of communication and participation was engaging in regional conversations on children's rights with decision-makers and young advocates. Discussing issues such as violence against children and adolescent mental health showed me that young people offer perspectives adults may not always encounter directly. However, participation meant more than being present. Its value came from being taken seriously, sharing experiences and recommendations, and being recognized as contributors to conversations about their rights.

My involvement in youth advocacy also taught me that leadership is not simply having a title or standing at a podium. Leadership can mean creating opportunities for others to be heard. It can mean using communication to connect young people with information, resources, de-

cision makers and one another. It can mean asking questions when something is not working, advocating for change and encouraging another young person to believe that their perspective has value.

This distinction is important because young people are sometimes invited into decision-making spaces without being given meaningful influence. A young person may be asked to attend a consultation, participate in a panel or share an opinion for the appearance of young inclusion, while the actual decisions remain unchanged. Such approaches risk reducing participation to tokenism. Meaningful participation requires young people to understand why they are being invited, what their contribution can influence and how their views have been considered.

Young people should therefore be supported not only as speakers but also as communicators, advocates, organizers and leaders. This requires adults and institutions to share space and responsibility with young people while providing appropriate guidance and support. It also requires recognizing that young people bring knowledge and lived experiences that can strengthen decision-making.

When a child is listened to, they learn that their voice matters. When a young person is given opportunities to participate, they begin to understand the power of that voice. When they are trusted to lead, that voice can become a force for change. **The journey from participation to leadership is therefore not about replacing adults; it is about creating a society in which young people are trusted to contribute to building the future they will inherit.**

Strategic Communication for Advocacy and Social Change

A voice can begin a conversation but strategic communication can help carry that conversation further. In the context of children's rights, communication should not only inform children and adults about rights; it should also challenge harmful attitudes, encourage dialogue, influence behaviour, connect communities with information and resources and create opportunities for collective action. When communication is in-

tentionally designed around these purposes, it can become a powerful tool for advocacy and social change.

Strategic communication recognizes that the way a message is communicated can be just as important as the message itself. Information about children's rights may exist but if it is communicated in language that children cannot understand, through platforms they cannot access or without considering the realities of their communities, its impact may be limited. Effective communication therefore requires understanding the audience, identifying the barriers to engagement, choosing appropriate platforms and creating messages that encourage people not only to listen but to respond.

For children and young people, this also means moving away from communication about them and creating opportunities for communication with them and by them. Young people bring lived experiences, perspectives, creativity and solutions to conversations about issues affecting their lives. When supported to become communicators and advocates, they can help translate complex issues into messages that other young people understand and relate to.

My own journey in child and youth advocacy has allowed me to experience this progression firsthand. I first became a Child Rights Ambassador in Trinidad and Tobago, an opportunity that allowed me to advocate for issues affecting children and young people within my country. This experience strengthened my understanding of the importance of creating spaces where children and adolescents can express their experiences, concerns and ideas and can be taken seriously.

My advocacy journey then expanded beyond the national level when I became a Child and Adolescent Correspondent representing Trinidad and Tobago through the Inter-American Children's Institute (IIN). This provided opportunities to engage in regional and international conversations about children's rights and to represent the perspectives of young people from my country. I began to see more clearly how communication can connect individual experiences to wider conversations and allow young people to contribute to discussions that extend beyond their immediate communities.

Through this journey, I was also given the opportunity to participate in the IIN's **Conjugando Derechos Radio Programme.** Radio created a different kind of platform: one through which conversations about children's rights could move beyond a meeting, conference or advocacy event and reach wider audiences. It provided an opportunity for young voices to contribute to rights –based discussions while demonstrating how communication can connect children and young people with families, communities and broader society.

These experiences showed me that advocacy is not simply about speaking on behalf of children. It is also about creating opportunities for children and young people to speak for themselves, ensuring that their perspectives reach the spaces where decisions are made and using communication to connect their experiences with action. Moving from national advocacy to regional and international representation and then to a communication platform such as radio reinforced for me that a young person's voice can travel much further when the right opportunities and platforms are created.

Challenges to Building a Culture of Rights

Building a culture of rights through communication is not without challenges. Children may have a voice, but not every child grows up in an environment where that voice is encouraged, respected, or given opportunities to be heard. Meaningful participation can be affected by circumstances within families, communities, schools, and wider society.

One challenge is how adults understand children's participation. In some environments, children are expected to listen rather than contribute to conversations or decisions. Their opinions may be dismissed because of their age, based on assumptions that adults automatically know what is best. While parents and caregivers have responsibilities to provide guidance and protection, children's evolving capacities and right to be heard must also be respected. Adults must move from simply speaking for children to creating opportunities to listen to them.

The circumstances in which children grow up can create additional barriers. Poverty, violence limited access to services, inadequate education-

al opportunities, the digital divide, and social exclusion can affect how children communicate, access information, and participate. Two children may have the same rights and aspirations but very different opportunities to exercise them because of the resources and support available.

Communication itself can become a barrier when information is inaccessible. Messages about children's rights may use complex language, depend on technology some children cannot access, or fail to consider children with disabilities or different languages. Rights cannot translate into meaningful participation if children cannot understand information or find safe ways to express their views.

There is also a risk of tokenism. Inviting young people to an event or asking them to speak does not necessarily constitute meaningful participation. Children need to understand why they are included, how their contributions may influence decisions, and what happens afterward.

These challenges show why communication must be accompanied by action. Listening is only the beginning. Families, communities, institutions, governments, media, and civil society must create pathways for children's perspectives to influence decisions, programmes, policies, and the environments in which they live.

Turning Communication Into Action

If communication is to contribute to a culture of children's rights, listening must be followed by action. Creating a space for children to speak is important but the greater challenge is ensuring that their voices are respected and connected to meaningful change. This does not belong to one group alone. Everyone all have a role to play.

Families can begin by creating everyday spaces where children can express themselves without fear of ridicule or dismissal. Simple practices such as asking children for their opinions and listening without immediately interrupting can help children understand that their voices have value. These experiences can build the confidence needed to participate further.

Schools and educational institutions can strengthen participation by creating opportunities for students to contribute to decisions that affect their school experiences. Student councils, classroom discussions and peer initiatives can provide practical opportunities for children to communicate their ideas and develop leadership skills. Participation should extend beyond asking students what they think; schools should also demonstrate how their contributions are considered and what actions may result from them.

Communities can create safe and accessible spaces where young people can gather, communicate, learn and contribute. Youth organizations, faith-based groups, libraries, recreational programmes, community centres and local initiatives can provide opportunities for children to develop skills and connect with supportive adults. This is important in communities where children may have fewer opportunities to access resources or participate in wider decision-making spaces.

Governments and decision-makers have a responsibility to create mechanisms through which children's views can reach the spaces where policies and programmes are developed. Consultation should be accessible and inclusive. Children should also receive feedback about how their contributions were considered. This helps demonstrate that participation is not simply a one-time consultation but part of an ongoing relationship between young people and decision makers.

Media and civil society organizations can use communication platforms responsibly to amplify children's rights and create opportunities for young people to participate in public conversations. Radio, television, social media and other platforms can help bring children's rights into everyday conversations. However, children's dignity, safety, privacy and informed participation must remain central to how their stories are shared.

Finally, **young people themselves** have a role to play. They can communicate with their peers, share information, challenge harmful attitudes and advocate for issues that matter to them. Young people do not have to wait until adulthood to contribute to change. When given appropriate support, they can become communicators, advocates, organizers and leaders within their families, schools, communities and wider society.

The goal is not simply to create more opportunities for children to speak. It is to build systems and relationships that make listening meaningful. When a family listens, a school responds, a community creates opportunities, a government considers young people's views and society acts on what it hears, communication becomes more than an exchange of words. It becomes a mechanism through which children can experience their rights, influence their surroundings and contribute to creating the culture of rights they deserve.

Conclusion

Every child begins with a voice, but a culture of rights is created when society chooses to listen.

Communication is more than exchanging words. For children, it is a pathway to understanding their rights, expressing experiences, participating in decisions, building relationships, and influencing their communities. The journey from a child's first words to meaningful participation is therefore also a journey of rights.

That journey begins in the family, where children first learn whether their thoughts and feelings are valued. It continues in schools and communities, where they encounter opportunities to learn, participate, and contribute. It extends into wider society through media, advocacy, youth organizations, decision-making spaces, and platforms that allow young people to communicate beyond their immediate surroundings.

My own journey has shown me the importance of these opportunities. From becoming a Child Rights Ambassador in Trinidad and Tobago, to serving as a Child and Adolescent Correspondent through the Inter-American Children's Institute and participating in the Conjugando Derechos Radio Programme, I experienced how communication can move young people from having a voice to using it for advocacy and change. These opportunities helped me understand both the responsibility and potential that come with being heard.

Yet not every child has equal access to such opportunities. Where a child lives may shape the resources, support, and platforms available, but it should never determine the value of their voice or their potential.

Building a culture of rights is therefore a shared responsibility. Families must listen, communities must create safe spaces, schools and institutions must provide opportunities for participation, and decision-makers must take children's views seriously.

When we move from **voice to dialogue, dialogue to participation, and participation to action**, communication becomes a pathway to social change. A culture of rights begins when we choose to listen.

Ronia Swan

References

Atlantic International University. (2025). *The Importance of Good Communication Between Parents and Their Kids.* www.aiu.edu

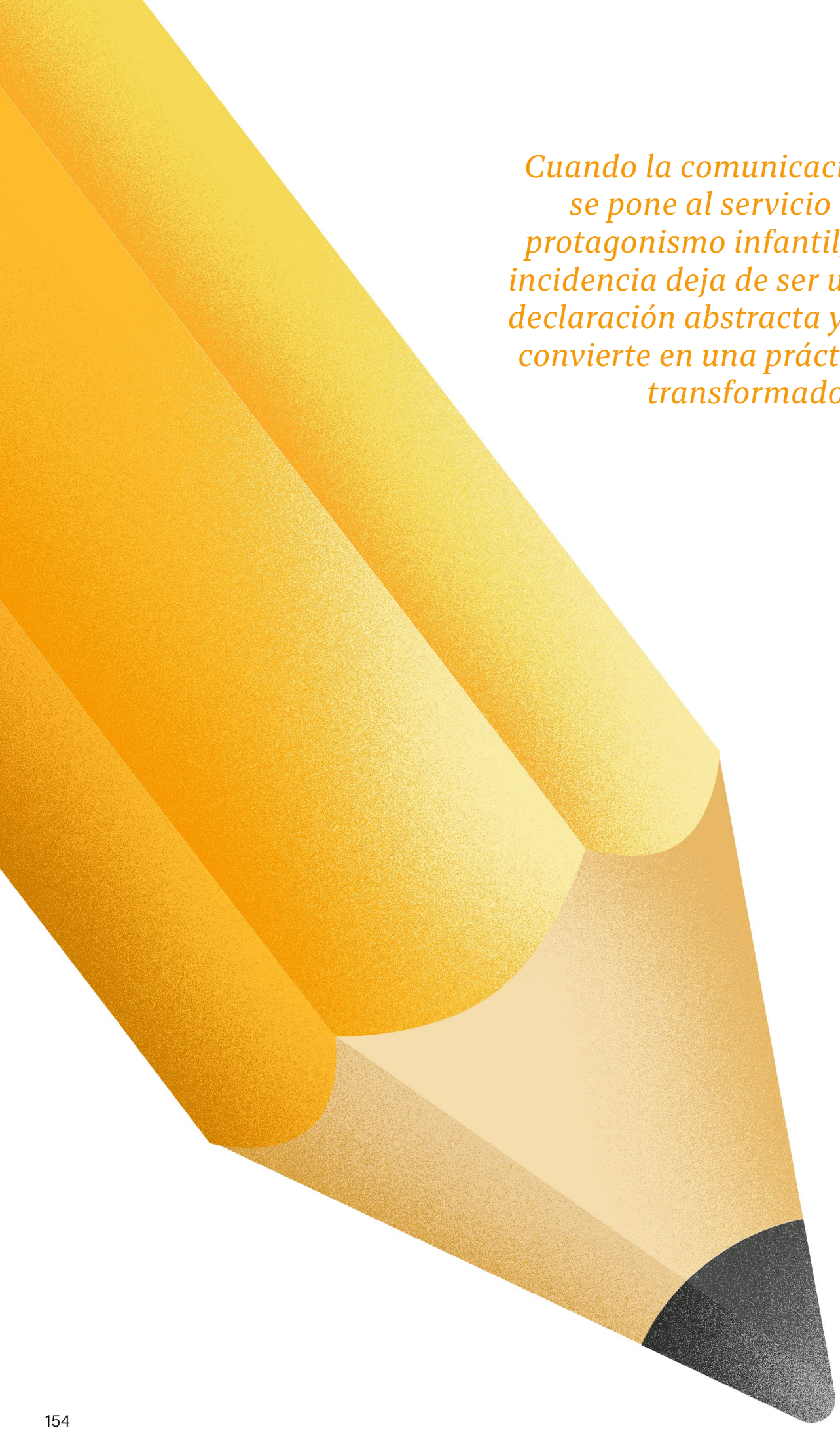
ScienceDirect. (2025). *The silent experts: Rethinking Children's participation in the context of child protection.* www.sciencedirect.com

UNICEF. (2020). *ENGAGED AND HEARD! Guidelines on Adolescent Participation and Civic Engagement*. www.unicef.org

United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child.* www.ohchr.org

United Nations. (2026). *Youth Leadership: A Vital Contributor to a Sustainable and Inclusive for All.* www.un.org

Cuando la comunicación se pone al servicio del protagonismo infantil, la incidencia deja de ser una declaración abstracta y se convierte en una práctica transformadora.



Yvania Cárcamo Jara

Incidencia comunicativa

La búsqueda de incidencia en la promoción de los Derechos de niños, niñas y adolescentes

Introducción

La promoción de los derechos de niños, niñas y adolescentes (NNA) ha experimentado, desde la adopción de la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989, un cambio paradigmático decisivo: la transición de una "doctrina de la situación irregular" hacia la de la protección integral. No obstante, en la práctica, solo proclamar que la infancia posee derechos resulta insuficiente si dicho reconocimiento no va acompañado de una capacidad real de incidencia política y social. Promover derechos no se limita a difundirlos desde miradas adultocéntricas ni a diseñar campañas informativas unilaterales. Exige estructurar las condiciones institucionales para que las vivencias, análisis y propuestas de las propias niñeces transformen las decisiones públicas.

Tradicionalmente, la institucionalidad ha abordado la participación de NNA desde una dimensión meramente consultiva o protocolar. Frente a esta paradoja, donde se reconoce formalmente a la niñez como sujeto de derecho, pero se restringe su capacidad de agencia real, la comunicación emerge como una herramienta decisiva para la exigibilidad y un derecho explícito garantizado en los artículos 12 y 13 de la Convención. En este paradigma, comunicar no es un mero canal técnico de transmisión de información, sino un ejercicio de ciudadanía que permite nombrar las realidades propias, interpelar a las autoridades y co-crear soluciones. Cuando la comunicación se pone al servicio del protagonismo infantil, la incidencia deja de ser una declaración abstracta y se convierte en una práctica transformadora.

El presente artículo analiza la búsqueda de esa incidencia efectiva a través de la comunicación para una cultura de derechos, examinando crítica-

mente tanto las oportunidades como los nudos ciegos de la institucionalidad actual. Este análisis se sustenta en mi propia trayectoria, la cual se construyó de manera progresiva desde los consejos consultivos locales y nacionales en Chile hasta la representación internacional ante el Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN-OEA). A través de espacios como la Red de Corresponsales Infantiles y Adolescentes (Red CORIA)), los Cuadernos CORIA, el programa radial Conjugando Derechos y los modelos de simulación de la CIDH, pude comprender de primera mano cómo la comunicación social, el trabajo colectivo y la diplomacia participativa permiten transformar la presencia adolescente en una vocería informada, crítica y verdaderamente incidente.

La comunicación participativa: Más allá de la difusión de derecho

Durante mucho tiempo, la promoción de las garantías fundamentales de la infancia fue comprendida como una labor unidireccional. Desde esa perspectiva tradicional, la difusión consistía en que el mundo adulto elaborara folletos, manuales o campañas informativas destinadas a explicar a niños, niñas y adolescentes cuáles eran sus derechos y cómo debían ejercerlos. Si bien esas iniciativas cumplieron una función divulgativa inicial, mantuvieron a la niñez en una posición pasiva, limitándose al rol de receptora de información. Promover los derechos desde una verdadera perspectiva de protección integral exige superar ese esquema paternalista para dar paso a la comunicación participativa. Este cambio de enfoque implica reconocer las y los adolescentes no sólo son destinatarios de discursos sobre derechos, sino agente con la capacidad de analizar sus realidades, producir contenidos reflexivos y emitir mensajes con voz propia hacia la sociedad y la institucionalidad.

El fundamento de este modelo de comunicación se encuentra indisolublemente ligado a la Convención sobre los Derechos del Niño, de manera especial en la articulación entre sus artículos 12 y 13. Mientras el primero consagra el derecho a expresar la opinión libremente y a que esta sea tomada en cuenta en todos los asuntos que nos afecten, el segundo garantiza la libertad de expresión, lo que incluye el derecho a buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo sin fronteras. De esta forma, la comunicación no representa un complemento

secundario del ejercicio ciudadano, sino el medio indispensable a través del cual la participación cobra vida. Sin plataformas donde la niñez pueda comunicar de manera autónoma, el derecho a ser escuchado corre el riesgo de quedar recluido en espacios cerrados o meramente consultivos, perdiendo su verdadero potencial transformador.

La inclusión activa de las voces adolescentes en los procesos comunicacionales resulta indispensable para la consolidación de una cultura continental de derechos por razones tanto éticas como prácticas. Las y los jóvenes poseen un vivencia directa y contemporánea de las problemáticas que nos atraviesan, tales como la brecha digital, la salud mental, las desigualdades educativas o las dinámicas de convivencia social, aportando matices que a menudo quedan invisibilizados bajo la mirada adultocéntrica. Asimismo, cuando la comunicación sobre derechos es construida por la propia juventud, el lenguaje se vuelve genuino, cercano y legítimo entre pares. De este modo, la comunicación participativa no solo informa, sino que comenta el pensamiento crítico y transforma la noción de derechos humanos de un concepto legal abstracto en una práctica democrática cotidiana compartida.

Experiencias de comunicación con incidencia regional

El aprendizaje sobre la incidencia no ocurre de manera abstracta ni repentina; se construye a través de la vivencia cotidiana en espacios de participación. Mi camino comenzó en el ámbito local, al integrarme por primera vez al Consejo Consultivo de niños, niñas y adolescente de mi ciudad, Iquique, en Chile. Este espacio fue diseñado como un entorno seguro donde pudimos abordar de forma autónoma los temas que nos afectaban e importaban directamente. Allí comprendí el valor de la voz propia, pero también la complejidad del desafío que tenía en ese momento por delante: pasar de la simple expresión de opiniones a una incidencia real en las decisiones de las autoridades. Este primer impulso me llevó posteriormente a formar parte del Consejo Consultivo Nacional, una experiencia que consolidó mi compromiso con la promoción de derechos y abrió la puerta para asumir la responsabilidad de representar a mi país ante el Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN-OEA) como corresponsal Infantil y Adolescente.

El ingreso a la Red Coria marcó el inicio de una etapa orientada al periodismo social elaborado por y para la niñez. A través de la investigación y redacción de artículos para los Cuadernos CORIA, aprendimos a informar con rigor, empatía y veracidad sobre las realidades comunitarias de América Latina. Publicar desde nuestras propias miradas nos permitió cuestionar la narrativa adultocéntrica sobre la infancia y construir una comunicación crítica que visibiliza las problemáticas continentales. Esta labor escrita se complementa de manera natural con el trabajo realizado en el programa Conjugando Derechos. Más que un espacio de transmisión, este programa se transformó en una manera directa de expresar nuestras opiniones respecto a temas específicos que nos conciernen. Esto demostró que las y los adolescentes poseen la madurez conceptual necesaria para analizar agendas complejas, entrevistar a especialistas y llevar la promoción de derechos a la mesa de nuestras comunidades y a los oídos de pares.

La sólida formación comunicacional adquirida en estas redes me permitió dar, durante mi rol como CORIA, el paso hacia escenarios institucionales y más diplomáticos dentro del Sistema Interamericano. La participación en los modelos de Simulación de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) me brindó herramientas fundamentales para comprender el funcionamiento de la diplomacia regional, la fundamentación jurídica del enfoque de derechos y los mecanismos formales de exigibilidad adaptados a la niñez.

Críticas constructivas acerca del sistema de promoción

Al reflexionar sobre las valiosas oportunidades brindadas por el sistema interamericano y las instituciones locales, resulta imprescindible señalar también las fragilidades que aún persisten en los mecanismos de participación y comunicación. Uno de los principales obstáculos continúa siendo la participación simbólica. En múltiples ocasiones, las infancias y adolescencias son convocadas para validar estéticamente un evento, ilustrar una fotografía institucional o brindar un discurso protocolar, sin que existan garantías formales de que sus reflexiones influyan en las decisiones finales, en las reformas legislativas o en el diseño de las políticas públicas. Esta instrumentalización de la presencia

juvenil corre el riesgo de transformar la garantía de un derecho en un mero acto de acreditación frente a la opinión pública.

A este desafío se suma la persistencia de miradas adultocéntricas en la gestión de las agendas comunicacionales. Con frecuencia, los temas de discusión son predeterminados de forma rígida por las instituciones, dejando poco margen para que las y los adolescentes propongan los asuntos que realmente impactan en sus territorios. Existe, además, una tendencia a filtrar los matices críticos de nuestros discursos o a simplificar los contenidos bajo el prejuicio de que ciertos debates sociales, económicos o jurídicos superan la comprensión de la juventud. Esta postura contraviene el principio de autonomía progresiva y limita el potencial de la comunicación participativa para actuar como una herramienta de interpelación y exigibilidad ciudadana.

Por último, una de las deudas más notorias de la institucionalidad es la falta de retorno, seguimiento y trazabilidad de las propuestas elaboradas por la niñez. Resulta desgastante para las redes de corresponsabilidad investigar, redactar artículos, producir programas radiales o presentar diagnósticos en foros regionales sin recibir posteriormente una rendición de cuentas por parte de las autoridades. Para construir una verdadera cultura de derechos, la comunicación no puede agotarse en la emisión de un mensaje desde la juventud, requiere consolidar un circuito bidireccional donde la escucha activa de los Estados se traduzca en respuestas transparentes, compromisos presupuestarios y transformaciones comunitarias palpables.

Conclusión

La búsqueda de una incidencia efectiva en la promoción de los derechos de niños, niñas y adolescentes exige concebir la comunicación no como una estrategia periférica de difusión adultocéntrica, sino como un eje sustantivo de exigibilidad y ejercicio ciudadano. Como se ha argumentado a lo largo de este texto, proclamar formalmente a la niñez y adolescencia como sujetas de derecho resulta insuficiente si no se abren canales autónomos para que sus diagnósticos y propuestas impacten de manera concreta en la agenda pública. La comunicación participativa representa, en este sentido, el vehículo que permite tran-

sicionar de la mera consulta protocolar al protagonismo social

Para superar los nudos ciegos diagnosticados, como la participación simbólica, la predeterminación adultocéntrica de las agendas y la histórica ausencia de seguimiento a las iniciativas juveniles, la institucionalidad local y regional debe asumir el compromiso ético de consolidar circuitos comunicacionales bidireccionales. Los insumos producidos por las y los adolescentes en el marco del periodismo social, la producción radial o la diplomacia participativa no pueden agotarse en el acto de su difusión; deben integrarse formalmente como insumos técnicos e informativos en las mesas de decisión donde se diseñan leyes, se asignan recursos y se evalúan políticas públicas, acompañándose de procesos rigurosos de devolución y rendición de cuentas.

Reflexionar sobre la trayectoria recorrida, desde los primeros debates comunitarios en el Consejo Consultivo de Iquique hasta los espacios de representación internacional en el IIN-OEA, me permite reafirmar que la capacidad de análisis y la madurez conceptual de la juventud no son una promesa a futuro, sino una realidad presente. Cuando las instituciones se disponen a escuchar sin condescendencia, entregan herramientas técnicas sin censura y abren espacios con verdadera voluntad transformadora, la comunicación demuestra su potencial más profundo: deja de ser un discurso abstracto para convertirse en el puente democrático mediante el cual las infancias continentales construyen una cultura de derechos más justa, inclusiva y humana.

Yvania Cárcamo Jara

Referencias bibliográficas:

Alfageme, E., Cantwell, N., & Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil.* Plataforma de Organizaciones de Infancia.

Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. (2009). *Observación General N.° 12: El derecho del niño a ser escuchado (CRC/C/GC/12).* Naciones Unidas.

Cussiánovich, A. (2001). *Ensayos sobre infancia y protagonismo social.* IFEJANT.

García Méndez, E. (1998). *Infancia, ley y democracia en América Latina: Análisis crítico del panorama legislativo en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.* Temis / Cátedra UNICEF.

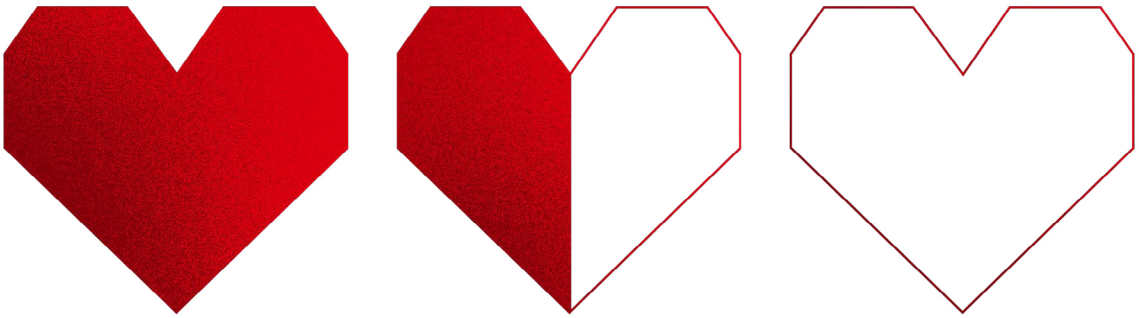
Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship (Innocenti Essay No. 4).* UNICEF International Child Development Centre.

Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes. (2010). *La participación de niños, niñas y adolescentes en el Sistema Interamericano.* IIN-OEA.

Liebel, M. (2007). *Paternalismo, adultocentrismo y protagonismo infantil. En Entre protección y emancipación: Derechos de los niños y trabajo infantil (pp. 15-42).* Editorial Popular.

Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño.* Asamblea General de las Naciones Unidas.

Shier, H. (2001). *Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations.* Children & Society, 15(2), 107-117.





Jacquelinne Valeria Azzerreca Medrano

Diálogo para la protección digital

Comunicación para una cultura de derechos y participación activa

Introducción

Hoy en día, los entornos digitales, los dispositivos móviles y las pantallas se han convertido en el espacio cotidiano donde la niñez y adolescencia construyen su identidad, se divierten, socializan y ejercen sus derechos para la libre expresión y recreación. Sin embargo, esta inmersión digital expone a la niñez y adolescencia a graves riesgos debido a la persistencia de un enfoque adultocentrista en los hogares y en las instituciones, el cual prioriza la prohibición del uso de dispositivos móviles y el castigo, antes que la escucha y el interés. El presente artículo aborda la urgente necesidad de transformar esta realidad mediante una comunicación basada en la ***cultura de derechos*** y una mediación afectiva activa. A través de este cambio de paradigma comunicacional con la niñez y adolescencia, se busca derribar las brechas generacionales y posicionar a la familia como el primer refugio seguro frente a las amenazas en los entornos digitales, demostrando que la protección real no se logra con el aislamiento tecnológico, sino mediante un vínculo de relacionamiento horizontal, donde la confianza y el amor son los ejes principales de la relación entre padres/cuidadores y niñas, niños y adolescentes.

El cuidado y la protección de las niñas, niños y adolescentes son responsabilidad compartida de la familia, la escuela y la comunidad.

La brecha generacional y los datos del Censo 2025, una realidad evidente que debemos tener en cuenta

Para comprender la urgencia de proteger a la infancia en la era contemporánea, es indispensable mirar de frente a la realidad demográfica que define el presente del Estado Plurinacional de Bolivia. De acuerdo con los resultados oficiales del Censo de Población y Vivienda presentados por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2025), el país cuenta con una población total de 11.365.333 habitantes. Dentro de esta estructura demográfica viva, las niñas, niños y adolescentes representan una fuerza humana imponente: la población de 0 a 5 años alcanza las 1.052.987 personas; la niñez de 6 a 11 años suma 1.341.869; y los adolescentes de 12 a 17 años alcanzan los 1.286.196 habitantes. En conjunto, más de 3.681.000 ciudadanos tienen menos de 18 años, lo que equivale aproximadamente al 32,4% de la población total del país (INE, 2025).

Este peso numérico de casi un tercio de la población nacional no es solo un dato estadístico; es un llamado contundente a transformar radicalmente la manera en que el mundo adulto se relaciona con la infancia y la adolescencia. Si más de tres millones de personas habitan sus etapas de crecimiento y desarrollo en un contexto de conectividad acelerada, resulta insostenible mantener una mirada adultocentrista que ignora sus dinámicas, intereses y formas de interactuar. Históricamente, las estructuras sociales han minimizado las capacidades de las niñas, niños y adolescentes, asumiendo que su rol es el de receptores pasivos de órdenes o prohibiciones. Sin embargo, este volumen demográfico exige derribar las brechas generacionales y empezar a verlos como sujetos plenos de derechos que necesitan que los adultos dejen de juzgar sus entornos recreativos y comiencen a conectar, con respeto e interés real, con aquello que les apasiona.

Los entornos digitales: Lugar donde la niñez y la adolescencia habita, convive y construye identidad

El mundo de la niñez y la adolescencia hoy se mueve, actúa y se expresa a través de las pantallas. Es en las redes y los videojuegos virtuales donde ellas y ellos participan activamente, construyen su propia identidad, cuentan sus preocupaciones y comparten sus verdaderos gustos

e intereses. Para las niñas, niños y adolescentes, este ecosistema digital no es una dimensión ficticia, sino su nuevo territorio cotidiano de socialización y convivencia; un espacio real y vital en el que pasan sus días y hacen amigos. Plataformas que integran desde redes interactivas como TikTok, hasta mundos de videojuegos como Roblox o Free Fire, se han transformado en el escenario idóneo donde juegan, aprenden y ejercen de forma legítima sus derechos a la libre asociación, a la expresión y al esparcimiento (Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescente, 2026). Al habitar estos entornos digitales, las niñas, niños y adolescentes encuentran un refugio y un sentido de comunidad, disfrutando de un espacio de libertad de los juicios, las críticas o las incomprensiones que con frecuencia experimentan en el mundo físico (IIN-OEA, 2026).

El problema radica en que, mientras ellas y ellos se desenvuelven en estos entornos digitales con total naturalidad, la respuesta del mundo adulto suele estar marcada por el desinterés, incomprensión y/o la prohibición. Al no realizar el esfuerzo de comprender cómo funcionan estas plataformas, las madres, padres y cuidadores fracturan la comunicación con la niñez y adolescencia y levantan barreras generacionales insalvables. El debate, por tanto, no debe circunscribirse por el miedo a la tecnología. Si bien la reciente tendencia de algunos países europeos de prohibir TikTok o restringir dispositivos en entornos escolares demuestra que los riesgos estructurales a nivel macro son severos, la lección fundamental es que el aislamiento preventivo y el castigo en el hogar solo generan actividades clandestinas. Una niña, un niño o adolescente que se siente incomprendido u observado como un peligro, jugará y navegará a escondidas. Al hacerlo en la más profunda soledad digital, queda completamente vulnerable ante las mutaciones delictivas de la trata de personas y la explotación sexual en línea, delitos que han migrado con fuerza y astucia hacia las pantallas.

