

**A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL COMO POSSIBILIDADE EM PROCESSOS
DECOLONIAIS NA GARANTIA DOS DIREITOS DA INFÂNCIA**

**LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO POSIBILIDAD EN PROCEDIMIENTOS
DECOLONIALES EN LA GARANTÍA DE LOS DERECHOS DE LA INFANCIA**

**INTERCULTURAL EDUCATION AS A POSSIBILITY IN DECOLONIAL
PROCEDURES IN THE GUARANTEE OF CHILDHOOD RIGHTS**

Eduardo Felipe Hennerich PACHECO¹
Ana Maria EYNG²

RESUMO: Efeitos advindos dos processos coloniais perduram na violação de direitos e atuam na configuração da pobreza infantil no contexto da América Latina. Na discussão destacamos o par pobreza infantil e colonialismo, que ainda andam de mãos fortemente unidas, atuando na violação de direitos de provisão, proteção e participação da infância. Esse cenário que se reproduz com grande frequência em diversos países latino americanos está representado nas falas de meninas e adolescentes da Guatemala, ouvidas mediante entrevistas individuais. A garantia dos direitos da infância requer a superação dos efeitos dos processos coloniais, enraizados culturalmente. Nessa direção, a constituição de processos decoloniais via educação intercultural possibilita que a pobreza infantil na perspectiva multidimensional seja gradativamente superada.

PALAVRAS-CHAVE: Pobreza infantil. Direitos humanos. Decolonialidade. Educação intercultural.

RESUMEN: *Efectos provenientes de los procesos coloniales perduran en la violación de derechos y actúan en la configuración de la pobreza infantil en el contexto de América Latina. En la discusión destacamos el par pobreza infantil y colonialismo, que aún andan de manos fuertemente unidas, actuando en la violación de derechos de provisión, protección y participación de la infancia. Este escenario que se reproduce con gran frecuencia en diversos países latinoamericanos está representado en las conversaciones de niñas y adolescentes de Guatemala, escuchadas mediante entrevistas individuales. La garantía de los derechos de la infancia requiere la superación de los efectos de los procesos coloniales, arraigados culturalmente. En esa dirección, la constitución de procesos de colonización vía educación intercultural posibilita que la pobreza infantil en la perspectiva multidimensional sea gradualmente superada.*

¹ Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba – PR – Brasil. Doctorando em Educação por el Programa de Postgrado en Educación de la PUCPR. Becario de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES). OrcID: <http://orcid.org/0000-0003-1498-2351>. Correo: eduardo.pva@hotmail.com

² Becário Productividad CNPq; Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba – PR – Brasil. Docente e investigadora del Programa de Postgrado en Educación de la PUCPR. Profesora colaboradora en el Instituto de Educación (IE) de la Universidade do Minho. OrcID: <http://orcid.org/0000-0003-0224-5880>. Correo: eyng.anamaria@gmail.com

PALABRAS CLAVE: *Pobreza infantil. Derechos humanos. Descolonialidad. Educación intercultural.*

ABSTRACT: *Effects from colonial processes persist in the violation of rights and act in the configuration of child poverty in the Latin America context. In the discussion we highlight the pair of child poverty and colonialism, which still walk hand in hand, acting in violation of rights of provision, protection and participation of children. This scenario, which is very frequently reproduced in several Latin American countries, is represented in the statements of Guatemalan girls and adolescents, heard through individual interviews. Ensuring the rights of children requires overcoming the effects of culturally rooted colonial processes. In this direction, the constitution of decolonial processes through intercultural education allows child poverty in the multidimensional perspective to be gradually overcome.*

KEYWORDS: *Child poverty. Human rights. Decoloniality. Intercultural education.*

Introducción

La niñez como categoría de marcación de identidad es relativamente nueva, devenida de una trayectoria histórica construida en procesos coloniales, caracterizados por la invisibilidad y exclusión del niño, incidiendo en la garantía y protección de sus derechos.

La historia social de la niñez tiene su trayectoria caracterizada por constante inestabilidad y tutela de mecanismos de regulación social, mecanismos que fueron denunciados y discutidos largamente en las obras de Michel Foucault (1994, 1985, 2010), como estructuras jerárquicas de opresión. El autor nombró las esferas e instituciones de la sociedad que encuadran los sujetos, sus cuerpos y sus vidas, incluyendo familia, religión, escuela, clínica y prisión. El concepto de gubernaminto evidencia el papel que la política moderna asume en términos de relaciones de poder y define “la actividad que consiste en regir la conducta de los hombres en un contexto por medio de instrumentos estatales” (FOUCAULT, 1994, p. 819).

