



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

**ADULTOCENTRISMO Y SU INCIDENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN
PSICOSOCIAL DE LA PRIMERA INFANCIA**

**MEMORIA DE TÍTULO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL ESPECIALIDAD
DISCAPACIDAD MENTAL**

AUTORAS:

CAMILA FRANCISCA HÜGOT CARVAJAL
GISSELLE FRANCY OHBERG NUÑEZ

PROFESORAS GUÍAS:

CLAUDIO MUÑOZ IBACETA
DELMA RIQUELME ALARCÓN
NATALIA VALENZUELA FLORES

SANTIAGO DE CHILE, MAYO DEL 2020

Año 2020, Camila Francisca Hügot Carvajal; Gisselle Francy Ohberg Núñez

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

Dedicatoria

*“Que canten los niños, que alcen la voz
Que hagan al mundo escuchar;
Que unan sus voces y lleguen al sol;
En ellos está la verdad
Que canten los niños que viven en paz
Y aquellos que sufren dolor
Que canten por esos que no cantarán
Porque han apagado su voz”
(Canción de José Luis Perales)*

A cada niño y niña de este mundo, porque sin ellos no seríamos nada, porque todos y cada uno es un mundo nuevo por descubrir, escuchar y respetar; y como adultos nos queda mucho que aprender sobre aquello: por que escuchar realmente a la niñez, es una gran tarea pendiente en el mundo.

A ustedes niños y niñas, porque son voz, amor y fuerza, porque son sujetos libres, capaces y poderosos, porque nos enseñan más de lo que nosotros los adultos pudiésemos enseñarles, gracias por darnos la oportunidad de poder conocer una pequeña parte de su vida, por darnos vuelta la mano y mostrarnos lo inconsciente y cruel que podemos ser como sociedad solo por no darnos el tiempo y el ego de querer escucharlos y acogerlos.

A todos los niños y niñas, para que no dejen de serlo. Para que no sean futuro, sino que sigan siendo presente siempre.

Gratitudes, porque gracias a ustedes, nosotros estamos acá, y porque gracias a ustedes, el mundo brilla.

Agradecimientos

Por Camila Hügot Carvajal

A Dios, por darme la oportunidad de la vida, y con ello, poder lograr muchas de las metas que me he propuesto, como lograr este proceso, en donde tengo la gracia de poder haber vivido este bello proceso y ser partícipe de compartir palabras y discursos con los seres más bellos: los niños y niñas.

Agradezco a todos y cada uno de los niños y niñas que nos permitieron tratar de reflejar una pequeña parte sobre lo que vivencian ellos y ellas cada día, agradecer porque nos permitieron acogerlos, escucharlos y tratar de llegar a esa emocionalidad, porque sin ellos no seríamos nada, y me otorgo la atribución de decir esta frase: “Gracias por tanto, y perdón por tan poco”.

Gracias a mis padres, Mirna y Jorge, por acompañarme en cada paso que he dado, por confiar en mí en esta vocación que siento, de querer hacer del mundo un mejor lugar, sobre todo, para los niños y niñas; gracias por sus mil y un palabras de aliento cuando el cansancio llenaba mi cuerpo, porque a pesar de la distancia geográfica que nos separaba, nunca los sentí lejos de mi corazón, y por supuesto, agradecer a toda mi familia por su apoyo en todo momento, y sus palabras de amor que nunca faltaron.

A Claudio, mi pareja, por su amor y constante apoyo siempre, por quedarse muchas veces trasnochando solo por acompañarme mientras yo trabajaba en esta hermosa investigación, y porque a pesar de la distancia, al igual que mis padres, buscaba las mil y un alternativas para darme apoyo.

Gracias a nuestro y nuestras docentes guías, Claudio Muñoz, Delma Riquelme y Natalia Valenzuela, por su apoyo y vocación inspiradora para seguir en este bello camino que es la pedagogía, sobre todo la dedicada e inspirada en los niños y niñas; gracias docentes porque a pesar de las dificultades –inevitables- se lograron muchos objetivos.

Y por supuesto, a mi compañera y amiga, Gisselle Ohberg, por aceptar este desafío difícil pero lleno de amor, que dio uno de los tantos frutos que faltan para entregar a los niños y niñas, por su paciencia en todo momento, y porque a pesar de todas las dificultades que se presentaron en el camino logramos salir adelante.

Agradecimientos

Por Gisselle Ohberg

Después de este periodo, largo, difícil, caótico y lleno de adversidades, quiero dar las gracias.

A Delma Riquelme y Natalia Valenzuela, nuestras guías de este proceso, por ayudarnos a concretar este desafío.

Al profesor Claudio Muñoz, que aunque ya no se encuentra en la universidad, fue el primero en ayudarnos y apoyarnos en este proceso.

Al Jardín Pequitos, a los niños, niñas, profesionales y padres que hicieron posible este estudio, por su tiempo y disponibilidad.

A Camila Hugot, compañera en esta investigación, por sus ideas, dedicación y responsabilidad aun en tiempos difíciles.

A las niñas y niños de mi ambiente laboral, por inspirarme a desear un mundo mejor para ellos.

Por ultimo a mi esposo, por incentivarme y motivarme y a mi hija Violeta, por comprender mis tiempos y enseñarme día a día a ser mejor mamá, profesional y persona.

Tabla de contenido

Cubierta	1
Portada.....	1
Hoja de autores	2
Dedicatoria.....	3
Agradecimientos	4-5
Tabla de contenidos	6-7
Resumen del trabajo	8-9
Palabras claves.....	8-9
Introducción.....	10-11
Capítulos.....	12
I. Planteamiento del problema.....	12-25
II. Objetivos de la investigación, justificación de la investigación e hipótesis	26-28
III. Marco Teórico.....	29-94
Parte uno: El niño a través de la historia	29-39
<i>Concepto de niñez a través de la historia</i>	<i>29</i>
<i>Perspectivas sobre la niñez en las civilizaciones de Grecia y Roma.....</i>	<i>30</i>
<i>Perspectivas sobre la niñez desde el Cristianismo a la Edad Media</i>	<i>30-31</i>
<i>Perspectivas sobre la niñez desde el Renacimiento al siglo XVII</i>	<i>31-32</i>
<i>Perspectivas sobre la niñez en los siglo XVII y siglo XIX</i>	<i>32-33</i>
<i>Perspectivas sobre la niñez en los siglo XIX y siglo XX.....</i>	<i>33-34</i>
<i>Perspectivas actuales sobre la niñez.....</i>	<i>34-35</i>
<i>Nueva Sociología de la Niñez como herramienta para definir la niñez</i>	<i>36-37</i>
Parte dos: Relaciones de poder, violencia y niñez.....	40-50
<i>Rol de las interacciones-relaciones dentro de la sociedad.....</i>	<i>40-41</i>
<i>La espiral Foucaultiana y relaciones de poder</i>	<i>41-42</i>
<i>Modelo de socialización de la niñez</i>	<i>42-44</i>
<i>Mirada sociológica hacia la violencia infantil</i>	<i>44-45</i>
<i>Triangulo de violencia de Johan Galtung: violencia de tipo directa, simbólica y cultural</i>	<i>45-50</i>

Parte tres: Sistemas de poder: Adultocentrismo como forma de violencia directa, simbólica y cultural	51-63
<i>Relaciones y sistemas de dominio en la sociedad</i>	51-57
<i>Adultocentrismo como sistema de dominio frente a la niñez</i>	57-58
<i>Representación social de la niñez desde la perspectiva de patriarcado y adultocentrismo</i>	59-60
<i>Adultocentrismo dentro del núcleo familiar y biopoder</i>	60-63
Parte cuatro: Declaración Internacional de los Derechos del Niñez y perspectiva de niñez como sujeto de derecho	64-73
<i>El primer paso: La Convención de los Derechos del Niño</i>	64-65
<i>Construcción de representaciones sociales sobre la niñez a partir de C.D.N</i>	65-66
<i>Participación de la niñez como principio rector básico</i>	66-69
<i>Incidencias de la C.D.N en el contexto de Chile: políticas públicas</i>	69-73
Parte cinco: Participación social de la niñez	74-86
<i>Definición social de la niñez-niñez</i>	74-76
<i>Participación de la niñez como principio rector para ser sujetos de derecho</i>	76-77
<i>Escala de participación infantil de Roger Hart y otras definiciones de participación infantil</i>	77-81
<i>Perspectiva actual de la participación social de la niñez</i>	82-84
<i>Una perspectiva de respeto</i>	85-86
Parte seis: Construcción social de los niños y niñas: Identidad, auto concepto y representaciones sociales	87-94
<i>Desarrollo del auto concepto por medio de la identidad</i>	87-88
<i>Relaciones sociales como mediador del desarrollo de la identidad</i>	88-90
<i>Representaciones sociales en la niñez e identidad</i>	90-93
<i>El niño como cuerpo social</i>	93-94
IV. Marco Metodológico	95-101
V. Presentación de resultados y discusión	102-141
VI. Conclusiones y proyección	142-151
Referencias bibliográficas	152-155
Anexos	156-191

Resumen del trabajo

La participación social de la niñez, está enmarcada en el seno de ciertas lógicas culturales; las iniciativas de promover su participación, son realizadas por adultos, apartando las opiniones o intereses de los(as) niños(as). Junto con ello, prosiguen dos problemas: por un lado, al no atenderse las necesidades e intereses de los(as) niños(as), no se concita su participación, no atendiendo las convocatorias a sus demandas. Y por otro, es que esta situación contribuye a reproducir representaciones sociales adultocentradas sobre la niñez: prácticas participativas normativizadas, estereotipadas y validadas por la institución, privando a la niñez de una construcción más propia y natural de participar.

Esta investigación propone ubicar el foco en la propia niñez: Conocer cómo ésta observa, vivencia y comprende las situaciones y la sociedad; cómo construye sus ideas, vivencias y nociones respecto a su realidad social, desde sus propias perspectivas y relatos, en este caso sobre la participación social. El estudio de la niñez desde la perspectiva de esta investigación se encuentra orientado a desarticular las históricas y rígidas concepciones sobre la niñez. Avanzar en esa línea es replantearse de manera crítica una nueva vía de construcción con, desde y para la niñez sobre las nociones de la misma.

Palabras claves: Niñez – Niñez – Participación – Adultocentrismo – Representaciones Sociales – Sujeto de Derecho

Abstract

The social participation of childhood is framed within certain cultural logics; initiatives to promote their participation, child carried out by adults, setting aside the opinions or interests of the children. Along with this, two problems continue: on the one hand, by not meeting the needs and interests of the children, their participation is not encouraged, and the calls to their demands are not met. And on the other hand, it is this situation that contributes to reproduce adult-centered social representations about childhood: standardized, stereotyped and validated participatory practices by the institution, depriving children of a more proper and natural construction to participate.

This research proposes to place the focus on childhood itself: To know how it observes, experiences and includes situations and society; how he builds his ideas, experiences and notions regarding his social reality, from his own perspectives and stories, in this case on social participation. The study of childhood from the perspective of this research is aimed at disarticulating the historical and rigid conceptions of childhood. In order to follow this path it is necessary to critically reconsider a new way of construction with, from and for children about its notions.

Keywords: Childhood - Participation - Adultcentrism - Social Representations - Subject of law.

Introducción

La internalización y constante reproducción de prácticas y significados accedidos por medio de constructos sociales y culturales, restringen la posibilidad de que estos sean cuestionados y posteriormente replanteados. Los seres humanos los construimos e incorporamos en nuestro repertorio de creencias y conocimiento dentro de nuestra psiquis y cuerpo, sin reparar en ello, como si fuera algo necesario y natural, ocultando su eminente carácter social, es decir, son aprendidos socialmente, por tanto, son históricos, culturales, contingentes y dinámicos.

De acuerdo con una visión psicosocial, la construcción del concepto de niñez, se forja en el fluir de la cotidianidad. De este modo, la construcción de las representaciones sociales de la niñez y de su participación social, en particular, se desarrolla en la interacción social. En otras palabras, tendemos, mediante la interacción y contacto social, a reproducir estos conocimientos y creencias, a atribuir una serie de características a niños y niñas, atributos que habitualmente están connotados por aspectos e ideas proteccionistas, paternalistas y asistencialistas, comenzados y heredados desde un paradigma patriarcal y adulto céntrico.

Las pautas que utilizamos los adultos para relacionarnos con la niñez son habitualmente muy rígidas y generadoras de exclusión, pues la interacción que generamos con ellos muchas veces deja de lado y niega, la concepción de la niñez como sujetos de derecho, sujetos activos y transformadores de nuestra realidad, que efectivamente se construye cotidianamente y de manera conjunta, tanto sea adulto o niño o niña. Se concibe y se reconoce a la niñez como sujetos incompletos, proyectados hacia un futuro, observando y vivenciando lo que la niñez será más de lo que la niñez es.

El tema de la participación de niños y niñas, es de interés de los Organismos e Instituciones Gubernamentales, que trabajan en la defensa y promoción de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia, pero de igual forma es de suma importancia para nosotros como sujetos en sociedad, por lo que describir las actitudes adulto centristas que limitan la participación de niños y niñas, contribuye a la integración de estos grupos como sujetos de derechos en los procesos de desarrollo que se realizan en Chile, específicamente en la ciudad de Santiago.

Niños y niñas, constituyen uno de los grupos más vulnerables en la comunidad, debido a que no son tomados en cuenta en muchos procesos de desarrollo comunitarios, son invisibilizados e ignorados frente a la expresión de sus comentarios o recomendaciones.