A la brecha generacional se suma una barrera estructural: muchas familias en Bolivia desconocen los entornos virtuales donde interactúan sus hijas e hijos. Esta falta de acompañamiento no se debe a un desinterés, sino a realidades de exclusión social y educativa que los llevan a no poder comprender el fenómeno digital y por tanto desentenderse del mismo. Existen hogares donde los adultos no completan la escolaridad formal o el acceso a internet es limitado y costoso, reduciéndose

a paquetes básicos para usar WhatsApp. Al no utilizar redes sociales ni videojuegos, este mundo se vuelve invisible para ellos, pero no para sus niños, niñas y adolescentes. Por eso, las estrategias de protección no deben juzgar la realidad familiar, sino ofrecer una traducción pedagógica y comunitaria que priorice el vínculo afectivo de los padres de familia sobre el conocimiento técnico que ellos puedan tener.

Las grietas virtuales por donde operan la trata de personas y la explotación sexual en línea

La ausencia de un puente de comunicación sólido entre las generaciones es el espacio exacto que aprovechan las redes criminales. Aunque el Estado Plurinacional de Bolivia cuenta con un marco legal como la Ley N° 548 Código Niña, Niño y Adolescente, Ley 263 Integral contra la Trata y Tráfico de Personas y la Ley N° 1636 Protección de la Integridad Sexual de Niñas, Niños y Adolescentes en Entornos Digitales, los tratantes explotan la deslocalización de internet para evadir los controles geográficos tradicionales. Como advierte la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC, 2024), los delincuentes ya no necesitan el enganche físico en terminales de transporte o plazas públicas; ahora la captación es ejecutada por perpetradores de trata facilitada por la tecnología, quienes implementan el Grooming (es una práctica en la cual un adulto establece una relación de confianza con un niño, niña o adolescente con el propósito final de abusar sexualmente de ellos) creando perfiles falsos dentro de los videojuegos interactivos.

Estos explotadores en entornos digitales simulan ser niñas, niños o adolescentes para mimetizarse en sus espacios cotidianos de interacción (Grooming Latam, 2026). Su primera estrategia no es transaccional, sino profundamente psicológica: se ganan la confianza de sus víctimas mostrando un interés legítimo por sus preocupaciones cotidianas, escuchándolas sin juzgar y convirtiéndose, en apariencia, en los "amigos" perfectos y en las personas en quienes más pueden confiar. El violentador se asegura de que la víctima quiera seguir hablando con él, entonces pasará de divertido a alguien empático e interesado en la vida personal, problemas, aspiraciones, situación familiar y se convertirá en un "confidente" que no juzga ni cuestiona, que comprende y apoya. Para consolidar este falso vínculo de protección y estatus dentro de

las comunidades virtuales, los tratantes ofrecen incentivos materiales como monedas virtuales o "diamantes" para sus videojuegos.

Una vez establecido este lazo afectivo manipulado, los ofensores transitan de manera violenta hacia la extorsión (sextorsión), exigiendo imágenes o transmisiones íntimas bajo la amenaza de exponer su vida escolar o familiar (Grooming Latam, 2026). Si el entorno familiar está dominado por el adultocentrismo, la víctima optará por el silencio absoluto, empeorando de forma crítica su situación emocional o accediendo de manera continuada a las demandas de los tratantes, por temor a sufrir agresiones en casa o a perder su celular. La respuesta no está en confiscar los dispositivos tecnológicos o imponer el aislamiento, sino en generar entornos de crianza empáticos y sin juzgar para construir una cultura de confianza en el hogar (Navarro, 2026).

De la prohibición a la participación real

Es urgente transitar hacia una comunicación para una ***cultura de derechos.*** Esto significa cambiar la relación de los padres con la niñez y adolescencia basada en el miedo y la censura por una relación afectiva activa donde el interés real por los gustos de las niñas, niños y adolescentes sea el eje de la seguridad familiar (Rosetti, 2026). Una pregunta tan sencilla y cálida como: "¿Me enseñas a jugar tu juego en línea preferido?", rompe el hielo adultocentrista y abre un canal directo de comunicación, de confianza y de compartir tiempo en familia. Cuando una niña, niño o adolescente percibe que sus padres comprenden y respetan sus entornos digitales, la certeza de que será escuchado sin ser juzgado, se convierte en su mejor defensa y, ante cualquier amenaza en internet, acudirá de inmediato a su familia y no al aislamiento y la culpa (Salas Picón & Leiva Chacana, 2026).

Como bien destaca el IIN-OEA (2026) en sus directrices regionales, los entornos virtuales no representan una dimensión ficticia, ni irreal, sino un escenario cotidiano y palpable donde coexisten oportunidades de realización de derechos con serias amenazas de vulneración. Cuando una niña, niño o adolescente navega por internet, está validando de manera genuina sus derechos humanos a la participación, a la recreación y a la libre expresión.

Por tanto, las políticas basadas exclusivamente en la prohibición total, la restricción forzada de las pantallas o de los entornos virtuales, bajo narrativas de control basadas en el miedo, no solo vulneran estos derechos fundamentales, sino que ensanchan la brecha generacional. Esto aísla a las niñas, niños y adolescentes en el momento exacto en que requieren mayor acompañamiento, cuidado y atención adaptada a sus realidades afectivas.

La construcción de una verdadera comunicación para una ***cultura de derechos*** exige desmontar de forma urgente el adultocentrismo estructural que impera en los sistemas institucionales y familiares. Históricamente, las sociedades han relegado a la niñez y la adolescencia a un rol de receptores pasivos de protección, asumiendo falsamente que su falta de mayoría de edad los inhabilita para comprender su entorno o tomar decisiones sobre sus propias vidas. Esta mirada adultocentrista provoca una profunda invisibilización de las niñas, niños y adolescentes. Al no ser vistos ni reconocidos como interlocutores válidos, el mundo adulto deja de interesarse genuinamente por lo que les pasa, abandonando a la suerte su desarrollo y crecimiento emocional.

Ante este vacío protector y la falta de atención en sus hogares, las niñas, niños y adolescentes se aferran más al entorno virtual, a los videojuegos y a las redes sociales. Es en el mundo virtual donde encuentran el apoyo, la aceptación y el sentido de pertenencia que no reciben en la vida real. En esta búsqueda de refugio, forman vínculos con comunidades digitales donde, aunque no conozcan a nadie personalmente, consideran a esos usuarios como sus verdaderos amigos. A veces incluso reemplazan el rol de su propia familia.

Eliminar el adultocentrismo significa pasar de un modelo relacional, donde el adulto decide por la persona menor de edad, a un modelo relacional de trabajo en conjunto entre generaciones, donde se respeta y valora su voz. La participación activa de las niñas, niños y adolescentes implica crear mecanismos reales para que sus opiniones tengan peso en las políticas municipales, escolares y comunitarias. Cuando se reconoce su capacidad para analizar los riesgos digitales, se fortalece su autoestima y su independencia. Esto también refuerza un esquema de protección compartida donde el adulto actúa como una guía afectiva y no como un supervisor autoritario.

Mientras ellas y ellos se desenvuelven en estos entornos digitales con total naturalidad, la respuesta del mundo adulto suele estar marcada por el desinterés, incomprensión y/o la prohibición.

De un enfoque adultocentrista al enfoque de *cultura de derechos*

Para guiar este cambio de paradigma en los entornos familiares, escolares e institucionales, es importante comparar las dinámicas tradicionales con el nuevo enfoque de derechos:

Dimensión Analítica	Enfoque Adultocentrista (Basado en el miedo)	Enfoque de Cultura de Derechos (Basado en la confianza)
Premisa educativa	La prohibición estructural y la censura de dispositivos.	La mediación afectiva activa y la alfabetización digital crítica. Se debe conocer, comprender y acompañar.
Rol de la niñez y adolescencia (NNA)	Objetos de protección pasiva y entes carentes de discernimiento.	Sujetos activos de derecho con autonomía progresiva (IIN-OEA, 2026).
Interacción familiar	Interrogatorios autoritarios y fiscalización invasiva de la intimidad.	Interés legítimo y horizontal: *"¿Cómo te fue en tus juegos en línea?"*
Respuesta al error	Doctrina del castigo, la culpa y la confiscación del celular.	Validación del error: contención emocional y corresponsabilidad.
Mecanismo de defensa	Aislamiento, clandestinidad de las conductas y silencio de la víctima.	Activación comunitaria de los 4 "Escudos de Seguridad Digital" (candado, filtro, límite, alerta)

Recomendaciones para desarrollar una comunicación que contribuya a una *cultura de derechos*

Para terminar, se ofrecen las siguientes sugerencias para familias y comunidad:

1. **La "validación del error":** En caso de que la niña, el niño o el adolescente informen que sufren de acoso o recepción y/o envío de material íntimo, no se debe reprimir, ni quitarles el internet. Se debe cuidar emocionalmente a la víctima diciendo: *"Agradezco tu valentía por hablar. Tú eres la víctima, no tienes la culpa y juntos lo resolveremos".* El miedo a la sanción familiar es la principal herramienta de silencio del tratante.

2. **Promover los 4 escudos por convicción:** Guíar a las niñas y los niños de forma divertida para que activen sus propias medidas de protección: ***Candado*** (privacidad de cuentas), ***Filtro*** (amigos validados en persona), ***Límite*** (no intercambiar fotos íntimas por incentivos como diamantes virtuales) y ***Alerta*** (bloquear y denunciar al primer signo de incomodidad).

3. **Eliminar la soledad digital mediante el diálogo familiar:** Reemplazar el control invasivo con una escucha empática. Organizar espacios semanales para jugar con los hijos sin emitir juicios. Al mostrar interés genuino por su mundo virtual, las familias se convierten en el primer refugio seguro.

4. **Fomentar el pensamiento crítico y el autocuidado autónomo en entornos digitales:** Es importante cambiar las normas de prevención basadas en la obediencia o el miedo, hacia un modelo de acompañamiento que desarrolle el pensamiento crítico y la autonomía. Las familias, escuelas y comunidad deben entender que la mejor protección no es la vigilancia, sino la conciencia de los niños y adolescentes. Ellos deben ser los protagonistas de su propia seguridad. Esto implica espacios de diálogo donde analizan, debatan y comprenden por sí mismos los riesgos del entorno digital.

5. **Construir normas de convivencia digital con enfoque lúdico y de confianza:** Familias y escuelas deben crear espacios interactivos

donde las normas de seguridad se establezcan de manera divertida, amigable y participativa, basándose en la confianza total en sus capacidades (IIN-OEA, 2026). Usar el juego y el diálogo horizontal ayuda a que las niñas, niños y adolescentes vean las pautas de cuidado como herramientas de protección y no como censuras.

La respuesta a los riesgos del mundo virtual no está en el aislamiento, sino en la calidad del vínculo que se construye en el hogar con los niños, niñas y adolescentes. Cuando una niña, niño o adolescente enfrenta una situación peligrosa detrás de la pantalla, la diferencia entre su protección y el silencio absoluto radica en la capacidad de sustituir el castigo por una escucha activa que reconozca sus realidades (Navarro, 2026). Una comunicación basada en derechos no fiscaliza los dispositivos; crea canales de confianza que convierten a las familias en el primer refugio seguro (IIN-OEA, 2026). Derribar las barreras adultocentristas y acercarse con interés y amor a los espacios donde ellas y ellos juegan, conviven y participan es clave. Las pantallas deben ser puentes de encuentro, no muros de separación. Al final del día, la seguridad de más de tres millones de niñas, niños y adolescentes en Bolivia se cultiva con respeto, se nutre con empatía y se defiende con una pregunta honesta que abre la libertad. Hoy, cuando regreses a casa, acércate sin juzgar, da un abrazo y crea un entorno seguro y de confianza.

Jacquelinne Valeria Alzerreca Medrano

Referencias bibliográficas:

Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia. (2012). *Ley N° 263: Ley Integral contra la Trata y Tráfico de Personas.* Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.

Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia. (2014). *Ley N° 548: Código Niña, Niño y Adolescente.* Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.

Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia. (2026). *Ley N° 1636: Ley para la Protección de la Integridad Sexual de Niñas, Niños y Adolescentes en Entornos Digitales.* Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.

Grooming Latam. (2026). *La trata de personas no se ve a simple vista: El rol del Grooming como puerta de entrada a la explotación.* Red Regional de Organizaciones de la Sociedad Civil.

Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescente. (2026). *Boletín IIN-fancia N.° 21: La participación infantil y adolescente como derecho fundamental.* Organización de los Estados Americanos.

Instituto Nacional de Estadística. (2025). *Resultados Oficiales del Censo de Población y Vivienda 2024: Estructura demográfica del Estado Plurinacional de Bolivia.* Ministerio de Planificación del Desarrollo.

Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. (2024). *Informe Mundial sobre Trata de Personas 2024: Aumento de la explotación infantil y dinámicas en el espacio cibernético.* Naciones Unidas.

Navarro, H. (2026). *¿Cómo te fue hoy en Internet? Guía para acompañar la educación digital de hijas e hijos.* Ediciones B.

Salas Picón, W. M., & Leiva Chacana, A. (Eds.). (2026). *Trata de Personas en América Latina: Psicología, Justicia y Victimología.* Universidad Cooperativa de Colombia.



María Capurro Robles

Libertad de expresión en entornos digitales

La protección como condición para su garantía

Presentación

El entorno digital ha transformado la experiencia de la infancia y la adolescencia, así como otras etapas de la vida de todas las personas. Sin embargo, en los primeros años, los ambientes —todos ellos— tienen un impacto diferencial: el desarrollo integral, la progresiva incorporación de habilidades, conocimientos y autonomía, la conformación de los lazos sociales y de la subjetividad están condicionados por los entornos en los que transcurren la vida y el crecimiento.

Esta evolución, por tanto, no es similar para todos los niños, niñas y adolescentes, sino que es situada, es decir, que está determinada por las condiciones de vida, los disímiles contextos en los que se desarrolla, las oportunidades, los recursos de todo tipo y otros factores conexos. De ellos depende, mucho más que de la edad cronológica, la madurez que van adquiriendo en estos primeros años.

La madurez progresiva es, además, un factor crítico que determina cómo los niños, niñas y adolescentes interactúan con los riesgos y peligros del mundo, tanto *off line* como *on line*, porque es en esta doble matriz donde transcurre la realidad (FAINBOIM; 2025: 31).

La clave está, entonces, en el equilibrio entre el ejercicio pleno de derechos y libertades y la protección adulta.

La libertad de expresión y, en general, la garantía de derechos de infancias y adolescencias en Internet se encuentra hoy atravesada por una serie de riesgos y problemas concretos cuya evidencia atraviesa la preocupación y los debates a todo nivel. Acoso, abuso, violencias y victimización sexual; exposición a servicios y contenidos dificultades

de atención y aprendizaje, reemplazo del juego recreativo por las pantallas y de las tareas escolares por respuestas de asistentes virtuales; exposición a prácticas comerciales que socavan la privacidad, seguridad y protección, entre muchos otros.

Son problemas que demandan respuestas diferentes pero que han puesto en el foco la responsabilidad de las empresas tecnológicas por el modelo de negocios que despliegan en los productos y servicios que ofrecen y que no están pensados para niños, niñas y adolescentes, aunque ellos y ellas representen un tercio de los usuarios y usuarias a nivel global (UNICEF; 2022). Por el contrario, el modelo de negocios ataca, precisamente, un ejercicio pleno de la libertad de expresión y otros derechos en Internet.

Sin embargo, los derechos deben respetarse, protegerse y hacerse efectivos en el entorno digital, como en todo ámbito. Por eso los Estados tienen el deber de avanzar en la definición de regulaciones y, en ese proceso, resistir la presión de las empresas tecnológicas por continuar funcionando por fuera del marco de las obligaciones que deberían imponérsele como a cualquier sector cuya actividad impacta directamente y a gran escala en las personas.

En este artículo abordamos este escenario. Nuestro foco no es su diagnóstico ni la sistematización de debates normativos, sino el aporte de una propuesta de regulación concreta, formulada a partir de los estándares internacionales y las mejores prácticas regulatorias, en diálogo con diversos actores y con la experiencia de conocer el devenir de la protección de los derechos de infancias y adolescencias en los entornos de información y comunicación en la región (OBSERVACOM, 2026, 2023 y 2022).

En este sentido, el artículo busca ser un aporte a la importante tarea de intercambio y promoción de perspectivas y propuestas que realiza el Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes, en particular desde este Boletín.

Implicancias y desafíos de la libertad de expresión en entornos digitales

Desde la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño y su ratificación generalizada por todos los países a excepción de Estados Unidos, los Estados deben basar sus políticas en la consideración de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, el principio de interés superior y su derecho a la participación y a ser oídos/as. En el juego entre estos tres basamentos, el principio de autonomía progresiva completa el andamiaje (HERRERA; 2019: 2). Sobre estos pilares se edifican los derechos humanos de infancias y adolescencias.

La libertad de expresión de niños, niñas y adolescentes está consagrada en el artículo 13 de la Convención con los componentes: *buscar*, *recibir* y *difundir* informaciones e ideas de todo tipo. Este derecho se articula con otros dos conexos: el mencionado derecho a ser oídos y oídas y a que su opinión sea tenida en cuenta en los asuntos que les afectan (artículo 12) y el derecho de acceso a la información adecuada para su desarrollo y a ser protegidos y protegidas de contenidos que puedan resultar perjudiciales (artículo 17).

Según la Relatoría Especial para la Libertad de Expresión de Naciones Unidas (2014: párrafo 11) leídas conjuntamente, las disposiciones de estos artículos establecen un nivel de protección del derecho a la libertad de expresión que es comparable, sino superior, al que prevé, para todas las personas, el artículo 19 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.

¿Cómo se traduce este andamiaje al entorno digital cuyo despliegue en la actualidad era impensado a finales de 1989 cuando se aprobó la Convención?

Desde 2021, año en que el Comité de los Derechos del Niño aprobó la Observación General nro. 25, podemos dar una respuesta consistente a esa pregunta. Desde entonces todos los actores con responsabilidad en la garantía de estos derechos cuentan con estándares para cumplir las obligaciones que surgen de la Convención.

A través de la voz de los propios chicos y chicas, la Observación General se inicia recuperando el valor del entorno digital en el ejercicio de derechos, se reivindican usos positivos para la expresión de ideas y para el intercambio, en particular, cuando se encuentran en situaciones desfavorecidas o de vulnerabilidad.

Paralelamente, la Observación advierte sobre perjuicios que puede acarrear el ejercicio de derechos en estos entornos tal como funcionan actualmente. Represalias, agresiones y odio; exposición a prácticas delictivas causadas por personas que aprovechan los espacios digitales para vulnerar derechos de niños y niñas; prácticas comerciales que socavan sus derechos a la seguridad, la privacidad y el bienestar; y una programación algorítmica hipersegmentada que lejos de proponer contenidos diversos y adecuados a la edad, prioriza los más emotivos y extremos que pueden sumergirlos, en minutos, en "burbujas" de contenido tóxico (AMINISTÍA ARGENTINA: 2024; 5 RIGHTS, 2026).

Para aprovechar las oportunidades y enfrentar los riesgos, la respuesta política, la manda de la Convención, está en la misma tríada de los artículos 12, 13 y 17. Es decir, el derecho a buscar, recibir y difundir debe garantizarse en todos los entornos y pueden establecerse restricciones en los supuestos taxativos previstos en el artículo 13; niños, niñas y adolescentes deben recibir productos tecnológicos, servicios, funcionalidades y contenidos adecuados para su desarrollo y ser protegidos de aquellos que no los son en línea con el artículo 17; e infancias y adolescencias deben participar de manera sustantiva en las políticas públicas sobre entornos digitales. que se definan y también en su implementación.

El ejercicio de la libertad de expresión está condicionado hoy de manera estructural por el modelo de negocios de las grandes empresas tecnológicas y la programación algorítmica asociada.

Este modelo, basado en la extracción y monetización de los datos personales, no solamente estructura redes sociales como Instagram, Facebook o Tik Tok, sino también muchas plataformas de videojuegos y plataformas conversacionales. La inteligencia artificial, a su vez, es transversal a la experiencia digital, extrae datos y se entrena en base al uso: las plataformas utilizan algoritmos basados en IA, también usan

IA algunos juegos interactivos y plataformas educativas, están disponibles IA generativas y asistentes virtuales como ChatGPT, Gemini o Claude, y servicios de mensajería como WhatsApp integran asistentes de IA. Todos estos productos son utilizados por niños, niñas y adolescentes desde edades muy tempranas.

La garantía plena de su libertad de expresión nos obliga a poner el foco en la deuda pendiente que tiene la inmensa mayoría de los países de la región con la regulación de estos poderosos actores.

Las políticas corporativas de autorregulación, el control parental y la alfabetización mediática resultan insuficientes para mitigar siquiera parcialmente el poder de las empresas tecnológicas globales, en un esquema que, año a año y al compás de escenarios geopolíticos globales, profundiza el lucro a costa de la seguridad, el bienestar, la privacidad y otros derechos de todas las personas, y en particular de niños, niñas y adolescentes.

La regulación de los entornos digitales: una obligación impostergable

El Comité de los Derechos del Niño es claro: los Estados deben "adoptar una amplia gama de medidas legislativas, administrativas y de otra índole, incluidas medidas preventivas" (OG 25/2021: párrafo 22), para garantizar derechos en el entorno digital. Esta es la única manera de abarcar de forma integral los espacios donde actualmente transcurre la vida de niños, niñas y adolescentes, como la del resto de las personas.

Y refuerza más adelante: "Los Estados deben adoptar medidas mediante, entre otras cosas, la elaboración, vigilancia, aplicación y evaluación de leyes, reglamentos y políticas, para cerciorarse de que las empresas cumplan sus obligaciones consistentes en impedir que sus redes o servicios en línea se utilicen de forma que causen o propicien violaciones o vulneraciones de los derechos de los niños, incluidos sus derechos a la privacidad y a la protección" (OG 25/2021: párrafo 36).

Esta es, por tanto, la obligación jurídica estatal. La regulación es, además, la única y más potente herramienta que tienen para garantizar

plenamente la libertad de expresión y otros derechos, y hacer frente a los desafíos antes comentados. La regulación democrática sobre la actividad de las empresas, en línea con los Principios Rectores sobre Empresas y Derechos Humanos (ONU; 2011), le cabe a todos los rubros de actividad y el sector tecnológico no puede ser la excepción por los servicios que presta en el territorio de cada Estado.

El sistema internacional de protección de derechos humanos ha profundizado los estándares y documentos interpretativos para dar herramientas que motoricen y orienten la acción estatal.

Además de los estándares del Comité, en decisiones adoptadas durante este año 2026, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) y las relatorías de libertad de expresión en una declaración conjunta, identifican a la Convención sobre los Derechos del Niño como rectora en la materia, señalan la responsabilidad de las empresas tecnológicas en el diseño dañino de sus productos y aportan recomendaciones específicas para cambiar de manera urgente este escenario.

En el ámbito interamericano, la Relatoría Especial sobre Libertad de Expresión ha establecido: "La RELE entiende que las plataformas en torno a su deber de respetar derechos humanos, es decir, abstenerse de infringirlos y hacer frente a las consecuencias negativas que sus actividades tengan respecto de derechos humanos, deberían atender principalmente a las siguientes consideraciones: [...] c) el estricto apego a los estándares de transparencia y debida diligencia en su operatividad; d) estándares específicos aplicables a empresas y plataformas frente a la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes" (2024: párrafo 242).

Existen por tanto insumos técnicos e interpretativos consolidados para identificar el contenido de esas obligaciones y traducirlo en decisiones políticas que prioricen a niños, niñas y adolescentes, sus derechos, su vida y su desarrollo.

Los derechos humanos no son conceptos abstractos de tratados internacionales ajenos a la realidad. Por el contrario, están presentes en todas las dimensiones de la vida cotidiana, incluidos los entornos digitales.

Garantizar derechos por defecto y desde el diseño ¿qué significa eso?

El Alto Comisionado de Derechos Humanos y las relatorías de libertad de expresión, en línea con el Comité de los Derechos del Niño, son consistentes: para garantizar los derechos de infancias y adolescencias en Internet es preciso que las regulaciones exijan a las empresas seguridad y privacidad desde el diseño y por defecto.

Se trata de un enfoque regulatorio sistémico que promueve el bienestar y la seguridad de niños, niñas y adolescentes, pero también de las familias, de las personas cuidadoras y educadoras. Es una propuesta que no apela a prohibiciones generalizadas de acceso —profundizaremos los cuestionamientos a estas políticas más adelante— sino que tiene por objetivo que los productos y servicios digitales contribuyan a la realización de los derechos, en lugar de socavarlos.

Además, son medidas que igualan condiciones: si los productos digitales son seguros por diseño y defecto, todos los niños, niñas y adolescentes pueden tener una vida digital más segura, independientemente de las condiciones de vida y de las posibilidades los adultos a cargo de tareas de crianza o cuidado. En efecto, el compromiso de padres, madres y educadores es muy importante pero no puede caer sobre ellos y ellas una responsabilidad que será siempre limitada frente al poder de las grandes empresas. Además, muchos niños, niñas y adolescentes carecen de cuidados parentales y se encuentran en situaciones de vulnerabilidad que los y las exponen a mayores riesgos en todos los ámbitos.

Este enfoque regulatorio articula también el principio de autonomía progresiva: las experiencias y las protecciones deben ser adecuadas a la edad. Además, alcanza todas las categorías de servicios y contenidos digitales que estén dirigidos o a las que puedan tener acceso niños, niñas y adolescentes en línea con estándares internacionales (DSA; 2024; ECA; 2025). Esta perspectiva evita el abordaje fragmentado o focalizado en determinados productos o servicios: todos ellos (incluidas las tecnologías educativas) recopilan datos de manera sistemática y la mayoría despliega mecanismos de engagement para op-

timizar el tiempo de interacción, por eso deben estar alcanzados por obligaciones de protección desde el diseño.

Veamos con detalle cuáles son estas propuestas.

Eliminación de mecanismos adictivos y evaluaciones de impacto y riesgos

Una primera regulación clave es a la obligación de establecer una configuración basada en la protección predeterminada y que opere por defecto. Entre los elementos de esa configuración destacan eliminar, en todos las plataformas, productos y servicios digitales, aquellos mecanismos dirigidos a captar la interacción ilimitada (*scroll* "infinito", notificaciones permanentes, reproducción automática e ininterrumpida, recompensas aleatorias, métricas de popularidad prominentes).

Además, que se incluyan por defecto límites de tiempo predeterminados, el bloqueo nocturno y la desactivación por defecto de las notificaciones innecesarias, las nocturnas y en horario escolar.

Los sistemas de recomendación algorítmica no deberían elaborarse en base al perfilamiento de niños, niñas y adolescentes, para proteger la salud mental, evitar el efecto de "burbuja" o "cámara de eco". Diversidad y orden cronológico de organización deberían ser los ordenamientos predeterminados en cuentas de menores de edad.

El bienestar, la seguridad y la privacidad deben ser requisito para acceder al mercado y ofrecer productos y servicios a los que tengan acceso efectivo o probable niños, niñas y adolescentes. A través de las evaluaciones de impacto y riesgos las empresas deben probar que han implementado las medidas adecuadas para esta garantía que no se presume.

Estas evaluaciones deben ser una obligación clara y taxativamente estipulada en la normativa. Sus parámetros deben ser fijados por el Estado a través de los lineamientos de implementación de la regulación. Deben producirse tanto antes del lanzamiento de nuevos productos, servicios o funcionalidades como periódicamente respecto de aquellos que ya estén disponibles. La carga de demostrar que un producto o servicio digital es seguro para niños, niñas y adolescentes debe ser

de las empresas proveedoras quienes, además, en su caso, deben establecer medidas de mitigación cuya implementación sea supervisada.

Privacidad y protección de datos también por defecto y diseño

Los marcos regulatorios deben exigir la integración de la privacidad desde la fase de diseño y por defecto en los productos y servicios digitales. Esto implica aplicar los estándares de mínima recolección, configuración de máxima privacidad, uso limitado de datos a fines específicos, accesibilidad a terceros restringida, conservación por tiempo limitado y control real sobre el uso de los datos por parte de los propios niños, niñas y adolescentes según su edad y de las personas adultas responsables cuando correspondiere.

Restricciones necesarias para garantizar derechos

El Comité de los Derechos del Niño ha establecido que los Estados: "Deben legislar para garantizar la protección de los niños frente a bienes nocivos, como las armas o las drogas, o determinados servicios, como los juegos de azar. Deben utilizarse sistemas fiables de verificación de la edad para evitar que los niños tengan acceso a productos y servicios cuya posesión o utilización sea ilegal para ellos. Esos sistemas deben ser compatibles con los requisitos de protección de datos y de salvaguardia" (OG 25/2021, párrafo 114).

En cumplimiento de esta manda, ley brasileña ECA Digital establece que los proveedores de servicios deben "prevenir y mitigar los riesgos de acceso, exposición, recomendación o facilitación del contacto con [una serie taxativamente definida de] contenidos, productos o prácticas" y que para ello deben tomar "medidas desde el diseño y durante todo el funcionamiento de los servicios" (artículo 6, destacados propios). A continuación, detalla los contenidos y prácticas aludidos (explotación y abuso sexual; violencia, intimidación y acoso; incitar a comportamientos que causen daño en la salud como las autolesiones y el suicidio, entre otras detalladas; comercialización de juegos de azar y otros productos prohibidos por la ley brasileña; las prácticas publicitarias depredadoras y los contenidos pornográficos).

Es decir, la regulación debe establecer restricciones para el acceso o exposición a contenidos, servicios o funcionalidades que impliquen riesgos o puedan generar daños a infancias y adolescencias (pensemos en el acceso a sitios de apuestas online que están arrojando índices alarmantes de ludopatía infantil o en el acceso temprano a pornografía en plataformas como Pornhub o Xvideos, con impactos en el desarrollo de la subjetividad, la sexualidad y los vínculos).

Ahora bien, es clave dejar claro que estas restricciones para determinados contenidos o servicios no deben confundirse con las políticas de prohibición generalizada de acceso implementadas o propuestas en distintos países en particular respecto a redes sociales, que han sido objeto de diversas críticas que compartimos (UNICEF, 2025; ACNUDH, 2026, entre otras). En efecto, estas políticas resultan limitantes de derechos de infancias y adolescencias, crean una falsa sensación de seguridad y, lo más importante de todo, no alteran el modelo de negocios ni las prácticas perjudiciales de las empresas tecnológicas, ni obligan a generar entornos más seguros. Es clave distinguir, entonces, entre las políticas de prohibición generalizada y las restricciones puntuales que los estándares obligan a implementar.

A su vez, en aquellos casos en los que corresponda aplicar mecanismos de verificación de edad, estos deben ser precisos, seguros, fiables, eficaces, no intrusivos, estar basados en los principios de minimización de datos y de no vinculación, y acompañarse de garantías sólidas para los niños, niñas y adolescentes y para las personas usuarias adultas. Puesta en manos de las empresas y sin supervisión oportuna, adecuada y eficiente, la verificación de edad puede potenciar la extracción de datos personales y vulnerar (aún más) la privacidad. Por eso es clave el cumplimiento de los requisitos antes mencionados y la exploración de las tecnologías basadas en protocolos de "conocimiento cero" (zero-knowledge proofs) para garantizar que ni las empresas ni el proveedor de la verificación de edad reciban información que permita rastrear a los usuarios.

Prohibiciones sobre técnicas publicitarias

En línea con la Observación General nro. 25, la *Digital Services Act* de la Unión Europea dispone una prohibición de publicidad dirigida basada en perfiles comerciales cuando la plataforma tenga un conocimiento razonable de que el usuario es menor de edad (artículo 28). La ley ECA Digital brasileña "prohíbe el uso de técnicas de elaboración de perfiles para dirigir publicidad comercial a niños y adolescentes, así como el uso de análisis emocional, realidad aumentada, realidad extendida y realidad virtual para este fin" (artículo 22).