La niñez, de modo especial, estuvo siempre tutelada por las instituciones de gubernaminto, solo a partir del año 1989, el niño recibió el status de sujeto de derechos, por medio de la Convención de los Derechos del Niño (CDC, 1989) adoptada en la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU). Los derechos de protección, provisión y participación constituyen los ejes centrales previstos en la CDC, y firman un marco histórico en la constitución de los derechos de la infancia.

Los derechos de **provisión** comprenden el suministro de las necesidades vía aseguramiento de los derechos sociales, “[...] relativamente a la salvaguardia de la salud, educación, seguridad nacional, cuidados físicos, vida familiar, recreo y cultura”. Los derechos

de **protección**, a su vez, comprenden “[...] los derechos del niño ser protegido contra la discriminación, acoso físico y sexual, exploración, injusticia y conflicto”. Y, el mayor destaque, en términos de avance y reconocimiento de los niños como sujeto de derechos, está en el conjunto de derechos relativos a la participación, previstos en la CDC. Los derechos de participación integran “[...] derechos civiles y políticos, o sea, aquellos que abarcan el derecho del niño al nombre e identidad, el derecho a la libertad de expresión y opinión y el derecho a tomar decisiones en su provecho” (SOARES, 1997, p. 82).

Los países signatarios de la CDC asumen el compromiso de asegurar la garantía de los derechos previstos en la convención y todo y cualquier niño y adolescente, independientemente de características de identidad. Sin embargo, los escenarios de la infancia en América Latina, en países cuyas políticas para la infancia asumen compromiso con la convención, se encuentran fuertemente afectados por efectos de procesos coloniales que ponen los niños en situación de pobreza infantil.

Los estudios sobre la pobreza infantil presentan dos líneas principales de análisis: unidimensional y multidimensional (BASTOS, 2016). El entendimiento y dimensionamiento de la pobreza infantil, bajo la perspectiva unidimensional, toma las privaciones provenientes de factores económicos, representados en la falta o baja renta familiar que inciden, sobre todo, en la garantía de los derechos de provisión. La perspectiva multidimensional, a su vez, asume que la pobreza infantil se configura en la intersección de diversos factores, además de los aspectos económicos se perfilan aspectos sociales, políticos, culturales, construidos y situados histórica y geográficamente. Así, en la perspectiva multidimensional de la pobreza infantil que consideramos en este texto, el conjunto de privaciones incide tanto en la violación de derechos de provisión, como en la violación de derechos de protección y, también, en la violación de derechos de provisión, como en la violación de participación.

En el contexto socio-histórico latinoamericano los niños sufren efectos de los procesos coloniales que afectan las narrativas culturales, interseccionando pobreza, género y niñez, que persisten, inviabilizando la garantía de los derechos previstos en la CDC.

A partir de esta contextualización, presentamos nuestro enfoque de interés en el cuestionamiento sobre el límite existente entre la violación y la garantía de los derechos de la infancia en situación de pobreza infantil que intersecciona diversos tipos de violencias, con raíces en el colonialismo. Ponemos el énfasis de la discusión en la infancia institucionalizada con el propósito de garantizar sus derechos de protección. Esta constatación puede ser elucidada en el análisis de las hablas sobre derechos humanos, colectadas en investigación de campo, realizada en una institución que acoge niñas adolescentes en la Guatemala, en diálogo

con los referenciales sobre procesos coloniales y decolonialidad (LUGONES, 2014; QUIJANO, 2005; SEGATO, 2012).

La escucha de las voces de adolescentes institucionalizadas en la investigación en campo

Los datos empíricos de este trabajo son oriundos de una investigación internacional que investigó el contexto de garantía y violación de los derechos de niños y adolescentes en cuatro países de América Latina. En este texto, traemos los datos relativos a un programa social ubicado en la ciudad de Guatemala que atiende niñas y adolescentes víctimas de violencias producidas en contextos fuertemente atingidos por la pobreza infantil en la perspectiva multidimensional.

La escucha de los sujetos se orientó en guía de entrevista semiestructurada, conteniendo cuestiones abiertas y cerradas, con el intuito de identificar “ideas, creencias, maneras de pensar [...]; conductas, proyecciones para el futuro; razones conscientes o inconscientes de determinadas actitudes y comportamientos” (MINAYO, 2013, p. 262).

La recolecta de datos fue realizada mediante entrevistas individuales, con 24 adolescentes con edad entre 12 y 18 años, 13 padres y/o responsables y 22 profesionales que actúan en la institución. Los(as) participantes fueron informados(as) acerca del estudio, así como de los cuidados éticos de la investigación, y concordaron en participar firmando el término de consentimiento o asentimiento.