Esperamos contribuir a que los adultos, iniciemos un proceso de sensibilización hacia los derechos de la niñez, hacia el cumplimiento y la puesta en marcha de los mismos, creando los espacios necesarios para que ellos confíen en nosotros y participen en las reuniones y puedan emitir opiniones, recomendaciones, sugerencias, y principalmente sientan que en las decisiones tomadas fueron tomados en cuenta, y no tan solo eso, si no realmente instruirnos de sus vivencias y pensamientos, no dejándolo como una participación simbólica frente a lo verbal, si no volviéndolo una realidad concreta de una niñez empoderada.

De acuerdo con el punto de vista de las nuevas sociologías de la niñez, necesitamos, como sociedad, dar un paso más allá en la comprensión de la niñez y de su participación en las interacciones sociales. Este camino “sólo podría abrirse paso mediante la imprescindible deconstrucción del modelo “clásico” de la niñez” (Franzé, A., Jociles, M. y Poveda, D., 2011).

El estudio de la niñez, por tanto, debe estar orientado a desarticular las históricas y rígidas concepciones sobre la niñez. Avanzar en esa línea es replantearse de manera crítica, política e ideológica, una nueva vía de construcción renovada sobre las nociones de niñez, con y desde la niñez, estableciendo relaciones más igualitarias, pues lo que se pretende es generar condiciones más justas y protagónicas para la niñez.

Planteamiento del problema

Los estudios tradicionales relacionados con la niñez se han desarrollado a través de otros informantes, generalmente mediante figuras adultas que emiten el conocimiento sobre la niñez, enfocadas principalmente en su protección y formación (Gaitán, 2006). En efecto la niñez pasa a ser estudiada mediante otro, y no, desde su propia voz, que la posiciona como objeto y no sujeto de estudio, y por tanto, como sujeto de derecho”. Así como en los estudios tradicionales, los niños y niñas han sido percibidos y denotados continuamente como objetos en distintos momentos, situaciones, aspecto y contextos, condicionándolos en su calidad de sujetos “pasivos”.

Actualmente, en el mundo es preocupante la situación en la que se encuentra y vivencia la niñez y es que existen problemas para visibilizar qué es lo que quieren decir los niños y niñas acerca de las situaciones que les importan y afectan, y precisamente eso se ve reflejado en la escasa participación infantil frente a distintos contextos (Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes, 2011). Estas situaciones están directamente relacionadas con las anteriores visiones de la niñez a través de la historia, por parte de las distintas disciplinas de estudio; donde los niños y niñas son receptores pasivos del influjo de los adultos, que se destaca en la mayoría de los estudios sociológicos y antropológicos (Corsaro, 1997) predominando una representación de la niñez como etapa de formación, un estadio de desarrollo hacia la adultez, donde la psicología evolutiva se ha focalizado a entregar la forma de obtención de los patrones en esta etapa de desarrollo.

Si bien han surgido nuevas concepciones, en que se manifiesta entender a los niños y niñas como sujetos de derecho, sigue expresándose en las prácticas y acciones de los adultos como lo contrario; ya que siguen predominando actitudes cotidianas y educativas en función de lo que llegarán a ser el día de mañana y no por lo que sienten y necesitan en tiempo real, que se suma con el riesgo sistemático de ser invisibilizados y marginados, especialmente aquellos que sufren una doble invisibilización, como lo son los niños y niñas en situación de pobreza, discapacidad, inmigrantes, pertenecientes a grupos indígenas o tutelados por parte de las instituciones públicas, develándose así, aristas dolorosas y dramáticas de esa historia que tuvo y tiene como protagonista a la niñez: ¿Será entonces que aún consideramos la niñez

como un estado de incompletud para el desarrollo de la identidad?, o en otras palabras, ¿Existen realmente espacios en que niñas y niños dejan de ser la proyección del mundo adulto y hacen posible la expresión de su propia representación del mundo?

Se reconoce que la condición de niño(a) no es una entidad estática ni “natural”, sino el producto de una construcción, la cual, como afirma Castillo Troncoso (2006), está estrechamente vinculada a un contexto y período histórico específico; desde una perspectiva histórica y socio-cultural, esa noción de niñez está “inmersa en una construcción histórica vinculada a una serie de significados y a una estructura social, económica, política y cultural” (Castillo, 2006); es por ello, que consideramos que se habla de una historia de las representaciones entorno a los niños y no estrictamente de una historia sobre la propia niñez. Siendo imposible hablar de una sola niñez, ya que sus concepciones y roles han ido cambiado en cada contexto socio histórico. Siempre existirá una nueva etapa, un nuevo momento, una nueva niñez (Hecker y Rebagliati, 2009).

En términos generales, se ha desarrollado una percepción y vivencia de niñez como un proceso en el que el niño o niña era considerado objeto del padre o el Estado (el interés por los infantes prácticamente no existía y eran considerados como hombres pequeños que pronto deberían realizarse como hombres completos), visión respectiva de la Edad Media (Alzate, 2002) en la Edad Moderna, surge un cambio de paradigma “como consecuencia de la industrialización, se produce la socialización formativa de los niños y esto cambia las ideas sobre su valor” (Gaitán, 2006a, p. 12), que lo transformaron en un objeto de cambio, y posterior a esto, La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN) eleva a los niños a la categoría de sujetos de derechos, estableciendo una serie de derechos universales específicos para la niñez.

Si bien como se expresa anteriormente existen concepciones variables de la niñez, distintos modelos han contribuido a una percepción estática e inmutable de niñez, como lo son el modelo biomédico y la psicología, especialmente la psicología evolutiva, que ha centrado su estudio en las etapas de desarrollo de los sujetos, descubriéndose una noción evolutiva y de desarrollo, donde se configuran a través de indicadores, definiendo las actuaciones que niños y niñas deberían tener según se predetermine, por estar en cada momento evolutivo, pre

estableciendo sus capacidades. “El problema es que tanto la psicología, como la pedagogía o la pediatría, orientan su mirada al niño individual, quedando su estudio limitado a un marco primariamente individualista y a una perspectiva ahistórica o suprahistórica, en la que el universal “niño” parece ajeno a los cambios que suceden en su entorno”. (Qvortrup, J., 1990; Saporiti, A. y Sgritta, G., 1990; Wintersberger, H., 1994, en Gaitán, 2006). Esta formulación de una sola niñez, inducen a guiarse y evaluar la normalidad de niños y niñas por patrones estables y estáticos, delimitando la autonomía de los niños y niñas y a su vez, determinando su propia representación.

En nuestro contexto socio histórico es posible evidenciar parámetros normalizadores de una niñez homogénea y acciones que suprimen su condición de sujeto. Reportes de la Unicef (2014) demuestran que tres de cada cuatro niños(as) entre los 2 y los 14 años son sometidos a alguna forma de disciplina violenta. De igual forma, una entrevista sobre Desarrollo Infantil Temprano (Unicef), otorgó una revisión sobre el estado de esta situación en Chile, presentando los lamentables altos índices de maltrato a los niños y niñas; según los datos, en Chile el 73,6% de los niños y niñas recibe algún tipo de violencia de parte de sus padres, siendo la violencia de tipo psicológica la que presenta mayor prevalencia en esta realidad; estos datos de igual forma se ven respaldados en la “Encuesta Nacional de Victimización por Violencia Intrafamiliar y Delitos Sexuales” (2012) realizada por el Ministerio del Interior y Seguridad Pública de Chile, en donde en una muestra de 6.050 niños y niñas en establecimientos de educación (Municipales, Particulares Subvencionados y Particulares Pagados) el 75,1% de los niños(as) declaran haber sido víctima de violencia alguna vez en su vida por al menos uno de los padres, o quienes cumplen su rol, siendo la violencia psicológica el tipo de violencia más recurrente obteniendo un 69.5% de prevalencia.

Estos datos parecen aberrantes considerando que ya van dos décadas en que se ratifican los derechos de los niños y niñas en el país, y las estadísticas no han cambiado de manera considerable, ya que si bien los índices de violencia física han bajado, la violencia psicológica se mantiene o aumenta, lo que nos hace inferir que la violencia no disminuye, sino que se traspasó de una a la otra, dando cuenta de que la niñez, aun no es visualizada por su carácter integral, como sujeto que tiene los mismos derechos y no como objeto del adulto.

Según el “Informe Mundial sobre la Violencia contra los Niños y Niñas” derivado de la Biblioteca Nacional del Congreso (s/f) la violencia contra la niñez se da en todos los países y afecta a todas las clases sociales, gran parte de los actos de violencia contra los niños y niñas son llevados a cabo por personas cercanas a ellos, como lo son sus propios padres, los niños(as) también sufren violencia en su casa, en la escuela, en las instituciones y en la comunidad; viven violencia en aquellos espacios y en lugares que debieran ser de protección, de atención a su desarrollo integral y de resguardo de sus derechos, hoy en día los niveles de dependencia del niño hacia el adulto o las instituciones que los están agrediendo, lo dejan en una situación de gran vulnerabilidad. Pero el problema es aún más difícil y proviene de un núcleo aún más profundo, un núcleo social y cultura en el cual todos estamos inmersos, y esto es lo que debemos develar y analizar como sociedad. Sin duda, el proceso de evaluar los tratos, percepciones y discursos hacia los niños y niñas es una misión urgente y de todas las personas, pero antes es necesario cuestionarnos sobre cuáles son los factores que están interviniendo en este proceso de visualización y validación de sujeto.

Este núcleo señalado con anterioridad es el que pretenden explicar Aravena, Castillo y colaboradores en “Resiliencia al Maltrato Físico Infantil” (2000), señalando que existen diferentes modelos que intentan explicar la causa de este fenómeno, uno de ellos es el modelo del apego, postulado por J. Bowlby (1986), fundamentada en la presencia o ausencia de una “base segura” en donde el niño explora el entorno, las nuevas experiencias y relaciones, esto permitiría que la persona sea competente en la entrega de cuidado y apoyo; otro modelo sería el modelo psicosocial el cual se centra en las interacciones del individuo con la familia de origen y con su familia actual desde acá se plantea que dentro de las culturas y familias se cuenta con el suficiente apoyo empírico como para establecer una relación entre maltrato o falta de afecto en la niñez y el posterior maltrato de los propios hijos.

Dentro de la diversa existencia de modelos, el que consideramos explica de manera más certera el origen de la violencia psicológica y emocional es el “Modelo Ecológico”, el cual plantea la presencia de un constante bloqueo de las iniciativas infantiles de interacción o la falta persistente de respuesta a las señales, expresiones y conductas de interacción hacia los niños y niñas por parte de una figura adulta. Todos estos modelos apuntan a que el cuerpo del niño se construye y se constituye en referencia a la relación asimétrica que mantiene con

sus padres y madres, ya no solo en términos corporales o físicos, sino también, respecto al acceso a todo tipo de bienes, sean estos materiales o simbólicos (Gaitán, 2006b). Todos suministrados por personas mayores. En consecuencia, los niños se convierten en sujetos autónomos dependientes, es decir, si bien los dejamos vivenciar su autonomía, y que puedan desenvolverse de forma libre y autosuficiente, los implementos para llevar a cabo este proceso son en relación a conseguir a un adulto para ello, en otras palabras, los servicios y bienes que reciben los niños, son de exclusiva responsabilidad de sus progenitores (Gaitán, 2011).

A partir de esto es que se logra observar que la posición que ha primado a lo largo de la historia, es la que se desprende primeramente de la etimología del término “niñez” la cual en latín “infans” significa el que no habla, considerando que los seres humanos que se encuentran dentro de la etapa niñez, en otras palabras, los niños y niñas, serían los sin voz, frente a esto, actualmente ¿Cuáles son los discursos presentes en las familias chilenas en torno a la participación infantil? y a la viceversa: ¿Cuáles son las percepciones que tienen los niños y niñas sobre su rol dentro de la familia?

Incluso, este término se refiere no sólo a la incapacidad de hablar por la dificultad física que esto implica en los primeros años de vida, previos al desarrollo del lenguaje, sino también a la incapacidad de hablar en público, la que estaría limitada por su condición de niño(a) (Casas, 2006). Entonces ¿Son los niños y las niñas los sin voz, o somos los adultos los que no los queremos escuchar? De esta manera, se puede mencionar que a pesar del transcurso del tiempo, la historia y la cultura, a los niños(as) se les ubica en una posición desacreditada, visualizándolos como seres incompletos, irracionales, que requieren ser vigilados para que puedan desarrollar sus habilidades (Rosas-Longoria y García-García, 2014). Entonces, ¿Existe realmente la concepción de los niños y niñas como sujetos de derecho?

Aun cuando en Chile se están impulsando cambios en las políticas para la niñez (Giberti, 1997), que se aproximan a la concepción de la niñez como sujeto de derecho y grupo social, siendo la ratificación de la CDN “uno de los principales hitos que marcan la transformación socio-jurídica de nuestro país en materia de ciudadanía y de la relación con niños y niñas” (Contreras y Pérez, 2011, p. 814). Cambios que se ven expresados mayormente, con la

reciente creación de la Defensoría de los Derechos de la Niñez, siendo esta la primera institución que vela por el respeto de los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes en Chile.

Dejando a un lado las prácticas en que los expertos y portavoces de los derechos de la niñez son los adultos, que no expresa querer ser la voz de ellos, al contrario los entiende como protagonistas de sus derechos. Si bien esta institución visibiliza la niñez desde su carácter social, lo cual entrega cierta tranquilidad a que los cambios se están produciendo, dado al tiempo que lleva actuando hace no más de un año, se entiende por qué aún no ha logrado sobrepasar, las distintas concepciones y maneras de actuar con respecto a la niñez instauradas en nuestro país. Sin embargo cabe preguntarse ¿por qué los cambios producidos desde la promulgación de la CDN y durante estos 28 años no han trascendido significativamente en percibir a los niños y niñas como sujetos sociales?