Esta pauta es central: la combinación entre extracción masiva de datos, personalización algorítmica, perfilamiento conductual y nuevas formas de promoción comercial (por ejemplo, vía *influencers*) dificulta distinguir entre contenidos publicitarios, informativos y recreativos. Estas dinámicas exponen a todas las personas a la manipulación comercial y promueven el consumo desde edades muy tempranas.

Los estándares recomiendan también, para evitar la manipulación, prohibir el uso de técnicas de reconocimiento emocional, estrategias comerciales basadas en la explotación del desconocimiento o en características psicológicas o conductuales, y la utilización de tecnologías inmersivas dirigidas específicamente a menores de edad. Si hay contenidos patrocinados, esto debe ser claro e identificable para los usuarios y usuarias.

La asignatura pendiente de la transparencia: obligaciones para proteger a las infancias

Como sabemos por nuestras propias experiencias, los sistemas algorítmicos organizan la vida cotidiana en distintas dimensiones. Niños, niñas y adolescentes no están extensos de este escenario. Estos sistemas determinan a qué información accedemos, qué ideas conocemos más que otras, qué productos se nos ofrecen. No obstante, desconocemos cómo funcionan esos sistemas ya que han sido siempre opacos, y ahora cada vez más.

Las regulaciones deben abordar este problema y establecer obligaciones. Las plataformas de todo tipo de productos y servicios digitales deben explicar, de manera clara y adaptada a la comprensión de todas las personas —incluidos niños, niñas y adolescentes—, por qué ciertos contenidos son recomendados o priorizados. También deben contar con mecanismos sencillos para modificar o limitar los criterios de personalización y acceder a formas alternativas de organización, ordenamiento y visualización distintas a las predeterminadas, basadas en sus preferencias reales y protegidas por defecto.

Herramientas de supervisión adulta, reclamo y denuncia

Los sistemas de supervisión adulta o de mediación parental (conocidos como de control parental) son la única herramienta de la que disponen actualmente las familias. Deben ser mejoradas y las regulaciones son importantes para garantizar que sean accesibles, intuitivas y eficaces. Deben aplicarse por defecto en los productos y servicios a los que accedan niños, niñas y adolescentes, y respetar, al mismo tiempo, su privacidad y autonomía progresiva; estar disponibles en formatos accesibles para personas con discapacidad y en el idioma del país.

También debe estar fácilmente accesible la posibilidad de denunciar características y funcionalidades riesgosas de los productos digitales, episodios concretos de daño y otros incidentes, y de demandar información frente a decisiones injustas que pudiera haber tomado una plataforma. El trámite de estos procedimientos debe ser transparente, oportuno y con intervención humana.

Institucionalidad regulatoria, participación y educación digital

La previsión de una aplicación efectiva de la regulación es tan importante como su misma concepción. Es imprescindible crear o fortalecer organismos reguladores con garantías de independencia, recursos suficientes, autonomía funcional, capacidad técnica especializada y competencias asignadas por ley para supervisar y hacer cumplir las normas.

Infancias y adolescencias deben contar con espacios formales e institucionalizados para participar activamente en la definición e implementación de la regulación y de todas las políticas que a ella se asocien, entre ellas, las de educación digital integral que deben orientarse a toda la ciudadanía y abarcar desde los currículos formales hasta campañas públicas de sensibilización.

Palabras de cierre: regular para construir una cultura de derechos en el entorno digital

América Latina y el Caribe avanza en debates sobre la regulación para proteger infancias y adolescencias en entornos digitales. Brasil lidera este proceso con la ley ECA Digital; Colombia cuenta con la ley 2.489, un marco de directrices sobre políticas públicas sin obligaciones para las empresas tecnológicas. La discusión está instalada, o empieza a estarlo, con proyectos legislativos en países como Argentina, Chile, Panamá, Costa Rica y Uruguay.

Sin embargo, la disposición y uso de nuevas tecnologías avanza a un ritmo mucho más acelerado.

Los derechos humanos no son conceptos abstractos de tratados internacionales ajenos a la realidad. Por el contrario, están presentes en todas las dimensiones de la vida cotidiana, incluidos los entornos digitales. Todas las personas tenemos derechos en estos espacios, pero en el caso de niños, niñas y adolescentes estos derechos tienen protecciones jurídicas reforzadas por la Convención sobre los Derechos del Niño.

Ahora bien, los derechos humanos se vuelven reales cuando existen regulaciones e instituciones que los garantizan, mecanismos para hacerlos exigibles y personas y organizaciones dispuestas a defenderlos. Por tanto, regular es, además de una obligación jurídica estatal indeclinable, una acción política clave para construir una cultura de derechos en el entorno digital. Una regulación que establezca reglas que apunten a "la raíz" del problema, con obligaciones claras para que el

desarrollo tecnológico no siga avanzando a costa de la seguridad y el bienestar de niños, niñas y adolescentes. Una regulación que permita también consolidar políticas públicas de largo plazo en educación integral digital, con planificación y recursos que eviten las respuestas espasmódicas, segmentadas o duplicadas.

Proteger derechos en el entorno digital es una condición indispensable para que las infancias y adolescencias puedan ejercer su libertad de expresión en un entorno adecuado, seguro, que procure su bienestar y que no explote comercialmente cada like que pongan en la publicación de un amigo, cada tema de interés sobre el que comenten.

Estamos en un momento bisagra.

Regular en base a parámetros aquí detallados es la clave para interpelar el modelo de negocios de las grandes empresas tecnológicas cuyos perjuicios son ya innegables.

La decisión de cada país es necesaria y relevante, más allá del tamaño de su mercado. La inacción es, sin duda, la peor respuesta.

María Capurro Robles[1]

1 Abogada (Universidad de Buenos Aires), doctora en Medios, Comunicación y Cultura (Universidad Autónoma de Barcelona), coordinadora de proyectos e investigadora del Observatorio Latinoamericano de Regulación, Medios y Convergencia (OBSERVACOM).

Referencias bibliográficas

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) (2026), Getting Children's Safety Online Right, en línea www.ohchr.org

Amnistía Internacional Argentina (2023), "Domar el algoritmo": desafíos para la salud mental y privacidad en el uso de TikTok Argentina, en línea www.amnistiapr.org

Brasil, ley 15.211/2025, Estatuto da Criança e do Adolescente Digital (ECA Digital)

Convención sobre Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 20 de noviembre de 1989.

Comité de los Derechos del Niño, Observación General Nro. 25 (2021) relativa a los derechos de los niños en relación con el entorno digital. CRC/C/GC/25, del 2 de marzo de 2021.

Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (2011), Principios Rectores sobre las Empresas y los Derechos Humanos: Puesta en práctica del marco de la ONU para proteger, respetar y remediar. A/HRC/RES/17/4, Resolución 17/4, del 16 de junio de 2011.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos, Relatoría Especial para la Libertad de Expresión (2024), Inclusión digital y gobernanza de contenidos en internet, en línea www.oas.org

Fainboim, L. (2025), Cuidar las infancias en la era digital: Uso de pantallas. Pornografía. Apuestas. Acosos. Prevención desde la familia y la escuela. Buenos Aires: Noveduc, 170 páginas.

Herrera, M. (2019), "Autonomía progresiva y derecho a la salud de adolescentes. Un cruce en disputa", en La Ley, LA LEY 2019-C 1019, en línea ri.conicet.gov.ar

OBSERVACOM (2026) Proteger a niños, niñas y adolescentes en Internet exige regular el modelo de negocios de las empresas tecnológicas, en línea www.observacom.org

OBSERVACOM (2023) Estándares regulatorios en la protección de los derechos de niños y niñas en los servicios audiovisuales en Internet, documento elaborado por María José Guembe y María Capurro Robles, en línea www.observacom.org

OBSERVACOM (2022), Legislación y políticas públicas en Argentina, Chile, Uruguay, Perú, Colombia, México y Brasil, para la protección de niños, niñas y adolescentes en los servicios de comunicación audiovisual, documento elaborado por María José Guembe y María Capurro Robles, en línea www.observacom.org

ONU, Relatoría Especial sobre la promoción y protección del derecho a la libertad de opinión y de expresión (2014), El derecho del niño a la libertad de expresión, Informe presentado por el Relator Especial. A/69/335, del 21 de agosto de 2014.

Relatora Especial de las Naciones Unidas (ONU) sobre la Libertad de Opinión y de Expresión, el Representante de la Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa (OSCE) para la Libertad de los Medios de Comunicación, el Relator Especial de la Organización de los Estados Americanos (OEA) para la Libertad de Expresión y la Relatora Especial de la Comisión Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos (CADHP) para la Libertad de Expresión y el Acceso a la Información, (2026), Declaración Conjunta sobre el Derecho a la Libertad de Expresión y el Acceso a la Información de los Niños y las Niñas en la Era Digital, en línea www.oas.org

Unión Europea (2024), Digital Services Act.

UNICEF (2025), Trazando una línea en los espacios digitales: Restricción del uso de las redes sociales según la edad, Nota de Política.

5Rights Foundation (2026), Explorando lo que las y los adolescentes pueden ver en las redes sociales en México, en línea 5rightsfoundation.com

5Rights Foundation (2026), Building a digital environment designed with children in mind, en línea 5rightsfoundation.com

Salvaguardar no significa restringir la participación, sino crear las condiciones para que la niñez y adolescencia puedan ejercerla sin quedar expuestas a daños evitables



Comunicación y salvaguarda

Un enfoque integrado para la participación segura

Idea central

Para Plan International, la Política de Salvaguarda expresa una responsabilidad organizacional: garantizar que ninguna niña, niño, adolescente o participante sufra daño como consecuencia de su interacción con la organización. No debe entenderse como un límite a la participación ni a la comunicación de las niñas, sino como la condición institucional que permite que sus voces sean escuchadas, amplificadas y tomadas en cuenta sin comprometer sus derechos, su dignidad, su bienestar ni su seguridad.

Introducción

Plan International es una organización independiente de desarrollo y acción humanitaria que promueve los derechos de la niñez y la igualdad de oportunidades para las niñas; está presente en más de 80 países y, en América Latina y el Caribe, trabaja en 12 países.

En los últimos años, la participación de niñas, niños y adolescentes ha dejado de entenderse únicamente como una aspiración normativa para convertirse en una demanda cada vez más presente en espacios públicos, institucionales y de toma de decisiones. Gobiernos, organismos internacionales y organizaciones de la sociedad civil reconocen con mayor claridad que sus voces aportan experiencias, prioridades y formas de leer la realidad que no pueden ser sustituidas por la mirada adulta. Sin embargo, ese reconocimiento plantea una pregunta de fondo: qué condiciones deben existir para que la participación no sea solamente presencia, testimonio o visibilidad, sino una experiencia de comunicación significativa, segura y capaz de incidir. Desde ese marco

amplio de derechos de la niñez y la adolescencia, este artículo pone el foco en las niñas, en coherencia con el mandato de Plan International y con las desigualdades específicas que afectan su participación y liderazgo. Para Plan International, responder a la pregunta central no es únicamente cómo hacer que las niñas estén presentes, sino cómo asegurar que esa presencia sea libre, segura, informada, pertinente y significativa; que les permita incidir y que, en el ejercicio de su participación, no sufran ningún daño. Esta mirada exige articular desde el inicio la salvaguarda, la comunicación ética y el liderazgo como dimensiones inseparables de una misma responsabilidad institucional.

Desde esta perspectiva, proteger o salvaguardar no significa restringir la participación, sino crear las condiciones para que la niñez y adolescencia puedan ejercerla sin quedar expuestas a daños evitables, instrumentalización o participación simbólica. Implica reconocer que toda intervención pública ocurre dentro de relaciones de poder: entre personas adultas y niñas, entre instituciones y comunidades, entre quienes producen mensajes y quienes prestan su voz o su imagen. Por eso, la salvaguarda debe entenderse como una forma de actuar que atraviesa las decisiones sobre quién participa, para qué participa, cómo se comunica su voz y qué responsabilidades asume la institución antes, durante y después del proceso.

Este artículo propone leer esos elementos de manera integrada. Primero, plantea la salvaguarda como condición para que la participación sea digna, deliberada y segura. Luego, aborda la comunicación ética como una extensión de la participación: la forma en que una voz se representa, circula y permanece en el tiempo puede fortalecer la agencia de una niña o un niño, o exponerles a nuevos riesgos. Finalmente, analiza el paso de la participación puntual al liderazgo público sostenido, mostrando que la niñez y la adolescencia —y, de manera especial, las niñas y adolescentes mujeres, por las vulneraciones específicas a las que están expuestas— requieren procesos de formación, acompañamiento, organización colectiva y devolución para que sus aportes no se agoten en un evento, sino que puedan influir en agendas y decisiones. En conjunto, estos énfasis permiten pensar la participación de la niñez no como presencia simbólica, sino como ejercicio de ciudadanía con cuidado, voz propia y consecuencias institucionales.

La salvaguarda como condición para la participación

La salvaguarda es una condición de calidad de la participación porque permite pasar de la invitación formal a una experiencia realmente significativa. No basta con que una niña o niño esté presente en un espacio público o institucional; importa que comprenda el propósito de su participación, que pueda reconocer los posibles efectos de hacer pública su voz y que cuente con condiciones para decidir desde dónde, cómo y hasta dónde quiere involucrarse. En este sentido, proteger no es hablar por ella ni sustituir su criterio, sino asegurar que la participación ocurra en condiciones que fortalezcan su autonomía.

Para Plan, esta mirada supone reconocer que toda participación ocurre en un contexto concreto. No es lo mismo intervenir en un espacio comunitario que hablar ante autoridades, medios de comunicación u organismos internacionales; tampoco es igual participar desde una experiencia personal que hacerlo en representación de una agenda colectiva. Cada situación exige valorar el propósito del espacio, las relaciones de poder presentes, el nivel de visibilidad, las expectativas que se generan sobre la niña y la capacidad institucional de acompañarla de manera responsable. Esa lectura contextual es la que permite que la salvaguarda sea parte del diseño de la participación y no una reacción posterior (Plan International, 2022a).

También implica distinguir entre abrir espacios y garantizar condiciones. Abrir un espacio puede ser relativamente sencillo; asegurar que ese espacio sea comprensible, pertinente, accesible y seguro requiere decisiones más profundas. Supone preparar información adecuada para la edad y el contexto, definir con claridad qué se espera de la participación, prever cómo se manejará la imagen o la historia de la niña, establecer quién acompañará el proceso y asegurar que exista una respuesta si algo genera incomodidad, exposición o riesgo. Esa preparación no burocratiza la participación; la hace más ética y más respetuosa de los derechos de las niñas (Plan International, Oficina Regional para las Américas, 2026a).

Un ejemplo de esta forma de trabajar puede verse en la preparación de la participación de una adolescente en un espacio vinculado a la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer de las Naciones Unidas en 2026. Lo relevante no fue solo que existiera una oportunidad de incidencia, sino que la participación se pensó desde el inicio como un proceso que debía cuidar tanto la experiencia de la adolescente como la forma en que su voz sería compartida públicamente. Por ello, se consideraron las condiciones de preparación, acompañamiento, consentimiento, exposición, interacción con personas adultas, participación virtual y uso posterior de la información. El ejemplo muestra cómo salvaguarda, comunicación ética y participación pueden articularse en la práctica: no para limitar la voz de una niña, sino para asegurar que esa voz se exprese con sentido, cuidado y responsabilidad institucional (Plan International, Oficina Regional para las Américas, 2026a).

Esta forma de entender la salvaguarda ayuda a evitar dos riesgos opuestos. El primero es que se use la seguridad como argumento para excluir a las niñas de conversaciones públicas importantes. El segundo es promover su participación sin reconocer las desigualdades de poder, los posibles costos de la visibilidad o la responsabilidad adulta e institucional de cuidado. Entre ambos extremos, Plan propone una posición más exigente pero más valiosa: crear espacios donde las niñas y niños puedan ejercer su derecho a participar con información, acompañamiento, posibilidad de decisión y reconocimiento de su voz. En síntesis, proteger la participación significa reconocer a las niñas y niños como sujetos con autonomía progresiva y, al mismo tiempo, asumir que esa autonomía necesita contextos adecuados para ejercerse plenamente. No se trata solo de abrirles la puerta a espacios públicos, sino de cuidar las condiciones que permiten que su voz sea libre, informada y tomada en serio. Esa responsabilidad no termina cuando la niña participa; continúa en la forma en que su voz es recogida, representada y compartida. Por eso, la salvaguarda conduce necesariamente al siguiente desafío: comunicar esa participación de manera ética, sin reducirla, apropiarla ni exponerla.

Comunicación ética: amplificar voces sin generar daño

La comunicación es uno de los lugares donde más claramente se encuentran la participación y la salvaguarda. Cuando una niña o niño toma la palabra en un foro, aparece en un material de comunicación, una campaña o comparte una experiencia personal, su participación no termina en el momento en que habla: continúa en la forma en que esa voz es editada, traducida, difundida, archivada y reutilizada. Por eso, para Plan comunicar de manera ética significa reconocer que la voz de la niñez y adolescencia tiene poder público, pero también puede generar exposición si no se cuida el contexto en el que circula.

Plan International tiene un enfoque especial hacia los derechos de las niñas. Desde esta mirada, la comunicación ética no se limita a la forma en que Plan comunica los espacios de liderazgo de las niñas. Empieza en la manera en que la organización comunica todo su trabajo: cómo representa a las comunidades, cómo narra las desigualdades, cómo presenta a niñas, niños y adolescentes, cómo usa imágenes e historias personales, y cómo evita reproducir estereotipos, relaciones de poder o formas de exposición innecesaria. Estos valores deben atravesar cualquier comunicación institucional, porque la forma de contar también expresa una posición ética frente a las personas y comunidades con las que se trabaja. Cuando se trata de espacios liderados por niñas, esta responsabilidad se vuelve todavía más exigente: su voz puede adquirir mayor visibilidad pública, sus palabras pueden circular fuera del contexto original y su imagen puede hacerlas reconocibles ante públicos más amplios. Por eso, comunicar éticamente implica cuidar no solo el mensaje, sino también las condiciones en que esa voz se produce, se representa y permanece disponible en el tiempo (Plan International, 2023).

Esto tiene una consecuencia estratégica: no basta con obtener autorización para comunicar; es necesario construir una relación comunicacional basada en comprensión, consentimiento, cuidado y posibilidad de decisión. En el caso de niñas, niños y adolescentes, esa relación

debe reconocer la autonomía progresiva y, al mismo tiempo, la responsabilidad adulta e institucional de proteger. El consentimiento informado respalda esta práctica, pero no la agota: lo central es que la niña pueda comprender el alcance de su participación pública y conservar control sobre aquello que desea compartir (Plan International, 2026).
Vincular comunicación y salvaguarda también permite superar representaciones que, aunque busquen sensibilizar, pueden reproducir desigualdades. Para Plan, las niñas no deben aparecer solo como víctimas, beneficiarias o testimonios de una problemática. Deben ser reconocidas como sujetas políticas, con ideas, propuestas y criterios propios. Esta forma de comunicar fortalece la participación porque no extrae una historia para fines institucionales, sino que acompaña una voz que busca incidir.

En el terreno de la comunicación, la articulación entre salvaguarda, participación y ética adquiere un énfasis específico. Una vez que la voz de una niña entra en el espacio público, el cuidado depende también de cómo esa voz se recoge, se edita, se traduce, se contextualiza y se comparte. La comunicación ética procura que la visibilidad no desplace el sentido de lo que la niña quiso decir ni las condiciones en que decidió hacerlo, y que su voz no se convierta en objeto de exposición o en un recurso narrativo de otras personas. Su aporte es asegurar que la amplificación pública respete la agencia de la niña y el sentido político de su participación.

Esta comprensión resulta especialmente relevante en contextos digitales, donde las voces, imágenes y mensajes pueden circular más lejos, por más tiempo y ante públicos no previstos inicialmente (Comité de los Derechos del Niño, 2021). Para Plan, el desafío no es reducir la presencia pública de las niñas, sino fortalecer su capacidad de decidir cómo aparecer, cuándo salvaguardar su identidad y cómo usar la comunicación como herramienta de agencia. En esa lógica, la comunicación segura no limita la participación: la prepara, la hace más consciente y crea el puente hacia una pregunta central para cualquier institución que quiere escuchar a las niñas: cómo pasar de amplificar sus voces de manera ética a sostener procesos en los que esas voces puedan construir agenda, dialogar con poder e influir en decisiones (Plan International, 2023; Plan International, Oficina Regional para las Américas, 2026c).

Proteger la participación significa reconocer a las niñas y niños como sujetos con autonomía progresiva y, al mismo tiempo, asumir que esa autonomía necesita contextos adecuados para ejercerse plenamente.

Del derecho a participar al liderazgo público de las niñas

Si la salvaguarda crea las condiciones para que una niña participe sin daño, y la comunicación ética cuida la manera en que su voz se representa y circula, el siguiente paso es preguntarse qué ocurre antes, durante y después de que esa voz ha sido escuchada. La participación no alcanza todo su potencial cuando se limita a una consulta, una intervención breve o una imagen pública bien cuidada; necesita convertirse en una trayectoria que permita a las niñas desarrollar capacidades, construir mensajes colectivos, dialogar con actores de decisión y comprobar que sus aportes tienen consecuencias. Desde esta mirada, el liderazgo público de las niñas no aparece como un momento excepcional, sino como el resultado de procesos sostenidos de preparación, acompañamiento, organización e incidencia.

Para Plan, este paso del derecho a participar al liderazgo público implica reconocer que las niñas no solo deben ser escuchadas en espacios diseñados por personas adultas, sino contar con condiciones para fortalecer su voz propia, actuar junto con otras niñas y participar en decisiones que afectan sus vidas y sus comunidades. Los procesos más transformadores no se limitan a abrir espacios: acompañan trayectorias de formación, deliberación colectiva e incidencia en las que protección y comunicación siguen siendo responsabilidades centrales, precisamente porque la participación adquiere mayor visibilidad y mayor peso público (Plan International, Oficina Regional para las Américas, 2024).

Ese paso hacia el liderazgo público exige integrar de manera más deliberada la salvaguarda y la comunicación. A mayor visibilidad, mayor responsabilidad institucional. Una niña que dialoga con autoridades, medios, organismos multilaterales o redes digitales no solo participa: también queda situada en un espacio público donde su imagen, sus palabras y su historia pueden circular más allá del momento inicial. Por eso, el liderazgo seguro requiere preparación, cuidado comunicacional y condiciones de salvaguarda que acompañen todo el proceso.

La participación de Yoselin, de 16 años, en la Asamblea General de la OEA junto con el IIN en 2025 permite ilustrar este enfoque. Su llegada a ese espacio no fue el resultado de una invitación aislada, sino de una trayectoria previa de formación y empoderamiento acompañada

por Plan International durante varios años. Esa preparación le permitió fortalecer capacidades, construir una voz pública y participar en procesos colectivos de incidencia. En un primer momento, ese recorrido la llevó a integrarse al Foro Panamericano de Niñas, Niños y Adolescentes, donde pudo dialogar con otras niñas, niños y adolescentes y aportar a la construcción de una agenda común. Posteriormente, su participación en la Asamblea General de la OEA consistió en presentar los resultados de ese foro ante un espacio político regional. Y, al regresar a su país, la experiencia no terminó con el evento: Yoselin siguió compartiendo lo vivido con sus compañeras y continuó vinculada a procesos de participación en su propio contexto. El valor del ejemplo está precisamente en mostrar cuatro tiempos conectados: un proceso previo de empoderamiento, un espacio colectivo de deliberación, una instancia pública de incidencia y una continuidad posterior en el país. Esa secuencia permite entender que una intervención significativa no se improvisa ni concluye en el momento del evento: se forma en el tiempo, se construye con otras niñas, se comunica con cuidado, se salvaguarda mediante condiciones institucionales de acompañamiento y permanece viva cuando vuelve a alimentar procesos colectivos de participación (Plan International, 2025; Plan International, Oficina Regional para las Américas, 2025a).

La preparación del diálogo con el Grupo BID —Banco Interamericano de Desarrollo— aporta una segunda ilustración estratégica. En este caso, el punto de partida fue el Foro de Sociedad Civil del BID, un espacio amplio en el que participaron más de 150 personas, entre ellas 16 adolescentes, para aportar a la construcción de la Estrategia de Sociedad Civil del BID. Posteriormente, se realizó una reunión específica entre esas 16 adolescentes y el BID, orientada a profundizar en los aspectos propios de la participación de niñas, niños y adolescentes. Esta secuencia muestra que, cuando los temas son técnicos o institucionales, la participación significativa depende de traducirlos a lenguajes comprensibles, abrir espacio para prioridades propias y garantizar que las voces adolescentes no sean usadas solo para legitimar decisiones ya tomadas. En una alianza de este tipo, además, la responsabilidad de cuidado no recae únicamente en Plan: implica asegurar que el socio conozca y asuma los elementos centrales de salvaguarda, espe-

cialmente cuando el espacio es amplio, participan múltiples actores y las niñas no son las únicas invitadas. Esa corresponsabilidad permite que la seguridad de las adolescentes sea considerada en el diseño del espacio, en las interacciones con personas adultas, en la gestión de expectativas y en la respuesta ante cualquier situación de incomodidad o riesgo. De la misma manera, el trabajo con comunicaciones resulta clave para que toda difusión vinculada al encuentro —mensajes, imágenes, testimonios o piezas posteriores— respete los principios de salvaguarda y mantenga una comunicación ética. Este tipo de proceso conecta directamente salvaguarda, comunicación y participación: cuidar no es solo prevenir daños visibles, sino también evitar formas más sutiles de participación simbólica, extractiva o poco transparente (Plan International, Oficina Regional para las Américas, 2026b).

Desde esta perspectiva, la participación pública de las niñas no debería organizarse alrededor de oportunidades aisladas, sino como parte de una ruta más amplia de influencia. Esa ruta conecta procesos nacionales, formación, construcción colectiva de mensajes, alianzas estratégicas y espacios regionales o globales donde las niñas puedan dialogar con autoridades e instituciones. La apuesta de Plan es pasar de participaciones puntuales a plataformas sostenidas que permitan que las voces de las niñas alimenten agendas, decisiones y resultados, sin perder de vista las condiciones de seguridad, representación y devolución que hacen legítima esa participación (Comité de los Derechos del Niño, 2009; Plan International, Oficina Regional para las Américas, 2026b; Plan International, Oficina Regional para las Américas, 2026c). En esa misma línea, la propuesta de Plan International de crear una Red Regional de Niñas muestra que la participación segura también requiere continuidad y organización colectiva. Una red permite que las niñas no dependan únicamente de invitaciones puntuales, sino que construyan prioridades compartidas, fortalezcan sus vocerías y definan reglas propias de cuidado, representación y comunicación. Así, el liderazgo público deja de ser solo presencia en espacios adultos y se convierte en una práctica sostenida de agencia colectiva, acompañada por una institución que protege sin sustituir sus voces (Plan International, Oficina Regional para las Américas, 2026c).

Un modelo integrado para espacios que escuchan la voz de las niñas

Leído en conjunto, el aporte de Plan no está solo en contar con políticas, herramientas o metodologías, sino en articularlas en una forma de trabajo que pone a las niñas en el centro sin aislarlas de las condiciones institucionales que hacen posible su participación. La contribución estratégica consiste en mostrar que la salvaguarda, la comunicación y el liderazgo no son etapas sucesivas, sino decisiones conectadas que definen la calidad democrática de cualquier espacio de participación infantil y adolescente.
La experiencia revisada permite proponer un modelo integrado con cuatro funciones complementarias. La salvaguarda establece obligaciones, analiza riesgos y asegura mecanismos de prevención, reporte y respuesta. La comunicación ética protege la dignidad, la privacidad y el control sobre la propia historia. Los procesos de liderazgo desarrollan capacidades, organización y representación colectiva. Finalmente, la rendición de cuentas cierra el ciclo al informar qué ocurrió con las propuestas, qué compromisos se asumieron y cómo continuarán participando las niñas.

Para cualquier espacio que quiera escuchar la voz de las niñas —sea de sociedad civil, institucional, interagencial, multilateral o comunitario— este modelo sugiere que la participación no debería diseñarse únicamente desde la convocatoria. Requiere un circuito completo de cuidado, comunicación y respuesta: definición clara del propósito; selección o representación transparente; información accesible; consentimiento y asentimiento; análisis de riesgos físicos, emocionales y digitales; preparación sobre contenidos y límites de exposición; acompañamiento competente; acuerdos para medios, redes y uso de imagen; canales de reporte; y devolución posterior. Estas medidas no reemplazan la voz de las niñas. Crean condiciones para que su voz se exprese con mayor autonomía y tenga consecuencias verificables.

También resulta necesario distinguir entre visibilidad y participación. Una fotografía, un video o una intervención breve pueden dar visibilidad, pero solo existe participación significativa cuando las opiniones influyen en la conversación, reciben respuesta y se conectan con decisiones o procesos posteriores. Por ello, los espacios que invitan a niñas a participar deberían prever desde el inicio cómo se documentarán sus

aportes, quién responderá, qué información podrá compartirse públicamente, cómo se comunicarán los resultados y qué continuidad tendrá el vínculo después del encuentro. La metodología del Grupo BID y la propuesta de Red Regional muestran que seguimiento, devolución y representación colectiva son componentes de calidad, no actividades opcionales (Plan International, Oficina Regional para las Américas, 2026b, 2026c).

Conclusión

Articular salvaguarda, comunicación y participación permite superar una falsa disyuntiva entre proteger y escuchar. La protección cumple una función estratégica: ordena las responsabilidades que hacen posible una participación con sentido. Ayuda a definir qué debe prepararse antes de abrir un espacio, qué apoyos deben existir mientras la niña participa y cómo debe cuidarse después la forma en que su voz será recogida, representada o compartida. Así, la salvaguarda no aparece como un tema separado de la comunicación o del liderazgo, sino como el punto de partida para que ambos se desarrollen sin instrumentalizar ni exponer a las niñas.

Desde esta mirada, la comunicación ética no es solo el cuidado de una imagen o de un testimonio, sino el puente entre salvaguarda y participación pública: permite que la voz de una niña circule sin perder contexto, sin ser apropiada por narrativas adultas y sin quedar expuesta a riesgos innecesarios. El liderazgo, por su parte, da sentido político a esa articulación, porque convierte la participación en una trayectoria de agencia, formación, organización colectiva e influencia. Cuando estas dimensiones se piensan juntas, la voz de las niñas no depende de una oportunidad puntual, sino de un entorno institucional capaz de reconocerla, cuidarla y responder a ella.

La principal lección de la experiencia de Plan International es que la participación segura no se improvisa. Se prepara, se acuerda, se documenta, se acompaña y se evalúa. También se sostiene en el tiempo mediante formación, redes, oportunidades sucesivas de incidencia y devolución. Para los espacios que quieren escuchar la voz de las niñas, integrar estas dimensiones puede contribuir a que su participación

deje de ser un gesto ceremonial y se convierta en una práctica pública respetuosa de derechos, capaz de mejorar decisiones, procesos y formas de relación institucional.

El objetivo final no es hablar por las niñas ni exponerlas para demostrar que fueron escuchadas. Es construir instituciones y espacios públicos en los que puedan hablar por sí mismas, decidir cómo quieren ser representadas, participar sin daño y comprobar que sus aportes fueron tomados en serio.

Plan Internacional

Referencias bibliográficas

Comité de los Derechos del Niño. (2009). *Observación general núm. 12 (2009): El derecho del niño a ser escuchado.* Naciones Unidas.

Comité de los Derechos del Niño. (2021). *Observación general núm. 25 (2021) relativa a los derechos de los niños en relación con el entorno digital.* Naciones Unidas.

Plan International. (2022a). *Política global de salvaguarda.* Documento institucional.

Plan International. (2022b). *Código de conducta de salvaguarda.* Documento institucional.

Plan International. (2023). *Representación, dignidad y salvaguardia en las comunicaciones: directrices éticas para la recopilación y el uso de contenidos* (Versión 1). Documento institucional.