En aquél contexto, todas las veinte y cuatro participantes estaban institucionalizadas en virtud de violencias multifactoriales sobre ellas perpetradas, abarcando: agresiones físicas, psicológicas y sexuales. Por lo tanto, la institucionalización ocurre en virtud de denuncias de violencias contra las niñas y adolescentes, en la mayoría tipificadas como acosos, exploración y tráfico sexual, teniendo el propósito protectorio durante el proceso de investigación y juzgamiento del agresor.

Gran parte de estas violencias son producidas y justificadas en prácticas integrativas y culturales largamente difundidas de opresión de los más vulnerables en especial, niños del sexo femenino, pasando a ser reproducidas y naturalizadas en los cuotidianos infantiles. La violencia, conforme Chauí (1992, p. 22), abarca “[...] todo acto de fuerza contra la espontaneidad, la voluntad, la libertad de alguien (obligar, molestar, torturar, brutalizar); todo acto de trasgresión contra alguien o contra lo que una sociedad define como justo y como derecho [...]”. Así, las violencias puede manifestarse de diversas formas, como: “[...] acto de brutalidad, sevicia, acoso físico y psíquico contra alguien y caracteriza relaciones

intersubjetivas y sociales definidas por la opresión y por la intimidación” (CHAUÍ, 1992, p. 22).

La investigación se refrenda en los supuestos de la investigación cualitativa, reuniendo elementos del círculo hermenéutico-dialéctico que consiste en un “proceso de construcción y de interpretación hermenéutica de un determinado grupo [...] un vaivén constante entre las interpretaciones y reinterpretaciones sucesivas (dialéctica) de los individuos” (ALLARD, 1996, p. 50-51). Los datos generados fueron sistematizados, teniendo la orientación del análisis del contenido, abarcando: “1) El pre-análisis; 2) la exploración del material; 3) el tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación” (BARDIN, 2015, p. 95).

En un permanente diálogo entre el (la) investigador(a) y los (las) interlocutores(as), la investigación cualitativa se efectiva en una constante construcción, no hay jerarquías en este proceso interseccional, hecho que posibilita un constante repensar sobre el “habla en su contexto para entenderla a partir de su interior y en el campo de la especificidad histórica y totalizante, en que es producida” (MINAYO, 2013, p. 231). Así, el círculo hermenéutico-dialéctico provoca el movimiento interseccional, poniendo en diálogo los elementos del: a) Contexto histórico del colonialismo; b) Habla de las niñas y adolescentes; c) Análisis de los datos generados; d) movimiento hermenéutico dialéctico de interpretación, entendimiento y crítica.

Derechos más importantes desde la perspectiva de las hablas de las adolescentes

Los derechos humanos tienen su historia construida en un *continuum* de “luchas que el hombre traba por su propia emancipación y de las transformaciones de las condiciones de vida que estas luchas producen” (BOBBIO, 2004, p. 51). Estas luchas tienen en cuenta la disminución de la precariedad de las vidas y proponen condiciones de reconocimiento y protección contra las innumerables violaciones (BUTLER, 2018). Emergen, así, en el escenario político – aunque con todas las salvedades a la visión opresora ahí implícita, en la institución de un sujeto occidental, homogéneo y universal – declaraciones, convenciones, tratados, estatutos y leyes que establezcan principios básicos para la garantía y protección de la dignidad humana, dignidad esta inherente a todo y cualquier individuo.

Sin embargo, a pesar de la redacción de la Declaración Universal de los Derechos Humanos haber completado más de 70 años y la convención de los Derechos del Niño ya haber completado 30 años, todavía nos deparamos con situaciones de privaciones y violaciones de derechos legales e incluso desconocimientos estructurales de la existencia de estos derechos.

Las hablas de nuestras interlocutoras, frente a la pregunta abierta “¿qué entiendes por derechos humanos?”, demuestran una heterogeneidad de entendimientos acerca del dimensionamiento que los derechos humanos asumen en la vida de las adolescentes entrevistadas. Las interlocutoras señalaron más que una visión, así las respuestas generadas trascienden el número de participantes. Los entendimientos presentados en el cuadro 1 fueron sistematizados por categorías, conforme los grupos de derechos de: provisión, protección y participación.