Como señalamos con anterioridad, la Convención sobre los Derechos del Niño suscrita el 20 de noviembre de 1989, supuso un importante empuje a los movimientos de “visibilización” de los derechos de la niñez, en relación a esto, mencionamos que aunque la Convención no reconoce la participación como un derecho de forma clara, sí protege el derecho de los niños y niñas a la misma, a través de algunos de sus artículos de los que destacamos los siguientes:

- Artículo 12. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.
- Artículo 13. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.
- Artículo 14. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. Los Estados Partes respetarán los derechos y deberes de los padres y, en su caso, de los representantes legales, de guiar al niño en el ejercicio de su derecho de modo conforme a la evolución de sus facultades.

- Artículo 15. Los Estados Partes reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas.

Sin embargo, la perpetuación de una imagen de la niñez como aquella parte de la sociedad, inocente y desprotegida que analizamos en capítulos anteriores, no ha contribuido a valorarla y dignificarla en estos procesos. Por ello, aunque en las últimas décadas sí existen distintos movimientos que reivindican la necesidad de escuchar las voces de los sujetos infantiles, en la realidad estas acciones son menores.

Es posible probar responder esta interrogante con el consenso por parte de autores que señalan que los dispositivos creados desde el Estado para hacerse cargo de la situación de la niñez, no tienen en su comienzo un enfoque de derechos, sino más bien, responden a la urgencia de dar respuesta a las precariedades y a la vulnerabilidad social existente. Lo que puede deberse a la concepción de niñez vulnerable, limitada, irracional, que necesita protección, que se le protege por caridad y no porque es un igual que merece los mismos derechos y respeto, por lo que la protección integral de los derechos de los niños y niñas es invisibilizada, ya que retribuye la condición de objetos de protección y lo aleja de su condición de sujetos de derecho y aún más como sujeto social. (Bellof, 1999; De la Maza & González, 2016; Galvis, 2009; Rojas, 2007)

La CDN está orientada a resguardar cuatro grupos de derechos, la protección, supervivencia, desarrollo y participación de la niñez, en los primeros tres grupos de derechos se hablarían de la figura de un niño pasivo, carente, el cual necesita de cuidados y protección. A diferencia de ello, en el segundo caso, el cuarto grupo de derechos que hace alusión a la participación, se concibe al niño como un agente activo, con capacidad de actuar y de elaborar su propio pensamiento (Liebel, 2009). Produciéndose una contradicción entre los tres primeros y el último grupo, que provocaría en ciertas situaciones predominio de un grupo sobre otro, pudiéndose volver excluyentes entre ellos, “ésta dependencia está basada en la prevalencia de los derechos que protegen al menor sobre aquellos que se le asignan como persona” (Gaitán, 2006b, p. 71) debido a una supremacía de niñez vulnerable, es la participación de los niños y niñas la que constantemente es postergada o dejada en un segundo plano. Asimismo en referencia a este aspecto, se suma que los adultos son quienes deciden cuando

un niño es maduro o no para participar y ser capaz de decidir, es decir, siguen siendo los adultos quienes determinan los asuntos que afectan a la niñez. Las acciones y prácticas “se encuentran basadas principalmente en políticas y formas de pensamiento arraigadas en un modelo adulto céntrico que, como forma de producción social, tendería incluso a naturalizarse en los discursos de los niños y de las niñas” (Contreras & Pérez, 2011, p. 823).

Se ha logrado observar y vivenciar que las concepciones y representaciones adultocéntricas de la niñez no han dado espacio para esta palabra y la vivencia de este fenómeno; el momento crítico y ambivalente que se vivencia en Chile, y el mundo entero, en relación al reconocimiento de la dignidad de los niños y las niñas, entra en contradicción al intentar escribir sobre derechos de niñez y la definición que se ha hecho de los niños como sujetos de derechos, desde hace ya muchísimos años por distintas organizaciones, ¿Será que proclamamos por los derechos de los niños y niñas y su identidad pero al momento de ponerlo en práctica como adultos nos sentimos en competencia?, ¿Será que sentimos una lucha de ego al ver que un otro menor (en edad) que yo piense diferente a mí?, ¿Será que la cultura patriarcal desde el nacimiento nos enseña que siempre debe haber un dominante y un dominado y sería el adulto-niño en perspectiva; y cuáles serían los componentes que nos enmarcan dentro de esa realidad?

El adultocentrismo es una práctica propia de las sociedades patriarcales, en donde existe una jerarquización de los sujetos que la componen, generando relaciones asimétricas entre las personas posicionando al adulto en la cima de la pirámide. “El adultocentrismo, por el cual la autoridad legítima y unilateral reposa “naturalmente” en los adultos y también en las prácticas de discriminación de género con dominio patriarcal” (Duarte, 2012), está presente en la sociedad chilena y dificulta el desarrollo de prácticas de participación en niños y niñas. Esta jerarquización de los sujetos, contribuye a la generación de relaciones de poder, donde los que dominan se imponen y determinan la forma en que los sometidos construyen su identidad, generando procesos identitarios ambivalentes (Goffman, 1995).

Es en la niñez donde se adquieren las principales habilidades y capacidades cognitivas. En la niñez incorporamos las estructuras que organizan nuestro repertorio de conocimiento, significados, y los contenidos respecto al mundo, sus normas y valores. Es en el período de

la niñez donde se dan las condiciones más idóneas y fecundas para producir y reproducir sujetos obedientes, sumisos y disciplinados. La niñez queda constituida como un grupo sociocultural objeto de dominio. Los miembros de una comunidad, como es el caso de los adultos, no necesitan declarar las normas y valores porque ya están en cada uno de sus miembros; pero desde luego los nuevos miembros, los recién llegados, como los niños tienen que aprenderlas (van Dijk, 2004). Heredarán de esta forma, el bagaje cultural, las normas y valores, y consecuentemente, la naturalización de sus condiciones respecto al mundo, y específicamente, respecto a los adultos y a las relaciones que establece con ellos. Es en el “tiempo” de la niñez donde se inicia el proceso constructivo de su situación de dominio.

Una forma de observar este fenómeno en la actualidad, es desde la sociedad capitalista dominada por los medios masivos de comunicación, donde se manifiesta una figura de la niñez como objeto consumidor, disfrazado como sujeto de derecho (Corea y Lewkowicz, 1999). Niñez pensada por los agentes de poder, como reproductora en el rol de transmisión de la riqueza y la opresión.

En la actualidad, la noción de niños y niñas sujetos de derechos, se ha visto sometida a una serie de conflictos que dificultan el libre ejercicio de la participación infantil en las comunidades, debido a que desde la antigüedad las sociedades se han constituido invisibilizando a los niños y niñas, Rodríguez (2007, p 4) denomina “la sociedad se apropia” es decir, producciones de sentido que sitúan a éstos en un lugar secundario, como objetos de socialización y existencias transitorias en el camino hacia la adultez, visión que se ha traspasado a lo largo de los años en las sociedades patriarcales.

El discurso adulto céntrico se instala en la niñez desde edades tempranas; plasmando en niños y niñas un conjunto de nociones e ideas respecto a sí mismos, sobre cómo deben comportarse con personas adultas, y sobre su propia identidad como categoría social. Consecuentemente, la niñez aprende, interioriza, e inscribe, incorporando metiendo en su cuerpo social características y atributos definidos y asignados por la adultez, los cuales configuran su autoimagen como grupo social, instaurando normas sobre sus relaciones con los adultos.

La imagen adulta representa para niños y niñas un referente válido, dotado de sabiduría, experiencia, capacidad y poder. El adulto se constituye para la niñez como una figura a la

que llegar a convertirse, porque la niñez interioriza estas pautas y discursos como si fueran naturales y necesarios. La imagen que tenemos de los demás y la que creemos que los demás tienen de nosotros condiciona nuestro modo de proceder. La estrategia participativa de la niñez se encuentra condicionada por las representaciones sociales que ésta tiene de la población adulta, de sus iguales, de sí misma y de cómo ella considera que es percibida. Por lo tanto la participación social de la niñez, al estar enmarcada en el seno de lógicas adultocéntricas, se encontrará condicionada por las relaciones de poder. Entonces ¿Cuál es la imagen que tienen los niños y niñas, de la niñez? ¿En qué medida estas imágenes están influenciadas por las percepciones adultas y por los roles asignados a la niñez por parte del mundo adulto?

Las nociones que la niñez va elaborando son principalmente producto de una herencia adulta, viéndose mermadas cuestiones propias de la construcción individual. Un discurso maestro que actúa colonizando, que coarta la emergencia espontánea y el desarrollo de habilidades intrapersonales, interpersonales y colectivas de niños y niñas. Este pensamiento adulto viene a instalarse, reemplazando la posibilidad de ocurrencia natural, propia de la niñez, afectando su plena participación y concepción como sujeto de derecho.

Todas las iniciativas que intentan promover la participación de la niñez, en su gran mayoría, son realizadas por personas adultas, siendo estos quienes dirigen, regulan, establecen, determinan las diversas actividades, espacios, tiempos y momentos donde la niñez participa, situación que acontece tanto en contextos públicos como privados, y ya sea en ámbitos domésticos familiares, como educativos y recreativos, sin considerar muchas veces las opiniones o intereses de la población infantil, por lo que no necesariamente logran ser reales reflejo de las demandas de la niñez. Reproduciéndose prácticas participativas normativizadas, estereotipadas y validadas por la institución, privando a la niñez de una construcción más espontánea y genuina de participar. ¿Será que nos conformamos con la forma en que consideramos la niñez institucionalmente (como sujeto de derechos) aun cuando esta difiera en cómo la vivencian hoy los niños y las niñas? ¿Conocemos realmente cómo los niños y niñas están vivenciando la niñez? ¿O solo nos estamos quedando con lo que creemos que vivencian, según lo que observan y dicen otros adultos? ¿Entonces por qué

seguimos, definiendo, contextualizando e investigando la niñez, desde las percepciones y respuestas del adulto?

Lamentablemente, el problema que permanece y engloba tantos otros, es que sigue instaurándose la niñez desde el foco y la sombra del mundo adulto, como si los discursos de este último bastaran para percibir la niñez como sujeto de derechos. Siendo la percepción de los niños y las niñas sobre su propia condición, la que es postergada, desconocida, omitida y hasta silenciada. La situación es tan crítica que nos agobia y deja una sensación de impotencia ante la negación de la identidad propia de la niñez; problema que no es nuevo pero que la presencia e inmersión en una cultura patriarcal y adultocentrista nos impide reconocer en historia, y abrir los ojos ante estos acontecimientos casi cotidianos; lo cual nos permite considerar y visualizar (a ojos de nuestra cultura histórica) la niñez como que no es un sujeto a priori o un sujeto jurídico formal, sino una construcción histórica, cultural y relacional. Cómo si los niños y niñas no estuvieran completos, cómo si no fueran sujetos dinámicos, heterogéneos, sociales, capaces de construir realidades. Claro lo son, sujetos no sólo de derecho, también sociales y políticos, que no solo reproducen la cultura, sino que también la modifican y la construyen, con su manera de ser y estar en el mundo. Sin embargo ¿Qué significa para los niños y niñas la niñez? ¿Cómo vivencian su niñez?

De este modo, cuestionamos a aquellas posturas biologicistas, psicologistas y evolucionistas que reducen las categorías de niñez y juventud a aspectos meramente físicos y/o psíquicos, de edad o etapa de la vida. Por otro lado, el segundo aspecto que consideramos debe revisarse, refiere al proceso de implementación de la actual legislación. Sostenemos que dichos procesos no son directos ni homogéneos, lo cual implicaría desconocer las tensiones, debates y disputas de poder e intereses que encierra el gobierno de la niñez en un sistema capitalista.

Entendemos que resulta de suma importancia analizar tres cuestiones:

a) Aquello que corresponde a la adecuación presupuestaria referida a los recursos humanos y materiales para hacer viable lo que la ley establece. En cuanto a esto, las políticas destinadas a la promoción y protección de la niñez y adolescencia se han constituido en políticas precarias, caracterizadas por fondos insuficientes, por una distribución inequitativa de

recursos, por la ausencia de estadística y falta de publicación de la existente. Así como también, y principalmente, por una falta de empatía, comprensión y piel frente a lo que vivencian todos los niños y niñas, por una ceguera voluntaria frente a lo que han sentido, sienten y sentirán nuestros niños, frente a la negación de su voz y sus expresiones como un sujeto de derecho.

b) Nos interesa destacar que la actual legislación abre el debate, haciendo hincapié en la importancia del trabajo en dichas temáticas y problemáticas, enunciando el principio de “corresponsabilidad”, refiriéndose así a la responsabilidad compartida dentro de este proceso.

De acuerdo con Mallardi (2014) consideramos que dicha concepción necesita ser cuestionada, ya que si bien implica darle responsabilidad a la “Decir participación con protagonismo no es otra cosa que apuntar al desarrollo de un proyecto personal de vida, con significación e impacto social también (...) De allí que la formación a la participación como ejercicio de protagonismo no apunta solo a la concientización sino a la construcción real de actores sociales” (Cussiánovich, 2000).

c) Aquello que refiere al orden de lo ideológico de los actores vinculados a las políticas destinadas a las niñeces, dentro de los cuales los profesionales, en tanto adultos, no quedamos exentos, debiendo problematizar y desnaturalizar nuestras intervenciones, las concepciones de niñez, de políticas sociales y Estado que subyacen. Implica, entonces, responsabilidad, formación/capacitación y compromiso profesional.