Plan International. (2025). *Adolescente salvadoreña representa a niñez latinoamericana en OEA.* Nota institucional.

Plan International. (2026). *Consentimiento informado para niñas, niños y adolescentes menores de 18 años* (Versión 2). Documento institucional.

Plan International, Oficina Regional para las Américas. (2023). *Comunicación y salvaguarda: reflexiones sobre uso, exposición y difusión de imágenes en temas comunicacionales.* Presentación de taller, Panamá.

Plan International, Oficina Regional para las Américas. (2024). *Sistematización liderazgo de niñas: mapeo de iniciativas programáticas y de influencia para impulsar el liderazgo de niñas y adolescentes mujeres en América Latina y el Caribe.* Documento interno.

Plan International, Oficina Regional para las Américas. (2025a). *Formulario 1: propuesta inicial y notificación para la participación de una adolescente en la Asamblea General de la OEA.* Documento interno.

Plan International, Oficina Regional para las Américas. (2026a). Matriz de riesgo CSW Guatemala. Documento interno.

Plan International, Oficina Regional para las Américas. (2026b). *Voces jóvenes: lo que el BID necesita escuchar. Metodología adaptada para la interacción entre adolescentes, jóvenes, Grupo BID y Plan.* Documento de trabajo.

Plan International, Oficina Regional para las Américas. (2026c). *Términos de referencia para la creación de una Red Regional de Niñas de las Américas y el Caribe.* Documento de trabajo.



La garantía de los derechos de niños, niñas y adolescentes en los entornos digitales requiere articular ciudadanía, responsabilidad empresarial y tutela institucional.

Derechos y entorno digital

Normativa internacional y desafíos en América Latina.

Resumen

La garantía de los derechos de niños, niñas y adolescentes (NNA) en los entornos digitales requiere articular ciudadanía, responsabilidad empresarial y tutela institucional. Mediante una revisión documental de normativa y literatura especializada, este artículo examina la Convención sobre los Derechos del Niño, la Observación general núm. 25, el sistema interamericano y los instrumentos de gobernanza de la inteligencia artificial. Incorpora el referente europeo y desarrollos seleccionados de once países latinoamericanos. El análisis relaciona el ejercicio de ciudadanía digital, el deber de cuidado de las plataformas y las condiciones institucionales de protección efectiva, distinguiendo obligaciones jurídicas, orientaciones y propuestas de implementación. Se sostiene que reconocer derechos exige identificar autoridades competentes, recursos, mecanismos accesibles de reclamación y participación infantil con incidencia. Del mismo modo, la educación digital se plantea como una condición para comprender y exigir garantías, vinculada con la responsabilidad pública y empresarial. La comunicación contribuye a una cultura de derechos cuando hace comprensibles las normas y facilita su ejercicio, sin trasladar a las familias, personas cuidadoras o a los propios NNA la responsabilidad exclusiva de prevenir el daño. Los avances en esta materia son importantes en la región; sin embargo, los desafíos también son relevantes y urgentes de resolver.

Palabras clave: derechos de la niñez; normativa internacional; entornos digitales; protección integral; inteligencia artificial; políticas públicas.

De la comunicación preventiva a la garantía de derechos

La comunicación para una cultura de derechos requiere que niños, niñas y adolescentes comprendan qué pueden exigir, a quién recurrir y cómo

participar en las decisiones que afectan sus experiencias digitales. Su protección depende de relaciones de confianza y de instituciones con obligaciones, recursos y capacidad de responder; por tanto, las campañas preventivas adquieren sentido cuando los derechos que anuncian encuentran respaldo en las prácticas públicas y empresariales.

El debate normativo merece, por ello, un lugar central. Las decisiones sobre datos personales, circulación de imágenes, recomendaciones algorítmicas y acceso a plataformas organizan oportunidades y riesgos para las infancias. Examinar quién regula estas decisiones y quién responde por sus efectos permite comprender el entorno digital como un ámbito de ejercicio de ciudadanía y de responsabilidad pública que debemos fortalecer.

La revisión documental de instrumentos internacionales es compleja por su diversidad, la literatura especializada es amplia y los ejemplos nacionales son específicos y están en proceso, sin evaluación de resultados o impacto. Por tanto, no se encuentran referencias ni evidencias concretas de la implementación de las acciones ni indicadores estandarizados para el monitoreo regional. Un avance significativo en este ámbito es el informe del Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN-OEA, 2025), que reúne nueve países, complementado con verificación selectiva de fuentes oficiales. Se distinguen normas, jurisprudencia, políticas y programas que se analizan desde la perspectiva de derechos de las niñeces, presentando una visión comparada y con participación de las niñeces en la consulta sobre violencias digitales.

Ciudadanía digital y condiciones para la garantía efectiva

El IIN-OEA (2025) comprende la ciudadanía digital como participación, expresión y aprendizaje críticos, creativos y responsables. Esta perspectiva sitúa a niños, niñas y adolescentes como sujetos que producen contenidos, construyen vínculos y formulan demandas. La protección debe garantizar esas posibilidades. La agencia infantil se entiende aquí como capacidad situada de actuar e influir, cuyo ejercicio depende de apoyos y condiciones sociales; reconocerla no supone atribuir a sus titulares la responsabilidad de resolver los riesgos del entorno.

Domínguez Álvarez (2025) permite distinguir el reconocimiento de derechos digitales de las garantías institucionales para hacerlos efectivos. Su análisis del marco español advierte dificultades de tutela cuando los derechos carecen de una atribución institucional suficientemente definida y articula regulación, actuación administrativa, educación y bienestar digital. Su aporte orienta una pregunta para América Latina: qué autoridad dispone de competencias, recursos y procedimientos para intervenir cuando un derecho es vulnerado.

Con estos antecedentes, proponemos relacionar tres dimensiones: el ejercicio de ciudadanía, la distribución de responsabilidades sobre el entorno y la capacidad institucional de garantizar derechos en una síntesis analítica que nos permita examinar las normas con una mirada crítica desde el enfoque de derechos, ya que una medida puede reducir exposición y, a la vez, restringir participación y también puede reconocer libertades sin ofrecer protección efectiva. La valoración debe considerar conjuntamente esos efectos y las condiciones de implementación en un contexto complejo y diverso.

La Convención como fundamento del marco internacional

La Convención sobre los Derechos del Niño es el fundamento jurídico de este y cualquier análisis y representa obligaciones concretas para sus Estados parte. Sus disposiciones deben interpretarse conjuntamente: no discriminación, interés superior, vida y desarrollo, y participación (arts. 2, 3, 6 y 12) orientan el ejercicio de los demás derechos. Los artículos 12, 13, 16, 17 y 19 reconocen la escucha, la expresión, la privacidad, el acceso a información y la protección frente a la violencia. Los artículos 4 y 5 vinculan su realización con medidas estatales y orientación acorde con la evolución de las facultades (Naciones Unidas, 1989).

Esta articulación impide reducir la protección digital a prohibiciones. Restringir un servicio puede afectar el aprendizaje, los apoyos y la expresión de NNA, pero permitir su uso sin salvaguardas también puede comprometer derechos. Las decisiones requieren razones comprensibles, valoración del contexto y consideración de las opiniones infantiles. La autonomía progresiva necesita acompañamiento de personas

adultas diversas y significativas para las niñeces y, por cierto, garantías públicas y mecanismos de seguimiento y control.

Desde esta lectura, comunicar derechos supone explicar sus condiciones de ejercicio y los mecanismos para reclamarlos. Una autorización familiar no resuelve por sí sola la legitimidad de cualquier exposición pública: deben valorarse la opinión infantil, la privacidad y el interés superior del NNA. Tampoco corresponde trasladar a cada hogar, familia o comunidad la obligación estatal de organizar protección y acceso a recursos efectivos en su rol de garante principal.

La Observación general núm. 25 y las obligaciones en el entorno digital

La Observación general núm. 25 explica cómo aplicar la Convención al entorno digital. Es una orientación interpretativa del Comité de los Derechos del Niño, no un tratado independiente. Su alcance comprende servicios, contenidos, dispositivos y sistemas automatizados, incluida la inteligencia artificial. Conecta inclusión, participación y protección y orienta medidas legislativas y de política pública (Comité de los Derechos del Niño, 2021).

Entre sus aportes destacan la coordinación institucional, la evaluación de impactos en los derechos de la niñez y la atención a las responsabilidades empresariales. Los Estados deben abordar los efectos de productos y servicios digitales, promover diligencia debida y asegurar vías de reclamación. La protección incluye privacidad, acceso a información y respuestas frente a violencia y explotación; la alfabetización debe involucrar a quienes educan y cuidan, además de a las propias personas usuarias.

Para las políticas públicas, su contribución consiste en ofrecer un marco de lectura transversal. Una medida tecnológica debe examinarse junto con su accesibilidad, sus efectos discriminatorios y la posibilidad de recibir ayuda. Las decisiones de moderación y supervisión deben considerar que las infancias y adolescencias tienen experiencias y condiciones diversas y además supervisar las brechas que persisten ante

condiciones y ejes de desigualdad. La perspectiva de género e interseccional (Crenshaw, 1989) permite precisar ese examen. Las barreras de discapacidad, lengua, conectividad y territorio pueden dificultar el uso de mecanismos formalmente disponibles. La evaluación debe reconocer también violencias asociadas a sexualización, racismo y discriminación por identidad o expresión de género. Tales consideraciones deben traducirse en requisitos de accesibilidad y atención, sin convertir a los grupos afectados en categorías uniformes de vulnerabilidad.

A partir de este marco, proponemos evaluar las respuestas nacionales por su capacidad de conectar prevención, atención y restitución de derechos. Ello requiere identificar responsables, presupuestos y procedimientos de seguimiento. Un botón de denuncia puede existir y resultar incomprensible; una campaña puede tener alcance y conducir a un servicio que no responde. Estas situaciones deben examinarse como problemas de efectivización de garantías, pero también relacionados con barreras de acceso, brechas o nudos críticos en los procesos de implementación de las acciones en la primera línea de las políticas públicas.

El sistema interamericano y la protección frente a la violencia de género

La Convención Americana sobre Derechos Humanos protege la honra y dignidad, la libertad de pensamiento y expresión y el derecho de la niñez a medidas especiales de protección (Organización de los Estados Americanos [OEA], 1969, arts. 11, 13 y 19). Para sus Estados parte, estos derechos aportan un marco regional que debe leerse junto con las garantías de la Convención sobre los Derechos del Niño. Su proyección al entorno digital requiere equilibrar protección, privacidad y circulación de información, con atención a las condiciones de cada caso. La Opinión Consultiva OC-17/02 precisa el alcance de esas medidas especiales de protección (Corte Interamericana de Derechos Humanos, 2002).

La Convención de Belém do Pará obliga a sus Estados parte a actuar con debida diligencia para prevenir, investigar y sancionar la violencia contra las mujeres y asegurar procedimientos y reparación (OEA, 1994, art. 7, incs. b, f y g). Su artículo 9 exige atender situaciones específicas,

incluida la minoría de edad; el artículo 8 contempla educación y directrices para los medios de comunicación (OEA, 1994). Este marco es relevante para niñas y adolescentes frente a amenazas, sexualización y difusión no consentida de contenidos.

La aplicación propuesta aquí vincula estos deberes con las violencias facilitadas por tecnologías. No presupone que el tratado tipifique de modo específico cada conducta digital. Exige examinar si las respuestas nacionales permiten actuar sin culpabilizar, protegen la identidad y ofrecen recursos efectivos. La perspectiva de género e interseccional debe incorporarse en prevención, investigación y atención, junto con las garantías especiales de niñez.

Responsabilidad empresarial y regulación del diseño digital

Los Principios Rectores sobre las Empresas y los Derechos Humanos distinguen el deber estatal de proteger, la responsabilidad empresarial de respetar y el acceso a reparación. No son un tratado, pero ofrecen un marco internacional para examinar impactos empresariales. Incluyen diligencia debida y la responsabilidad de reparar o contribuir a la reparación cuando una empresa causa o contribuye a un daño (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos [ACNUDH], 2011, principio 22). El Consejo de Derechos Humanos los hizo suyos en su resolución 17/4, de 16 de junio de 2011.

Entre los análisis en la materia encontramos a Sousa Alves (2025), que cuestiona la suficiencia de la autorregulación y fundamenta el deber de cuidado de las plataformas. Su comparación destaca asimetrías de protección entre territorios y vincula los riesgos con modelos de explotación de datos, recomendación y captación de atención. Este enfoque desplaza el análisis hacia decisiones empresariales que configuran la experiencia digital. En diálogo con los Principios Rectores, el deber de cuidado requiere examinar cómo se previenen impactos previsibles y cómo se supervisa la respuesta empresarial, que, por lo demás, es cogarante de los derechos de las niñeces, con responsabilidades asignadas. Se recomienda que las campañas de uso seguro se acompañen siempre de obligaciones sobre productos, prácticas comerciales y mecanismos de reclamación explícitos y suficientemente divulgados.

Como propuesta para una mejor implementación de las acciones, las evaluaciones y pruebas deberían realizarse antes de introducir funciones relevantes y durante su uso, con alertas tempranas y medidas correctivas verificables. Además, los mecanismos de reclamación deben ofrecer información comprensible, seguimiento y posibilidades de revisión, sin impedir el acceso a recursos estatales. La supervisión pública debe poder examinar sus resultados y solicitar los ajustes respectivos cuando corresponda. Estas acciones evitan que la corresponsabilidad diluya las obligaciones de los co-garantes. Las familias, personas cuidadoras, profesionales como docentes, trabajadores(as) sociales y psicólogos(as), entre otros, acompañan y orientan; las comunidades pueden sostener apoyos; las empresas responden por sus impactos y los Estados deben regular y garantizar protección. El retiro de un contenido puede limitar la continuidad del daño, pero no agota las necesidades de reparación ni el acompañamiento de los niños, niñas y adolescentes afectados de por vida por la huella digital.

Inteligencia artificial y nuevos instrumentos de gobernanza La Recomendación de la UNESCO

La Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial, adoptada por la Conferencia General de la UNESCO el 23 de noviembre de 2021, es un instrumento de aplicación voluntaria. Orienta a los Estados y otros actores mediante principios de dignidad, equidad, privacidad, transparencia y supervisión humana. Propone evaluación de impactos éticos y diligencia debida y aborda educación, alfabetización y participación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021).

Su relevancia para la niñez incluye preservar las relaciones pedagógicas, proteger datos del alumnado y atender los efectos de sistemas conversacionales. La participación significativa permite considerar cómo experimentan las tecnologías quienes reciben sus efectos. Estos criterios no constituyen una tipificación penal común ni reemplazan las obligaciones jurídicas nacionales.

Como aplicación a las instituciones educativas y de protección, se propone evaluar las herramientas antes de contratarlas, explicar sus fina-

lidades y límites y asegurar siempre la revisión humana de decisiones relevantes. La apariencia de cercanía de un sistema conversacional no garantiza confidencialidad ni capacidad de acompañamiento profesional, ni evita los riesgos; por tanto, las oportunidades educativas requieren decisiones informadas y salvaguardas adecuadas.

Saldivar Carrasco y Chipana Fernández (2026), en su revisión sistemática con énfasis en América Latina y Perú, relacionan contenidos sintéticos, fallas de sistemas predictivos en contextos judiciales y de protección social y fragmentación institucional. Su aporte amplía la noción de riesgo: este puede originarse en usos institucionales ordinarios, además de agresiones deliberadas. Las autoras proponen seguridad por diseño, auditorías y cooperación regional. Sus aportes aplicados a esta reflexión exigen revisar las herramientas utilizadas por quienes educan y protegen, pues una clasificación automatizada puede reproducir desigualdades. Aunque la revisión identifica problemas y propuestas normativas, no permite estimar su prevalencia en toda la región.

El referente de la Unión Europea

El Reglamento (UE) 2024/1689 establece obligaciones vinculantes dentro de su ámbito de aplicación. Puede alcanzar a operadores de terceros países en los supuestos previstos, pero no es una ley general para América Latina. Su enfoque diferencia prácticas prohibidas, ciertos usos de alto riesgo y obligaciones de transparencia (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2024).

Entre los asuntos relevantes para la niñez figuran la explotación perjudicial de vulnerabilidades asociadas a la edad y la inferencia de emociones en centros educativos, con las condiciones y excepciones del artículo 5. El artículo 50, aplicable desde el 2 de agosto de 2026 con una transición para ciertas obligaciones de marcado de contenidos, aborda transparencia en interacciones y contenidos sintéticos, ya que una imagen que fue generada artificialmente no elimina una afectación de derechos. El Reglamento (UE) 2026/1744 añadió al artículo 5 la prohibición de sistemas que generen material de abuso sexual infantil o imágenes íntimas no consentidas de personas identificables, aplicable desde el 2 de diciembre de 2026 (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2026).

La aplicación es escalonada. Tras la modificación introducida por el Reglamento (UE) 2026/1744, publicado el 24 de julio de 2026, la cronología oficial sitúa las reglas de alto riesgo en diciembre de 2027 y agosto de 2028, según el tipo de sistema. También identifica disposiciones con aplicación durante 2026. En consecuencia, es necesario distinguir adopción, vigencia y exigibilidad de cada obligación, utilizando información actualizada (Comisión Europea, s. f.; Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2026).

Su interés comparado reside en incorporar obligaciones sobre el ciclo de vida de los sistemas. Para la región, esto abre preguntas sobre capacidades regulatorias, contratación pública, supervisión de proveedores y canales de revisión. La transferencia de modelos requiere evaluar su pertinencia institucional y territorial y preservar las garantías de acceso, expresión y privacidad.

Desarrollos nacionales en países latinoamericanos

La revisión que se presenta a continuación examina una selección de casos nacionales de América Latina y el Caribe, con el propósito de ilustrar distintas aproximaciones a la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes en los entornos digitales. No constituye un panorama exhaustivo de la región ni un inventario de todas las normas vigentes en los países incluidos. Los casos permiten reconocer avances, diferencias y desafíos en la articulación entre protección integral, privacidad, responsabilidad empresarial y prevención de las violencias digitales. Su análisis considera las particularidades de cada contexto y distingue el reconocimiento normativo de las condiciones necesarias para su implementación efectiva. La ausencia de otros países en esta selección no implica que carezcan de legislación o iniciativas en la materia.

Argentina y la actualización de su normativa

En Argentina, la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes reconoce la vida privada y la intimidad familiar y protege la dignidad, la reputación y la propia imagen (Argentina, 2005, arts. 10 y 22). Este marco se complementa con la Ley 26.904,

que incorporó al Código Penal el delito de contacto mediante tecnologías con una persona menor de edad con el propósito de cometer un delito contra su integridad sexual (Argentina, 2013). Por su parte, la Ley 27.590, denominada «Mica Ortega», creó un programa nacional de prevención y concientización sobre grooming, con formación para la comunidad educativa, campañas e información sobre vías de denuncia (Argentina, 2020).

Desde la perspectiva de género, la Ley 27.736, conocida como «Ley Olimpia», incorporó la violencia digital o telemática a la Ley 26.485. Contempla medidas judiciales de protección, incluida la supresión de contenidos y la preservación de evidencia digital (Argentina, 2023). Su relevancia para niñas y adolescentes requiere articular estas disposiciones con las garantías específicas de niñez. El conjunto permite distinguir funciones complementarias: reconocer derechos, prevenir vulneraciones, perseguir delitos y adoptar medidas protectoras, sin presumir que la existencia normativa acredita su implementación efectiva.

Brasil y la responsabilidad de los servicios digitales

El Estatuto Digital da Criança e do Adolescente, Lei 15.211/2025, regula productos y servicios dirigidos a niños y adolescentes o de acceso probable por ellos. Incorpora deberes de prevención de riesgos desde la concepción del servicio y exige que la configuración por defecto sea la más protectora de la privacidad y la seguridad. Su entrada en vigor, fijada por la Lei 15.352/2026, se produjo el 17 de marzo de 2026 (Brasil, 2025, arts. 1 y 5–8; Brasil, 2026).

Su relevancia comparada consiste en dirigir obligaciones hacia quienes ofrecen servicios digitales, con un alcance que considera el acceso probable de usuarios menores de edad. La protección deja de depender exclusivamente de la supervisión familiar. El desafío de implementación exige examinar la fiscalización y los efectos de las medidas sobre acceso y privacidad, además de comprobar la disponibilidad de herramientas protectoras.

Chile y la articulación entre garantías y datos personales

La Ley 21.430 reconoce escucha, expresión y comunicación, vida privada, protección de datos, propia imagen e información. Su artículo 34 (honra, intimidad y propia imagen) y su artículo 35 (información) establecen resguardos especialmente relevantes para medios y comunicaciones institucionales; el segundo contempla además alfabetización crítica en tecnologías (Chile, 2022). Estos derechos ofrecen criterios para revisar campañas, publicaciones y procedimientos de ayuda.

La reforma de datos personales de la Ley 21.719 crea una agencia especializada y fortalece el marco de protección. Al corte del artículo, la ley aún no entra en vigor (Chile, 2024). Debe distinguirse de la regulación aplicable con anterioridad bajo la Ley 19.628 (Chile, 1999). Esta transición requiere preparación institucional y una comunicación pública que explique qué mecanismos están disponibles y cuáles dependen del nuevo régimen.

Costa Rica y el resguardo de imagen y voz

La Ley 10.238 agrega un inciso 3) al artículo 389 del Código Penal, que sanciona con diez a sesenta días multa a quien difunda, divulgue o utilice imagen, voz o datos personales que permitan identificar a una persona menor de edad sin consentimiento expreso de sus responsables legales (Costa Rica, 2022). Su ámbito específico no debe confundirse con una ley general de protección digital.
El instrumento permite discutir la exposición identificable, incluidas publicaciones realizadas por personas cercanas. Desde la Convención, la evaluación de una publicación debe considerar además la opinión y el interés superior del niño o la niña. La existencia de consentimiento adulto no agota la deliberación sobre dignidad, contexto y consecuencias de la difusión.

El Salvador y Panamá desde la protección integral

La Ley Crecer Juntos para la Protección Integral de la Primera Infancia, Niñez y Adolescencia (Decreto Legislativo N.° 431) de El Salvador

articula información, participación y protección en entornos virtuales. Su artículo 103 contempla control parental gratuito a solicitud, medidas estatales frente a delitos informáticos y restitución de derechos. El artículo 104 establece responsabilidades de los medios. Su lectura debe relacionarse con la escucha y los resguardos de imagen e intimidad (El Salvador, 2022).

Panamá incorpora derechos en espacios virtuales en la Ley 285 de 2022, que crea el sistema de garantías y protección integral; sus artículos 77 y 78 reconocen el derecho a estar protegido en el espacio virtual e incluyen medidas de bloqueo o filtrado de contenidos nocivos (Panamá, 2022). Ambos ejemplos muestran que el entorno digital puede abordarse dentro de los sistemas generales de niñez. La tarea institucional consiste en conectar estas garantías con servicios y procedimientos accesibles, evitando que las disposiciones sobre contenidos se traduzcan en restricciones indiscriminadas.

Ecuador y la respuesta judicial en el ámbito educativo

La sentencia 456-20-JP/21 de la Corte Constitucional del Ecuador examina un conflicto por circulación de imágenes íntimas entre estudiantes. La Corte declaró vulnerado el debido proceso de la estudiante sancionada por difundir las imágenes, vinculó escucha y justicia restaurativa y dispuso medidas de reparación y la adecuación del código de convivencia; no se pronunció sobre los derechos de la adolescente afectada, por no ser parte procesal (Corte Constitucional del Ecuador, 2021; Guerrero Carrera y Ripalda, 2024).

Este antecedente muestra cómo la jurisprudencia puede orientar prácticas institucionales ante problemas digitales. Una respuesta disciplinaria requiere respetar derechos y valorar su proporcionalidad. La omisión sobre la adolescente afectada indica que la protección debe atender también a quienes han sido afectados y evitar actuaciones que aumenten la exposición o interrumpan injustificadamente la educación. Sin embargo, este caso no permite generalizar una solución idéntica para todas las conductas.

México y Paraguay ante la actualización de datos personales

México expidió en marzo de 2025 nuevas leyes de protección de datos para sujetos obligados y particulares (México, 2025). La actualización exige distinguir tratamiento público y privado y las competencias correspondientes. En un sistema federal, las referencias a violencia digital deben precisar además el alcance territorial de cada disposición. En el plano federal, las reformas conocidas como Ley Olimpia incorporaron la violencia digital a la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia y tipificaron en el Código Penal Federal la difusión no consentida de contenido íntimo (México, 2021).

Paraguay aprobó la Ley 7593/2025 de protección de datos personales. Su artículo 57 prevé entrada en vigor veinticuatro meses después de su publicación oficial, ocurrida el 27 de noviembre de 2025, por lo que su vigencia se espera hacia fines de noviembre de 2027 (Paraguay, 2025). No corresponde presentar todos sus mecanismos como inmediatamente operativos. Tampoco debe equipararse el régimen previo de datos crediticios con una protección general. Ambos países ilustran la necesidad de actualizar las fuentes antes de comunicar garantías y vías de reclamación.

Guatemala y la complementariedad de la respuesta penal

En Guatemala, los artículos 190 bis y 190 ter del Código Penal abordan seducción y chantaje mediante tecnologías de información, incorporados por el Decreto 11-2022 (Guatemala, 2022). Estos avances específicos deben leerse junto con la protección integral y las medidas de atención.

La tipificación permite perseguir determinadas conductas, pero no reemplaza prevención, orientación o reparación. Las síntesis regionales señalan desafíos de articulación y especialización; no permiten afirmar que la presencia de un servicio o de una norma asegure acceso efectivo en todo el territorio. La dimensión penal requiere coordinación con instituciones educativas, sociales y de protección.

Uruguay y los derechos en el entorno digital

En Uruguay, el Código de la Niñez y la Adolescencia, aprobado por la Ley 17.823, reconoce el derecho a la privacidad y protege frente al uso lesivo de la imagen o la publicación de información perjudicial que permita identificar a niños, niñas y adolescentes (Uruguay, 2004, art. 11). Este reconocimiento se articula con la Ley 18.331 de Protección de Datos Personales. Su texto actualizado incorpora la responsabilidad proactiva, la privacidad desde el diseño y por defecto y la evaluación de impacto como medidas para garantizar y demostrar un tratamiento adecuado de los datos (Uruguay, 2008, art. 12).

La Ley 20.327 fortalece la prevención y represión de la ciberdelincuencia e incorpora medidas educativas sobre ciberseguridad y ejercicio de derechos en el entorno digital (Uruguay, 2024). Aunque estas dos últimas leyes tienen alcance general, aportan herramientas relevantes para la protección de las niñeces. Su lectura conjunta permite vincular privacidad, responsabilidad de quienes tratan información y formación ciudadana, manteniendo la exigencia de que las medidas protectoras respeten la participación y la autonomía progresiva.

Aportes regionales: educación digital como condición de exigibilidad

En la región encontramos desarrollo de diversos instrumentos y herramientas para fortalecer este punto. Ripani (2026), desde su experiencia en la Fundación Ceibal y en el programa de transformación digital educativa de Uruguay, aporta una comprensión de las competencias digitales que integra conocimientos, habilidades y actitudes para el uso crítico, seguro y responsable de las tecnologías.

Esa comprensión se concreta en el Marco Regional de Competencias Digitales para América Latina y el Caribe (DigCompLAC), elaborado por la autora para la CEPAL, que incorpora privacidad, bienestar y una dimensión transversal de inteligencia artificial, con atención a baja conectividad y diversidad cultural y lingüística. Este marco tiene como objetivo la orientación de políticas, no constituye una norma vinculante ni un instrumento exclusivo de niñez. Vinculado con las observacio-

nes de Domínguez Álvarez (2025), nos permite entender la educación digital como condición para ejercer derechos y cuestionar decisiones tecnológicas, cuya provisión requiere responsabilidades educativas e institucionales.

Encontramos otro aporte significativo en Alarcón et al. (2025), quienes muestran una vía de traducción pedagógica mediante talleres, deliberación sobre casos y elaboración de códigos de uso de IA por edades. La cartilla presentada conecta derechos con situaciones escolares y familiares, incluida la publicación de imágenes.

Estas propuestas y otras desarrolladas en América Latina y el Caribe constituyen avances e ilustran recursos para hacer comprensibles las normas; sin embargo, no demuestran por sí solas cambios de conducta de la ciudadanía o eficacia protectora de los garantes. En la perspectiva de este documento, la pedagogía en derechos debe enseñar también quién tiene obligaciones, la responsabilidad del Estado y cómo solicitar una respuesta, evitando que la alfabetización traslade toda la prevención a quienes usan las tecnologías.

Agenda regional de implementación

La comparación anterior sugiere que el desafío regional consiste en articular instrumentos con funciones distintas. Una estrategia educativa puede promover alfabetización; una ley de datos regula tratamientos; una norma penal establece conductas y sanciones. Ninguna de ellas sustituye por sí sola un sistema de protección integral. La agenda regional necesita identificar las conexiones y las brechas entre estos ámbitos y proponer alternativas y caminos para avanzar. Lo anterior solo es posible si escuchamos las voces de niños, niñas y adolescentes: sus experiencias, vivencias, significados y sentimientos respecto de la temática. La participación infantil debe incorporarse en todo el proceso, desde la elaboración hasta la evaluación normativa.

El modelo de Lundy (2007), que articula espacio, voz, audiencia e influencia, ofrece criterios para valorar si las consultas llegan a quienes deciden y reciben consideración. En este sentido, las consultas, consejos, encuestas y grupos temáticos pueden contribuir, pero su existencia

no acredita incidencia sostenida. Se requiere devolución comprensible sobre propuestas, decisiones y razones.

Como propuesta de seguimiento, es importante que observemos la accesibilidad de los canales, tiempos de respuesta, continuidad del acompañamiento y corrección de impactos empresariales. Los indicadores utilizados deben incluir experiencias de trato y participación de NNA y resguardar los datos sensibles. Recordemos, además, que una disminución de denuncias no demuestra por sí misma menor violencia: también puede expresar barreras o pérdida de confianza. El monitoreo, seguimiento y los estudios periódicos e integrales son imprescindibles para comprender estas trayectorias.

La cooperación regional entre diversos países y actores, incluyendo la academia, puede facilitar formación especializada, intercambio regulatorio y atención de situaciones transfronterizas. Esto debe acompañarse de responsabilidades nacionales identificables y recursos para escuelas, servicios y autoridades supervisoras. Se espera que la coordinación no se traduzca en circulación innecesaria de información personal ni en repetición de relatos de quienes solicitan ayuda; hay que prevenir la revictimización y ofrecer espacios seguros y protección integral sin condiciones.

Una cultura de derechos respaldada por garantías

La lectura conjunta de los documentos nos permite precisar los argumentos de la reflexión presentada: la ciudadanía digital del IIN-OEA (2025) exige oportunidades de participación; el deber de cuidado de Sousa Alves (2025) dirige la atención a las condiciones empresariales del entorno; y el análisis de Domínguez Álvarez (2025) vincula derechos con tutela institucional. Por otro lado, Ripani (2026) y Alarcón et al. (2025) aportan dimensiones formativas, mientras Saldivar Carrasco y Chipana Fernández (2026) amplían el examen a decisiones automatizadas. Desde esta articulación, se sostiene que la calidad de un marco normativo depende de cómo distribuye responsabilidades y organiza garantías para sostener el ejercicio de derechos de NNA.

El recorrido realizado muestra que América Latina dispone de referentes internacionales y desarrollos nacionales que permiten avanzar en la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes en los entornos digitales. Su diversidad plantea el desafío de articularlos en respuestas públicas coherentes, sostenidas y accesibles. La calidad de estos marcos debe apreciarse también en las experiencias de las niñeces: en sus posibilidades de participar, en el respeto de su privacidad y en la protección que reciben cuando sus derechos son amenazados o vulnerados.