Cuadro 1 - Entendimiento acerca de los Derechos Humanos

| Categorías | Tipificação de direitos | Freq. | % |
|--------------|---|-------|-------|
| Provisão | Educação, estudar, aprender, escola, ter família | 10 | 25% |
| | Direitos básicos: moradia, alimentação, saúde, vestuário, brincar | 11 | 27,5% |
| Participação | Liberdade, ser livre, ser escutado | 4 | 10% |
| | Nome, identidade | 8 | 20% |
| Proteção | Proteção contra violências e/ou discriminações, respeito, paz | 7 | 17,5% |
| Total | | 40 | 100% |

Fuente: Elaborado por los autores con datos de la investigación empírica (2019).

El alta frecuencia de los derechos básicos representados en las hablas de las adolescentes, sobre lo que entienden como derechos humanos, revelan la precariedad que la infancia ha enfrentado, de modo especial la infancia en América Latina, que vivencia continuamente relaciones jerárquicas de saber/poder y gubernamentalidad que clasifican “vidas que son dignas de ser vividas y vidas que deben ser destruidas” (BUTLER, 2018, p. 42).

Encaminadas por instancias judiciales e insertadas en un contexto de pobreza y/o extrema pobreza infantil, nuestras interlocutoras constantemente vivencian las limitaciones y consternación de la negación de los derechos básicos para la garantía de una vida digna, como acceso a la educación, salud, alimentación adecuada, vivienda, ocio, cultura y demás derechos que son indispensables para el desarrollo integral del ser humano.

La negación de derechos básicos queda evidente en el desconocimiento de la renta familiar mensual. 66,7% indicaron desconocer las ganancias mensuales de su familia, factor que revela la precariedad económica vivenciada. Y aun entre las interlocutoras que conocen, 12,5% respondieron que la renta es inferior a 1 sueldo mínimo, que corresponde a cerca de 2.643,21 quetzales o 1.287,98 reales en 2017.

Viviendas precarias con familias numerosas instaladas en 1 o 2 cómodos abren puertas para innumerables violencias físicas, psicológicas y sexuales, y cuando no es en la propia casa que ocurren es en la búsqueda de subempleos que ocurren. Datos del ministerio de la salud pública y asistencia social de la Guatemala revelan que de los 6.161 casos de violencias sexuales contra niños y adolescentes registrados por el sistema de salud, 95% pertenecían al sexo femenino, con predominancia de identificaciones con etnias indígenas (SIGSA, 2015).

Tales números exponen la violencia de género y raza que acometen la niñez guatemalteca en sus cotidianos. Violencia también sufrida por nuestras interlocutoras, las cuales se “manifiestan tanto bajo las formas de destrucción corporal sin precedentes, como bajo las formas de tráfico y comercialización de todo lo que estos cuerpos pueden ofrecer, incluso a su límite” (SEGATO, 2012, p. 108).

Esta colonialidad de cuerpos y vidas intersecciona en múltiples violencias que abarca los aspectos de clase, raza y género, promoviendo “una reducción activa de las personas, la deshumanización que las vuelve aptas para la clasificación, el proceso de sujetificación y la investigación de volver el/la colonizado/a menos que seres humanos” (LUGONES, 2014, p. 939). Esta interseccionalidad³ de violencias revela que no hay opresiones jerarquizadas, y nos permite visualizar las matrices coloniales de raza, clase y género, que subalterna los individuos y sus identidades.

La propia institucionalización que visa la protección de nuestras interlocutoras se revela como otro mecanismo de gubernamiento que bajo la tutela del Estado, interrumpen estas infancias que tienen sus derechos básicos violados, hecho este expuesto por la representación social de los derechos humanos que ellas expresan en sus hablas. Esta “cultura o banalización de la violencia” (ARENDR, 2000) encuentra en las estructuras cisheteropatriarcales⁴ un terreno fértil para la normalización de conductas, haciendo que los sujetos insertados en esta tutela estatal estén expuestos a la violencia del Estado-Nación que

³ La interseccionalidad como término analítico sociológico fue inaugurado por la jurista norteamericana Kimberlé W. Crenshaw, que en sus escritos quiso evidenciar los diversos y complejos aspectos de identidad, principalmente los aspectos de raza y del género que subalternaba mujeres negras y reproducía estructuras de violencias y dominación. Emerge así, principalmente como una crítica a la institución de un feminismo blanco, occidental y universal. (Cf. CRENSHAW, Kimberlé Williams. “Demarginalizing the intersection of race and sex; a black feminist critique of discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics”. University of Chicago Legal Forum, 1989, p. 139-167).