En vinculación a lo antedicho, comprendemos que las actuales legislaciones no constituyen un fin en sí mismo, sino que debe permitirnos, de acuerdo con Alejandro Cussiánovich “lograr que la sociedad y el Estado aprendan a escuchar la opinión de los niños y a reconocer el peso social que tiene. No escuchar a los niños es una forma de negarles existencia, de mutilar su derecho a la participación.”

Por lo tanto, tenemos que apostar no sólo a reconocer las niñeces diversas, sino también analizar las relaciones adultocéntricas que históricamente hemos producido y reproducido como sociedad y que nos han oprimido y oprimen. Implica apostar a un proyecto profesional y social que busque la transformación de los múltiples sistemas de opresión.

Consideramos en términos generales, que dentro de las investigaciones que han planteado trabajar la niñez y comprenderla, han proyectado su perspectiva desde el “historizar” las representaciones socio culturales que han surgido de la niñez y no el estudiar los aspectos desde la realidad del niño o niña, como las nuevas sociologías de la niñez (Gaitán, 2006), que intenta centrar el punto de atención en los niños y niñas, atendiendo a sus propias valoraciones, necesidades, demandas y percepciones. Siendo este el momento de reconocer la niñez de su propia voz y participación, siendo el primer paso el conocer que significa para ellos la niñez, conforme a cómo la están vivenciado, a través de su expresión de lo que es ser niño/a, de lo que les gusta y disgusta de ser niños y niñas. Preguntas que buscaremos responder en esta investigación.

Además, debido a que la niñez está inmersa en una construcción histórica y cultural, por lo tanto es diferente en cada uno de los momentos, no podemos dejar fuera las circunstancias que se viven en el país y menos aun no conocer lo que están provocando en los niños y niñas. En octubre del 2019 dentro del país, se produjeron distintas manifestaciones que llevaron a una crisis social que se ha postergado por varios meses, la cual trajo en un principio la declaración de estado de emergencia, seguido luego por un toque de queda. Estos hechos provocaron distintos efectos y medidas, entre ellas el cierre anticipado del año escolar al que debieron verse expuestos las mayorías de los niños y niñas del país. Sumado a lo anterior, surgió en China el virus “Covid-19”, el cual se ha extendido a nivel mundial, llegando a Chile a mediados de marzo, provocando la suspensión de clases presenciales, cuarentenas en algunos sectores del país y nuevamente un toque de queda a nivel nacional.

Estos hechos han marcado a la niñez de distintas formas, siendo circunstancias experimentadas por primera vez, que han quebrado su rutina y modo de vivir. Dado al acceso a las redes sociales, no han quedado ajenos a ninguna información, a veces falsa o no adecuada, provocando sentimientos de ansiedad y miedo, y muchas veces no siendo acompañados e informados adecuadamente por sus familias, excluyéndolos de participar y ser escuchados.

Para efectos de esta investigación, la definición que engloba la participación de la niñez es la que nos entrega Hart (1993), quien manifiesta que “La participación es la capacidad para

expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno familiar social”. Es por ello, que el desafío que se impone en la agenda de trabajo es continuar el intercambio y el diálogo inter y transdisciplinar para abrir nuevos rumbos que permitan dar centralidad y sentido a la niñez como propio y como actor social dentro de cada proceso a nivel familiar, socio cultural e histórico y además, con la finalidad de transformar la vivencia de una participación simbólica hacia una participación auténtica, es decir, desde la participación infantil al verdadero protagonismo infantil dentro de la dinámica familiar.

Conocer cómo los niños y niñas entienden, conceptualizan y perciben la niñez, ayudará a identificar los aspectos que no nos están permitiendo reconocerlos como sujetos y sujetas de derechos. A su vez motivar a nuevas investigaciones que tengan como protagonista la voz y expresión de la niñez, descubriendo aspectos como la participación infantil, o en qué medida comparte con los adultos nociones participativas, ayudará a identificar y diferenciar formas de participación propias de la niñez. Por otro, el hecho de incorporar las perspectivas de la niñez, interpela al mundo adulto a tener que relacionarse con una niñez de manera más simétrica, más igualitaria, concibiendo a niñas y niños como sujetos activos, reflexivos y habilitados para conocer y gestionar sus problemáticas.

Justificación de la investigación

Los estudios y resultados en intervenciones comunitarias, que se han realizado a lo largo de historia y el tiempo, dejan en evidencia que la participación de niños y niñas, siempre se ha visualizado en un rol en sociedad el cual se encuentra en interacciones con otras personas, con otros géneros, con otras vivencias y por sobre todo con los adultos.

Estas relaciones se encuentran en un constante intercambio e influencia por parte de los factores sociales, pero sobre todo culturales presentes en cada contexto, dentro de estos factores uno de los que influye con mayor potencia son el adulto centrismo y la sociedad patriarcal, en conjunto con otros factores propios de una comunidad como por ejemplo ideologías políticas, sociales, religiosas, partidarias, etcétera.

La participación de estos sujetos, se ha visto invisibilizada y negada, por parte de los adultos, en el ámbito familiar, comunitario, escolar, etc., frecuentemente se escucha que no tienen capacidad de participar, o que deben aprender a ser responsables antes de concederles sus derechos. Este fenómeno obstruye los procesos de desarrollo familiar y comunitario, pero sobre todo el desarrollo personal del sujeto, puesto que no permite la contribución del parecer, voluntad, identidad y roles de los niños y niñas en las interacciones familiares y comunitarias, perdiéndose muchas veces invaluable contribuciones al desarrollo humano.

Todas las acciones que se proyectan pensando en esta población se hace a partir de los conocimientos tanto científico biológicos como del sentido común generados y recreados por los adultos quienes tratan de interpretar o de conocer indirectamente lo que los niños y niñas requieren, piensan y sienten, ya que se ha partido del supuesto que los progenitores o expertos la han captado y por lo mismo se han establecido como sus portavoces.

Pocas son las experiencias donde niños y niñas son escuchados en primera persona. Esto responde a toda una tradición social adultocéntrica de pensar y de acercarnos a la niñez. Lo que está siempre en la base de la interrelaciones con este grupo social son las representaciones de adultos. Poco se sabe acerca de la visión que niños niñas tienen sí mismos, y por qué no, del mundo adulto también. De esta manera, sin consultarles, son elaborados y puestos en marcha diversos programas de atención que condicionan su participación dentro de las lógicas desde las que se piensan, diseñan y operan dichas ofertas.

Es por ello que esta investigación se propone reubicar en el foco en la propia niñez. Conocer cómo ésta observa y comprende las situaciones y eventos sociales; cómo describe, elabora y construye sus diversas ideas y nociones respecto a su realidad social, desde sus propias perspectivas y relatos, en este caso sobre la participación social.

Esta propuesta se enmarca en la corriente de las *Nuevas sociologías de la niñez* (Gaitán, 2006), que intenta centrar el punto de atención en los niños y niñas, atendiendo a sus propias valoraciones, necesidades, demandas y percepciones. Concibiéndolos como sujetos activos, capaces de elaborar sus propios conocimientos y opiniones respecto a cualquier aspecto o cuestión que les concierna. Las relaciones de la niñez con la población adulta y con sus iguales proporcionará la materia prima a la que inferir el sentido, que compatibilizará en las redes en las que participa, condicionando, a su vez, el tipo y la concepción que de la participación se tiene.

La imagen que tenemos de los demás y la que creemos que los demás tienen de nosotros condiciona nuestro modo de proceder. La estrategia participativa de la niñez se encuentra condicionada por las representaciones sociales que ésta tiene de la población adulta, de sus iguales, de sí misma y de cómo ella considera que es percibida.

Incorporar la perspectiva de la niñez en el diseño y elaboración de estrategias participativas, contribuirá, por un lado, a contrastar e incorporar las demandas e intereses de niños y niñas, generando estrategias con sentido para ellos como destinatarios y protagonistas, aumentando y favoreciendo así su participación. Por otro lado, el hecho de incorporar las perspectivas de la niñez, interpela al mundo adulto a tener que relacionarse con una niñez de manera más simétrica, más igualitaria, concibiendo a niñas y niños como sujetos activos, reflexivos y habilitados para conocer y gestionar sus problemáticas.

Esto constituye un pilar fundamental en nuestro estudio, ya que se pretende deconstruir, o, al menos, reflexionar sobre la perspectiva histórica sobre la niñez, cuestionándose las cristalizadas nociones y representaciones, que de manera clásica tiene el mundo adulto respecto a la niñez, así como las relaciones de dominación que ejercen el mundo adulto sobre la niñez.

Objetivos de investigación

Objetivo general:

- Analizar la concepción de niñez como sujeto de derechos, en relación a cómo los niños y niñas perciben y vivencian la niñez.

Objetivos específicos:

- Conocer los discursos y percepciones de los niños y niñas sobre la niñez.
- Describir cómo es la dinámica de participación cotidiana de los niños y niñas desde su propia perspectiva.
- Interpretar las experiencias y emociones de los niños y niñas en la actual contingencia nacional.

Parte uno: El niño a través de la historia

1. Concepto de niñez a través de la historia

A medida que ha pasado el tiempo y los años, se han producido diversas transformaciones a nivel social y cultural, que sin duda alguna, no han pasado inadvertidas al considerar hablar sobre la niñez y la infancia, estos cambios y transformaciones se han visto localizados en aspectos como por ejemplo, la consideración del niño como un pequeño adulto es una concepción que va quedando en el pasado en cierto grado, y además se observan transformaciones dentro de la concepción social del periodo de la vida denominado infancia o niñez, llegando a luces en las transformaciones en relación al reconocimiento de los niños y niñas como un grupo social, sin embargo, aun percibiéndolo como un grupo social minoritario dentro de un gran conjunto, presentándose una concepción que aun coincide con actos de infanticidio o explotación que si bien eran una experiencia del pasado, existen actualmente en algunas partes del mundo, a partir de ello es que en las siguientes líneas revisaremos brevemente esas representaciones pasadas de entender la niñez, realizando un recorrido histórico sobre todas las concepciones, visiones y procesos vivenciados en torno a la niñez.

La niñez presentada como unidad de análisis, continúa siendo un objeto de difícil investigación dentro del área de la sociología, ya que generalmente su estudio ha sido parte de las investigaciones en torno a otras unidades de análisis, como lo son la familia, analizándola como institución social, o desde la perspectiva de la educación, contemplándolo como un instrumento de reproducción del orden social a través de las relaciones de dominación de las nuevas o primeras generaciones.

Se puede mencionar como introducción al tema que en la Antigüedad y la Edad Media no había un reconocimiento de la niñez como etapa con sus propias características y cualidades, y hasta el S. XVII no hubo un sentimiento de la niñez (al menos, tal y como lo entendemos actualmente), presentaremos un breve resumen de las concepciones y roles frente a la niñez, realizando un acotado recorrido a lo largo de la historia y distintas civilizaciones, para finalizar con la visión dentro de Chile.

2. Perspectivas sobre la niñez en las civilizaciones de Grecia y Roma

Es en Grecia donde nace el concepto de educación liberal y de desarrollo "integral" de la persona, basado en el cuerpo y la mente. Algunos filósofos expresan la necesidad de que la educación se adapte a la naturaleza humana. Asimismo, se desarrolla la medicina e interés por la salud infantil. Es aquí en donde nacen las primeras luces de interés sobre contribuir a la formación de los niños, pero observados desde una perspectiva de futuros hombres.

Se habla de la existencia de distintos periodos para la educación infantil (DeMause, 1974): hasta los 2 años (primer periodo) se señalaba como un periodo de “ir endureciendo a los niños”¹, acostumbrándoles a dificultades como el frío, el hambre, etcétera. En el periodo subsiguiente, hasta la edad de 5 años, se cataloga como el momento de centrarse en mantener a los niños en movimiento para evitar la inactividad y prepararlos para la vida, la mayoría de los juegos de la niñez deberían ser imitaciones de las ocupaciones serias de la edad futura.

Por otro lado, en la civilización de Roma se presenta otro escenario, en donde pierde relevancia la educación liberal y se presenta una notable menor atención al ejercicio físico y el deporte. Para esta civilización, el principal y único objetivo de la educación es formar buenos oradores, centrando la atención en tres ejes centrales "Ludus" o escuela elemental, la cual se ejercía desde los 7 años hasta los 12 años, la “Gramática”, que se realiza desde los 12 años hasta los 16 años; la "Retórica", que partía desde los 16 años. Hasta los 12 años, las escuelas eran mixtas y, a partir de esa edad, el destino de niños y niñas se separaba, siendo solo los varones de familias acomodadas quienes continuaban sus estudios.

3. Perspectivas sobre la niñez en la etapa del Cristianismo y Edad Media

Posterior a estas dos civilizaciones, se destaca la Edad Media, momento en el cual se transforma el pensamiento y se desvanece por completo la idea de una educación de tipo liberal, en otras palabras, ya no se buscaba como objetivo formar a “librepensadores” sino que el objetivo principal y único de la educación es preparar y disponer al niño para servir a Dios y a la Iglesia.

¹ DeMause, LL. (1974) La evolución de la niñez. The psychohistory press. Nueva York. Estados Unidos.