Acortar la distancia entre reconocimiento normativo y garantía efectiva exige fortalecer las capacidades institucionales, supervisar las responsabilidades empresariales y asegurar recursos para la prevención, la atención y la reparación. También requiere producir evidencia sobre la implementación de las medidas y sus efectos en contextos atravesados por desigualdades. En este proceso, las voces de niños, niñas y adolescentes deben tener consecuencias reconocibles en las decisiones: escucharles compromete a responder, explicar y revisar las actuaciones cuando sea necesario.

Construir una cultura de derechos implica, por tanto, una responsabilidad política y ética compartida, con obligaciones diferenciadas y un Estado que asuma su papel de garante principal. La comunicación contribuye a esta tarea cuando hace comprensibles las normas, explica responsabilidades, abre espacios de deliberación y permite exigir su cumplimiento. El compromiso regional debe expresarse en condiciones concretas para que niños, niñas y adolescentes puedan aprender, crear, vincularse y participar en los entornos digitales, con la confianza de que sus opiniones cuentan y de que encontrarán protección cuando la necesiten. Una cultura de derechos se sostiene en instituciones que escuchan, decisiones que pueden revisarse y apoyos que hacen posible habitar el entorno digital con dignidad.

Verónica Gómez Fernández

Referencias bibliográficas

Alarcón, O. R., Espitia Iriarte, B. del C., Pérez Contreras, M. A., Hernández Zakzuk, M. E., Gari Galeano, C. E., & Guzmán Ramírez, O. I. (2025). *Promoviendo la protección de los derechos humanos en la era digital: Prevención del uso inadecuado de la tecnología y las redes sociales en niños, niñas y adolescentes.* Universidad de Córdoba. repositorio.unicordoba.edu.co

Argentina. (2005, 26 de octubre). *Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.* Boletín Oficial de la República Argentina. www.argentina.gob.ar

Argentina. (2013, 11 de diciembre). Ley 26.904: *Incorporación del artículo 131 al Código Penal.* Boletín Oficial de la República Argentina. www.argentina.gob.ar

Argentina. (2020, 16 de diciembre). *Ley 27.590: Programa Nacional de Prevención y Concientización del Grooming o Ciberacoso contra Niñas, Niños y Adolescentes.* Boletín Oficial de la República Argentina. www.argentina.gob.ar

Argentina. (2023, 23 de octubre). *Ley 27.736: Ley Olimpia. Modificaciones a la Ley 26.485.* Boletín Oficial de la República Argentina. www.argentina.gob.ar

Brasil. (2025, 17 de septiembre). *Lei n.° 15.211: Dispõe sobre a proteção de crianças e adolescentes em ambientes digitais (Estatuto Digital da Criança e do Adolescente).* Câmara dos Deputados. www2.camara.leg.br

Brasil. (2026, 25 de febrero). *Lei n.° 15.352, de 25 de fevereiro de 2026.* Diário Oficial da União, edição extra B. www.jusbrasil.com.br

Chile. (1999, 28 de agosto). *Ley N.° 19.628 sobre protección de la vida privada.* Diario Oficial de la República de Chile. www.bcn.cl

Chile. (2022, 15 de marzo). *Ley N.° 21.430 sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia.* Diario Oficial de la República de Chile. www.bcn.cl

Chile. (2024, 13 de diciembre). *Ley N.° 21.719 que regula la protección y el tratamiento de los datos personales y crea la Agencia de Protección de Datos Personales.* Diario Oficial de la República de Chile. www.bcn.cl

Comisión Europea. (s. f.). *Timeline for the implementation of the EU AI Act.* AI Act Service Desk. Recuperado el 3 de noviembre de 2026, de ai-act-service-desk.ec.europa.eu

Comité de los Derechos del Niño. (2021). *Observación general núm. 25 (2021) relativa a los derechos de los niños en relación con el entorno digital* (CRC/C/GC/25). Naciones Unidas. docs.un.org

Corte Constitucional del Ecuador. (2021, 10 de noviembre). *Sentencia 456-20-JP/21.* www.corteconstitucional.gob.ec

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2002, 28 de agosto). *Condición jurídica y derechos humanos del niño* (Opinión Consultiva OC-17/02). www.corteidh.or.cr

Costa Rica. (2022, 3 de agosto). *Ley N.° 10.238: Ley de protección de la imagen, la voz y los datos personales de las personas menores de edad [Adición de un inciso 3) al artículo 389 de la Ley 4573, Código Penal].* La Gaceta, 146. natlex.ilo.org

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167. chicagounbound.uchicago.edu

Domínguez Álvarez, J. L. (2025). Menores, salud digital y privacidad. Herramientas y estrategias frente a la violencia digital y el uso inadecuado de los medios tecnológicos. En J. L. Domínguez Álvarez & A. Rodríguez Sánchez (Dirs.), *Humanismo digital y perspectiva de género* (pp. 19–69). Colex.

El Salvador. (2022, 22 de junio). *Ley Crecer Juntos para la Protección Integral de la Primera Infancia, Niñez y Adolescencia* (Decreto Legislativo N.° 431; Diario Oficial N.° 117, tomo 435). www.unicef.org

Guatemala. (2022). *Decreto N.° 11-2022: Reformas al Código Penal, Decreto Número 17-73 del Congreso de la República.* asprodegua.com

Guerrero Carrera, J., & Ripalda, T. (2024). El sexting no consentido en el ámbito escolar. Apreciación en la justicia constitucional ecuatoriana. *Derecom. Revista Internacional de Derecho de la Comunicación y de las Nuevas Tecnologías, 37,* 81–94. revistas.ucm.es

Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes. (2025). *Estado de situación sobre la legislación y políticas públicas para la protección de derechos y ciudadanía digital de NNA en entornos virtuales.* issuu.com

Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal, 33*(6), 927–942. bera-journals.onlinelibrary.wiley.com

México. (2021, 1 de junio). *Ley Olimpia. Decreto por el que se adicionan diversas disposiciones a la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia y al Código Penal Federal.* www.gob.mx

México. (2025, 20 de marzo). *Decreto por el que se expiden la Ley General de Transparencia y Acceso a la Información Pública; la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados; la Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares; y se reforma el artículo 37, fracción XV, de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal.* Diario Oficial de la Federación. sidof.segob.gob.mx

Naciones Unidas. (1989, 20 de noviembre). *Convención sobre los Derechos del Niño.* www.ohchr.org

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2011). *Principios rectores sobre las empresas y los derechos humanos: Puesta en práctica del marco de las Naciones Unidas para proteger, respetar y remediar.* Naciones Unidas (HR/PUB/11/04). www.ohchr.org

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021, 23 de noviembre). *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial.* www.unesco.org

Organización de los Estados Americanos. (1969, 22 de noviembre). *Convención Americana sobre Derechos Humanos.* www.oas.org

Organización de los Estados Americanos. (1994, 9 de junio). *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará).* www.oas.org

Panamá. (2022, 15 de febrero). *Ley 285 que crea el Sistema de Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia y dicta otras disposiciones.* Gaceta Oficial Digital, 29477-C. www.senniaf.gob.pa

Paraguay. (2025, 27 de noviembre). *Ley N.° 7593/2025 de protección de datos personales en la República del Paraguay.* www.bacn.gov.py

Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. (2024, 13 de junio). *Reglamento (UE) 2024/1689 por el que se establecen normas armonizadas en materia de inteligencia artificial.* Diario Oficial de la Unión Europea, L, 2024/1689. eur-lex.europa.eu

Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. (2026). *Reglamento (UE) 2026/1744 por el que se modifica el Reglamento (UE) 2024/1689 (Ómnibus digital sobre inteligencia artificial).* Diario Oficial de la Unión Europea, 24 de julio de 2026.

Ripani, M. F. (2026). *Marco regional de competencias digitales para América Latina y el Caribe (DigCompLAC)* (Documentos de Proyectos, LC/TS.2026/44). Comisión Económica para América Latina y el Caribe. repositorio.cepal.org

Saldivar Carrasco, L. P., & Chipana Fernández, Y. M. M. (2026). Protección jurídica de menores ante riesgos y desafíos de la inteligencia artificial: Revisión sistemática. *Revista Tribunal, 6*(15), 212–231. revistatribunal.org

Sousa Alves, M. A. (2025). La infancia y la adolescencia en el entorno digital: Estudio comparativo de la protección en Brasil. *Revista Jurídica de la Universidad Nacional del Oeste, 3*(5), 185–193. revistajuridica.uno.edu.ar

Uruguay. (2004, 14 de septiembre). *Ley 17.823: Código de la Niñez y la Adolescencia.* Diario Oficial. www.impo.com.uy

Uruguay. (2008, 18 de agosto). *Ley 18.331 de protección de datos personales.* Diario Oficial. www.impo.com.uy

Uruguay. (2024, 25 de septiembre). *Ley 20.327: Regulación para la prevención y represión de la ciberdelincuencia.* Diario Oficial. www.impo.com.uy

Diseño y experiencias

04



El juguete, como objeto cultural, es uno de los dispositivos privilegiados a través de los que ese sistema se construye desde la esfera adulta y se transmite a la infancia

Carolina Poradosu

Diseñar y comunicar

Construir narrativas para una cultura de derechos de infancia

Resumen

El presente artículo se enmarca en el eje temático "la comunicación para una cultura de derechos de infancia" que, a más de tres décadas de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989), sigue activo y en construcción. Los principios que la Convención consagra no se sostienen sólo con su reconocimiento normativo sino que necesitan cristalizarse en prácticas y experiencias cotidianas, constantemente actualizadas, pensadas para niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos. En ese sentido, se plantea al diseño como medio para esa tarea, la de generar y desarrollar propuestas habilitantes y garantes de derechos, que permitan a la infancia habitar entornos concebidos desde esa perspectiva. El artículo reconstruye brevemente la evolución disciplinar del diseño, un proceso que en los últimos cien años transitó lo racional y lo técnico, reconoció su sentido ético y responsable y, particularmente en Latinoamérica, dio un giro hacia lo colaborativo y lo social, hasta llegar a la noción de diseño ontológico, aquel que no sólo produce objetos sino que constituye modos de existencia. De este modo, se presenta como la disciplina fue ganando capacidad de agencia sobre las condiciones de vida de quienes la habitan, y es desde esa perspectiva que se analizan algunos juguetes y experiencias educativas de distintos momentos históricos y contextos, en procura de hacer visibles las intenciones comunicativas y su incidencia en la construcción social de las infancias.

Palabras claves: cultura de derechos, comunicación y diseño, emancipación de infancias, entramado social participativo

Construir una cultura de derechos

Si bien la infancia como concepto se define en la década de 1960 a partir de los estudios elaborados por Philippe Ariès (1987), es en 1989, con la firma de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), que se expresa enfática y globalmente el reconocimiento de las niñas, niños y adolescentes (NNA) como sujetos de derechos. Sin embargo, la sola existencia de la normativa no es suficiente para asegurar que NNA se desarrollen como sujetos activos de su propia construcción. Resulta necesaria su traducción en prácticas y experiencias cotidianas concebidas desde esta perspectiva; instalarlas requiere pues, trabajar sobre todo el entramado social, organizacional e institucional en el que habita la infancia (Lansdown, 2005, p. 22). En sintonía con lo anterior, es preciso comprender las condiciones que favorecen la configuración de alternativas emancipatorias desde y para la infancia, que vinculen leyes y conceptos como la autonomía progresiva y la participación, y que reconozcan e integren a NNA como sujetos sociales.

Comunicar en una cultura de derechos de infancia implica reconocer a niñas y niños como actores sociales, con capacidad de construir y proponer; implica reconocer su derecho a la participación y, en consecuencia, encontrar los medios para hacerla real y efectiva. Requiere, por lo tanto, concebir tejidos sociales que promuevan la integración consciente y activa de la infancia y de la adolescencia, que valoren e integren sus conocimientos de cada etapa de su desarrollo, e incorporen las claves culturales en las que estos se encuentran inmersos. Contar con ámbitos de tales características, habilitadores de intercambios fluidos, bidireccionales y respetuosos entre adultos y NNA, es comunicarles tácitamente que su participación como sujetos activos en las construcciones sociales que integran es promovida y se encuentra garantizada.

La participación constituye entonces un componente fundamental de los procesos de construcción colectiva. Un sistema de participación ciudadana concebido de esta manera favorece los procesos progresivos hacia la autonomía de niñas, niños y adolescentes para, como fue expresado, asegurar su protagonismo e intercambio con familia, pares y comunidad. Este derecho a participar implica que NNA intervengan

en la toma de decisiones sobre los servicios que los rodean, y aporten, impacten e influyan, según su experiencia, en el mundo del que son parte (Lansdown, 2005, p. 21).

El rol de agencia del diseño. De lo técnico-formal a la constitución social

En los próximos párrafos se presenta un breve relato sobre la transformación disciplinar del diseño. La exposición de este recorrido pretende explicar la capacidad adquirida por la disciplina para accionar a nivel sistémico en la generación de políticas públicas, el diseño de estrategias y experiencias, en particular en la construcción de un sistema ciudadano participativo de niñas, niños y adolescentes.

Si bien no hay una fecha cierta sobre el comienzo del diseño como disciplina reconocida, es posible tomar algunos hechos y antecedentes que dan pauta de su surgimiento como tal. La Revolución Industrial (ocurrida entre fines del siglo XVIII y el siglo XIX) es sin duda el disparador de la construcción de este campo disciplinar, dado que desencadena el desdoblamiento entre quienes concebían los objetos y quienes los fabricaban, marcando así una diferenciación respecto de la producción artesanal, la única existente hasta ese momento. Entre mediados del siglo XIX y principios del siglo XX sucedieron en Inglaterra (Arts and Crafts) y Alemania (Werkbund) movimientos que atendieron a la sistematización desde distintos enfoques, pero no es hasta la creación de la Bauhaus (Weimar, Alemania, 1919) que el diseño se conforma como disciplina autónoma, con pedagogía propia, metodología y cuerpo teórico. Surge entonces en su versión más técnica y continúa su evolución en la Escuela de Ulm (1953-1968), donde se formalizó el concepto de la "Gute Form": objetos racionales y sin ornamento, pensados para la industria de posguerra. En la década de 1970, el diseñador Gui Bonsiepe, formado en esa misma escuela, trae la discusión a América Latina y propone la idea de un diseño autónomo, tecnológica y socialmente independiente, pensado desde y para las condiciones económico-sociales de la región (Bonsiepe, 1985). En paralelo, Victor Papanek (1971) estudia la dimensión ética del diseño y advierte sobre la responsabi-

lidad disciplinaria de diseñar para las necesidades reales de las personas y del ambiente, por sobre la lógica del mercado. En Argentina, Beatriz Galán retoma y actualiza esta perspectiva desde la metodología proyectual y sostiene que el proceso de diseño no puede pensarse solo como resolución técnica, sino como una operación semiótica en la que cada innovación proyectual construye y transmite sentido social (Samaja & Galán, 2018). En la misma línea, María Ledesma caracteriza al diseño gráfico como "una voz pública" (Ledesma, 2003), un dispositivo de comunicación que participa activamente en la construcción del espacio social. Más adelante, el italiano Ezio Manzini (2015) amplía esta mirada hacia una concepción colaborativa y distribuida del diseño, entendido como una capacidad difusa presente en toda la sociedad, orientada a la construcción colectiva de futuros posibles. Otro giro conceptual lo da Arturo Escobar (2016) al contextualizar en América Latina la noción de diseño ontológico: plantea que diseñar es siempre diseñar formas de ser, y que esta capacidad puede orientarse hacia la autonomía de las comunidades. En diálogo con esta línea de pensamiento, el colectivo Decolonizing Design (Abdulla et al., 2018) y Sasha Costanza-Chock, con su concepto de design justice (2020), proponen descentrar el diseño de sus matrices coloniales y de redistribuir quién diseña, para quién y con qué propósito.

En poco más de un siglo, el diseño ha expandido progresivamente sus campos de acción y sus implicancias e incidencias en contextos reales. Los problemas del diseño dejaron de concebirse de forma aislada y dieron lugar a la atención de situaciones socialmente complejas, atravesadas por multiplicidad de factores, demandas sociales e impactos ambientales. El diseño se aproxima así a otros campos del conocimiento para dar respuestas integrales e inclusivas, que incorporen los saberes de los diversos sujetos que integran un sistema social.

Lenguajes comunicadores responsables para una cultura de derechos de infancia

En este capítulo se analizan, desde la teoría de la comunicación y desde la epistemología, la infancia y el diseño, mundos que siempre han estado vinculados a través de juegos, juguetes, productos de cuidado o del ámbito educativo, por mencionar algunos ejemplos concretos.

Asimismo, la Revolución Industrial generó en la infancia y en el diseño cambios verdaderamente significativos en múltiples sentidos: para sí mismos, entre ellos, y en vínculo con la sociedad.

La infancia, tal como se concibe hoy, es fruto de una construcción social desarrollada desde la antigüedad hasta el presente. La Revolución Industrial promovió un cambio decisivo en el concepto de niñez y de familia al establecer nuevos roles y funciones, el niño deja de ser concebido como un adulto pequeño para convertirse en un ser diferenciado (Ariès, 1987), aunque adquiere valor sobre todo como trabajador, dentro de la lógica de producción y mercado instalada. En paralelo, como fue mencionado, a partir de la Revolución Industrial los alcances del diseño también se fueron expandiendo. Resulta especialmente interesante el giro que se produce a principios del siglo XX, cuando a la capacidad técnica y productiva del diseño se suma, paulatinamente, la teoría de los signos (semiótica o semiología, según la tradición) como parte del proceso de conceptualización de los objetos: el diseño adquiere entonces el potencial de producir significado (Bañuelos Capistrán, 2006).

Sumamos al análisis una perspectiva lingüística y etimológica sobre los términos "diseño" e "infancia". Sobre el origen de la primera, "[...] la palabra 'infancia' viene del latín 'infans' que significa 'el que no habla', basado en el verbo 'for' (hablar, decir)" (Soca, 2022). En igual sentido, la etimología de la palabra diseño presenta paralelismos y complementariedades según diversas lenguas. En italiano –*disegnare*– y en francés –*dessin*– se traducen al castellano como dibujar (Bañuelos Capistrán, 2006); ambos vocablos encuentran su raíz en el latín, designare. En castellano la palabra designar se usa en igual sentido que en latín: "Del lat. *designāre*. 1. tr. Formar designio o propósito. 2. tr. Señalar o destinar a alguien o algo para determinado fin. 3. tr. Denominar, indicar" (RAE-ASALE, s.f.). Al designar o *disegnare*, se elige un signo para conceder determinada identidad; mientras en castellano tal representación se asigna mediante palabras –o signos lingüísticos–, en italiano se indica mediante el dibujo –signos visuales–.

Los modos de producir significado, ya sea en palabras, en lenguajes visuales, espaciales o materiales, son atravesados por relaciones de poder (Kress & van Leeuwen, 1996). Surge por lo tanto una advertencia

relevante: en un modelo social que no reconoce a las infancias como sujetos sociales, el diseño designará y generará significados para quienes no tienen voz ni modo de participación. El diseño asume entonces una gran responsabilidad al incorporar la dimensión comunicacional. En línea con las ideas de construcción social presentadas anteriormente, en un ecosistema social que habilita la participación e integra las voces de niñas, niños y adolescentes, las intenciones comunicativas del diseño podrán contemplar la pluralidad de miradas que en él coexisten. En cambio, en sistemas sociales donde prime la voz adulta por sobre la de la infancia, el diseño, como herramienta de comunicación, podrá favorecer la reproducción de modelos y prácticas alejadas de una cultura de derechos.

Lo que los juguetes dicen "sin querer"

"¿Cómo son vividos los objetos?" A partir de esta pregunta, Baudrillard (1969, p. 2) expone el carácter social de los objetos como parte de un sistema cultural de significación que excede la función de uso y remite a procesos en los que las personas entran en relación con ellos. El juguete, como objeto cultural, es uno de los dispositivos privilegiados a través de los que ese sistema se construye desde la esfera adulta y se transmite a la infancia; nunca es neutro, aséptico, sino que se encuentra inscripto en un orden social dado. Asimismo, Gilles Brougère (2020) sostiene que interpretar el juego y el juguete requiere no sólo considerar su sistema de reglas y la experiencia de los jugadores, sino también el marco cultural y los significados que ese objeto convoca, ya que "el carácter lúdico de un acto no proviene de la naturaleza de lo que se hace, sino de la manera en la que se hizo" (p. 30). Estas consideraciones conducen a presentar un análisis comunicacional de algunos juguetes, con el objetivo de evidenciar las intenciones sociales proyectadas en su diseño y la materialización de signos en atributos formales y visuales. Para abordarlo, se toman como referencia dos criterios conceptuales de análisis. El primer criterio se orienta a la diferenciación entre la función práctica —para qué sirve— y la función comunicativa del objeto —qué dice de quien lo usa— (Krippendorff & Butter, 1984). El segundo criterio conduce a identificar los niveles de significación que los objetos denotan —lo que literalmente son— y connotan —los valores culturales e ideológicos que conllevan— (Barthes, 1992; Eco,

1988). Para el análisis se seleccionaron dos juguetes previos a la CDN: la cocinita de principios del siglo XX y la primera muñeca Barbie.

a) Cocina de muñecas, 1919-1920



Fig. 1. Cocinita de juguete, comienzos del siglo XX

Se trata de una cocina de muñecas de la firma Märklin (Giengen an der Brenz), catalogada y fechada por el Museo del Juguete de Nuremberg (Alemania) entre 1919 y 1920. Es la representación de una cocina económica de hierro fundido con utensilios de cobre, acompañada por dos figuras infantiles vestidas de delantal y cofia, propios del servicio doméstico. La escena se sitúa en un hogar de clase acomodada y representa con fidelidad y minucioso detalle los materiales y procesos de la industria metalúrgica de la época, y muestra la incorporación de esta tecnología al hogar. En su función práctica, el juguete habilita la manipulación de piezas pequeñas y la escenificación de tareas domésticas como cocinar y servir. Su función comunicativa condiciona el tipo de juego: las figuras ya vestidas y dispuestas explicitan de antemano la actividad lúdica a realizar y no ofrecen oportunidad para un juego más libre. La escena orienta a transmitir los principios educativos esperados en ese momento para que las niñas internalicen, jugando, las labores femeninas del hogar como parte de su destino social es-

perado como futuras amas de casa (Giraldo Vásquez & Cuervo Calle, 2021). En contraposición, los varones de esas mismas familias recibían juguetes orientados al espacio público y a la modernización técnica, como juegos bélicos y vehículos, e inventos en miniatura como teléfonos y telégrafos. Como representación casi literal del mundo adulto de ese momento, reconstruye el sistema de roles, jerarquías y tecnologías domésticas, anticipando y condicionando el lugar esperado para esas niñas en su vida adulta.

b) Muñeca Barbie, 1959



Fig. 2. Primera muñeca Barbie, Mattel (1959)

Esta es una imagen de la primera muñeca Barbie, presentada en la Feria del Juguete de Nueva York en 1959: una figura femenina adulta, rubia, con maquillaje, vestida con un traje de baño a rayas y accesorios de playa. Su fabricación en plástico habilitó la producción en serie y la multiplicación de vestuarios y complementos, en sintonía con los imaginarios de glamour y prosperidad de la posguerra estadounidense.

Su diseño deriva de Bild Lilli, una muñeca alemana surgida de un comic dirigido a un público adulto, comercializada originalmente fuera del ámbito infantil. Ruth Handler (creadora de Barbie) adaptó esa figura al observar que su hija jugaba a imaginar vidas adultas con muñecas de papel, dado que las muñecas disponibles hasta ese momento representaban bebés o niñas (Handler & Shannon, 1994). En su función práctica, la muñeca Barbie puede ser vestida y peinada de distintas maneras, favoreciendo así la creación de historias en torno a la figura de una mujer independiente en lugar de ejecutar tareas domésticas. Desde su función comunicativa integra el ideal de belleza occidental hegemónico de mediados del siglo XX: blancura, una estética de glamour y ocio vacacional, y una feminidad adulta. Si bien Barbie puede interpretarse como portadora de un modelo de mujer "liberada" del destino doméstico, instala a su vez un nuevo modelo estético de mujer, perfecta y delgada, de proporciones físicamente improbables (Pearson & Mullins, 1999), y genera una gran exigencia a las niñas, la de alcanzar tales parámetros de belleza (Dittmar, Halliwell, & Ive, 2006). La liberación respecto del destino doméstico convive, entonces, con la imposición de un nuevo mandato, el de la perfección corporal como condición de la feminidad deseable.

Diseño de experiencias habilitantes de derechos. Análisis de buenas prácticas socio-educativas para primera infancia

El análisis de experiencias situadas requiere un marco que permita comprender, además de lo que se explicita, qué comunican las actividades propuestas en relación con los vínculos y los espacios en los que éstas ocurren. Como fue mencionado, los modos de generar significado, a través del lenguaje verbal, visual, espacial o material, están atravesados por relaciones de poder, son los adultos quienes diseñan tales propuestas. En este sentido, y retomando lo planteado por Norman (2013/2024) sobre cómo los objetos y los entornos comunican,

se hace prioritario, a la hora de proponer la experiencia situada, definir cuidadosamente el diseño y/o la selección de los objetos que la integran, su disposición espacial y las materialidades que se utilicen. Estas decisiones inciden directamente en la comunicación tácita que el espacio transmite a niñas y niños. El diseño de estas experiencias a través de un espacio respetuoso con la infancia les invita silenciosamente a recorrerlas y vivenciarlas sin necesidad de instrucciones ni de intervenciones por parte de los equipos técnicos. Diseñar tales dinámicas desde una perspectiva de derechos es habilitar formas de interactuar y de vincularse entre pares, educadores y familias, que no reproduzcan ni generen inequidades, sino que, por el contrario, promuevan su participación y autonomía. A partir de estos conceptos, a continuación se analizan experiencias socio-educativas contemporáneas, concebidas bajo los principios y derechos establecidos en la Convención, realizadas en el Centro CAIF Padre Víctor (Montevideo), en su nivel de 3 años, que adopta el enfoque pedagógico Reggio Emilia. Estas observaciones se organizan en dos dimensiones: las dinámicas en los espacios, y el intercambio con comunidad y familias.

a) Dinámicas socio-educativas

Se observaron dinámicas desarrolladas en dos espacios diferentes que ilustran cómo el ambiente, concebido como agente educador (Reggio Children, 2022), habilita distintas formas de autonomía y vínculo.



Fig. 3. Dinámicas en el espacio 1; observación: niños/as, ambiente 1 -lúdico-, juegos e interacción. Nota. Fotografía tomada por Pittamiglio y Poradosú, 2019.

El primero es un espacio interior de juegos, equipado con bloques y piezas de construcción dispuestos sobre el piso; niños y niñas juegan y se relacionan entre sí sin una consigna previa explicitada. El adulto responsable no dirige la actividad sino que se sienta a su altura e interviene si lo considera necesario, estableciéndose de este modo un "diálogo entre iguales". De esta forma, se les comunica sin verbalizar, que la jerarquía adulto-niño se redistribuye hacia una relación más horizontal.



Fig. 4. Dinámicas en el espacio 2; observación: niños/as, ambiente 2 -naturaleza e interacción.
Nota. Fotografía tomada por Pittamiglio y Poradosú, 2019.

El segundo espacio introduce una temática a ser explorada, la naturaleza, y presenta una disposición distinta: sobre una repisa baja y accesible para niñas y niños, se organizan bandejas con materiales naturales (piñas, piedras y piezas de madera, entre otros) junto a una balanza de madera. A diferencia del espacio anterior, no hay adultos presentes al momento de la observación; al ingresar al espacio, niños y niñas se encuentran ante el ambiente ya con los elementos dispuestos, sin recibir indicaciones. Las decisiones en el diseño de esta experiencia sobre los objetos y los entornos, favorecen a que transiten por el espacio de modo natural; por ejemplo los planos de apoyo y la zona de interacción son adecuados para que accedan sin esfuerzo a los distintos elementos del ambiente diseñado, así como también el ordenamiento de las bandejas y la presencia de la balanza les invitan silenciosamente a explorar, manipular y comparar los materiales dispuestos, sin necesidad de explicaciones. Se observa también que los tiempos de participación, son respetuosos a sus procesos de interacción: un niño se acerca

primero y recorre solo el espacio, luego una niña se integra para ambos continuar juntos la exploración.

En ambos casos, el diseño de las actividades no impone un juego cerrado, no predetermina roles ni formas de vinculación. Las definiciones sobre materialidades y espacialidades pretenden generar en niñas y niños confianza en su capacidad de decidir explorar el ambiente en sus tiempos, y así vincularse con éste y entre pares de manera autónoma.

b) Intercambio con familia y comunidad

Se analizaron instancias que promueven y estimulan a que las niñas y los niños del CAIF compartan sus vivencias y aprendizajes puertas afuera del Centro, y horizontalicen de este modo los vínculos con los adultos que les rodean. En este sentido, se extienden al espacio público del barrio actividades planificadas para contar a familias y vecinos los saberes que han adquirido en el CAIF.



Fig. 5 y 6. En la calle: intercambios con familia y comunidad; observación: CAIF, familia y comunidad. Nota. Fotografías tomadas por Sander, responsable del Centro Educativo, 2019.

Se despliegan en la calle distintos materiales y objetos previamente diseñados y seleccionados, como cajas grandes, elementos para jugar y crear, y estaciones musicales. Se presentan y disponen sin una mediación explícita del equipo técnico, para ser recorridos y utilizados por niñas, niños, familias y comunidad. A través de esta acción se habilita el encuentro entre generaciones fuera del ámbito educativo formal, en el que niñas y niños y adultos se enfrentan por igual a los materiales propuestos.



Figs. 7, 8 y 9. Intercambio con familia y comunidad: diálogos entre pares; observación: CAIF.
Nota. Fotografías tomadas por Sander, responsable del Centro Educativo, 2019.

Durante estos intercambios ocurre una inversión de sentido en la transmisión de saber, son las niñas y los niños quienes "enseñan" a sus familiares y vecinos los aprendizajes construidos en el CAIF; es a través de este tipo de propuestas que se busca favorecer una forma de dialogar "entre pares". De este modo, se posiciona a la infancia como sujeto activo y transmisor de conocimiento, y no como receptor pasivo de contenidos definidos por las personas adultas. El espacio público, mínimamente intervenido, se convierte en una extensión de la propuesta pedagógica del CAIF en la que familia y comunidad se integran a su vez como parte activa del proceso educativo.

Conclusiones

A lo largo de este artículo se analizó al diseño desde su rol social y comunicacional, como agente activo de la construcción social de las infancias. En los juguetes analizados —la cocinita de comienzos del siglo XX y la primera muñeca Barbie, ambos anteriores a la Convención sobre los Derechos del Niño— se evidencia cómo el diseño de juguetes puede incidir en la construcción de modelos de género, clase y cuerpo, y condicionar los lugares y roles de la infancia en los sistemas sociales. Asimismo, el análisis de las experiencias observadas en el Centro CAIF Padre Víctor permite visualizar un abordaje del diseño diferente, que propone dinámicas y actividades habilitantes de autonomía y de participación, así como también busca favorecer la horizontalización de los vínculos entre niñas, niños, familias y comunidad.

Se presentan la oportunidad y el desafío de democratizar las buenas prácticas del diseño a través de políticas de educación, cuidados y desarrollo de la infancia en general, a fin de generar entramados sociales densos y sistémicos que efectivicen y aseguren una cultura de derechos para niñas, niños y adolescentes.

Carolina Poradosu

Referencias bibliográficas

Abdulla, D., Ansari, A., Canlı, E., Keshavarz, M., Kiem, M., Prado de O. Martins, L., Vieira de Oliveira, P. J. S., & Schultz, T. (2018). *What is at stake with decolonizing design? A roundtable.* Design and Culture, 10(1), 81-101. www.tandfonline.com

Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen.* Taurus.

Bañuelos Capistrán, J. (2006). *Aplicación de la semiótica a los procesos del diseño.* Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica, 15, 233-254. revistas.uned.es

Barthes, R. (1992). *Lo obvio y lo obtuso: Imágenes, gestos, voces* (C. Fernández Medrano, trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1982).