⁴ Estructuras cisheteropatriarcales se refieren a las prácticas que asientan sus valores en las normas de cisgenderidad, heterosexualidad y en el patriarcado, o sea, en estas estructuras los únicos sujetos considerados por la norma hegemónica es el sujeto masculino, heterosexual y que se identifica con estructuras binarias de sexo/género y/o género/genitalita. Estas estructuras tienden a normalizar comportamientos, y los individuos que no se encuadran en estas molduras tienen a ser excluidos, estigmatizados y, por fin, eliminados. (Cf. HIRATA, Helena et al. (Org.) Dicionário Crítico do Feminismo. São Paulo: Editora UNESP, 2009).

regula y “[...] mientras tanto expulsa, negando y reduciendo al silencio” (FOUCAULT, 1985, p. 10) los sujetos gubernamentados.

La vulnerabilidad de las interlocutoras, constituida en contextos caracterizados por la pobreza infantil multidimensional, puede ser ampliada cuando son forzadas a huir de los acosos y violencias, y se vienen institucionalizadas para su protección, y mientras tanto privadas de derechos de libertad, como queda evidente en la elección de derechos más importantes en la situación de vida en que están. En esta cuestión, fueron presentados a las interlocutoras los derechos previstos en la Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989) y solicitado que indicasen cuáles derechos, en orden de importancia, eran más fundamentales en aquél momento de sus vidas. Todas las adolescentes participantes listaron varios derechos, por esta razón el número de respuestas presentadas en el cuadro 2, obtenidas de 24, participantes alcanzó el total de 188 indicaciones.

Cuadro 1 - Derechos previstos en la CDC más importantes para su vida en este momento

| Categorías | Tipificação de Direitos | Freq. | % |
|--------------|--|-------|-------|
| Provisão | Saúde | 22 | 11,7% |
| | Educação | 18 | 9,6% |
| | Adoção (ter uma família) | 14 | 7,4% |
| | Esporte e recreação | 7 | 3,7% |
| | Cultura | 10 | 5,3% |
| | Convivência com os pais/responsáveis legais | 9 | 4,8% |
| Proteção | Vida | 23 | 12,2% |
| | Proteção contra todas as formas de violência | 16 | 8,5% |
| | Proteção contra trabalho ilegal e exploração econômica | 10 | 5,3% |
| Participação | Liberdade de opinião e expressão | 13 | 6,9% |
| | Identidade | 8 | 4,3% |
| | Liberdade de associação e crença | 7 | 3,7% |
| | Nacionalidade | 6 | 3,2% |
| | Orientação em e para os direitos humanos | 10 | 5,3% |
| | Profissionalização | 6 | 3,2% |
| | Informação | 5 | 2,7% |
| | Reintegração social | 4 | 2,2% |
| Total | | 188 | 100% |

Fuente: Elaborado por los autores con datos de la investigación empírica (2019).

El gran énfasis en los derechos de provisión, señalados por las adolescentes en el cuadro 1, señala la precarización de las condiciones de vida, en la cual derechos básicos todavía son negados a la niñez aquí investigada. Los derechos de protección mencionados denuncian la grave amenaza a la vida y seguridad en que se encuentra, con sus infancias interrumpidas por el embarazo en la adolescencia, ocasionada por los acosos sexuales sufridos, por el trabajo infantil y por la extremada pobreza que priva y limita la infancia al acceso a los demás derechos presentes en la CDC. Los derechos a la participación también figuran en las hablas como la necesidad del reconocimiento de la niñez como portados de habla, escucha y vez.

Identidad, nacionalidad y libertad (de opinión y expresión, de asociación y creencia) también se revelan en las hablas de los niños y adolescentes, “principalmente [como] un esfuerzo para afirmar su libertad y para dar a su propia vida una cierta forma en la cual es posible reconocerse, [y] ser reconocido por los demás (FOUCAULT, 2010, p. 290)”.

Orientación y para los derechos humanos, que prevé la comprensión, concientización, conocimiento y vivencia de los derechos humanos en el cotidiano de sus vidas, también se revela cuando la educación promueva prácticas interculturales que incluyan todos los participantes internos y externos que integran el espacio educativo, concientizando y contribuyendo para la creación de una cultura de derechos humanos y superación de prácticas coloniales.

Interesante el hecho de la educación representar el tercer derecho más importante, aún más cuando comparamos con el alta porcentaje (71%) de repetición de curso y abandono escolar, una constelación de respuestas fue presentada, conforme indicado en el cuadro 3.

Cuadro 3 - Razones para el abandono y retención escolar

| Categorías |
|--|
| (4) falta de recursos, (3) expulsa por não se portar bem, (3) não gostava de estudar, (2) institucionalização, (2) fugiu de casa por maltrato, (1) problemas em casa, (1) gravidez, (1) a mãe a tirou porque não queria que estudasse, (1) fugiu da instituição, (1) rebeldia por conta das amizades, (1) mudança de país, (1) foi retirada, (1) foi morar com a tia, (1) para ajudar a mãe que teve bebê. |

Fuente: Elaborado por los autores con datos de la investigación empírica (2019).