Es importante recordar que en Grecia y Roma las mujeres son apreciadas y calificadas como un ser inferior al hombre, y por consecuencia su naturaleza y su deber es acatar sus órdenes y obedecerlo. En otras palabras, en este periodo se observa y vivencia al niño como un ser incapaz de cuidarse y decidir por sí solo, considerando al niño como un ente incompleto, es decir, no se observa una preocupación por la niñez como una persona más, y la educación ni la sociedad se adapta al niño y sus necesidades. El niño es concebido como homúnculo (hombre en miniatura) en donde este no presenta una evolución ni cambios cualitativos, sino que solo presenta transformaciones desde un estado inferior a otro superior, de una etapa de imperfecto a la perfección, obteniendo como resultado a este ser denominado “adulto” (Tomás de Aquino). Todo ello se refleja en la frase siguiente: "Sólo el tiempo puede curar de la niñez, y de sus imperfecciones" (Enesco, I. s.f)². Por tanto, el niño debe ser educado para ser "reformado". Durante toda la Edad Media el niño es utilizado como mano de obra.

4. Perspectivas sobre la niñez desde el Renacimiento al Siglo XVII

Luego de estas vivencias generadas en la etapa del Cristianismo y Edad Media se vuelven a presenciar muchas de las ideas clásicas sobre la educación infantil, se revela un nuevo interés por el desarrollo infantil; ejemplo de ello fue Erasmo de Pueris (1530) quien manifiesta cierto interés por la naturaleza infantil, y rechaza la "disciplina" que se aplicaba con los niños en la cotidianeidad y en las instituciones como colegios o universidades y, en general, muchas veces la misma Iglesia, impedían a las personas pensar libremente.

Dentro se defiende la escolarización obligatoria hasta los 12 años; de esta época es Héroard, que fue tutor del joven Luis XIII de Francia y que escribió un diario sobre su niñez y juventud (1601-1621) en el que se revelan ideas de la época: “Que aplique el castigo físico tantas veces como sea necesario porque puedo asegurar, por mi propia experiencia, que nada me ha hecho tanto bien en la vida”, un importante cambio en las concepciones de la naturaleza humana y, en consecuencia, del niño, viene de la corriente empirista en filosofía, en donde Locke (1632-1704) insiste en la importancia de la experiencia, proponiendo una visión del recién nacido

² Enesco, I. (s/f) La infancia en la historia. Recuperado de http://pendientedemigracion.ucm.es/info/psicoevo/Profes/IleanaEnesco/Desarrollo/La_infancia_en_la_historia.pdf

como pizarra en blanco, donde la experiencia va a ir dejando sus huellas, es decir, el niño no nace bueno ni malo sino que todo lo que llegue a hacer y ser dependerá de sus experiencias.

Posteriormente, la llegada de la Revolución Industrial se vivencia una disminución drástica en relación a la necesidad de conseguir mano de obra infantil y, por tanto, muchos niños dejan de tener que realizar distintos tipos de trabajo físico y les quedan “demasiadas horas de ocio” que deben ocupar con alguna actividad, y desde esta idea de base es que con los años surge la necesidad e idea que la escolarización se convierta en un objetivo y tarea primordial.

5. Perspectivas sobre la niñez en los siglos XVIII-XIX

Dentro de los años posteriores, se puede mencionar que destaca un de las figuras más importantes del siglo XVIII es Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), quien en su obra *Emile ou de l'éducation* (1762) contiene una serie de principios elementales sobre cómo educar a los niños, y se convierte en un libro trascendental en la alta sociedad francesa; aquí se destaca una de sus ideas más influyentes en donde el niño es bueno por naturaleza; marcando una notable diferencia con autores de las corrientes empiristas como por ejemplo, Locke.

Se defiende que todo tipo de educación debe adaptarse al nivel del niño, es decir, se presta suma atención a la importancia de la acción y experiencia educativa, y no tan sólo de la palabra como único medio para adquirir el conocimiento y aprendizaje; dentro de este periodo se critican las prácticas instructivas con un carácter memorístico; dentro de este periodo nace igualmente la importancia del juego infantil como herramienta fundamental para el desarrollo del niño, al igual que la importancia de la necesidad de interacción y contacto entre padres e hijos.

En la segunda mitad del siglo XIX, surge el interés por el estudio científico sobre el niño, a partir de ello es que a finales del siglo se trazan una serie de problemas y cuestionamientos prácticos sobre las técnicas de crianza y educación de los niños. A pesar de ello, se puede mencionar que en el siglo XIX todavía no se esbozan las bases sobre una concepción unificada en torno a la niñez y a su respectiva educación. Por otro lado, en la Europa continental permanece una fuerte influencia del pensamiento planteado por Rousseau, en donde se defiende la bondad y nobleza natural del niño y junto con ello, la idea de una

educación permisiva y que permitiese un pensamiento más liberal; por el contrario, en Estados Unidos e Inglaterra es la tradición calvinista la más influyente dentro de esta sociedad, en este grupo el niño debe ser enmendado mediante una educación autoritaria y rígida, en donde se avala el uso del castigo físico y público.

Ligado a todo este conjunto de ideas y creencias, es que subsiste durante siglos la convicción en relación a que la influencia prolongada de una madre con carácter emocional afectiva y con un rol protector es perjudicial y desfavorable para el desarrollo del niño. La pobreza secular dentro de los grandes sectores de la población perteneciente a Europa conlleva la práctica de incluir al niño al trabajo desde los 5 años (hasta el S. XIV, muchas niñas de familias pobres son entregadas como sirvientas a los 6 años), en otras palabras, el niño es en cierto modo “esclavo del adulto”.

6. Perspectivas sobre la niñez en los siglo XIX – mediados del siglo XX.

Este periodo de la historia es denominado por DeMause como de “socialización” porque supone el surgimiento de un indudable interés por la formación social del niño en lugar de moldearlo y dominarlo por medio de someterlo a las doctrinas de un adulto. Se presencian conductas y actos empáticos que tratan de entender y encontrar estrategias para afrontar la educación de las niñas y niños a partir de su conocimiento. “Del debate de la crianza de los niños derivan todos los modelos psicológicos del siglo XX”³ (DeMause, 1982, p. 89). También, señala Ariés (1987) esta época como la de diferenciación de las demás etapas de la vida denominando la etapa de la niñez como la “etapa de la ayuda”, esto debido a que este momento histórico puede denominarse a partir de la empatía, existen ya muchos estudios no sólo acerca del desarrollo, sino también de las necesidades físicas, emocionales y psicológicas durante la niñez. Siendo todas estas características y necesidades importantes a la hora de prestarles atención, debido a que son agentes potenciales en el desarrollo infantil de forma óptima, a través de dedicación, paciencia, diálogo y tiempo.

El avance y desarrollo de este concepto es el fundamental elemento que indiscutiblemente influye en nuestra actual concepción y vivencias acerca de la niñez, sobre lo que los niños y

³ DeMause, LL. (1982) Historia de la niñez. Alianza universitaria. Madrid. España.

niñas son, lo que puede y no pueden y lo que deben o no hacer y saber. Según el autor Rodríguez Pascual (2007) “la niñez puede ser considerada un producto social que guarda estrecha afinidad con el contexto social concreto en que se produce”⁴ (p. 10), en otras palabras, este autor nos invita a dar el paso hacia el conocer y aprender sobre el curso de la construcción del concepto de niñez e infancia, ya que esto nos ayudará a comprender muchas de las ideas y vivencias en torno a la niñez del pasado y también de los actuales posicionamientos. La disposición de los adultos en relación y frente al niño ha evolucionado considerablemente con el pasar de los niños y el transcurso de la historia e, indudablemente sigue transformándose hasta el día de hoy frente a nuestros ojos y cuerpos ⁵(Aries, 1979). No obstante, esos cambios han ido pausadamente y en algunos casos de manera imperceptible que nuestros contemporáneos y nuestros cuerpos no se han dado cuenta de ellos. De igual forma, Postman (1982), considera que la niñez tal como la entendíamos y representábamos tradicionalmente, se está desvaneciendo poco a poco. La “nueva niñez” es mucho más competente que la anterior en muchos ámbitos, especialmente ante algunas nuevas tecnologías, hasta el punto que sus habilidades ante las mismas superan a menudo a las de sus padres, sin embargo, esta nueva niñez no es “mejor” porque genéticamente lo es, si no por que como sociedad le hemos permitido desarrollarse de mejor manera y hemos atendido de mejor forma a sus necesidades, es por ello, que las representaciones adultas sobre la niñez deberán cambiar necesariamente para integrar todas estas nuevas evidencias.

7. Perspectivas actuales sobre la niñez

En la actualidad, la situación ha cambiado significativamente en la forma, pero, ¿existen cambios significativos y reales en cuanto a la consideración y percepción vivencial de la niñez? El sensible incremento de incorporación de la mujer a la vida laboral fuera del hogar o el incremento del gasto familiar en bienes de consumo, ha producido nuevas situaciones de separación entre progenitores y descendientes. Esta situación ha inspirado a Kinchenloe (2000) a hablar de “generaciones de solos en casa, niños que, en gran parte, han tenido que

⁴ Rodríguez Pascual, I. (2007) Para una sociología de la niñez: aspectos teóricos y metodológicos. CIS. Madrid, España.

⁵ Aries, P. (1979) La niñez. Revista Estudio. Paris, Francia.

criarse ellos mismos” ⁶(p. 45). Otras veces, la responsabilidad de su cuidado recae en miembros de la familia, frecuentemente los abuelos y abuelas. No en pocas ocasiones, además, se hace necesario recurrir a servicios privados como servicio en el hogar; o bien en escuelas infantiles, para que se hagan cargo de las niñas y niños durante el horario laboral.

Como síntesis, podemos señalar que tanto en etapas históricas pasadas como en la actualidad, la niñez se observa y vivencia como uno de los miembros más débiles de la familia, han padecido las secuelas derivadas de distintas vivencias emocionales, como lo son la desesperación, la pobreza, el hambre, entre muchas otras vivencias, en muchas sociedades y en muchos países; pero también se debe señalar que todas estas problemáticas y faltas de atención surgen a partir del déficit en la planificación de los estados y la sociedad adulta en general, presentando diversas soluciones planteadas desde una perspectiva adulto centrista, en lugar de adecuar los sistemas de producción a las nuevas demandas familiares y considerar en dichos sistemas inversiones pensadas en incluir una población infantil, en cuyas manos está el bienestar de las futuras sociedades.

A partir de los discursos de DeMause (1982) se percibe que esta insuficiencia de empatía entre adultos y niños, no implica única ni necesariamente menos afecto y emocionalidad hacia ellos, aunque sí una falta de la “madurez afectiva necesaria para ver al niño como una persona distinta de sí mismo” ⁷ (p. 37). No obstante, esta condición es una más de las particularidades de la humanidad en mayor o menor medida a lo largo del tiempo, una experiencia de ello son las dificultades que parecen asumir las sociedades actuales para encontrar estrategias de relación con la niñez fundadas en el respeto a las personas que son, o de otra forma, llegando a un equilibrio entre el yo y el otro.

Siguen siendo muchas las culturas que consideran la niñez como un periodo por hacer, de no saber y casi de no ser, en otras palabras, la niñez sería un periodo de descubrir el significado y el funcionamiento de las cosas. Nosotros preferimos pensar en la niñez más allá de un periodo o de un grupo homogéneo, optamos por un acercamiento desde la pluralidad de las

⁶ Kinchenloe, J. y Steinberg, S. (2000) Cultura infantil y multinacionales: la construcción de la identidad en la niñez. Morata. Madrid, España.

⁷ DeMause, LL. (1982) Historia de la niñez. Alianza universitaria. Madrid. España.

personas que la conforman, como una oportunidad para curiosear, descubrir, conocer y cambiar, de llegar a ser las personas adultas que deseen y no las que otras decidan.

8. Nueva sociología de la niñez como herramienta para definir la niñez.

La historia de la niñez es plural, selectiva y compleja, este sujeto histórico no tiene un desarrollo uniforme, ya que se puede vivenciar que ningún documento ni autor presenta a la niñez en su totalidad, como un ser único y propia, sino que se presenta como una niñez observada desde fuera y en relación a otro fenómeno, como por ejemplo “niñez y violencia”, “niñez y juego”, etcétera, es decir, se observa y plantea siempre desde una perspectiva poco integra del sujeto infante, manteniendo su condición como un sujeto a observar más que un protagonista dentro del proceso o fenómeno a investigar; hay masas de datos ocultos, deformados, suavizados u olvidados, restando importancia a los primeros años del niño, se estudia interminablemente el contenido formal de la educación y la biología del niño o niña y se elude el contenido emocional e integral de este, haciendo hincapié en la legislación sobre los niños y dejando a un lado lo realmente relevante dentro del mundo y realidad de los niños y niñas.

Lo abstracto del periodo infantil es también evidente para los autores que recapacitan sobre lo que llaman la muerte de la niñez, por cuanto cada vez son más evidentes los procesos de “adultización” de los sujetos infantiles, o en palabras de Barudy Labrin y Marquebreucq (2006) “muchas veces el niño ha tenido que desarrollar competencias de adulto para poder sobrevivir y ya no sabe cómo volver a ser niño”⁸(p. 33). En este caso, se refieren a una niñez que vive en un contexto desfavorecido que los incita a adjudicarse responsabilidades de adultos, aunque siempre desde el estamento y condición infantil, viendo mermados sensiblemente sus derechos.