Baudrillard, J. (1969). *El sistema de los objetos* (F. González Aramburu, trad.). Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1968).

Bonsiepe, G. (1985). *El diseño de la periferia: debates y experiencias.*

Gustavo Gili. Brougère, G. (2020). *Juego y educación.* Prometeo.

Convención sobre los Derechos del Niño. (1989, 20 de noviembre). Asamblea General de las Naciones Unidas, Resolución 44/25. www.ohchr.org

Costanza-Chock, S. (2020). *Design justice: Community-led practices to build the worlds we need.* MIT Press.

Dittmar, H., Halliwell, E., & Ive, S. (2006). *Does Barbie make girls want to be thin? The effect of experimental exposure to images of dolls on the body image of 5- to 8-year-old girls.* Developmental Psychology, 42(2), 283–292.

Eco, U. (1988). *Tratado de semiótica general.* Lumen.

Escobar, A. (2016). *Autonomía y diseño: La realización de lo comunal.*

Universidad del Cauca. (Edición argentina: 2017, Tinta Limón).

Giraldo Vásquez, M. I., & Cuervo Calle, J. (2021). *Significados y representaciones de juguetes en Medellín: 1910-1940.* Andamios, 18(47), 201–229.

Handler, R., & Shannon, J. (1994). *Dream doll: The Ruth Handler story.*

Longmeadow Press. Kress, G., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design.* Routledge.

Lansdown, G. (2005). *La evolución de las facultades del niño.* UNICEF Centro de Investigaciones Innocenti / Save the Children.

Ledesma, M. (2003). *El diseño gráfico, una voz pública: De la comunicación visual en la era del individualismo.* Argonauta.

Manzini, E. (2015). *Cuando todos diseñan: Una introducción al diseño para la innovación social.* Experimenta.

Norman, D. A. (2024). *El diseño de las cosas cotidianas* (E. Cruz, trad.). Capitán Swing. (Trabajo original publicado en 2013).

Papanek, V. (1971). *Design for the real world: Human ecology and social change.*

Pantheon Books. Pearson, M., & Mullins, P. R. (1999). *Domesticating Barbie: An archaeology of Barbie material culture and domestic ideology.* International Journal of Historical Archaeology, 3(4), 225–259.

Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. (s.f.). *Diccionario de la lengua española.* Recuperado el 16 de setiembre de 2026 de dle.rae.es

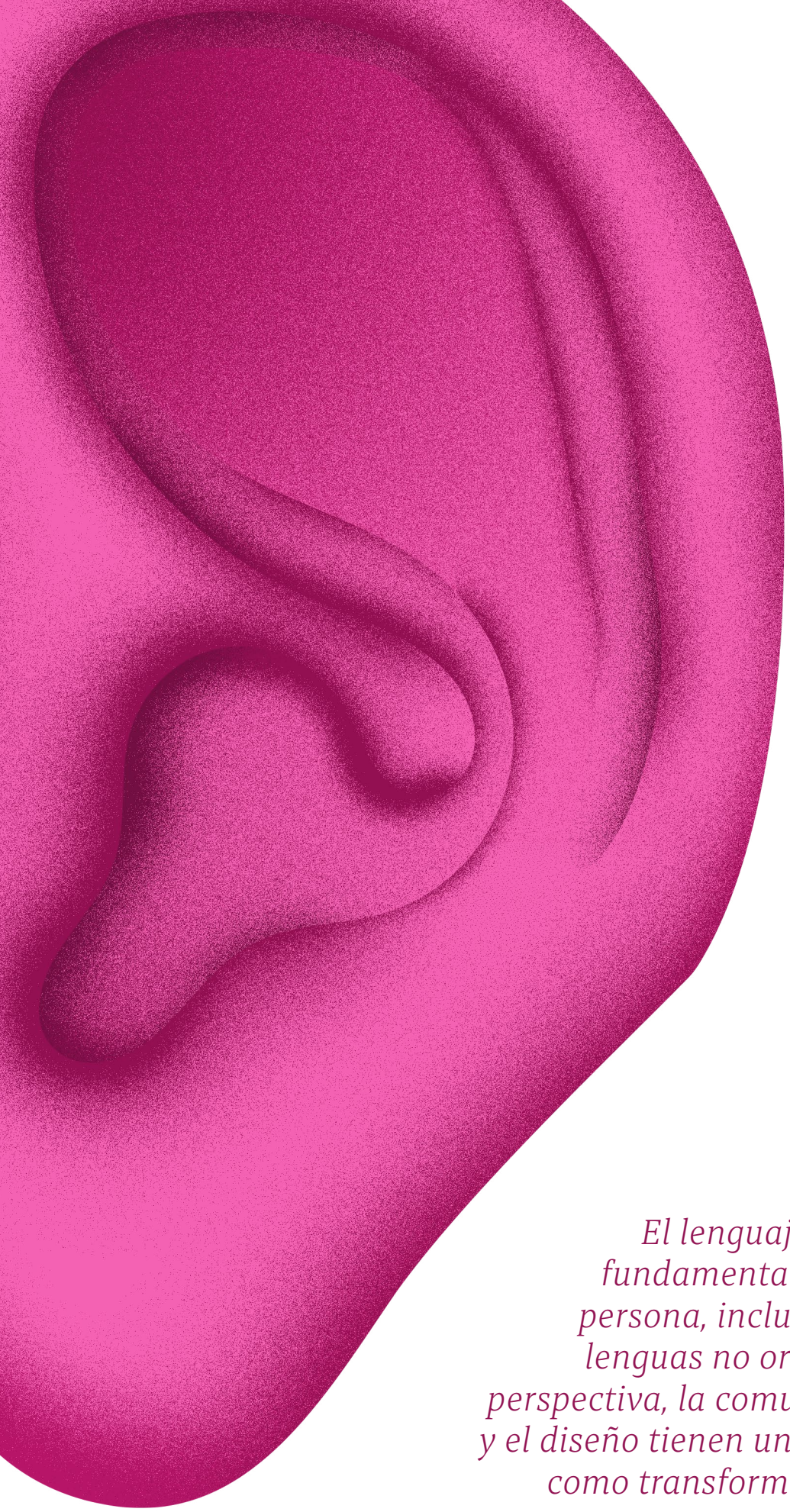
Reggio Children. (2022). *Reggio Emilia Approach: Valori.* Recuperado el 16 de setiembre de 2026, de www.reggiochildren.it

Samaja, J. A., & Galán, M. B. (2018). *De la materialidad al signo: Semiótica de las innovaciones en el proceso del Diseño.* Caiana. Revista de Historia del Arte y Cultura Visual del Centro Argentino de Investigadores de Arte, (12).

Soca, R. (2022, 10 de agosto). *Infancia.* El Castellano. www.elcastellano.org

Neema, F. (26 de julio de 2023). *Muñeca Barbie creada en 1959* [Fotografía]. Vogue México. vogue.mx

Toy Museum Nuremberg. (s.f.). [Cocinita de juguete] [Fotografía]. museums.nuernberg.de



El lenguaje es un derecho fundamental para cualquier persona, incluso si se trata de lenguas no orales; desde esta perspectiva, la comunicación visual y el diseño tienen un poder inmenso como transformadores sociales.

Gonzalo Silva

Hablar en imágenes

Diseño visual para una infancia sorda con derechos plenos

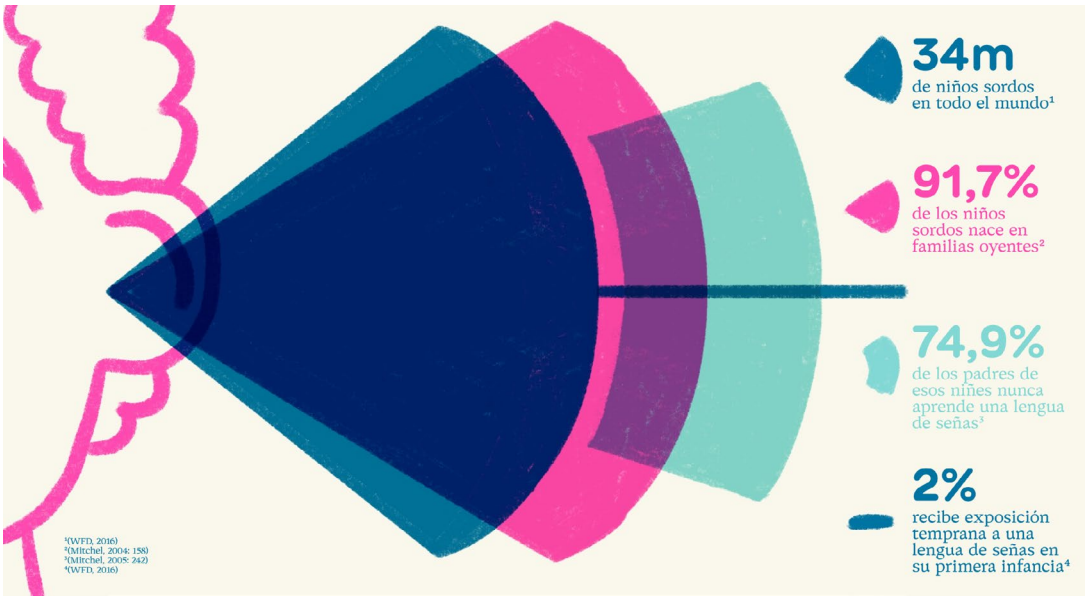


«Yo la llamo a mamá varias veces y espero, luego cuando termina de hablar (oral) con mi hermana, y le voy a decir (lengua de señas) y mi madre mira para otro lado, no atiende, yo repito, repito, sufro y me voy a mirar la televisión tranquila y empiezo a hacer cosas (...) Ellos hablan, hablan mucho, yo miro. Yo callado. Miro aburrido y espero» (Gularte, 2016, p. 25)[1]

Aproximadamente el 91,7% de niños y niñas sordas nace en familias oyentes. (Mitchell, 2004, p. 158). De ese total, casi el 75% de los padres oyentes nunca aprende lengua de señas (Mitchell, 2005, p. 242).

Esto configura una situación donde las infancias sordas crecen sin ningún idioma, ya que las lenguas orales no se pueden aprender sin ser escuchadas. La casa es, entonces, un ambiente de privación del lenguaje en el que no adquieren ninguna lengua hasta asistir a un centro de enseñanza específico para sordos, si tienen la oportunidad (Hall, 2017, p. 1). Esto impacta en su desarrollo cognitivo, psicológico y social.

1 Extracto de una entrevista realizada por Andrea Gularte a un niño sordo de una familia oyente, como parte de su tesis para optar al título de Magíster en Psicología Clínica



Comienzo de la investigación

Al estar investigando y toparme con este dato, no pude evitar preguntarme cómo se sentiría la casa de un niño sordo, donde no solo no hay sonidos, sino que no hay ningún tipo de vínculo verbal o lingüístico con su entorno. Por contraste, pensé en cómo se vería la misma casa cuando sí hay un vínculo lingüístico y de conexión con la familia. Ese fue el punto de partida para mi proyecto.

Desde mi disciplina, el diseño de comunicación visual, intervenir en este contexto implicó un trabajo muy grande de empatía con todos los actores involucrados. Esto fue lo que me ayudó a escuchar al proyecto, y que fuera él quien me diera las respuestas a seguir para aportar en este contexto.

Sin embargo, el proceso comenzó mucho antes de llegar a este dato. Yo no tengo familiares ni personas cercanas sordas. Cuando tuve que elegir un tema para mi Proyecto Final de Carrera de la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual de la Universidad de la República, Uruguay, comencé a adentrarme en el mundo de las personas sordas movido por la curiosidad que me generaba la lengua de señas.

En ese momento, pensaba que una buena idea era enseñar lengua de señas en todas las escuelas del país, y que así todos y todas podríamos

comunicarnos con personas sordas. Esta solución, que suele escucharse como ideal, no es realista en el corto plazo. No solo por implicar una cantidad importante de recursos que no parece ser prioridad en la esfera política, sino porque hay una necesidad mucho más urgente: que los padres de las personas sordas puedan aceptar el diagnóstico de sus hijos y habilitarles la posibilidad de aprender su lengua natural.

En esa línea, mi segundo instinto fue pensar en el rol de las personas sordas en la Universidad, y cómo son acogidas por este instituto y qué acomodaciones se hacen para facilitar su tránsito educativo. Sin embargo, en una entrevista con Adriana Riotorto, presidenta de la Asociación de Padres y Amigos de Sordos del Uruguay (APASU) y madre de una persona sorda, Emilia, quien luego fuera mi profesora de lengua de señas, me comentaba que el problema es que muy pocas personas sordas llegan a acceder a la Universidad directamente por las grandes fallas que hay en el acceso a la educación para sordos en todos los niveles, pero particularmente en el ámbito del hogar en los primeros años de vida.

Es fácil caer en la idea de que los padres no aprenden lengua de señas por egoísmo o por falta de iniciativa. Sin embargo, el libro "El jardín silencioso: Una guía para los padres para criar a un niño sordo" (Ogden y Smith, 2017) propone que la falta de aprendizaje por parte de las familias es multicausal. La falta de conocimiento y de acceso a información de calidad hace que los padres piensen que el aprendizaje de la lengua de señas a edad temprana dificulta la capacidad del niño o niña para aprender lenguas orales, lo cual no es correcto. Muchos padres precisan un tiempo de duelo para aceptar el diagnóstico de su hijo, lo cual se dificulta aún más con falta de acceso a información y recursos.



La lengua de señas como derecho

La privación del lenguaje no es solamente un problema de crianza o de comunicación doméstica: es, ante todo, un problema de derechos. La Federación Mundial de Sordos lo plantea explícitamente en su documento de postura sobre los derechos lingüísticos de los niños sordos. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU respalda esta postura en varios artículos: (21) obliga a los Estados a aceptar y facilitar el uso de la lengua de señas en la vida pública, (24) exige facilitar su aprendizaje y contar con docentes calificados en ella, (30) y reconoce el derecho de las personas con discapacidad al reconocimiento de su identidad cultural y lingüística específica, lengua de señas y cultura sorda incluidas.

«La CDPD de la ONU también otorga a las personas sordas, en igualdad de condiciones con las demás, el reconocimiento y apoyo de su identidad cultural y lingüística, que incluye la(s) lengua(s) de señas y la cultura sorda. Permitirles desarrollar sus identidades culturales y lingüísticas, inclusive en ámbitos educativos, es un derecho fundamental para todos los niños sordos.» (Federación Mundial de Sordos, 2016/2019, p. 3)

En Uruguay, este derecho ya está reconocido en el papel. La Ley 17.378, del año 2001, establece que la lengua de señas uruguaya es la lengua natural de las personas sordas. El problema es que, más de veinte años después, esta ley nunca fue reglamentada: no define quién financia a los intérpretes, no crea un servicio estatal de interpretación, y no exige formación específica para los docentes que trabajan con niños y niñas sordas. El país tampoco cuenta con datos actualizados sobre su población sorda desde el censo de 2011, y hoy existen apenas cuatro escuelas para sordos en todo el territorio nacional.

Es en esa distancia entre el derecho reconocido y el derecho ejercido donde pensé que el diseño de comunicación visual podía aportar algo concreto.

Durante las entrevistas que hice para este proyecto, hablé con Ruth Martínez, una madre uruguaya que crió a su hija sorda en Noruega. Su

testimonio me sirvió como contraste: mientras en Uruguay cada familia oyente queda prácticamente sola para resolver cómo aprender lengua de señas, en Noruega ese aprendizaje está sostenido por el Estado. Investigando después ese sistema, encontré que Noruega garantiza por ley, desde 1996, alrededor de 1600 horas de formación en lengua de señas noruega para los padres de niños y niñas sordas, organizadas en cursos de una semana repartidos entre el primer año de vida del niño y los dieciséis años. Parte de ese programa se dicta en un centro residencial para personas sordas en la localidad de Ål, con toda la familia extendida invitada a participar, no solo los padres. Todo esto está coordinado por Statped, la agencia estatal noruega a cargo de la educación especial desde el nacimiento hasta el fin de la escolarización.

Escuchar el relato de Ruth y confirmar después estos datos fue, para mí, la evidencia más clara de que la brecha que veía en Uruguay no era inevitable: hace casi treinta años, Noruega decidió que aprender lengua de señas era también responsabilidad del Estado, y lo convirtió en política pública con presupuesto y una institución a cargo. Ese contraste terminó orientando buena parte de mi proyecto, que intenta cubrir, desde el diseño y con los recursos limitados de una asociación civil, una parte muy pequeña de lo que en otros países ya forma parte del Estado. Pero mientras esa política de Estado no exista acá, la pregunta que me quedaba era otra:

¿Cómo realizar un proyecto que resulte abarcativo de situaciones tan distintas como la de los padres oyentes y la de los niños y niñas sordas?

Buscando los puntos en común, me di cuenta que tanto niños y niñas como padres tienen el mismo punto de partida: el desconocimiento de la lengua de señas, una lengua completamente visual y que construye todos sus significados a través del uso de imágenes.

En ese sentido, parecía que lo más adecuado era encontrar una solución que permitiera que toda la familia se involucre en dicho aprendizaje. La misma debía tener suficiente flexibilidad como para ser aplicable a través de muchos contextos como: familias con distinto número de hijos, familias con distinto nivel socio-económico, familias con distintos grados de aceptación y escepticismo hacia la lengua de señas.

Otro punto de partida común para todas estas situaciones era el hogar, como ambiente privador de lenguaje, pero con potencial de ser habilitador, no solo de lenguaje, sino de discurso, conexión, cariño, diversión, amor y familia.

Conectándolo con mi disciplina y profesión, el hecho de que la lengua de señas sea un idioma basado en imágenes me habilitaba la posibilidad de explorar casi sin límites los aportes que el diseño de comunicación visual podía realizar en este contexto.

Por lo tanto, la solución planteada buscó crear un paquete de contenidos, que contuviera stickers, tarjetas, juegos y más, con el objetivo de que tanto niños como padres aprendan lengua de señas en conjunto. El mismo sería enviado por APASU (Asociación de Padres y Amigos de Sordos del Uruguay), al recibir la información del diagnóstico de sordera del niño. Es importante precisar aquí que la definición de sordera que hace la comunidad sorda incluye a las personas hipoacúsicas y con audífonos. Aunque para las personas hipoacúsicas la lengua oral pueda resultar más accesible, la LSU sigue sumando como herramienta de crianza, ya que la adopción temprana de la lengua de señas facilita el aprendizaje de lengua de señas y de español (Coogan, 2011).

La creación de este paquete busca configurar un ambiente rico en lenguaje en el hogar (Hart y Risley, 1995). En este proyecto, este concepto se centra en proporcionar experiencias sensoriales y visuales enriquecedoras, así como oportunidades para el aprendizaje y la práctica de la lengua de señas y el español, con el objetivo de promover la comunicación, el desarrollo lingüístico y el sentido de pertenencia de los niños sordos y sus padres. Dicho paquete de contenidos busca contemplar todas las situaciones cotidianas de una casa, como los objetos de uso diario, los integrantes de la familia, los distintos momentos del día o año, etc.

En el trabajo de empatía que comentaba antes, me pareció necesario acercarme al idioma central de este proyecto. Cuando comencé la investigación, muy rápidamente me di cuenta de mi imposibilidad de entrevistar personas sordas. Por prejuicio, uno pensaría que se soluciona enviándole una lista de preguntas a la persona en cuestión y que esta contestaría por escrito. Sin embargo, aprendí que para muchas personas sordas, el español y la redacción son muy complejas debido a no

ser su lengua natural. Esto es especialmente agravado para personas que no tuvieron la oportunidad de acceso a formación específica y especializada en sordera.

Mi paso por las clases de lengua de señas no sólo me permitió acercarme a mi profesora, Emilia, quien es sorda y a quien pude comenzar a comprender y más tarde, entrevistar. No solo esto, sino que aprender lengua de señas también me permitió acercarme de alguna manera a estar en los zapatos de alguien sordo. Las clases de lengua de señas uruguaya (LSU) eran dictadas a través de una videollamada, por lo que en las primeras clases era muy difícil comprender de lo que se estaba hablando. Me sentía impotente y sin herramientas claras para navegar un espacio en el que sentía que no tenía herramientas de comunicación.

Mi aprendizaje de la LSU me permitió acercarme a la posibilidad de convivencia de ambos idiomas en todos los contenidos. A través de las clases que tomé en APASU, pude comprender que la lengua de señas se puede descomponer en tres elementos clave: Dactilología (deletreo), señas léxicas (palabras), y componentes no manuales (expresión facial y uso del espacio). El español puede graficarse a través de la palabra, ayudando también a los niños sordos a aprender la lecto escritura a través del ambiente rico en lenguaje.



Una de las estrategias que utilizan las piezas incluidas en el paquete de contenidos es etiquetar todos los objetos de uso cotidiano con stickers ilustrados. De esta manera, se ilustran las señas, se les agrega algún elemento que le dé contexto a la palabra que grafican, y se le agrega la palabra escrita en español. Así, la familia se empieza a exponer constantemente a la LSU en su entorno cotidiano.

También se crearon contenidos exclusivos para padres, donde se dé más información del diagnóstico y las posibilidades educativas y de vida para las personas sordas. Estos contenidos buscan comprender la situación emocional de los padres, por lo que no juzgan los posibles prejuicios que tengan en ese momento.

Otro formato son carteles ilustrados, donde se resalten personalidades importantes para la comunidad sorda. Así tanto los niños o familias sordas pueden exponerse a la realidad de que la sordera no es impedimento para vivir una vida plena y cumplir objetivos. Muchos niños destacan la necesidad de ver ejemplos de otras personas sordas, ya que es común que se sientan aislados y solos en el mundo (Gularte, 2016, p. 32).

En este caso, se ilustró a Petrona Viera y a Ernesto Ucar. Petrona es una pintora muy reconocida en la cultura visual uruguaya, y era sorda. Ernesto fue el fundador de la Asociación de Sordos del Uruguay (ASUR).



Una última posibilidad de estos contenidos es la utilización de la realidad aumentada que ayude en la proyección de animaciones con el deletreo de los contenidos. Por ejemplo, en el cartel mostrado anteriormente, aparecería la animación de una mano deletreando el nombre de Ernesto Ucar.

Todo el paquete de recursos habilita la posibilidad de que las personas de la familia lo desplieguen en su hogar a medida que vayan sintiéndose cómodos y aceptando su situación. Para algunas familias, esto sucederá rápidamente y para otras en un tiempo más prolongado.

Si bien el proyecto habla de sordera, se intentó no huirle a la idea del ruido. El ruido puede comprenderse desde lo sonoro, pero también desde lo visual y, en este proyecto, se lo asocia a lo divertido. El cuarto de un niño o niña tiene mucho ruido porque es divertido, tiene vida, y el de las infancias sordas no puede ser ajeno a eso.

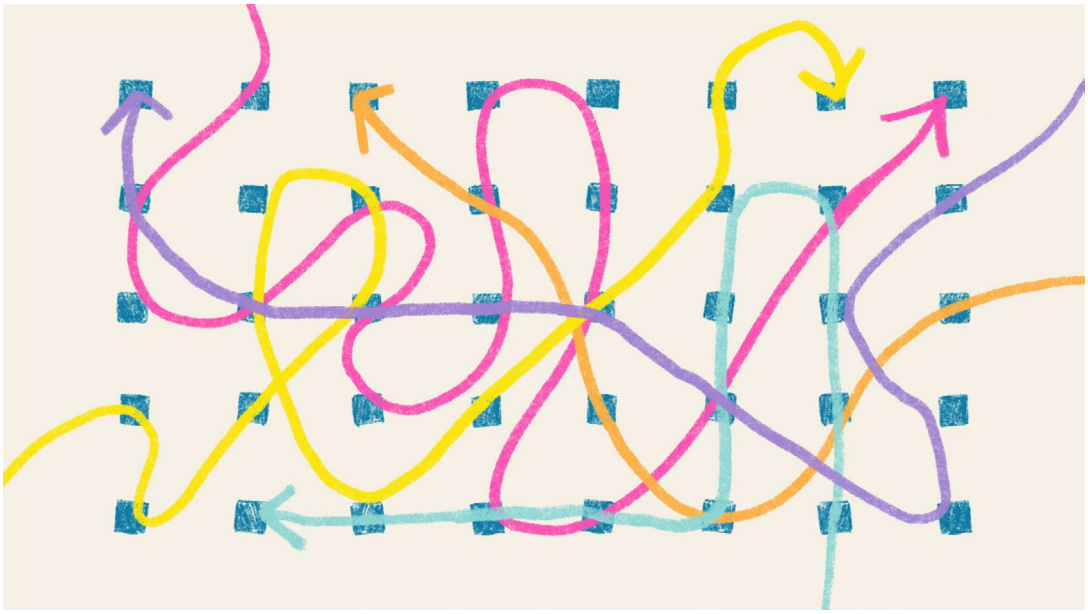
Es así que se usan estas analogías para ordenar todos los contenidos en una serie de ejes cartesianos. Por un lado, se plantea un eje horizontal que organiza a los elementos entre lo que tiene fines educativos y ociosos. En vertical se ordenan en función del "ruido" comunicacional que generan. En el área de abajo a la izquierda, se ubican los materiales educativos y silenciosos, como los materiales dirigidos para padres y que buscan crear un espacio seguro y contenido.



En el área de arriba a la derecha, se encuentran las piezas ruidosas y ociosas, como las tarjetas de bienvenida al proyecto, juegos, piezas coloreables con señas, entre otras.

Otro aspecto a considerar en este proyecto fue la navegación de los contenidos por parte de la familia. ¿De qué manera interactuarían, considerando que todas tendrán una temporalidad distinta en su adaptación al proyecto, y que niños y padres tienen edades muy distintas que afectan qué piezas leerían primero?

Es así que se toma la decisión de realizar una narrativa transmedia. Esta técnica implica reconocer que puede haber muchos puntos de entrada distintos al universo de este proyecto. Además de padres y niños, puede haber abuelos, hermanos, vecinos, amigos de la familia, etc. Todos ellos entran por distintos lugares, y navegan las piezas de distinta manera y en distinto orden. Sin embargo, el resultado busca ser el mismo, la aceptación de la sordera y el aprendizaje de la lengua de señas por todos.



¿Por qué Espejo?

Las expresiones faciales y corporales son fundamentales en la lengua de señas para transmitir emociones, matices y detalles. Estas son una

parte integral del idioma y agregan significado y claridad a los mensajes transmitidos.

Tanta es su importancia que, tanto en clases de LSU como en las escuelas para sordos, se ubican espejos. La persona que aprende el idioma puede mirar su propia expresión y asegurarse de que la está haciendo de forma correcta. La tendencia de las personas que empiezan es a avergonzarse y matizar las expresiones. Por lo tanto, la expresividad del sistema visual completo y específicamente de sus ilustraciones es vital.

Es de aquí que surge la posibilidad de nombrar al proyecto como Espejo. Un espejo nos devuelve una imagen de nosotros mismos. Nos ayuda a corregirnos, a entendernos, y a vernos desde otra perspectiva. Este conjunto de materiales apunta a eso. No es necesario progresar en LSU y ser fluidos desde el día en que nace el niño sordo. Sí es necesario ser capaces de mirarse, reflexionar y estar dispuestos a aprender. Si bien el proyecto no profundiza en la metodología Montessori (Montessori, 2019), sí se utiliza a la misma como referencia en cuanto a la autonomía para aprender lenguajes. Es bueno también recordar que el Espejo es una de las herramientas que también se utilizan en este método. Es así entonces que el espejo cobra una nueva dimensión y da aún más motivos para ser el nombre del proyecto.

¿Cómo hacer que Espejo trascienda?

Espejo no puede contener una cantidad infinita de recursos. APASU cuenta con recursos limitados y cualquier paquete de contenidos debe ser lo suficientemente genérico como para que pueda abarcar las situaciones de uso típicas para las familias que recibirán el paquete.

Sin embargo, la estrategia de nombrar y etiquetar todo lo que se use permite que las familias logren replicar y continuar la lógica del proyecto en sus hogares. Esto vendrá dado en función de cada familia y qué tanto acepten y acojan al proyecto. Pero un ejemplo de esto puede ser una familia que crea juegos de cartón con su hijo, y que se encarga de escribirle su nombre en español y dibujarle la seña.



Límites del proyecto

Si bien Espejo busca dar una respuesta contundente con los recursos de una asociación financiada por familiares y amigos, este no deja de ser un proyecto final de grado que aún tiene un trecho largo por recorrer antes de ser aplicable.

En primer lugar, precisaría crear un equipo interdisciplinario con educadores, fonoaudiólogos y profesores de lengua de señas, que me ayuden a configurar la lista exacta de contenidos del paquete y asegurarnos de que cubren los conocimientos básicos para que el sistema funcione.

Espejo es un proyecto que requiere de financiación para materializar sus contenidos y hacer envío. El proyecto, sin embargo, contempla un método de reproducción llamado risografía, que permitiría ahorros considerables en su impresión.

Además, es un proyecto que requeriría algún tipo de testeo para validar su funcionamiento e iterar lo que sea necesario. Por su marco educativo y de grado, el proyecto no fue testeado con niños de 0 a 5 años. Su respuesta es de gran importancia para terminar de entender si faltan otras aristas o perspectivas a atender.

Conclusiones

El lenguaje es un derecho fundamental para cualquier persona, incluso si se trata de lenguas no orales; desde esta perspectiva, la comunicación visual y el diseño tienen un poder inmenso como transformadores sociales y como promotores de los derechos de las infancias.

Las respuestas estatales son necesarias, pero por el momento, casi inexistentes. Mientras tanto, aprender a mirarse y a nombrarse en la propia lengua sigue siendo, para muchas niñas y niños sordos, el primer paso hacia algo que todavía no terminamos de construir como sociedad.

«Antes yo me llamaba "ella". Cuando aprendí lengua de señas aprendí que yo soy yo, yo tengo nombre, me llamo Manuela» (A. Riotorto, comunicación personal, 14 de marzo de 2023)

Gonzalo Silva

Referencias bibliográficas:

Coogan, M. (2011). *Early Sign Language Acquisition Helps Deaf Children Learn Spoken and Written Languages.* Gallaudet University. gallaudet.edu

Federación Mundial de Sordos. (2019). *Postura de la Federación Mundial de Sordos (WFD) respecto de los derechos lingüísticos de los niños sordos (R. Martínez, trad.).* Confederación Argentina de Sordos. (Trabajo original publicado en 2016). cas.org.ar

Gularte, A. (2014). *Niños sordos hijos de padres oyentes: comunicación y relacionamiento.* Trabajo final de Magister. Universidad de la República, Uruguay. Recuperado de www.colibri.udelar.edu.uy

Hall, W. (2017). *What You Don't Know Can Hurt You: The Risk of Language Deprivation by Impairing Sign Language Development in Deaf Children, 1-6.*

Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children.* Baltimore MD: Paul H. Brookes Publishing Company.

Humphries, T., Kushalnagar, P. & Otros. (2019). *Support for parents of deaf children: Common questions and informed, evidence-based answers, International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 134-192.*

Mitchell, R. E., & Karchmer, M. A. (2004). *Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States.* Sign language studies, 4(2), 138–163. muse.jhu.edu

Mitchell, R. E., & Karchmer, M. A. (2005). *Parental Hearing Status and Signing among Deaf and Hard of Hearing Students.* Sign Language Studies, 5(2), 231–244. www.jstor.org

Montessori, L. (2019). *The Montessori Method of Teaching Foreign Languages to Children.* LinkedIn. Recuperado de www.linkedin.com

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* www.ohchr.org

Ogden, P., & Smith, D. (2017). *El jardín silencioso: Una guía para los padres para criar a un niño sordo.* Gallaudet University Press.