Las razones para abandono y retención escolar ilustran la situación de pobreza infantil multidimensional la cual nuestras interlocutoras están sometidas, observamos el interseccionamiento de factores económicos aliados a factores culturales, sociales y políticos, todavía muy contaminados por narrativas coloniales hegemónicas. Narrativas que se manifiestan de forma integracional, o sea, no solo hacen parte del cotidiano de las adolescentes entrevistadas, como también de sus padres y responsables. De los 13 padres y/o responsables entrevistados en la investigación, solo 2 habían completado la educación básica y, 1/3 de ellos se declararon como no alfabetizados.

Los datos de la escolarización de los padres y responsables señalan que la violación del derecho a la educación, además de perpetuar condiciones de desigualdades sociales, influencia en las dimensiones multidimensionales de estructuras hegemónicas que inciden sobre la precarización de la infancia en América Latina. La baja escolaridad de los familiares tiene impactos directos en niveles económicos, sociales y culturales, contribuyendo para sentimientos de vergüenza que afectan la autoestima, las oportunidades de ingreso en el

mercado laboral y demás situaciones que impiden el desarrollo integral de los individuos. Además de eso, la poca o inexistente formación escolar puede contribuir para la perpetuación de prácticas integracionales abusivas que afectan directamente la vida de los niños y adolescentes entrevistados.

Cuanto al conocimiento acerca de la renta familiar, 12 padres y/o responsables respondieron conocerla, y solo 1 desconocía la renta. De los que afirmaron conocer, 58,3% dijeron que ella era menor que 1 sueldo mínimo, y los demás (41,7%) que era de 1 sueldo mínimo mensual. El no conocimiento acerca de la renta familiar expuesta por la madre 6 confirma el hecho de que a pesar de contribuir significativamente con los rendimientos financieros de la familia, teniendo tríplice o cuádruples jornadas laborales, las mujeres todavía son privadas de las tomas de decisiones acerca de las ganancias de su trabajo. Situación que se agrava principalmente en contexto de trabajo doméstico y agricultura, que tienden a ser trabajos desconsiderados y con poca valoración social.

La precariedad económica de los padres, madres y/o responsables incide directamente en la inserción de niños y adolescentes en subempleos, hecho que contribuye para la privación de diversos derechos de la infancia y, como presentado por los datos de nuestra investigación, colabora exponencialmente para las violencias sexuales. Violencias estas que desde la colonización se expropian de cuerpos subordinados.

Las instituciones educacionales en esta perspectiva se presentan, en muchos momentos, como incapaces de adaptarse a estos hechos del cotidiano de niños, adolescentes y de sus familiares. De tal modo que esta perspectiva hegemónica, enraizada en los procesos coloniales, genera y perpetúa currículos cerrados, profesores(as) no preparados(as) para el diálogo intercultural y escuelas incapaces de adaptarse a la realidad de los educandos.

Las hablas de las adolescentes, y la falta o baja escolaridad de los padres y responsables, permite observar que el derecho a la educación sigue constantemente siéndoles negado y violado y que las escuelas se presentan como instituciones eximias en clasificar, mantener y reglar los sujetos acorde con la normatividad social impuesta. Sin embargo, la escuela entiende muy bien la marginalización de cuerpos, conductas y creación de imágenes que definen el bueno alumno y la mala alumna, el profesor bueno y la profesora buena, en realidad las instituciones educacionales “desde sus inicios, [...] ejercieron una acción distintiva. Ellas se incumbieron de superar los sujetos” (LOURO, 2012, p. 61).

Educación intercultural como posibilidad de procesos decoloniales

La emancipación de los procesos coloniales todavía es un reto para los países latinos, aún más cuando consideramos la eficacia de las políticas/mecanismos de normalización, que objetivan que los individuos colonizados se adapten constantemente a la cultura del colonizador. La superación de estas prácticas requiere cambios estructurales.

Estos cambios, con aportes vía educación, deben promover prácticas que denuncien y resignifiquen estos mecanismos de subordinación, resultantes de colonialidades de saber/poder, que promueven en la vida de niños y adolescentes en situación de pobreza infantil, violaciones de sus derechos.