En definitiva, aunque hablamos siempre de niñez, es obvio que el contenido de ese concepto ha cambiado a lo largo de los años al igual que cambia en la actualidad según grupos sociales, zonas geográficas, culturales, etc. De hecho, la complejidad de esta categoría social construida nos hace adivinar más bien múltiples niñeces, a partir de las individualidades que

⁸ Barudy Labrín, J. y Marquebreucq, A. (2006) Hijas e hijos de madres resilientes. Gedisa. Barcelona, España.

la conforman, más que un grupo homogéneo. También, muchos autores proponen síntesis de los hallazgos y posicionamientos de la literatura científica. Por ejemplo, Casas ⁹(2006) resume las diferentes perspectivas de aproximación a la niñez de la forma siguiente: (1) La niñez como una categoría social distinta a la de los adultos ¹⁰ (Ariés, 1987); (2) La niñez como un mundo imaginativo construido por adultos ¹¹ (Chombart, de Lauwe, 1971); (3) La niñez como un grupo social en interacción con otros grupos sociales; y (4) La niñez como un grupo de personas en estado de moratoria social ¹² (Verhellen, 1992).

Tomando en consideración estas cuatro perspectivas en conjunto, es que estas se encuentran en concordancia con la visión planteada desde “La nueva sociología de la Niñez” (James and Prout, 1997) en donde se señala la sociología de la niñez como un campo poco explorado, ya que la niñez y la adolescencia han sido objeto tradicionalmente de otras disciplinas, como la psicología o la pedagogía. Sin embargo, es precisamente desde este ámbito desde donde se ha prestado mayor atención a la niñez como construcción social. (Gittins, 2004; James, 1998; Mayall, 2002; James y Prout, 1997), es decir, generada a través de los cambios sociales e históricos (Rodríguez, 2000).

La investigación sobre estos temas se caracteriza por el interés en las relaciones de dominación; es decir, el enfoque se ha puesto en la estructura social, más que en otros elementos de desarrollo individual o biológico. En esta línea emergen autores como Spencer (1990) quien propone la edad, al igual que el sexo, como principios organizadores de la sociedad. También desde esta perspectiva se estudia a la niña y al niño como sujetos sociales y no tan solo como aspirantes a ser social. A diferencia de otras disciplinas, como la psicología del desarrollo, la niñez como objeto de la sociología, pasa necesariamente por el cuestionamiento de la naturaleza del niño y la niña (Rodríguez, 2000).

⁹ Casas, F. (2006). Niñez y representaciones sociales. Política y Sociedad. Instituto de Investigaciones sobre Calidad de Vida. Universidad de Girona. España.

¹⁰ Ariés, P. (1987) El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Taurus. Madrid, España.

¹¹ Chombart, M.J (1971) Un monde autre l'enfance de ses représentations a son mythe. Payot. Paris, Francia.

¹² Verhellen, E. (1992) Los derechos de los niños en Europa. Niñez y sociedad. Girona, España.

La niñez no es únicamente un estado previo a la sociedad o un momento de socialización que conduce a la posterior vida en sociedad o comunitaria, sino que desde un primer instante constituye una cristalización concreta de estructuras, procesos e instituciones sociales que van a dar lugar, efectivamente, a la materialización de un ser social. En definitiva, lo que se ha llegado a llamar como la “Nueva Sociología de la Niñez” ha sido crítica respecto a la posición de la psicología del desarrollo, y su visión de los niños y niñas como sujetos potenciales, clasificados en categorías de habilidades según su edad ¹³(Corsaro, 2005; citado por Waller, 2009), y desde donde se estudia a la niña o al niño desde un punto de vista individual ¹⁴ (Cannella, 1999; citado por Waller, 2009).

Los autores James y Prout (1997) nos resumen algunas de las características clave de la “Nueva Sociología de la Niñez” ¹⁵ : *“La niñez se interpreta como construcción social; La niñez debe incluirse como variable del análisis social; Las relaciones y culturas de los niños y niñas tienen valor de estudio propio; Los niños y niñas son agentes sociales activos; El estudio de la niñez implica compromiso con el proceso de la reconstrucción de la niñez en la sociedad”*

Por otro lado, Lourdes Gaitán Muñoz ¹⁶ (2006) nos ofrece una síntesis de los enfoques predominantes dentro de la sociología de la niñez, resumiéndose estos en tres:

a. Sociología de los niños: Parte del reconocimiento de los niños y niñas como objetos y sujetos de estudio. Esto es, que deben ser estudiados bajo sus propias perspectivas, no las de los adultos, toman protagonismo sus visiones. Se ve al niño como agente social competente y capaz de producir cambios en su entorno.

b. Sociología deconstructiva de la niñez: Sigue el enfoque de cuestionamiento y deconstrucción social, siendo Foucault la principal fuente de inspiración. Los significados y

¹³ Waller, T. (2009) An Introduction to early childhood: a multidisciplinary approach. Sage. Londres, Inglaterra.

¹⁴ Waller, T. (2009) An Introduction to early childhood: a multidisciplinary approach. Sage. Londres, Inglaterra.

¹⁵ James, A; y Prout, A. (1997) Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood. Routledge. Cambridge, Inglaterra.

¹⁶ Gaitán, L. (2006) La nueva sociología de la niñez: aportaciones de una mirada distinta. Editorial Síntesis. Madrid, España.

atribuciones de la niñez son formaciones creadas y reproducidas a través del discurso, el cual tiende a conformar y reforzar las relaciones de poder entre adultos y no adultos. Se reconoce a los niños y niñas como sujetos sociales capaces de influir y transformar su entorno.

c. Sociología estructural de la niñez: Consiste en analizar los asuntos infantiles en conexión con otras dinámicas y marcos de referencia más macro, ya que desde la sociología no se considera a los fenómenos de manera aislada, sino en relación con otros niveles.

Como se puede observar, a diferencia de otros grupos socialmente excluidos, la falta de reconocimiento en la niñez tiene un estatus legislativo, el cual se justifica en una supuesta carencia natural de capacidades e inferioridad mental. Sin embargo, bajo la mirada de una sociología de la niñez, todo esto termina convirtiéndose en un sistema de exclusión y discriminación, que como hemos visto está atravesada por factores sociales, culturales e históricos.

Parte dos: Relaciones de poder, violencia y niñez

1. Rol de las interacciones-relaciones dentro de la sociedad

La sociedad en la cual estamos inmersos no posee una existencia exteriorizada en correspondencia sobre la interacción y relaciones entre los sujetos. En palabras de Georg Simmel (1939): “La sociedad existe allí donde los individuos entran en acción recíproca”¹⁷, es decir, la colectividad no está ni más allá ni más acá de las acciones bilaterales que establecen los sujetos, en otras palabras, los sujetos se configuran y conforman a partir de sus interacciones, y como entidad cerrada y uniforme deja el espacio a la diversidad de relaciones que ligan a los individuos entre ellos mismos. Así mismo, es que lo social y todo lo perteneciente a ello es irreducible a definirla e identificarla como una sola forma de interrelación entre sujetos; el concepto que permite asumir lo múltiple de las formas sociales es el de socialización.

En relación a la propuesta postulada por Simmel se señala que este concepto manifiesta un objeto a la sociología que a su vez que da cuenta de la diversidad y complejidad de lo social, en otras palabras, la trama social nace a partir del carácter unitario de las formas y sus contenidos, es decir de los sujetos, pero cobra vida en la interacción con otros, en la presencia de elementos sociales e individuales que en la realidad no se separan, sino que son un ciclo sinfín de interrelaciones; el acontecer social empieza y termina en la unidad establecida entre forma y contenido.

La representación moderna sobre la relación nace en base a una nueva conciencia y un nuevo saber en torno al siguiente hecho: toda maniobra de distinción, por ejemplo, entre sujeto y objeto, no es únicamente una separación por condición, sino que comporta y crea el problema de nuevas relaciones entre términos distintos, así es, como el conocimiento y saber es una incesante actividad de distinciones, en otras palabras, se puede expresar que el conocimiento y la realidad social es una continua creación de interacciones entre sujetos. Por consiguiente, se puede señalar en primeramente que la relación social es la referencia de un sujeto junto y para otro sujeto, y esta interacción se encuentra en constante regulación por la sociedad,

¹⁷ Simmel, G. (1939) Sociología: estudios sobre las formas de socialización. Espasacalpe. Buenos Aires, Argentina.

específicamente por factores ligados a la cultura, los estilos de vida, intereses e identidades a la que pertenecen los sujetos en interacción. A medida en que la sociedad ofrezca distintas herramientas o lo que sea necesario para realizar la mediación e interacción, la relación podrá asumir distintas modalidades y roles. Sin embargo, se debe aclarar que las relaciones son algo más que una referencia, simbólica e intencional, sino que de igual forma involucra “intercambiar algo”, una acción bilateral en la que cualquier cosa pasa de ego a alter y viceversa, lo que genera un ligamen recíproco.

A partir de ello, es que podemos explicar que el intercambio es la principal función y el motor que impulsa las relaciones sociales, y aceptar esta representación involucra no reducir el intercambio únicamente a una categoría económica o tangible, ya que todo intercambio consiste en una organización interna compleja y articulada en muchas dimensiones, irreducibles entre sí, como los valores, las normas, las finalidades y los medios que utiliza y que se encuentran inmersos en el contexto social en el cual se encuentre él y los sujetos; en otras palabras, las relaciones e interacciones sociales es un fenómeno definido como histórico, y es por ello que presentan características como ser mutables, producibles y reproducibles según modalidades socio culturales.

2. La espiral foucaultiana y relaciones de poder

Todos estos componentes y dinámicas culturales se encuentran en respuesta a un sistema cargado de un contexto histórico, con las respectivas condiciones históricas en el que se desarrolla. Foucault (1984) mismo se situará en esa tradición que se pregunta mediante la reflexión crítica por sus circunstancias y sus aprioris, de igual forma Deleuze (1986) se ha interesado por este fenómeno replanteando las preguntas kantianas en una serie inquisitiva: *¿qué puedo saber?*, *¿qué puedo hacer?* y *¿quién soy yo?* ¹⁸, es decir, la reflexión sobre las posibilidades y los juegos del saber, del poder y por tanto, de la subjetividad en tanto conjunto de las experiencias que uno hace de sí mismo, sin embargo, estas reflexiones se dan con una evidente voluntad, no como un simple ejercicio de presunciones totalizadoras, sino que acogido a su presente y a su experiencia.

¹⁸ Deleuze, G. (1986) Foucault. Les editions de minuit. Paris, Francia.

“La espiral foucaultiana”¹⁹, como la ha designado Maite Larrauri (1996), se desplaza y retrocede, descubriendo en su movimiento nuevos elementos ligados a un análisis, producto de una problematización constante de los fenómenos que acontecen en la sociedad, en otras palabras, esta “espiral” avanza desde los saberes propios y discursos sociales hacia la formación de las relaciones de poder múltiples, para así alcanzar el análisis de las distintas representaciones del sujeto.

Dentro del discurso planteado por Foucault (1980) se explica que el poder no es una sustancia ni un principio omniexplicativo: *“el poder, para mí, es aquello que debe ser explicado”*²⁰, no parte, por lo tanto, de una noción establecida y generalizable, sino que es en los pasos de su trabajo analítico donde emergerán conceptos y representaciones temporales, pues las interacciones siempre se sitúan en un contexto histórico. En otras palabras, Foucault (1982) plantea el cómo se ejerce el poder, situando su metodología como investigación crítica y empírica, a partir de ello es que comprende el poder como algo que se ejerce, no se tiene, y se ejerce mediante procesos diversos. De esta manera nos presenta, más que una teoría del poder, una analítica del poder, aunque esta requiera de conceptualizaciones previas pero provisionales:

*“Si tratamos de edificar una teoría del poder, nos veremos siempre obligados a considerarlo como surgiendo de un punto y en un momento dado, del que se deberá hacer la génesis y luego la deducción. Pero si el poder es en realidad un conjunto abierto, más o menos coordinado de relaciones, en ese caso, el único problema consiste en procurarse una red de análisis, que permita una analítica de las relaciones de poder”*²¹(Foucault, 1977)

3. Modelo de socialización de la niñez

Dentro de todo el análisis expuesto con anterioridad, se puede señalar a la niñez como una institución social e histórica, configurada en base a la sedimentación de significados y

¹⁹ Larrauri, M. (1996) La espiral foucaultiana: del pragmatismo de Foucault al pensamiento de la diferencia sexual. Epistemi. Valencia, España.

²⁰ Foucault, M. (1980) Power-Knowledge. Selected interview and other writings (1972-1977) Brighton. Harvester. Estados Unidos.

²¹ Foucault, M. (1977) Pouvoirs et strategies. Gallimard. Paris, Francia.

procesos materiales como las relaciones de poder, corporalidad, temporalidad, espacialidad, etc., en torno a los niños. Como institución social, la niñez tiene una dimensión pública expresada a partir de lógicas y prácticas científicas, presencia en los medios de comunicación, en los discursos políticos, en la legislación y en las políticas públicas, entre otras; además de una dimensión más privada y cotidiana manifestada en las relaciones cara a cara que se dan al interior de la familia, en las relaciones entre pares, etc.