La cultura de derechos no se construye sólo con normas: *necesita relatos, espacios, experiencias y lenguajes capaces de llegar a la vida cotidiana de niñas, niños y adolescentes.*

Ricado Cano Berrade

Museos, infancia y comunicación

Hacia una cultura de derechos que pueda ser comprendida, vivida y compartida

Abstract

El artículo reflexiona sobre el papel de los museos y los espacios culturales como agentes activos en la construcción de una cultura de derechos para niñas, niños y adolescentes. A partir del eje "comunicación para una cultura de derechos", se plantea que los derechos no deben limitarse a su formulación normativa o institucional, sino que necesitan ser comprendidos, apropiados y vividos mediante lenguajes accesibles, experiencias significativas y prácticas participativas. El texto sostiene que los museos, entendidos como dispositivos de comunicación pública, pueden contribuir a hacer visibles los derechos de la infancia y la adolescencia mediante relatos, objetos, testimonios, mediación cultural, accesibilidad, participación y representación digna.

Se aborda la necesidad de pasar de una comunicación informativa a una comunicación transformadora, capaz de conectar los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño con la vida cotidiana, la identidad, el juego, la cultura, la memoria, la diversidad y la participación. Asimismo, se destaca la importancia de escuchar a niñas, niños y adolescentes como interlocutores culturales, no solo como destinatarios de contenidos educativos. El artículo propone criterios para diseñar proyectos museológicos y museográficos orientados a derechos: claridad, accesibilidad, participación, representación ética, conexión comunitaria, evaluación y coherencia institucional. Finalmente, se defiende que la museología, la museografía y la interpretación patrimonial pueden aportar herramientas esenciales para convertir los derechos en experiencias comprensibles, inclusivas y socialmente relevantes.
La cultura de derechos no se construye solo con normas: necesita relatos, espacios, experiencias y lenguajes capaces de llegar a la vida cotidiana de niñas, niños y adolescentes.

Hablar de comunicación para una cultura de derechos implica asumir que los derechos no existen plenamente cuando permanecen encerrados en documentos técnicos, declaraciones institucionales o discursos especializados. Los derechos necesitan ser conocidos, comprendidos, apropiados y ejercidos. Necesitan traducirse en prácticas sociales, en actitudes, en relaciones, en entornos protectores y en experiencias significativas. En este proceso, los museos, los centros culturales, los espacios patrimoniales y las instituciones educativas no formales pueden desempeñar un papel más relevante del que habitualmente se les reconoce.

La Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada en 1989, supuso un cambio profundo en la forma de comprender la infancia. Niñas, niños y adolescentes dejaron de ser considerados únicamente sujetos de protección para ser reconocidos como sujetos de derecho. Esto significa que tienen derecho a la vida, al desarrollo, a la educación, a la participación, a la identidad, a la cultura, al juego, a la expresión, a la protección frente a toda forma de violencia y a ser escuchados en los asuntos que les afectan (Naciones Unidas, 1989). Sin embargo, entre el reconocimiento jurídico de esos derechos y su incorporación real a la cultura social existe todavía una distancia considerable.

Esa distancia es, en buena medida, comunicativa. No porque falten mensajes, campañas o documentos, sino porque muchas veces la comunicación de derechos se produce desde lenguajes excesivamente institucionales, abstractos o alejados de las experiencias concretas de la infancia y la adolescencia. Comunicar derechos no puede limitarse a informar que esos derechos existen. Debe ayudar a comprender qué significan, por qué importan, cómo se vulneran, cómo se defienden y de qué modo pueden formar parte de la vida diaria.

Aquí aparece una oportunidad importante para la museología, la museografía y la interpretación cultural. Un museo no es solo un edificio que conserva objetos. Es también un dispositivo de comunicación pública. Selecciona, ordena, interpreta y presenta contenidos para que una comunidad pueda mirarse, pensarse y dialogar consigo misma. Por eso, cuando un museo incorpora una perspectiva de derechos, no está añadiendo un tema más a su programación. Está revisando la forma en que se relaciona con sus públicos, especialmente con aquellos que históricamente han tenido menos voz dentro de las instituciones culturales.

Comunicar derechos no es repetir derechos

Uno de los errores más habituales en la comunicación institucional consiste en confundir difusión con comprensión. Difundir un derecho no garantiza que sea entendido. Nombrarlo no asegura que sea interiorizado. Repetirlo no significa que se transforme en cultura.

La cultura de derechos exige pasar de la enumeración a la experiencia. Una niña puede escuchar que tiene derecho a participar, pero comprenderá mejor ese derecho si vive una situación en la que su opinión es tomada en serio. Un adolescente puede leer que tiene derecho a la identidad, pero lo comprenderá con mayor profundidad si un espacio cultural le permite explorar sus memorias, su territorio, sus referencias familiares, sus lenguajes y sus formas de pertenencia. Un grupo escolar puede recibir información sobre igualdad, diversidad o protección, pero estos conceptos adquieren otra dimensión cuando se trabajan mediante objetos, relatos, imágenes, testimonios, preguntas y dinámicas participativas.

La comunicación para una cultura de derechos debe ser, por tanto, una comunicación significativa. Debe conectar principios jurídicos con experiencias humanas. Debe transformar contenidos complejos en narrativas accesibles, sin simplificarlos hasta vaciarlos de sentido. Y debe ofrecer a niñas, niños y adolescentes un lugar activo, no solo como receptores de mensajes, sino como intérpretes, productores y participantes.

Desde la perspectiva museológica, esto implica diseñar experiencias donde los derechos puedan ser vistos, escuchados, discutidos y relacionados con situaciones concretas. El derecho al juego puede abordarse a través de colecciones de juguetes, fotografías familiares, relatos de infancia o espacios de experimentación. El derecho a la educación puede relacionarse con historias escolares, alfabetización, desigualdad territorial, género o inclusión. El derecho a la participación puede convertirse en una metodología de trabajo, incorporando consultas, laboratorios, mediación entre pares o procesos de cocreación con adolescentes.

La pregunta central no es solo qué queremos comunicar sobre los derechos, sino qué experiencia queremos que vivan quienes se acercan a ellos.

La infancia como público, pero también como interlocutora

Durante mucho tiempo, las instituciones culturales han hablado "para" la infancia, pero no siempre han hablado "con" la infancia. La diferencia es sustancial. Hablar para niñas y niños suele implicar adaptar un contenido adulto a un lenguaje más sencillo. Hablar con ellos exige reconocer que poseen conocimientos, emociones, intuiciones, preguntas y experiencias propias.

La Convención sobre los Derechos del Niño reconoce el derecho de niñas, niños y adolescentes a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que les afectan, y a que esa opinión sea tenida en cuenta en función de su edad y madurez (Naciones Unidas, 1989). Este principio tiene consecuencias directas para la comunicación cultural. No basta con diseñar exposiciones, campañas o recursos educativos destinados a la infancia. Es necesario generar mecanismos para escucharla.

En museos y centros culturales, esto puede traducirse en consejos consultivos infantiles y adolescentes, procesos de evaluación participativa, talleres de cocreación, entrevistas, recorridos comentados por los propios jóvenes, proyectos comunitarios o metodologías de diseño centradas en sus experiencias. La infancia no debe aparecer únicamente como destinataria pedagógica, sino como agente cultural.

Esta transformación exige abandonar una visión paternalista de la comunicación. Los derechos de la infancia no deben comunicarse desde una lógica de tutela vertical, sino desde una ética de reconocimiento. Niñas, niños y adolescentes no son públicos incompletos. Son públicos con formas específicas de percepción, memoria, lenguaje, sensibilidad y relación con el espacio.

Para EVE Museos e Innovación, esta mirada resulta especialmente importante en cualquier proyecto que aspire a construir experiencias culturales inclusivas. Diseñar para la infancia no significa reducir la complejidad. Significa crear condiciones para que esa complejidad pueda ser explorada desde otros lenguajes: el juego, la pregunta, el cuerpo, la imagen, el sonido, la emoción, la manipulación, la conversación y la experiencia compartida.

Museos como espacios de protección simbólica

Cuando hablamos de derechos de la niñez y la adolescencia, pensamos con frecuencia en sistemas de protección, legislación, servicios sociales, educación formal o salud. Sin embargo, también existen formas simbólicas de protección. Un espacio cultural puede proteger cuando reconoce, cuando nombra, cuando hace visible, cuando evita la exclusión, cuando no humilla, cuando no estigmatiza y cuando permite que diferentes infancias se sientan representadas.

La representación importa. Un museo que solo muestra una infancia idealizada, homogénea o distante puede dejar fuera muchas experiencias reales: infancia migrante, rural, indígena, afrodescendiente, con discapacidad, trabajadora, urbana, empobrecida, desplazada, institucionalizada o atravesada por distintas formas de violencia. Comunicar desde una cultura de derechos impli ca preguntarse quién aparece en los relatos culturales y quién permanece invisible.

También implica revisar cómo se presenta esa diversidad. No se trata de convertir a niñas, niños y adolescentes en objetos de compasión o en recursos emocionales para conmover al visitante adulto. Se trata de reconocer su dignidad, su agencia y su derecho a existir dentro de la narración pública.

Los museos pueden ayudar a construir una cultura de derechos cuando ofrecen relatos que no reducen la infancia a fragilidad, dependencia o promesa de futuro. La infancia es presente. Tiene memoria, cultura, lenguaje, opinión y capacidad de participación. La adolescencia, por su parte, no debe ser tratada solo como etapa problemática, sino como un momento de intensa producción identitaria, social, afectiva y cultural.

Esta perspectiva obliga a cuidar el lenguaje museográfico. Las palabras, imágenes, testimonios y dispositivos no son neutros. Pueden abrir posibilidades de reconocimiento o reproducir estereotipos. Pueden generar empatía o distancia. Pueden invitar a pensar o imponer una lectura cerrada. Por eso, la comunicación de derechos en espacios culturales exige rigor ético, no solo creatividad.

Del visitante pasivo al ciudadano cultura

Una cultura de derechos no se consolida con visitantes pasivos. Necesita ciudadanos culturales: personas capaces de interpretar críticamente los mensajes, reconocer injusticias, dialogar con otros, cuidar lo común y comprender que los derechos propios están vinculados a los derechos de los demás.

En el caso de niñas, niños y adolescentes, esta ciudadanía cultural comienza en experiencias muy concretas. Poder preguntar sin ser ridiculizado. Poder tocar cuando el diseño lo permite. Poder opinar sobre una exposición. Poder encontrar materiales accesibles. Poder reconocerse en una imagen. Poder recorrer un espacio sin miedo. Poder comprender un texto. Poder participar en una actividad sin que su condición social, su discapacidad, su origen o su lengua funcionen como barrera.

La accesibilidad, desde esta perspectiva, no es un servicio complementario. Es una condición de derechos. Un museo que comunica mal excluye. Un museo que no adapta sus lenguajes excluye. Un museo que no considera la diversidad cognitiva, sensorial, física, lingüística o cultural de sus públicos limita el derecho a participar en la vida cultural.

La comunicación para una cultura de derechos debe integrar accesibilidad universal, lectura fácil cuando sea necesaria, diseño claro, mediación humana, recursos multisensoriales, señalética comprensible, tecnologías bien aplicadas y evaluación constante de la experiencia. Pero, sobre todo, debe incorporar una pregunta de fondo: ¿quién puede participar realmente en este espacio y quién queda fuera?

Esta pregunta es museológica antes que técnica. Tiene que ver con la misión de la institución, con su política de públicos, con su programa educativo, con su museografía, con su comunicación digital y con su relación con la comunidad. Por eso no puede resolverse al final del proyecto, como una capa añadida. Debe estar presente desde el inicio.

El derecho a la cultura también se diseña

El artículo 31 de la Convención reconoce el derecho de niñas y niños al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas y la participación en la vida cultural y artística (Naciones Unidas, 1989). Este derecho tiene una relevancia directa para los museos. No basta con que exista una oferta cultural. Esa oferta debe ser accesible, significativa, segura, inclusiva y adecuada.

El derecho a la cultura se diseña en decisiones concretas: horarios, precios, transporte, lenguaje, mediación, programación, participación, accesibilidad, representación, relación con escuelas, vínculos comunitarios y presencia territorial. Un museo puede tener un discurso impecable sobre derechos y, al mismo tiempo, mantener barreras que impiden a muchas familias acceder a sus contenidos.

La comunicación cultural debe ser consciente de estas barreras. En muchos contextos, las dificultades no son únicamente económicas. También son simbólicas. Hay familias que no sienten el museo como un lugar propio. Hay adolescentes que perciben la institución cultural como un espacio ajeno, excesivamente normativo o poco conectado con sus intereses. Hay niñas y niños que entran a un museo solo en visita escolar y nunca regresan con sus familias. Hay comunidades que no se reconocen en los relatos patrimoniales oficiales.

Una comunicación orientada a derechos debe trabajar contra esa distancia. Debe generar confianza, cercanía y sentido de pertenencia. Debe mostrar que el museo no es un espacio reservado a quienes ya poseen capital cultural, sino un lugar donde diferentes públicos pueden encontrar preguntas, historias y experiencias valiosas.

Esto no significa convertir el museo en un parque de entretenimiento ni renunciar al rigor. Significa comprender que la relevancia cultural no se impone: se construye. Y se construye comunicando mejor, escuchando más, diseñando con los públicos y evaluando si lo que la institución cree ofrecer coincide realmente con lo que las personas viven.

Comunicación, emoción y pensamiento crítico

Los derechos no son solo conceptos legales. Están vinculados a experiencias de vida: cuidado, miedo, pertenencia, discriminación, libertad, juego, silencio, voz, identidad, pérdida, protección, participación. Por eso, una comunicación eficaz sobre derechos debe trabajar también con la emoción.

Pero trabajar con la emoción no significa manipular. Significa reconocer que el aprendizaje profundo no se produce únicamente por acumulación de datos. Las personas comprenden mejor cuando pueden conectar la información con su propia experiencia, con una historia concreta, con una imagen poderosa, con un dilema moral, con una pregunta que les afecta.

Los museos tienen una capacidad singular para activar esa conexión. Un objeto puede hacer visible una vida. Una fotografía puede abrir una conversación. Un testimonio puede convertir una estadística en experiencia humana. Una instalación participativa puede permitir que un grupo comprenda la diferencia entre ser escuchado y ser ignorado. Una exposición bien diseñada puede transformar un principio abstracto en una experiencia compartida.

Sin embargo, la emoción debe estar acompañada de pensamiento crítico. Una cultura de derechos no se limita a producir empatía. Debe ayudar a identificar causas, responsabilidades, estructuras y posibilidades de acción. No basta con conmoverse ante la vulneración de un derecho. Es necesario comprender cómo se produce, cómo se normaliza, cómo se combate y qué papel pueden desempeñar las instituciones y la ciudadanía.

Desde la museografía, esto implica diseñar relatos que eviten tanto el sentimentalismo como la frialdad informativa. La comunicación debe ser clara, sensible y exigente. Debe invitar a sentir, pero también a pensar. Debe abrir preguntas, no cerrar la experiencia con respuestas simplistas.

Adolescencias, medios digitales y nuevas formas de participación

La comunicación para una cultura de derechos no puede ignorar los entornos digitales. Niñas, niños y adolescentes se relacionan con la información, la identidad, la pertenencia y la participación a través de plataformas, imágenes, vídeos, redes sociales, juegos, comunidades en línea y narrativas transmedia. Estos entornos ofrecen oportunidades, pero también riesgos: desinformación, exposición, violencia digital, discursos de odio, presión estética, pérdida de privacidad o manipulación algorítmica.

Los museos y centros culturales tienen aquí un campo de trabajo importante. Pueden convertirse en espacios de alfabetización mediática, ayudando a niñas, niños y adolescentes a interpretar críticamente imágenes, discursos, representaciones históricas, narrativas de poder y contenidos digitales. Pueden enseñar a mirar, comparar, preguntar, verificar, contextualizar y producir mensajes responsables.

Una cultura de derechos necesita una ciudadanía capaz de comunicarse con conciencia ética. Esto incluye saber cuándo una imagen vulnera la dignidad de una persona, cuándo un relato reproduce discriminación, cuándo una fuente no es fiable, cuándo una experiencia digital excluye y cuándo una narrativa invisibiliza a determinados grupos.

La tecnología, en este sentido, no debe utilizarse solo como recurso de atracción. Debe ponerse al servicio de objetivos educativos y culturales claros. Realidad aumentada, audiovisuales, pantallas interactivas, archivos digitales, mapas colaborativos o aplicaciones móviles solo tienen sentido si amplían la comprensión, la participación y la accesibilidad.

La innovación cultural no consiste en llenar los espacios de dispositivos. Consiste en diseñar mejores formas de relación entre contenidos, públicos y derechos.

La comunidad como condición de sentido

Ningún museo comunica derechos de manera eficaz si trabaja de espaldas a la comunidad. Los derechos se viven en territorios concretos, con historias concretas, tensiones concretas y desigualdades concretas. Por eso, los proyectos culturales orientados a derechos deben partir de la escucha.

Escuchar a la comunidad no significa realizar una consulta simbólica cuando el proyecto ya está decidido. Significa incorporar voces diversas desde el diagnóstico inicial. Familias, escuelas, asociaciones, servicios sociales, adolescentes, colectivos de infancia, educadores, mediadores, comunidades migrantes, personas con discapacidad, organizaciones barriales y profesionales del territorio pueden aportar información esencial para comprender qué temas importan, qué barreras existen y qué formas de comunicación resultan más pertinentes.

La museología social, la interpretación del patrimonio y la mediación cultural han mostrado que el valor de un proyecto no depende solo de la calidad de sus contenidos, sino también de la relación que establece con quienes lo habitan. Un museo puede hablar de derechos, pero será más coherente si también trabaja desde prácticas de derecho: participación, transparencia, accesibilidad, corresponsabilidad y cuidado.

Esta dimensión comunitaria es especialmente relevante para la infancia y la adolescencia. Los derechos de niñas, niños y adolescentes no se garantizan de manera aislada. Dependen de familias, escuelas, barrios, instituciones, políticas públicas, medios de comunicación y culturas adultas. Por eso, comunicar derechos también implica dirigirse a los adultos. No para desplazar el protagonismo de la infancia, sino para recordar que la responsabilidad de garantizar derechos recae en el conjunto de la sociedad.

El museo como laboratorio de convivencia

Un museo puede ser muchas cosas: archivo, aula, foro, refugio, ágora, laboratorio, memoria compartida. En una cultura de derechos, puede convertirse también en un espacio de convivencia. No porque elimine los conflictos, sino porque permite tratarlos de forma mediada, simbólica y educativa.

Los derechos generan conversaciones difíciles. Hablar de igualdad, discriminación, violencia, participación, identidad, pobreza, migración o diversidad puede producir incomodidad. Pero una cultura democrática necesita espacios donde esas conversaciones puedan darse con respeto, información y sensibilidad.

Los museos tienen recursos especialmente adecuados para ello. Pueden trabajar con objetos, documentos, imágenes, testimonios, obras de arte, archivos, memorias orales y experiencias participativas. Pueden conectar escalas: lo personal, lo familiar, lo comunitario, lo nacional y lo regional. Pueden mostrar que los derechos no son ideas abstractas, sino procesos históricos, conquistas sociales y responsabilidades presentes.

En el marco del aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño, esta función adquiere especial importancia. Conmemorar no debería ser solo recordar una fecha. Debería ser una oportunidad para preguntarse qué hemos aprendido, qué deudas permanecen abiertas y cómo podemos comunicar mejor los derechos a quienes deben ejercerlos y a quienes deben garantizarlos.

La cultura de derechos necesita instituciones que no se limiten a celebrar avances, sino que ayuden a reconocer desafíos.

Criterios para una comunicación cultural orientada a derechos

Desde la experiencia de trabajo en museología, museografía e interpretación cultural, pueden proponerse algunos criterios útiles para diseñar proyectos de comunicación orientados a una cultura de derechos.

- El primero es la claridad. Los derechos deben explicarse con lenguaje comprensible, sin perder precisión. La claridad no empobrece el contenido; lo hace más democrático.

- El segundo es la participación. Niñas, niños y adolescentes deben ser escuchados en el diseño, desarrollo y evaluación de los proyectos que se dirigen a ellos.

- El tercero es la accesibilidad. Todo recurso cultural debe considerar diversidad física, sensorial, cognitiva, lingüística, social y económica.

- El cuarto es la representación digna. Las imágenes y relatos deben evitar estereotipos, paternalismos y formas de exposición que vulneren la dignidad de las personas.

- El quinto es la conexión con la vida cotidiana. Los derechos deben relacionarse con experiencias cercanas: escuela, familia, barrio, juego, redes sociales, cuerpo, identidad, memoria y participación.

- El sexto es la evaluación. No basta con producir una exposición, campaña o actividad. Hay que saber si ha sido comprendida, si ha generado diálogo, si ha incorporado voces diversas y si ha contribuido a transformar percepciones.

- El séptimo es la coherencia institucional. Una institución que comunica derechos debe revisar también sus propias prácticas: cómo recibe, cómo escucha, cómo contrata, cómo programa, cómo representa y cómo cuida.

Estos criterios pueden aplicarse a museos, centros de interpretación, exposiciones temporales, campañas educativas, programas escolares, recursos digitales, proyectos comunitarios o estrategias de comunica-

ción institucional. No son recetas cerradas, sino puntos de partida para trabajar con mayor responsabilidad.

El aporte de la museología y la museografía

La comunicación para una cultura de derechos necesita alianzas profesionales. No basta con tener buenos contenidos. Hace falta saber cómo convertirlos en experiencias comprensibles, accesibles y emocionalmente significativas. Ahí la museología y la museografía pueden aportar metodologías de gran valor.

La museología ayuda a formular el sentido: qué se quiere comunicar, desde qué enfoque, con qué responsabilidad social, para qué públicos y con qué objetivos. La museografía traduce ese sentido en espacio, recorrido, imágenes, objetos, recursos, atmósferas, dispositivos, textos, interacción y mediación. La interpretación patrimonial conecta contenidos con significados, ayudando a que el público no solo reciba información, sino que construya comprensión.

En EVE Museos e Innovación defendemos desde hace años que un buen proyecto cultural no empieza por la forma, sino por la pregunta. ¿Qué transformación queremos producir en la mirada del visitante? ¿Qué debe comprender? ¿Qué debe sentir? ¿Qué conversación queremos abrir? ¿Qué voces faltan? ¿Qué barreras debemos eliminar? ¿Qué responsabilidad asumimos al comunicar este tema?

Aplicadas a los derechos de la infancia y la adolescencia, estas preguntas son especialmente exigentes. Obligan a diseñar con cuidado, a investigar, a escuchar, a evitar simplificaciones y a trabajar desde una ética de la comunicación.

La promoción de una cultura de derechos no puede depender únicamente de campañas puntuales. Necesita proyectos sostenidos, espacios de encuentro, lenguajes adecuados y experiencias que ayuden a incorporar los derechos en la vida social.

Conclusión: derechos que se comprenden, espacios que cuidan

La comunicación para una cultura de derechos debe ser más que transmisión de información. Debe ser una práctica de reconocimiento. Debe crear condiciones para que niñas, niños y adolescentes comprendan sus derechos, se sientan parte de la vida cultural, participen en los relatos colectivos y sean reconocidos como sujetos con voz propia.

Los museos y espacios culturales pueden contribuir de manera decisiva a este propósito. No sustituyen a la escuela, a la familia, a las políticas públicas ni a los sistemas de protección. Pero pueden ofrecer algo singular: experiencias compartidas donde los derechos se hacen visibles, narrables, discutibles y emocionalmente comprensibles.

Un museo que trabaja desde una cultura de derechos no solo informa. Escucha. No solo muestra. Reconoce. No solo educa. Invita a participar. No solo conserva memoria. Ayuda a construir ciudadanía.

En tiempos de saturación informativa, desigualdad, polarización y fragilidad de los vínculos sociales, necesitamos instituciones culturales capaces de comunicar con rigor, sensibilidad y responsabilidad. Necesitamos espacios que ayuden a mirar la infancia y la adolescencia no como promesa futura, sino como presente pleno de dignidad, expresión y derechos.

Porque una sociedad no demuestra su compromiso con la niñez únicamente en sus leyes. También lo demuestra en los lugares que abre para escucharla, en los relatos en los que la incluye y en las experiencias culturales que le permite vivir.

Ricardo Cano

Referencias bibliográficas:

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). *Convención sobre los Derechos del Niño: versión adaptada para niños.* UNICEF.

ICOM. (2022). *Definición de museo*. Consejo Internacional de Museos.
Lansdown, G. (2005). *The evolving capacities of the child.* UNICEF Innocenti Research Centre.

Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño.* Asamblea General de las Naciones Unidas.

Organización de Estados Americanos. (2015). *Carta Democrática Interamericana y derechos humanos en las Américas.* OEA.

Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado.* Buenos Aires: Manantial.

Sandell, R. (2007). *Museums, prejudice and the reframing of difference.* Londres: Routledge.

Simon, N. (2010). *The participatory museum.* Santa Cruz: Museum 2.0.

UNESCO. (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural.* París: UNESCO.

UNESCO. (2015). *Recomendación relativa a la protección y promoción de los museos y colecciones, su diversidad y su función en la sociedad.* París: UNESCO.

Verhellen, E. (2015). *The Convention on the Rights of the Child: Reflections from a historical, social policy and educational perspective.* En W. Vandenhole, E. Desmet, D. Reynaert, & S. Lembrechts (Eds.), *Routledge international handbook of children's rights studies* (pp. 43–59). Routledge.

Witcomb, A. (2003). *Re-imagining the museum: Beyond the mausoleum.* Londres: Routledge.



Martina López Brazzola

Juguetes para no olvidar

Museo, memoria y comunidades

"En definitiva, lo que nuestros museos guardan [...] no es sólo el testimonio de un tiempo pretérito sino la posibilidad de activar el lazo que une el pasado al porvenir". (Testoni, 2019)

El Museo del Juguete de San Isidro es un museo municipal ubicado en Boulogne, una localidad periférica del partido de San Isidro, provincia de Buenos Aires. Es un espacio público comprometido con la necesidad de pensar la infancia de manera crítica y promover los derechos infantiles, con particular énfasis en el derecho a jugar. La memoria, el patrimonio lúdico y el juego tienen un lugar central en sus salas, su jardín y su programación.

Museos y juguetes comparten una característica intuitiva: son reservorios de memoria. Pero también comparten algo todavía más evidente: la posibilidad de poner esa memoria en acto, en tiempo presente, en relación con un otro. Y una cosa más: se los puede usar, habitar, y en ese mismo acto estar construyendo los recuerdos del futuro. Museos y juguetes permiten ir y volver sobre una historia propia y también compartida. Muestran más que decir, invitan, reúnen.

En este artículo me propongo indagar acerca de algunas maneras en las que la memoria aparece en el museo y se inscribe sobre los propios visitantes. Y en cómo el espacio común, los dispositivos museográficos y los proyectos institucionales pueden abrir el camino que hay entre los recuerdos personales y la construcción de memorias comunes.



Foto: Keiler Delgado

Un museo autobiográfico

> *"El presente es nuestra tierra, la única que realmente pisamos, pero sin esos diálogos con los almacenes del tiempo el presente sólo sería urgencia".* (Pescetti, 2022:85)

Hay muchos museos que parten de un problema: los objetos y los visitantes se desconocen. Para estos museos uno de los primeros obstáculos a superar es el de la incómoda desconexión que pueden sentir los públicos ante piezas que les resultan *"mudas"* (Dujovne, 1995:15).

En el Museo del Juguete –y en otros museos cuyas colecciones se emparentan con los mundos cotidianos– sucede algo diferente: quien lo transita encuentra, transversalmente al guión museográfico, su propia historia. Casi todos los visitantes pueden incorporar los objetos expuestos a una *"red personal de conocimientos previos"* (Dujovne, 1995:15).

Más allá de las categorías y discursos que propone el museo, cada visitante traza un mapa autobiográfico alrededor de los objetos que reconoce. Y por ser objetos relacionados a la infancia, cargan un hondo equipaje afectivo: juguetes que se tuvieron o se desearon; jugados o negados; seres queridos, rituales, casas y sensaciones físicas, de deseo o fascinación, que aparecen de inmediato asociadas a esos juguetes.

Vale aclarar que los adultos no son los únicos que reconocen –y se reconocen en– los objetos de la exhibición. Desde el museo ponemos atención a incorporar a la muestra juguetes que generen conexión generacional con los chicos y chicas del presente. Y aún si no lo hiciéramos, los niños reconocen la idea de los juguetes como algo propio, con referencias directas a sus propios objetos culturales, por similitud o contraste.



Foto: Carlos Furman



Foto: Carlos Furman

Pero en los adultos hay una particularidad. Sin un marco museográfico que la tensione, la conexión afectiva que estos visitantes entablan con los objetos corre el riesgo de quedar atrapada en la nostalgia. Una nostalgia que trae consigo peligros: el pasado reaparece romantizado; la idea de que todo tiempo pasado fue mejor se vuelve tentadora; y la introspección individual amenaza con eclipsar cualquier sentido colectivo, sociales o político.

Personalmente, sin embargo, no me gusta subestimar la potencia de la nostalgia. El afecto que despiertan los objetos es un sentimiento importante y profundo para los visitantes. Tiene el poder de desprenderlos del tiempo ordinario y hacerlos viajar a lugares, momentos y personas significativos de su vida. La nostalgia pone a los adultos en un estado de gran apertura emocional y de conexión con la experiencia de recorrer el museo. Y eso es un potente punto de partida.
Claro que apelar sólo a esa añoranza sería no sólo un problema, sino también una picardía, un desperdicio. Nuestra misión como museo vendría a ser: tomar la nostalgia como oportunidad y usar su propia potencia para trascenderla.

> *"... muchos visitantes se sienten excluidos o incómodos frente a lo que atesoran muchos museos. En los museos pedagógicos [...] esto generalmente no sucede. [....] ¿Cómo hacer que la nostalgia no anule la memoria? ¿Cómo favorecer el museo como diálogo y, a su vez, el diálogo intra e inter-generacional?* (Alderoqui, 2012:32).

En el Museo del Juguete esos diálogos cobran vida principalmente a través del juego. La performatividad de la emoción o de la fascinación da paso a la del acto lúdico. Claro que nada de esto está asegurado, y que la experiencia de cada visitante es única e irrepetible. Pero si en un extremo se sitúan los objetos reconocibles y en el otro los dispositivos de juego, entre ambos el museo despliega una trama de decisiones orientadas a promover estos encuentros: espacios cálidos y apropiados, un diseño museográfico a escala humana, variedad de propuestas, textos de sala profundos y poéticos, y un equipo dispuesto al juego, a la conversación y también a la emoción compartida.

Estamos ahí para acompañar cuando los adultos se reencuentran con los objetos afectivos de su infancia y sienten el entusiasmo por com-

partir los propios juegos, con la seriedad que esto implica. Cuando el juego deja de ser algo trivial y recupera la minuciosidad que tenía en la infancia de esa persona. Y cuando, aparejado a lo interior, se revela la evidencia de que los objetos culturales infantiles dejan huellas relevantes de por vida, paso clave para revalorizar la cultura lúdica material e inmaterial de las nuevas generaciones. El juego compartido en salas y jardín termina siendo una puesta en acto de estos acercamientos, que no siempre se dan en un nivel racional o explícito.



Foto: Carlos Furman

En su libro *"Cómo era ser Pequeño"*, Luis Pescetti (2022) habla acerca de la importancia de empatizar con la experiencia infantil para lograr una comunicación sincera, eficaz y respetuosa entre chicos y grandes. Y también reconoce la enorme dificultad que implica para un adulto recordarse a sí mismo como niño de manera genuina.

Desde el Museo del Juguete asumimos esa dificultad como un desafío necesario. Si la memoria evocativa pone a los adultos en contacto con su "ser infantil", el punto de llegada será favorecer la reflexión y el pensamiento crítico (acerca del juego, la crianza, el consumo, etc.) y habilitar el encuentro entre adultos e infancias. Dar un salto entre las memorias individuales y la construcción de un sentido compartido que atraviese pasado, presente y futuro. Propiciar ese salto es uno de los muchos propósitos de este dispositivo integral llamado museo.