El concepto de colonialidad de saber/poder fue introducido en los estudios académicos como un concepto de análisis y denuncia de las estructuras coloniales que excluían, marginalizaban y negaban las memorias y culturas de los pueblos colonizados. En este proceso colonizador emergieron nuevas identidades históricas que fueron “producidas sobre la idea de raza [y] fueron asociadas a la naturaleza de los papeles y lugares en la nueva estructura global de control del trabajo” (QUIJANO, 2005, p. 118).

Por otro lado de esta imposición de identidad vivenciada por los colonizadores, un nuevo patrón geo-cultural fue normalizado. El sujeto hombre, blanco, europeo y heterosexual se volvió el único estándar aceptable para que un individuo contase para la política y la sociedad como un sujeto de derechos. Y en este límite fronterizo, los individuos, identificables por la hegemonía dominante, son legitimados por el sistema de derechos, mientras aquellos que no se encuadran en estos estándares son expuestos al margen y en los márgenes del propio sistema se encarga de eliminarlos, cuando no físicamente, es en el simbólico que esta eliminación ocurre.

Países de América Latina y la Guatemala, objeto de estudio de este trabajo, heredan estas estructuras que aunque en la contemporaneidad siguen a promocionar violencias como: la expropiación cultural, las represiones físicas y simbólicas de las subjetividades y la promoción de un estándar de “normalidad” imposible del colonizado lograr, que determina “quien es humano y, por consiguiente, cualificado para derechos humanos – y quien no lo es” (BUTLER, 2018, p. 115).

Tal eficacia de estas estructuras en la vida de nuestras interlocutoras queda evidente en el constreñimiento acerca de las cuestiones de identificación étnico-racial. Cuando cuestionadas acerca de su identificación étnica solo 4 interlocutoras afirman pertenecer a grupos indígenas, número preocupante cuando observamos los datos censitarios que registran

que 40% de la población guatemalteca pertenece a etnias indígenas (ENCOVI, 2014). La poca identificación con los pueblos originarios demuestra el suceso de las estructuras y de sus políticas de blanqueamiento racial, en la cual los sujetos, para ser aceptos por la norma, intentan identificarse con las características hegemónicas impuestas.

Como posibilidad de transformación social de esta realidad, creemos que la educación intercultural puede contribuir para la promoción de procesos decoloniales, en los cuales los sujetos son invitados a promover “el diálogo y el intercambio de conocimientos, saberes y prácticas culturales” y, las instituciones educacionales en esta perspectiva, “se vuelven un lugar plural y dialógico, donde los sujetos son invitados a practicar la ciudadanía y respetar la diversidad” (HANNA; RAMÃO; EYNG, 2013, p. 123-124).

En esta perspectiva dialógica, la educación intercultural irá orientarse en el reconocimiento del otro, del diverso y del diferente, permitiendo que culturas otras migren de las márgenes hacia el centro. Contribuyendo para el desvelamiento de jerarquías de opresión y poder que atraviesan las relaciones sociales, principalmente las relaciones de clase, raza y género. Así, la educación intercultural “[...] presupone superar el individualismo, los viejos discursos, las estructuras excluyentes y las posturas discriminatorias en favor de un trabajo cooperativo, colaborativo, reflexivo y dialógico” (MUNSBERG; FERREIRA, 2018, p. 149). Solo desconstruyendo y superando estos procesos que promueven una deshumanización y una subordinación de conocimientos, colonizando cuerpos y vidas de los niños, es que los derechos humanos de hecho van a ser garantizados.

En esta dirección, la “interculturalidad crítica posibilita la convivencia de realidades plurales, el cuestionamiento de discursos hegemónicos, estandarizaciones y binarismos, así como la desconstrucción, problematización y relativización de estructuras y prácticas sociales.” (MUNSBERG; FERREIRA, 2018, p. 149). Por lo tanto, la interculturalidad se constituye mientras que el principio y estrategia metodológica, en procesos decoloniales, en la garantía de los derechos de la infancia en contextos de extrema pobreza infantil.

Consideraciones finales

Las diversas negaciones de los derechos humanos vivenciados por la niñez demuestran la ineficacia del Estado en la creación, implementación y evaluación de políticas públicas para la garantía de condiciones dignas para niños y adolescentes.

Las percepciones acerca de los derechos evidenciaron un entendimiento acerca de los derechos humanos que se restringe al acceso de derechos básicos para la garantía de una

vida digna. Hecho que ha demostrado la eficacia de las estructuras coloniales en la clasificación, marginalización y exclusión de sujetos que itnerseccionan elementos de identidad de clase, raza y género, teniendo por consecuencia la ineficacia de las políticas para la niñez que prometen, pero no promueven sus derechos.