En los últimos años, disciplinas han dado a conocer que la actual concepción y representación de niñez está emparentada a la racionalidad y a las representaciones dentro de contextos cotidianos y, en específico, a la escuela y a la familia, siendo los primeros tipos de contexto relacional con otros sujetos aparte del cuerpo propio. Para ambos contextos, uno de sus principales proyectos e intenciones era asegurar la supervivencia, formación e higiene física y moral de los niños. El trabajo y vinculación con la niñez comenzó a ser concebido como una tarea llena de desafíos, en donde el acercamiento hacia este grupo social comienza a partir de distintas disciplinas. En el caso de la familia, el modelo de socialización de la niñez se ha basado, en general, en la reclusión en el interior de la intimidad del hogar, la autoridad paterna, relaciones asimétricas de poder y el resguardo respecto a las influencias externas. En la actualidad, este modelo no se ha perdido completamente, sino más bien, se ha visto reemplazado por una fuerte presencia institucional, expresada en el interés del Estado por la normalización de la niñez, a través de la escolarización obligatoria y del desarrollo de un sistema socio jurídico de protección infantil. En Chile, este último se conforma por una red de organismos públicos y privados que se basa en la acción de los tribunales (de menores y de familia) y que se orienta a quienes se encuentran en alguno o ambos de los polos de la dupla niño como ser incompleto e imperfecto (García Méndez, 1991).

La actual experiencia y concepción de la niñez en las sociedades modernas se determina por una interrelación dual: son objetos preferentes de protección, control y estudio, situándose en ellos la potencialidad máxima del progreso o la decadencia de la sociedad, pero a la vez, los niños suelen percibirse como invisibles, en cuanto a sus interpretaciones de la realidad y a su capacidad de influir en sus entornos. Esta singularidad se visualiza también en las políticas sociales, en ámbitos tales como la salud y la educación, los cuales han tenido a los

niños y adolescentes como sus principales destinatarios. Sin embargo, su vinculación con la niñez es más bien indirecta, siendo los niños fragmentados e invisibilizados por las categorías de beneficiarios con que trabajan estos sectores. En contraposición, dicho sistema socio jurídico de protección orienta directamente su acción hacia la niñez, pero manteniendo esta invisibilización de los niños y niñas, declarando su peligrosidad o incapacidad ante una serie de ámbitos de decisión y acción relevantes en la vida social.

4. Mirada sociológica hacia la violencia infantil

En los apartados anteriores se ha pretendido suministrar una mirada sociológica a la idea socialmente construida en relación de los niños y niñas; de igual forma, también hemos planteado que las categorías con las que normalmente les mencionamos no existen de forma esencial ni universal, no existe una niñez definida, sin embargo, lo que sí que existen son personas en diferentes circunstancias y momentos de su vida, y a la vez en distintos contextos sociales, cada cual con diferentes necesidades e intereses, pero atravesadas por las concepciones dominantes acerca de la edad.

Las características y necesidades en gran semejanza que se suponen están presentes en estas categorías desde la psicología del desarrollo y disciplinas relacionados, en ocasiones apartan la realidad social en la que se encuentra inmersa la persona, así como que ésta es agente y sujeto de su propio ambiente; y es a partir de estas ideas que se crean expectativas sobre lo que debe esperarse a una cierta edad y se legitima un sistema de estratificación por edades que genera exclusión y violencia para los niños y niñas. A partir de esto es que se propone explicar y proyectar una posible vinculación entre el imaginario social que acompaña estas categorías y las diferentes formas de violencia que afecta a los niños y niñas a través de las tres categorías propuestas por Johan Galtung²² (1990, 1998). Alguno de los casos que se analizan

²² Galtung, J. (1990) Cultural violence: journal of peace. Sage publications. Manoa, Hawaii. Galtung, J. (1998) Tras la violencia, 3 R: reconstrucción, reconciliación y resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Barkeaz. Bilbao, España.

a continuación es solo un ejemplo de las muy variadas formas de violencia que sufren las personas no adultas, definiéndolo como los niños y niñas.

Como reconoce Naciones Unidas (2006), la violencia contra niños y niñas es, junto con aquella ejercida contra las mujeres, una de las violaciones de derechos humanos más frecuentes en todo el mundo. No obstante, al igual que sucede con la violencia de género, se plantea que la violencia que sufren las personas no adultas o niños, no puede entenderse en toda su complejidad sin aludir al sistema ideológico que lo sostiene. El artículo 19 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) establece que los Estados deben adoptar medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger a las niñas y niños contra la violencia, incluido el maltrato y el trato negligente e indolente.

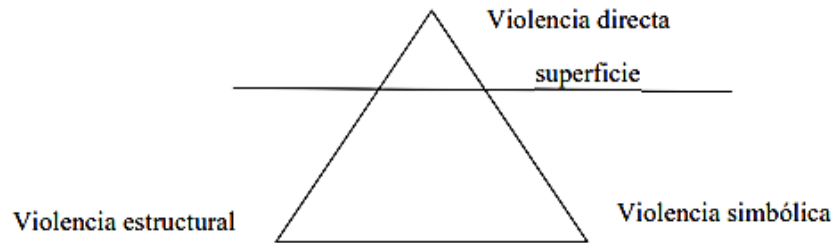
5. Triangulo de violencia de Johan Galtung

Muchas de estas situaciones ya han sido ampliamente investigadas, especialmente aquellas de violencia directa, no obstante, menos atención han recibido otras formas de violencia de tipo estructural o simbólico y resulta difícil encontrar un análisis que relacione los diferentes tipos de violencia entre sí en el caso de las personas no adultas. Es por esto, que la aplicación del esquema de Galtung (1990; 1998) al análisis de la violencia que sufre este grupo permite establecer conexiones entre los diferentes niveles y contemplar las causas interconectadas de los tres tipos de violencia, organizándolos bajo la forma gráfica de un triángulo: Violencia directa, Estructural y Simbólica.

Según Galtung ²³(1998) la violencia directa se manifiesta en forma de conductas donde el emisor y el destinatario son más fáciles de reconocer; en este sentido, tanto las acciones como las partes implicadas son más visibles y diferenciables (Galtung, 1998). Según este esquema, la violencia directa y más visible que sufre la niñez (malos tratos físicos, abandono, abusos sexuales, explotación, etc.) sería solo la punta del iceberg, por lo tanto, para abordarla es necesario sumergirse en el origen del problema y considerar las dos otras formas de violencia: Estructural y Simbólica.

²³ Galtung, J. (1998) Tras la violencia, 3 R: reconstrucción, reconciliación y resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Barkeaz. Bilbao, España.

Representación gráfica del triángulo de Galtung



La estructura social es violenta cuando es represiva, explotadora o alienadora, en el sentido de la relaciones. A diferencia de la violencia directa, los tipos de violencia estructural y simbólica no tienen un emisor y un receptor tan claro y definido; y por lo tanto es más difícil de detectar.

a. Violencia estructural: La violencia estructural viene dada por la organización social, que establece una distribución desigual de los recursos, los privilegios, el poder, etc. En el caso de los niños y niñas, veremos como el sistema de estratificación por edades es violento en sí mismo, así como guarda relación con los otros dos tipos de violencia: Directa y Simbólica.

Según la sociología de la niñez, toda persona es un ser social desde que nace y por lo tanto está inserta en una estructura social ²⁴(Rodríguez, 2000). En un primer momento tendrá más contacto con su familia, la cual constituye una microestructura, pero de igual forma es una estructura atravesada por relaciones de poder, dinámicas y distribución heterogénea de recursos y privilegios; además, esa misma familia está inserta en una estructura mayor o macro estructura. Por lo tanto, toda persona, desde la primera niñez es un ser social condicionado por una microestructura (familia) y una macro estructura (sociedad).

A partir de este punto de vista, es que se puede señalar que el mundo está hecho por y para las personas adultas, desde simples aspectos y dimensiones como lo es el diseño de los espacios públicos, los procedimientos administrativos, el tratamiento de la información hasta

²⁴ Rodríguez Pascual, I. (2000) ¿Sociología de la niñez? Aproximaciones a un campo de estudio difuso. Revista internacional de la sociología. Vuelva, España.

dimensiones más desarrolladas como las opciones de participación política, en síntesis, todo está organizado y planificado en relación a que sus características y necesidades sean atendidas, no obstante, esta pretendida universalidad excluye y produce violencia, ya que verdaderamente no se está atendiendo a las reales necesidades de los sujetos denominados niños. La exclusión se define en ausencias e invisibilización, es por esto, que al igual que otras representaciones no tan visibles de violencia es difícil de identificar, porque es aquello que falta, aquello que ni siquiera percibimos porque nunca ha tenido presencia, y no está inmerso de nuestro núcleo principal de necesidades; para explicar de manera más efectiva esta posición, es que se presenta el ejemplo más concreto de este tipo de violencia, en donde se reduce al ámbito doméstico o queda confinada a las instituciones educativas.

Ubiquemos mentalmente una ciudad cualquiera, ¿dónde están los niños y niñas en las calles, en las plazas, en los espacios públicos?, ¿Están realmente los espacios destinados para los niños? ¿Están pensados en satisfacer sus necesidades de manera autónoma, sin tener que requerir ayuda de un adulto en su totalidad?, pueden ser muchas las preguntas a realizar en relación a este fenómeno, y en base a esto es que podemos explicar que desde las esferas de poder se dictan los parámetros de lo que es valorable y como las personas deben ser moldeadas para alcanzar ese parámetro. En este camino, excluyen otras formas de ser y sentir, construyen el mundo a su medida y en respuesta a sus necesidades, posteriormente, plantean esas necesidades como universales y si alguien no se adapta, es porque su cuerpo no está preparado. Esta realidad se encuentra presente en muchas ciudades y muchos lugares, y aquí es en donde se encuentra un efectivo ejemplo en la organización física del espacio; todo nuestro entorno físico está diseñado para atender las necesidades de los adultos; desde el mobiliario hasta la arquitectura, desde el urbanismo hasta el tráfico. Así, primero diseñamos espacios hostiles para los niños y niñas, y posteriormente justificamos su ausencia y exclusión como un proceso necesario para proteger lo que definimos incapaz por naturaleza; y este tipo de ejemplo es uno dentro de miles que se pudiesen presentar en relación a las formas de violencia que se ejercen hacia los niños y niñas. Los niños y niñas no presentarían conductas tan dependientes con una justa organización del espacio que respondiera a sus necesidades y les permitiera circular de manera libre y segura: espacios lúdicos y recreativos a su medida, calles y vías de circulación adaptadas a sus necesidades.

Desde acá, podemos señalar que se ha prestado una excesiva atención a las capacidades de los niños y niñas como justificación a su escasa presencia desde una visión y perspectiva individual, y poco se ha hablado de las capacidades del entorno social para acoger adecuadamente a niños y niñas. En este sentido, se piensa que la sociedad también podría ser incapacitadora; no es que el niño o la niña no sea capaz de moverse por la ciudad por sí solo, sino que más bien la ciudad estaría creada a medida de otros, en otras palabras, no es que los niños y niñas sean dependientes de por sí, si no que los adultos estarían contribuyendo a esa dependencia.

b. Violencia cultural: La violencia de tipo cultural o simbólica se dispone de aquellos elementos o prácticas de una cultura que pueden usarse para legitimar la violencia directa o estructural.²⁵ (Galtung, 2003). Ejemplo de lo anteriormente señalado pueden ser la religión, la literatura, la ideología, la ciencia o el arte, en donde estos pueden usarse como instrumentos de violencia simbólica. Podemos señalar que ésta es, quizás, la forma menos perceptible y la más implementada cotidianamente, puesto que actúa en el instintivo desde el contexto socio cultural, no presentando ningún tipo de cuestionamiento. En el caso de los niños y niñas, solemos vivenciar cómo aspectos culturales como el lenguaje, la publicidad o incluso la ciencia sirven de marco para favorecer y legitimar las prácticas de violencia directa y estructural, pero son aspectos que están instaurados en nuestros patrones de creencias socio culturales, por lo cual no lo aceptamos e incorporamos como una práctica violencia como tal.

Lo anteriormente mencionado, se respalda con la idea de que la exclusión y la falta de reconocimiento que sobrellevan los niños y niñas se sustenta desde la base ideológica según la cual, la persona es un ser en desarrollo hasta que alcance la edad adulta, hasta este momento, su vida y las características que se le asumen se definen en negativo, y sobre todo, se definen en relación a otro mayor que él, un adulto, no siendo valorado ni definido por lo que es, sino por lo que llegará a ser, no por lo que puede ofrecer, sino por lo que carece. Esta y otras percepciones acerca de los niños están presentes en el discurso y vivencia social de manera más o menos consciente y se manifiestan y reproducen en los discursos socio-

²⁵ Galtung, J. (2003) Violencia cultural. Barkeaz. Bilbao, España.

culturales, en el lenguaje cotidiano, en la publicidad etcétera; todo lo anteriormente señalado conforma, la base simbólica que legitimaría la violencia estructural y directa.

Recapacitar sobre nuestro léxico cotidiano en relación a grupos sociales o sujetos en carácter individual o grupal, es un certero ejercicio para visualizar sistemas de exclusión, llevando esta reflexión hacia el fenómeno que estamos investigando podemos señalar que el término “menor” para hacer referencia un niño en contraposición a “mayor” resulta de por sí, bastante ilustrativo, de igual forma, si nos percatamos del hecho de que, cuando se habla de “mayores” a menudo se utiliza la expresión “personas mayores” mientras que en el caso de los niños el término se reduce a “menores” podemos deducir igualmente que la calificación de “persona” parece, en el caso de los niños y niñas, innecesaria y presencialmente nula.

c. Violencia directa: A modo de especificación, la violencia directa a la que se enfrentan los niños y niñas es, posiblemente, la más visible y reconocida. A ella se hace referencia explícita en la Observación General nº8 (2006) del Comité de Derechos del Niño²⁶ (Derecho del niño a la protección contra castigos corporales y otras formas de castigo crueles o degradantes), en cuyo párrafo 11 se define “el castigo ‘corporal’ o ‘físico’ como:

*“Todo castigo en el que se utilice la fuerza física y que tenga por objeto causar cierto grado de dolor o malestar, aunque sea leve. En la mayoría de los casos, se trata de pegar a los niños, con la mano o con algún objeto (...) El Comité opina que el castigo corporal es siempre degradante. Además, hay otras formas de castigo que no son físicas, pero que son igualmente crueles y degradantes, y por lo tanto, incompatibles con la Convención. Entre éstas se cuentan, por ejemplo, los castigos en que se menosprecia, se humilla, se denigra, se convierte en chivo expiatorio, se amenaza, se asusta o se ridiculiza al niño”*²⁷ (Comité de los Derechos de los Niños, 2006). A partir de la Convención de los Derechos del Niño (1989) se define la familia, incluida la familia extensa, como el entorno adecuado para entregar

²⁶ Comité de los Derechos del Niño (2006) Observación general número 8 del Comité de los Derechos del Niño: derechos del niño a la protección contra los castigos corporales y otras formas de castigos crueles o desgrabantes. Nueva York, Estados Unidos.