Museos y juguetes comparten una característica intuitiva: son reservorios de memoria.

Crecer en un museo

"Los museos [...] custodian arcanos de memoria colectiva e individual, guardan los gérmenes del misterio y, también, poderes que pueden ser activados por diferentes actores sociales. No todo en los museos es visible y concreto." (Chagas, 2009:56)

Yeni empezó a venir al Museo del Juguete cuando tenía alrededor de ocho años. Hubo una época en que venía casi todos los días. Venía con sus hermanos y con muchos otros chicos y chicas del barrio Santa Rita, un barrio popular que limita con el parque en el que se emplaza nuestra institución. Desde su fundación el Museo tomó la decisión de ser un espacio conectado con su territorio y, en particular, con las infancias que lo habitan.

En esa línea, hasta hoy sostenemos la política de recibir a los grupos de niños y niñas que tienen el hábito de andar solos por el barrio, sin el acompañamiento de un adulto responsable. Hacemos una excepción con ellos, como parte de nuestro programa del Área de Comunidad: los dejamos pasar, los cuidamos y jugamos con ellos durante el tiempo que se queden. Buscamos ser, al menos por un rato, un lugar seguro. Y vamos construyendo lazos. "Nos dieron mucho amor acá", me dice Yeni mirando para otro lado. Ya tiene 19 años. Estamos paradas en la sala mirando fotos de distintos momentos en el museo, de cuando ella era chica. Ella me las pidió. "Yo sentía que esta era mi casa ya" agrega, un poco seria y un poco riéndose.

Para esta comunidad infantil, el museo no es ni fue una visita aislada, sino un territorio cotidiano de pertenencia. Son chicos y chicas que crecieron en y con el museo. Las generaciones se renuevan y siempre hay grupos nuevos. Visitan las salas de forma habitual; pasan de ser hermanos menores a ser los más grandes, los que cuidan a los demás; crecen y dejan de venir; y un tiempo después vuelven, cada tanto, a saludar, charlar o recordar cómo nos hacían renegar. *"Éramos terribles, ¡los volvíamos locos!"* dice Yeni agarrándose la cabeza.

Esta apropiación del espacio no solo alcanza a los niños que se acercan solos o que atraviesan situaciones de vulneración de derechos; muchas familias vecinas son visitantes frecuentes, algunas de las cua-

les asisten incluso varias veces por semana o participan de cada evento programado. Nos conocemos por el nombre y nos alegramos cada vez que las vemos volver. Los hijos o nietos de esas familias también construyen una historia en el museo que, en algunos casos, tiene el suficiente peso como para volverse relevante en el futuro.

Así, el museo no sólo evoca el pasado, sino que genera sus propias memorias de infancia en tiempo presente. Pasa a formar parte de la biografía de muchos niños y niñas de nuestro barrio y sus alrededores. Un espacio vivo donde ellos y ellas son sujetos que construyen su propio patrimonio afectivo e identidad comunitaria, entre nuestras salas y nuestro jardín.



Foto: Museo del juguete de San Isidro

Una casa museo

"Mirar realmente un museo es también percibirse observado"
(Chagas, 2009:55)

Hasta hace muy poco tiempo, en la casa y el parque donde hoy funciona el Museo del Juguete había un hogar de niños y niñas: el Hogar Arenaza (u Hogar Santa Rita), un proyecto estatal que funcionó durante casi setenta años, entre 1941 y 2009. Allí vivieron miles de chicos

y chicas que, por distintos motivos, no podían ser cuidados por sus familias de origen. Desde su fundación, el Museo del Juguete asumió el compromiso de tomar esta historia como parte de su patrimonio, y de mantener viva la memoria de esta casa y de las infancias que la habitaron ayer y hoy, sosteniendo un proceso de ida y vuelta permanente entre el museo, su historia y sus comunidades.

De esta premisa nació el proyecto "De Hogar a Museo", una línea de trabajo permanente que articula investigaciones de archivo, documentos académicos, exhibiciones y guías de sala con algo más: encuentros, reencuentros y entrevistas con personas para quienes este lugar fue su hogar de infancia.

El impulso surgió de afuera hacia adentro. A lo largo de los años, esos chicos y chicas que habían vivido acá –ya adultos– comenzaron a acercarse al museo de manera dispersa y espontánea; tímidamente, como quien se asoma a su antigua casa de infancia esperando que lo dejen pasar. A través del diálogo, la escucha y el interés genuino por sus historias, fue armándose una red de contactos que permitió llevar adelante entrevistas y propiciar varios encuentros de ex residentes dentro del museo.

Las entrevistas –que van conformando un archivo de historia oral– nos permitieron conocer y documentar la vida cotidiana y la organización del Hogar Arenaza, desmitificando y humanizando las historias personales de quienes lo habitaron. También nos posibilitaron conocer en primera persona sus emociones, miradas y elaboraciones sobre cómo impactó esta política pública sobre sus vidas. Convocar y escuchar las voces de quienes vivieron en este tipo de establecimientos es, en definitiva, dar la palabra a los niños institucionalizados de ayer. Su mirada aporta un punto de vista fundamental –y no muy frecuentemente abordado– sobre el complejo tema de las políticas de protección de la infancia. La metodología de la historia oral permitió así dar voz a quienes fueron marginados de la historia oficial construida únicamente a partir de documentos de archivo.

Por otro lado hay que mencionar el incalculable e impredecible efecto reparador que puede provocar en estas personas el saberse escucha-

das e invitadas a reconstruir la memoria de sus infancias, que por otra parte son un tipo de infancia invisibilizada. Es por eso que hablamos de restitución: como museo estamos a cargo de un espacio que no siempre nos perteneció, y es nuestra responsabilidad hacer resonar en él la voz de quienes lo consideran parte de su historia. La misión implica, una vez más, habilitar un lugar común para que los recuerdos individuales puedan transformarse en memoria colectiva.

De los más de veinte testimonios recogidos hasta el día de la fecha, creo que este fragmento grafica de manera impecable el múltiple sentido que puede tener este tipo de restitución.

> *"El Arenaza para mí es todo. Es mi lugar en el mundo, es mi infancia, son mis amigos [...]. Nosotros vemos al Arenaza diferente a como lo ven los que vienen al parque o al museo. [...] Que toda la gente lo vea como lo vemos nosotros, ese sería mi mejor deseo: que todos vean que fuimos parte del Arenaza, que somos parte de esto. Nosotros lo vemos como nuestro" (Museo del Juguete, 2019).*

Las palabras son de Micaela, que vivió en el Arenaza entre 1998 y 2002. La entrevista fue hecha en diciembre de 2019, en el marco de la inauguración de una muestra sobre el Hogar que implicó también un reencuentro entre más de veinte ex-residentes y trabajadores.

> *"Es re lindo porque nosotros lo soñamos: nos imaginamos este momento, siendo grandes con nuestros hijos y encontrarnos, y bueno... ¡sueño cumplido!" (Museo del Juguete, 2019).*

Desde el museo oficiamos de anfitriones que reabren las puertas del hogar para que sus protagonistas reconstruyan, entre ellos y con nosotros, una comunidad de memoria que antes les fue negada. Ante el resto de los visitantes del museo, estas acciones les permiten visibilizarse como parte la historia de este lugar y también como infancias posibles. Y se les reconoce el permiso de incidir sobre los usos y los sentidos de un espacio que les fue propio.

Ver, ser vistos y mostrar la propia mirada. Como reparación personal y colectiva, y como posible amplificación hacia otros ámbitos donde,

desde la historización del pasado, puedan surgir nuevas preguntas que sirvan para comprender el presente y construir un futuro con mayor bienestar infantil.

A través de estos encuentros descubrimos que una institución estatal como un hogar puede llegar a sentirse familia. ¿Y una institución como un museo, qué es lo que puede? ¿Puede ayudar a diseñar mejores políticas de infancia? ¿Puede construir vínculos de confianza y cariño? ¿Puede sentirse como un hogar?



Foto: Museo del juguete de San Isidro

A modo de cierre: la memoria es una cosa con cuerpo

"La museología que no sirve para la vida, no sirve para nada. Guardamos en el cuerpo todas las memorias. La museología que practicamos involucra los afectos, la fraternidad, la reciprocidad, el amor, la alegría, la poesía". (MINOM-ICOM, 2017)

Los museos son dispositivos de comunicación muy particulares. Usan todo lo que tienen a mano para decir lo que tienen que decir. Se valen de sus colecciones, textos escritos, imágenes fijas y en movimiento, sonidos, aromas, recursos interactivos, instalaciones escenográficas... Usan las paredes, el piso, el techo, los jardines, los días de semana, los

sábados y domingos. Usan el espacio, el tiempo y también los cuerpos. Los museos ponen en acto experiencias comunicacionales complejas que van mucho más allá de lo exhibido a simple vista. Un museo no muestra solamente objetos o información: muestra, sobre todo, las relaciones y afectos que pueden articularse en él. La experiencia de los visitantes es, para sí mismos y para sus pares, parte performativa del mensaje del museo.

"Todo esto existe", parece decir el museo. Existen los juguetes del pasado, los nuevos, la historia de este edificio. Pero también existen abuelos con nietos jugando juntos al elástico, al balero, al burako. Existe la emoción que se le nota a una persona en la cara mientras mira un Pequeño Pony. Existe la pasión con la que un chico o chica se pega a la vitrina donde está la figurita de Messi. Existen dos mujeres fundiéndose en un abrazo en la entrada del museo, reencontrándose después de haberse visto por última vez cuando eran chicas y vivían en el Hogar Arenaza. Existen niños que entran corriendo al museo y se saben los nombres de los que trabajan ahí.

> *"Por eso los visitantes son nuestro patrimonio más importante. Cada vez que recorren la exposición pasan a ser ellos mismos, con sus experiencias y relatos, patrimonio de la exposición. A su vez, la museografía intenta [provocar] reacciones emotivas y perceptivas en el cuerpo de los visitantes."* (Alderoqui, 2012:36).

¿Acaso esas reacciones no son parte fundamental de lo que buscamos ver o sentir cuando, como público, recorremos un museo? Y si como institución no logramos proyectar en el cuerpo de los visitantes alguna reacción, ¿no hay algo que está fallando? Es en estos gestos donde el museo y los visitantes realmente se encuentran; donde se prende la chispa que hace que el museo se legitime a sí mismo. *Todo esto existe y esto es lo que genera en las personas*; entonces el museo importa, y la memoria también.

Martina López Brazzola

Referencias bibliográficas

Alderoqui, S. (2012). Curaduría educativa. En *Los visitantes como patrimonio. El Museo de las Escuelas.* Buenos Aires Ciudad.

Chagas, M. de S. (2009). *A imaginação museal: Museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro.* MinC/IBRAM.

Dujovne, M. (1995). *Entre musas y musarañas. Una visita al museo.* Fondo de Cultura Económica.

MINOM-ICOM. (2017). *Declaración de Córdoba: XVIII Conferencia Internacional de MINOM.* www.minom-icom.net

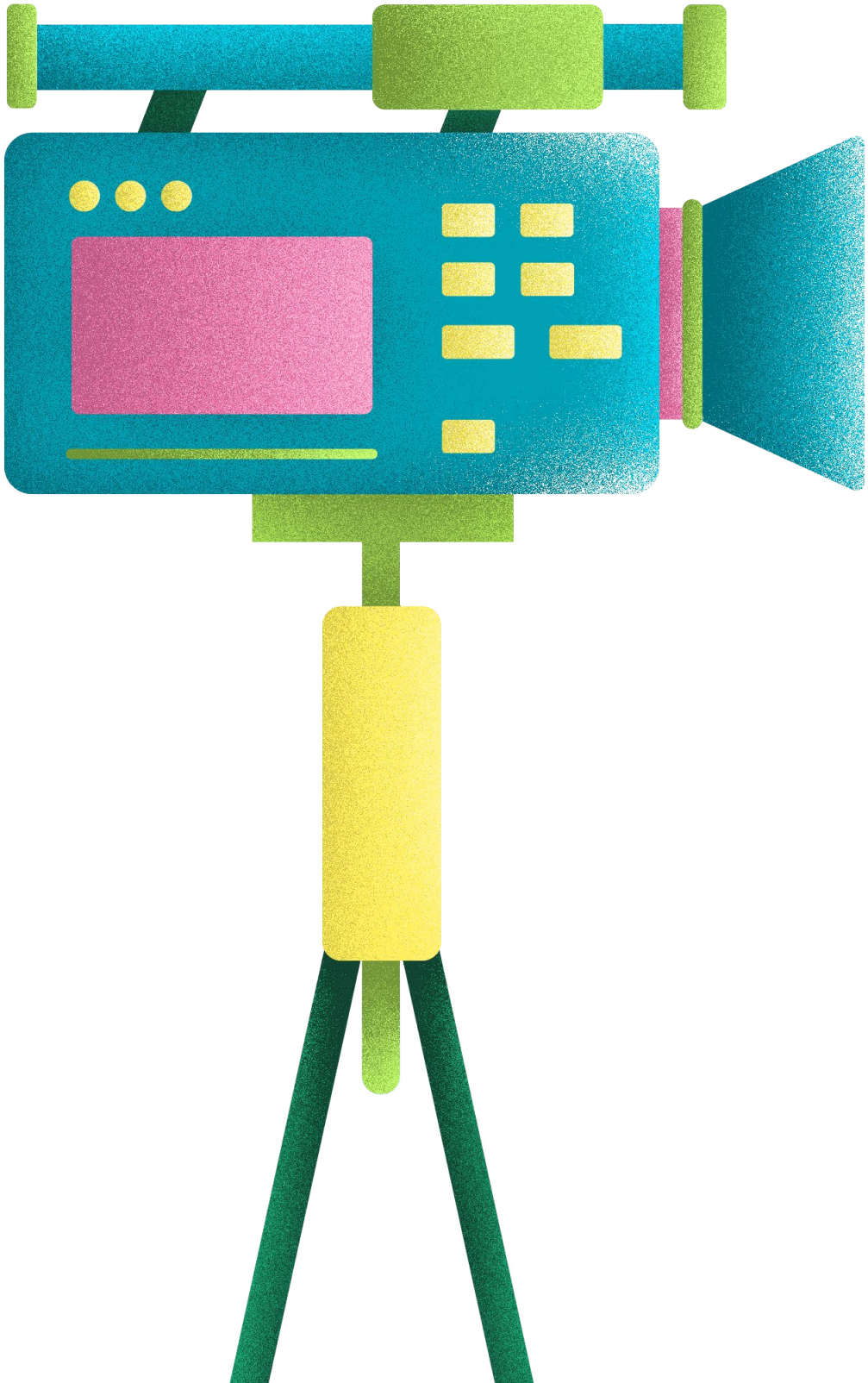
Museo del Juguete. (2019). *Archivo Oral del Hogar Arenaza - El relato de Micaela* [Video]. YouTube. www.youtube.com

Pescetti, L. (2022). *Cómo era ser pequeño.* Siglo XXI Editores Argentina.

Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido* (Trad. A. Neira). Fondo de Cultura Económica.

Testoni, N. (2 de mayo de 2019). *Un museo común.* Museo Taller. museotaller.blogspot.com





Javier Stanziola

Sandbox

Creatividad, identidad y pertenencia

Introducción: La paradoja panameña

Panamá es un país de aproximadamente 4.5 millones de habitantes que durante los últimos treinta años ha experimentado uno de los mayores crecimientos económicos de América Latina. Su Producto Interno Bruto per cápita es uno de los más alto de la región. Paradójicamente, es también uno de los países con peor distribución de ingresos del mundo. En 2023, el coeficiente de Gini de Panamá alcanzaba 49.7, posicionándolo entre los más desiguales del planeta (World Bank, 2026). Estas frases estadísticas ocultan una realidad más visceral: la existencia de bolsones de pobreza multidimensional, donde el desarrollo económico convive sin conflicto aparente con la exclusión sistemática.

La realidad de los adolescentes panameños agudiza este cuadro. Según el Instituto Nacional de Estadística y Censo el desempleo juvenil (15 a 29 años) alcanzó 19.9% en septiembre de 2025, con cifras aún más alarmantes para las mujeres jóvenes (25.4%) que para los hombres (16.1%), comparado con una tasa general de desempleo de 10.4%. Aproximadamente el 18% de los jóvenes entre 18 y 24 años que reportan no buscar trabajo reportan motivos otros que estar en centros de enseñanza, como no tener la formación necesaria o no querer trabajar.

La realidad se complica aún más por la migración. En 2024, según el Servicio Nacional de Migración, 302,203 personas cruzaron la selva del Darién en tránsito por Panamá hacia Estados Unidos. De estas, la mayoría son venezolanos y una porción importante son jóvenes. Aunque solo 2,661 personas han recibido estatus de refugiado formal en Panamá hasta diciembre de 2024, muchos migrantes quedan atrapados en un limbo legal donde no pueden trabajar formalmente, sus títulos profesionales no son reconocidos, y viven en condiciones de vulnerabilidad extrema.

Crecimiento económico en estas condiciones significa silenciar miles de voces. Significa crecer sin una narrativa personal y comunitaria sobre quién eres dentro de estructuras que sistemáticamente niegan tu existencia. Es generar ingresos a nivel macro, ignorando que muchas personas no tienen acceso a espacios donde pueden experimentar, fallar, reinventarse. Sandbox surge en este contexto. Cuando yo ayudé a diseñar este programa junto con Fundación Espacio Creativo en 2018, lo hacía como economista, escribiendo propuestas al Banco Interamericano de Desarrollo en el lenguaje que querían escuchar: retorno sobre inversión, multiplicadores económicos, generación de empleos. Pero ocho años después, habiendo vivido una pandemia en aislamiento, habiendo reexaminado ampliamente la literatura sobre capacidades sociales y desarrollo humano de Amartya Sen y Martha Nussbaum, la pregunta que me hago sobre este tipo de programas cambió radicalmente. Ya no pregunto "¿Cuánta riqueza genera este programa?" sino "¿Ayuda Sandbox a adolescentes a imaginarse con futuro en el país donde viven?" Esta evolución es crucial para entender lo que Sandbox realmente logró, y por qué los marcos de evaluación tradicionales fallan completamente en capturar su impacto.

Sandbox: Un programa en cuatro dimensiones

Entre 2020 y 2023, la Fundación Espacio Creativo (FEC), una organización no gubernamental dedicada a danza orientada al desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes a través de la danza, la educación y el acceso a la cultura, implementó Sandbox con apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Yo participé en su diseño colaborativo desde el inicio. El programa operaba en cuatro barrios histórica y sistemáticamente marginalizados de la Ciudad de Panamá: El Chorrillo, Santa Ana, Barraza y San Felipe. Estos barrios conforman lo que conocemos como Casco Viejo, un espacio que yo mismo he documentado en otros estudios como sitio de identidades contradictorias, donde conviven la bohemia gentrificada con la pobreza extrema, donde la modernidad se topa con ruinas coloniales, con visitantes de todo el mundo que toman el lugar de comunidades desalojadas a la periferia de la provincia.

Bajo el apoyo del BID, el programa se estructuraba en cuatro componentes interconectados. Primero, talleres de habilidades del siglo veintiuno que abarcaban creatividad, alfabetismo digital, iniciativa, liderazgo, comunicación y flexibilidad. Segundo, capacitación técnica en construcción de sitios web, realidad aumentada e impresión tridimensional. Tercero, pasantías de cuatro a seis semanas con organizaciones culturales (por ejemplo, Teatro Nacional, Museo de Arte Moderno) donde los y las participantes trabajaban directamente con profesionales. Cuarto, acceso a un "Clubhouse" dotado de equipamiento tecnológico (computadoras, cámaras profesionales, software de edición, equipos de sonido) donde jóvenes podían ejecutar sus propios proyectos creativos.

Cuatrocientos dieciséis jóvenes completaron los talleres iniciales. Doscientos sesenta y ocho avanzaron a capacitación técnica (51% mujeres). Ochenta y siete participaron en pasantías (55% mujeres). Treinta y dos ejecutaron proyectos creativos independientes. Estos números revelan gran parte de lo logrado por Sandbox. Pero no lo más esencial.

Desigualdad estructural y derecho a oportunidades educativas

Uno de los pilares fundamentales de la Convención sobre los Derechos del Niño es el acceso equitativo a educación de calidad. No simplemente acceso formal a escuelas, sino acceso a educación complementaria que permitan a niños, niñas y adolescentes desarrollar plenamente sus capacidades.

En Panamá, la educación formal en artes y tecnologías digitales está concentrada geográficamente. El 66% de la población tiene acceso nulo o rarísimo a programas de artes performativas y visuales (Stanziola, 2021a). Estos se ofrecen casi exclusivamente en zonas densamente pobladas del país, reproduciendo así las dinámicas de exclusión que caracterizan la distribución de recursos en Panamá.

Sandbox respondía a esta exclusión sistémica. Pero aquí viene lo importante: no lo hizo replicando la lógica tradicional de programas de "capacitación para el empleo". Esa lógica, que domina el discurso de desarrollo, supone que si damos a jóvenes en condiciones de bajos

recursos habilidades laborales, accederán al mercado de trabajo y esto generará crecimiento económico. La evidencia empírica demuestra que esto rara vez ocurre de manera significativa en países con altos niveles de desigualdad estructural como Panamá (Muñoz, 2023). Por su parte, las plataformas digitales tradicionales de cursos que en principio buscan democratizar el acceso a la formación en herramientas digitales no llegan a dimensionar completamente la brecha social y cultural que hay que cerrar para que un chico vulnerable pueda aprovechar de estas herramientas.

Lo que Sandbox hace es diferente. El acompañamiento y el enfoque vincular es un elemento potenciador de la metodología Sandbox. Utiliza las artes y la tecnología como herramientas para que adolescentes descubran quiénes son, qué valoran, cuáles son sus aspiraciones. En otras palabras, facilita procesos de construcción identitaria.

Cuando la participación significa ser escuchado en tu propia voz

Uno de los pilares de los derechos de la niñez es el derecho a la participación. Pero participar no significa simplemente "estar presente" en espacios diseñados por adultos. Participación genuina significa poder negociar, influir, ser escuchado. Significa poder hablar con tu propio acento.

Una joven refugiada que participó en Sandbox lo expresó así durante una entrevista que realicé como parte de la evaluación final para el Banco Interamericano de Desarrollo:

"Tener este espacio que es seguro, protegido, especialmente para alguien que no está en su propio país. Yo soy extranjera. Poder estar en espacios sin xenofobia, sin discriminación por nacionalidad... Aquí no la hay. Pude hablar con mi propio acento."

Para esta joven, originaria de Venezuela, las restricciones laborales panameñas (que reservan 56 profesiones únicamente para ciudadanos) significaban que sus aspiraciones de ser psicóloga, psiquiatra o soció-

loga se evaporaban apenas pisaba suelo panameño. Durante Sandbox descubrió una pasión por la fotografía. Con apoyo del equipo de coordinación y sus pares, identificó caminos alternativos: una maestría en Historia del Arte, por ejemplo.

Esto no es un detalle menor. Es la diferencia entre que una adolescente internalice que "no hay lugar para mí en esta sociedad" y que reconozca: "Tengo opciones, aunque no sean las que imaginé".

La identidad como acto político

Yo soy un artista y académico panameño. Parte de mi escritura dramática explora las vidas de personas en márgenes sociales, particularmente la experiencia de la disidencia sexual en Panamá. Sé íntimamente lo que significa tener tu identidad negada por estructuras sociales, lo que significa buscar espacios donde poder ser.

Uno de los hallazgos más potentes de Sandbox fue descubrir que adolescentes, cuando tienen acceso a espacios seguros y equipamiento, generan narrativas sobre sí mismos radicalmente distintas de las que internalizan en escuelas tradicionales. Una joven de 24 años, tras participar en talleres y en trabajo técnico en teatro, reflexionó:

"Yo soy una persona creativa, porque antes del programa pensé que no lo era. Pero en el taller de habilidades del siglo veintiuno descubrí que sí. Luego, trabajando en iluminación teatral, el director me preguntaba: ¿Crees que esta escena debería tener luces oscuras, más claras, más verdes o azules? Respondía y le gustaban mis ideas. Solo estuve un mes (en la pasantía). Pero estas cosas simples ayudan a fortalecer la imagen que uno tiene de sí mismo, a actualizarla, porque uno siempre está mejorando."

Esto es construcción identitaria. Es lo que los marcos de derechos de la niñez denominan "reconocimiento" y "dignidad". Es, en términos de teoría de desarrollo, expansión de capacidades sociales (Sen, 1993).

Uno de los hallazgos más potentes de Sandbox fue descubrir que adolescentes, cuando tienen acceso a espacios seguros y equipamiento, generan narrativas sobre sí mismos radicalmente distintas de las que internalizan en escuelas tradicionales.

Redes, gatekeepers y pertenencia

Aquí ocurre algo que raramente aparece en evaluaciones de programas de desarrollo económico: construcción de redes sociales y acceso a gatekeepers.

Un joven de 21 años, durante un evento artístico de Sandbox, conoció a un arquitecto prominente de Panamá. Este arquitecto, impresionado por el joven, le ofreció una pasantía en su estudio. En las palabras del joven:

"Yo estaba en sexto año de secundaria y le dije que quería estudiar arquitectura. Él me dio la oportunidad de conocer su estudio. Desde entonces trabajo allí, y todo fue porque en Sandbox el director me dijo quién era este arquitecto y por qué debería hablarle."

Esta anécdota resume algo fundamental: en contextos de alta desigualdad como Panamá, acceso a profesionales establecidos requiere de una diversa red de capital social. Programas como Sandbox crean puentes. Literalmente conectan adolescentes de barrios marginalizados con profesionales que pueden abrir puertas.

La dimensión silenciada: Lo que no se mide

Durante la evaluación del programa, revisé los indicadores de desempeño que Sandbox reportaba al Banco Interamericano de Desarrollo. Alcanzaron 100% de sus objetivos y superaron 96% de ellos. Satisfacción de participantes era alta. Tasas de retención eran sólidas.

Pero estos números no revelan algo crucial: los procesos de construcción identitaria. Nadie evaluaba si adolescentes desarrollaban mayores niveles de confianza en sí mismos. Nadie cuantificaba cambios en autopercepción o en narrativas sobre posibilidades futuras.

Los organismos multilaterales que financian estos programas requieren "teorías de cambio" estrechas: inputs, actividades, outputs, outcomes. Buscan demostrar retorno sobre inversión, generación de empleos, aumento

de productividad. Sandbox cumplió lo acordado con el Banco Interamericano de Desarrollo. Pero tiene otro impacto en dimensiones no medidas. Dos participantes consiguieron trabajos ocasionales como asistentes de producción y gestión de escena en teatros. Ninguno fue empleado permanente (porque la industria teatral en Panamá no funciona así; los actores y técnicos trabajan por proyecto, no por salario). Pero todos reportaban cambios en cómo se veían a sí mismos, en qué creían posible, en sus redes de contactos.

Un gestor de una organización cultural que hospedó pasantes reflexionó:

"Si los chicos se quedan en trabajo escénico o no, eso no es lo importante. Lo importante es ponerse en contacto con qué significa ser humano. Es crucial. Cuando vuelven al teatro como espectadores, aprecian el trabajo de artistas de manera diferente. Entienden todo lo que hay detrás de un montaje. No me parece correcto basar esto en cuántas personas entrenamos. Si lo hacemos así, nos convertimos en una fábrica".

Hacia marcos de evaluación más honestos

Aquí llegamos al nudo gordiano de cualquier programa de desarrollo en contextos de desigualdad extrema: los marcos de evaluación que exigen financiadores internacionales raramente capturan lo que realmente importa.

La OEA, a través del Instituto Interamericano del Niño, Niña y Adolescentes ha establecido que los derechos de la niñez incluyen: participación significativa, reconocimiento de identidad, acceso a educación integral, protección contra discriminación y violencia. Sandbox aportó a todos estos derechos. Pero se necesitaría un cambio radical en cómo evaluamos para capturar esta evolución a nivel personal y colectiva. Pasar de preguntar "¿Cuántos empleos se crearon?" a preguntar "¿Cómo cambió la manera en que estos adolescentes se ven a sí mismos? ¿Expandieron sus redes? ¿Tienen mayor sentido de que sus vidas importan en este país?"

Estas son preguntas que requieren narrativas, no fórmulas, capturadas de forma sistemática. Requieren escuchar a adolescentes contar sus historias. Requieren humildad sobre lo que podemos medir y lo que sencillamente debe experimentarse.

Reflexión final: Desigualdad e imaginación

En Panamá, país atravesado por desigualdad estructural, estas preguntas identitarias son políticas y económicas. Es plantear que un adolescente afrodescendiente de Santa Ana tiene derecho a soñar con ser cineasta o productor musical (y con los contactos y recursos para intentarlo). Es decir que una joven refugiada tiene derecho a carreras alternativas cuando las leyes laborales le cierran oportunidades. Es decir que la voz de un adolescente LGBTQ importa en una sociedad que ha criminalizado históricamente la disidencia sexual.

Sandbox no resuelve estas contradicciones. Un solo programa nunca puede lograr eso. Pero en espacios seguros, con tecnología, con acceso a profesionales, con tutores que creen en que estos adolescentes tienen algo valioso que contribuir, ocurren transformaciones. No se miden fácilmente. A veces no se ven hasta años después. Pero ocurren.

La Organización de Estados Americanos ha hablado de comunicación para una cultura de derechos. Eso significa garantizar que voces marginadas sean escuchadas. Sandbox hizo eso. Literalmente puso en manos de adolescentes cámaras, micrófonos, equipos de edición. Los invitó a contar sus historias. Les mostró que sus historias importaban.

En un país donde la voz de la niñez es frecuentemente silenciada, donde adolescentes pobres internalizan narrativas de inadecuación, donde refugiados son invisibilizados legalmente, crear espacios donde adolescentes pueden "hablar con su propio acento" es un acto de resistencia.

No es empleo. No es crecimiento económico. Es humanidad. Y quizás, finalmente, es todo lo que importa.

Javier Stanziola

Referencias bibliográficas

Buitrago, F., & Duque, I. (2013). *The orange economy: An infinite opportunity. Banco Interamericano de Desarrollo.*

CEPAL. (2022). *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe.* Recuperado de www.cepal.org

INEC. (2025). *Encuesta continua de hogares. Situación del mercado laboral, septiembre 2025.* Recuperado de www.inec.gob.pa

James, P. (2018). *Creating capacities for human flourishing.* En P. Spinozzi & M. Mazzanti (Eds.), Cultures of sustainability and wellbeing: Theories, histories and policies (pp. 24-45). Routledge.

Muñoz, M. (2023). *Skills formation and (un)employment in Latin America: Evidence from Chile.* Development Policy Review, 41, e12672.

Nussbaum, M. (2000). *Women and human development: The capabilities approach.* Cambridge University Press.

Quintero, A. (2022). *Gabinetes psicopedagógicos en contexto educativo panameño.* Revista Saberes APUDEP, 5(1), 300-317.

Servicio Nacional de Migración de Panamá. (2024). *Estadísticas de tránsito irregular por Darién 2024.* Recuperado de www.migracion.gob.pa

Ministerio de Gobierno de Panamá. (2025). *Panamá respeta el compromiso con la protección de los refugiados y los derechos humanos.* Recuperado de www.mingob.gob.pa

Sen, A. (1993). *Capability and well-being.* En M. Nussbaum & A. Sen (Eds.), The quality of life (pp. 30-53). Routledge.

Stanziola, J. (2021a). *The pretty face of inequality: Arts attendance in Panama.* Journal of Arts Management, Law and Society, 51(5), 273-290.

Stanziola, J. (2021b). *Tipologías de grupos sociales en Panamá: Perspectivas y propuestas.* Investigación y Pensamiento Crítico, 9(2), 25-39.

UNESCO. (2023). *Education estimates.* Recuperado de www.unesco.org

World Bank. (2026). *Data.* Recuperado de data.worldbank.org


iin
OEA|OAS