Los efectos de los procesos coloniales discutidos y refrendados en las percepciones de niñas y adolescentes participantes de la investigación empírica que subsidia este estudio, evidencian una niñez víctima de múltiples violencias. Estas violencias pueden volverse más agudas para los niños institucionalizadas con el propósito de garantizar sus derechos de protección, pero que para ello tiene como privados los derechos de participación, en especial el derecho de liberta.

En este contexto, el límite entre la garantización y la violación de los derechos de la niñez se vuelve muy tenue y frágil, la institucionalización legal, que visa la protección contra diversas frentes de la violencia puede volverse más un mecanismo normativo y regulatorio de punición y control, pautado en principios y prácticas advenidos de procesos coloniales, que culmina en infancias interrumpidas.

Estos principios y prácticas también perduran largamente en las instituciones educacionales, que se presentan como locales ambiguos que tanto pueden reproducir estas estructuras, como pueden promover procesos decoloniales de denuncia y superación de las relaciones jerárquicas, cuando apoyadas en principios interculturales. Sin embargo, para que eso de hecho ocurra es necesario la efectuación de políticas para la infancia refrendadas en los principios decoloniales que viabilicen condiciones de vida digna para todos los niños y adolescentes, frente a la materialización y la efectuación de políticas, programas y valoración de los profesionales que actúan en la defensa y garantización de derechos de provisión, protección y participación de la niñez.

AGRADECIMIENTOS: Este trabajo fue realizado con apoyo de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamiento 001, y del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq).

REFERENCIAS

ALLARD, Denis. **De l'évaluation de programme au diagnostic socio- systéinique:** trajet épistémologique. Université du Québec á Montréal. Montréal: Thèse de doctoraat em Sociologie, 1996.

ARENDDT, Hannah. **Eichman em Jerusalém.** Um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Portugal: Edições 70, 2015.

BASTOS, Amélia. A importância da perspectiva dos direitos da criança na análise do bem-estar das crianças e jovens. *In*: BASTOS, A.; VEIGA, F. (org.). **A análise o bem-estar das crianças e jovens e os direitos da criança**. Famalicão: Edições Húmus, 2016. p. 27-34.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CHAUÍ, Marilena. Público, privado, despotismo. *In*: NOVAES, Adauto (Org.). **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

ENCOVI. **Encuesta nacional de condiciones de vida**. Instituto Nacional de Estadística, 2014. Disponível em:
<https://www.ine.gob.gt/sistema/uploads/2014/02/26/L5pNHMXzxy5FFWmk9NHCrK9x7E5Qqvvy.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 6.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits**. Paris: Gallimard, v. 4, 1994.

FOUCAULT, Michel. Uma estética da existência. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidades, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

HANNA, Paola Cristine Marchioro; RAMÃO, Valdacir José; EYNG, Ana Maria. Educação intercultural e garantia de direitos: limites e possibilidades para a superação das violências nas escolas. *In*: EYNG, Ana Maria (org.). **Direitos Humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo**. 1ed. Curitiba: CRV, 2013, v. 1, p. 123-146.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo decolonial. **Revista de Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 4 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2013.

NAÇÕES UNIDAS (ONU). A/RES/44/25: **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Adotada e aberta para assinatura, ratificação e adesão da Assembleia Geral, em 20 de novembro de 1989, entrada em vigor em 2 de setembro de 1990. Disponível em:
<http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>. Acesso em: 14 jan. 2019.

MUNSBURG, João Alberto Steffen.; FERREIRA DA SILVA, Gilberto. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 140- 154, jan./mar., 2018. E-ISSN: 1982-

5587. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9175/7151>. Acesso em: 07 fev. 2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO), 2005.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E-cadernos CES** (Online), v. 18, p. 1-5, 2012.

SIGSA [Sistema de información gerencial de salud]. **Análisis de situación de casos de violência sexual**. Guatemala, 2015. Disponível em: <http://epidemiologia.mspas.gob.gt/files/Publicaciones%202016/Salas%20Situacionales/Análisis%20de%20situación%20de%20casos%20de%20Violencia%20Sexual%20año%202015.pdf>. Acesso em: 04 out. 2018.

SOARES, Natalia Fernandes. Direitos da criança: utopia ou realidade. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel José Jacinto. (Org.). **As Crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. 1997, p.75-111.

Cómo referenciar este artículo

PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich; EYNG, Ana Maria. A educação intercultural como possibilidade em processos decoloniais na garantia dos direitos da infância. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 110-124, jan./mar. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.12370>

Remitido en: 20/03/2019

Revisiones requeridas: 28/04/2019

Aprobado en: 19/06/2019

Publicado en: 02/01/2020