²⁷ Comité de los Derechos del Niño (2006) Observación general número 8 del Comité de los Derechos del Niño: derechos del niño a la protección contra los castigos corporales y otras formas de castigos crueles o desgrabantes. Nueva York, Estados Unidos.

cuidados y protección al niño, pero paradójicamente es el entorno donde más casos de violencia directa se producen.

Estas tres formas de violencia se encuentran estrechamente relacionadas y actúan en conjunto, retroalimentándose. La violencia simbólica legitima la violencia directa y la violencia estructural ofrece las condiciones para que esta se produzca. Como explica Galtung²⁸, (1990) existen diferentes formas de mirar al triángulo. La violencia cultural puede estar en la cima, la violencia directa y estructural en la base. La base también puede estar formada por la violencia estructural y simbólica, mostrando, arriba de éstas, su consecuencia lógica, la violencia simbólica. Son diferentes focos de una relación tripartita que se retroalimenta mutuamente.

²⁸ Galtung, J. (1990) Cultural violence: journal of peace. Sage publications. Manoa, Hawaii.

Parte tres: Sistemas de poder: Adultocentrismo como forma de violencia directa, simbólica y cultural

1. Relaciones y sistemas de dominio en la sociedad

Como se ha señalado en los apartados anteriores, nos encontramos inmersos en una sociedad en la cual el desarrollo, evolución e interacciones se encuentran a la base de la internalización y reproducción de conductas y patrones que se han mantenido y re afirmado a lo largo de la historia y con el pasar de los años, sin embargo, dentro de todos estos códigos socio culturales podemos dilucidar una gran línea preponderante, la cual tiene como emblema una cultura de carácter de dominio, una cultura organizada por medio de relaciones de poder y dominio, y en donde mejor se refleja este carácter es por medio de lo que se denomina relaciones asimétricas.

Estas relaciones asimétricas señaladas recientemente las definiremos como *“influencia determinada que se ejerce en un solo sentido y que no puede ser contrarrestada al interior de la misma relación. No supone ninguna intencionalidad por parte de la instancia dominante aunque esta intencionalidad puede existir”*²⁹(Gallardo, 1990; p. 72). A partir de ello, podemos señalar que estas relaciones presentan a todos los sujetos diferentes y diversos, y si bien, todos presentamos características e identidades diferentes y con características únicas, este sistema de dominio y poder viene a presentar diferencias, señalando que no es lo mismo ser hombre que ser mujer, ser joven que ser viejo, ser adulto que ser niño, etcétera. En síntesis, cuando en el sistema social se constituyen estas relaciones asimétricas podemos hablar de un sistema de poder o dominación.

Podemos señalar un sinfín de ejemplos de poder y dominación, puesto que nuestro sistema socio cultural funciona a la base de estos roles, dentro de estos tipos de relaciones de dominación podemos señalar varios ejemplares cotidianos, entre los cuales se encuentra el “patriarcal”, en donde podemos explicar cómo a partir de la historia de la evolución, los hombres y mujeres presentan necesidades, sin embargo, se comenzó a concretar un sistema

²⁹ Gallardo, H. (1990). “Cinco mitos en torno a la crisis del socialismo histórico.” Revista PASOS. San José, Costa rica.

y dialogo en donde hombre impone y señalan su presencia por sobre la de las mujeres, desvalorando su capacidad y habilidad como sujeto y sobre poniendo el dominio parcial o total sobre ellas; y de igual forma, queremos destacar el tipo de relación “adultocéntrica”, la cual presenta una condición asimétrica en donde se pone a los adultos en una situación de superioridad por sobre los niños, señalándolos como sujetos inferiores que están en camino a la adultez para alcanzar el estado de superioridad. Es por ello, que presentamos, pensamos y representamos a la niñez como un grupo social que necesita ser atendido frente a sus necesidades.

El autor Michel Foucault³⁰ (1992) plantea lo que significan los dos términos que hemos señalado anteriormente: las relaciones de poder y las relaciones de dominación; junto a ello se señala que las relaciones de poder se encuentran ligadas y son la base de la mayoría de las relaciones humanas, en este tipo de interacción se presenta un indiscutible deseo por controlar y dirigir los comportamientos y conductas de otros, presentando control sobre la libertad del otro sujeto, pero sin embargo, este puede resistirse; por otro lado, las relaciones de dominación presentan las mismas características pero el sujeto “dominado” no puede presentar oposición ni resistencia hacia este control y “poder”.

Hoy en día podemos señalar que nos encontramos inmersos en un sistema repleto de relaciones de poder y dominación, no obstante, esto no es perceptible en comparación a las relaciones de tipo asimétricas presentes dentro de la dinámica adulto-niño, debido a que el tipo de relación e interacción vivenciada y representada entre estos dos sujetos no se visualiza como respuesta al carácter sistémico presente en la sociedad, en otras palabras, se ha provocado esta invisibilización de los niños como sujetos y actores sociales, dejando de lado esta condición sistémica en relación a la edad cronológica y reforzando la idea de que esta invisibilización responde a patrones culturales adquiridos en cada persona.

El concepto y representación del adultocentrismo hace referencia al predominio social o relación de poder y dominio, en la que los adultos ocupan los roles de liderazgo, otorgándose una categoría por sobre el resto de colectivos sociales, en este caso, por sobre los niños. De

³⁰ Foucault, M. (1992). Microfísica del poder. La Piqueta. Madrid, España.

este modo, los adultos cumplen funciones de poder y toma de decisiones, y por otro lado, los niños se mantienen al margen de estas tareas. *“El Adultocentrismo destaca la superioridad de los adultos por sobre las generaciones jóvenes y señala el acceso a ciertos privilegios por el solo hecho de ser adultos. Ser adulto es el modelo ideal de persona por el cual el sujeto puede integrarse, ser productivo y alcanzar el respeto en la sociedad”*³¹. (UNICEF, 2013; p. 14).

Por otro lado, si articulamos los procesos económicos y políticos institucionales presentes en la sociedad, tendremos como resultado la conceptualización de sistema de dominio y adultocentrismo que entrega el autor Duarte (2012), quien señala que:

*“un sistema de dominación que delimita accesos y clausuras a ciertos bienes, a partir de una concepción de tareas de desarrollo que a cada clase de edad le corresponderían, según la definición de sus posiciones en la estructura social, lo que incide en la calidad de sus despliegues como sujetos y sujetas. Es de dominación ya que se asientan las capacidades y posibilidades de decisión y control social, económico y político en quienes desempeñan roles que son definidos como inherentes a la adultez y, en el mismo movimiento, los de quienes desempeñan roles definidos como subordinados: niños, niñas, jóvenes, ancianos y ancianas. Este sistema se dinamiza si consideramos la condición de clase, ya que el acceso privilegiado a bienes refuerza para jóvenes de clase alta, la posibilidad de en contextos adulto céntricos- jugar roles de dominio respecto, por ejemplo, de adultos y adultas de sectores empobrecidos; de forma similar respecto de la condición de género en que varones jóvenes pueden ejercer dominio por dicha atribución patriarcal sobre mujeres adultas”*³² (Duarte, 2012, p. 9-10).

Frente a lo señalado por el autor, podemos explicar que el sistema social en el cual nos encontramos inmersos presenta barreras e interferencias frente al desarrollo del total de las capacidades de los niños y niñas que viven en él, representando que en la estructura social, los niños se encuentran en un estado de inferioridad por sobre los adultos, quienes poseen el

³¹ UNICEF. (2013). Superando el adultocentrismo. UNICEF. Santiago, Chile.

³² Duarte, C. (2012). Sociedades Adultocéntricas : sobre sus orígenes y reproducción. Revista Última DÉCADA. Santiago, Chile.

control y privilegios de desarrollo de roles dentro de la sociedad. En relación a ello es que podemos señalar que a partir de los discursos y representaciones que se van generando sobre la niñez, es que estos se van internalizando dentro del propio sistema, pero también para los sujetos que en él conviven, creando representaciones o construcciones sociales dentro del plano de lo cultural y simbólico, por lo que es posible significar a este adultocentrismo en procesos del orden sociocultural, como:

“Un imaginario social que impone una noción de lo adulto o de la adultez como punto de referencia para niños, niñas y jóvenes, en función del deber ser, de lo que ha de hacerse y lograr, para ser considerado en la sociedad, según unas esencias definidas en el ciclo vital. Este imaginario adulto céntrico constituye una matriz sociocultural que ordena – naturalizando- lo adulto como lo potente, valioso y con capacidad de decisión y control sobre los demás, situando en el mismo movimiento en condición de inferioridad y subordinación a la niñez, juventud y vejez. A los primeros se les concibe como en 'preparación hacia' el momento máximo y a los últimos se les construye como 'saliendo de'. De igual manera, este imaginario que invisibiliza los posibles aportes de quienes subordina, re visibiliza pero desde unas esencias (que se pretenden) positivas, cristalizando nociones de fortaleza, futuro y cambio para niñez y juventudes”³³. (Duarte, 2012, p. 15-16).

Por lo tanto, en este proceso de investigación se concibe esta vivencia y construcción del adultocentrismo como una categoría socio cultural con una doble significación: la primera es concebirla como una estructura de dominación de carácter sistémico e interconectada con otros modos de dominación como por ejemplo, el clasismo, el capitalismo, el racismo, o el patriarcado, y de igual manera, como un paradigma que remite a una matriz sobre dominación y sistemas de dominio.

En otras palabras, la niñez es una construcción social que en muchos casos responde a las representaciones sociales que forma la adultez, es decir, la concepción e imagen sobre la niñez es controlada por este grupo social, lo que es un niño y niña, qué características, roles, tiene, sus funciones y roles, todo esto en función de lo que aún no es, pero debe llegar a ser,

³³ Duarte, C. (2012). Sociedades Adultocéntricas : sobre sus orígenes y reproducción. Revista Última DÉCADA. Santiago, Chile.

se encuentra a la base de la dominación adulta. Las niñas y niños y adolescentes construyen su identidad y conducta mediante los procesos de socialización e interacción de aquellas prácticas, normas y patrones que establece el orden social en el que se ubica; donde las instituciones sociales y políticas como la familia, la escuela, la iglesia y las leyes, juegan el papel importante de la transmisión de esas representaciones sociales que forman y disciplinan a las personas.

*“La niñez es una construcción social que en muchos casos responde a ideales de adultez. Es decir, se construye la representación de lo que es un niño, qué características, roles, tiene así como su posición dentro de la estructura social en función de un ideal de adulto deseable y productivo en el futuro. Muchas veces oímos decir que los niños son el mañana, olvidando que también son el hoy, que tienen experiencias, deseos, intereses y opiniones y que puede transformar el espacio que ocupa, las relaciones en las que participa y a las organizaciones e instituciones a las que pertenece. Es en función de esta construcción que los adultos y niños se relacionan entre sí pero también determina la relación entre los mismos niños. Esta construcción así como otras, por ejemplo, de género, configuran la convivencia dentro de una entidad escolar.”*³⁴(Chang y Henríquez, 2013; p. 7)

Por otra parte, es en la niñez donde se adquieren y desarrollan la mayoría de habilidades y capacidades cognitivas, se construyen las concepciones y percepciones de lo que nos rodea e incorporamos los valores y normas que nuestra cultura nos trasmite. *“Es en el “tiempo” de la niñez donde se inicia el proceso constructivo de su situación de dominio y en donde el ocultamiento de la situación de dominio se hace más evanescente (...) se cumple en este campo, quizá como en ningún otro, aquel primado que establece que una relación de dominación para ser efectiva debe permanecer oculta”*³⁵ (Bustelo, 2005, p.256).

Por lo tanto, podemos señalar que es en el periodo de la niñez donde se dan las condiciones más óptimas para producir sujetos obedientes y dóciles, donde se den las condiciones para

³⁴ Chang, E y Henríquez, C (2013) Adultocentrismo y ciudadanía infantil: dos discursos en conflicto para la convivencia. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

³⁵ Bustelo, E. (2005). Niñez e Indefensión. Salud Colectiva. Buenos Aires, Argentina.

su dominación. Los niños y niñas adquieren las características asignadas por parte del mundo adulto, internalizan los conceptos y nociones referentes a su identidad, por parte de las relaciones asimétricas que forman con los adultos. Cuando un sujeto dentro de una interacción social de cualquier índole, ya sea política, económica, ideológica o cultural “ejerce una influencia determinada y no ocasional” sobre otro sujeto sin que este pueda ejercer influencia sobre él, y solo pueda acatar y asumir las peticiones de uno contra él, se puede señalar la presencia de una relación asimétrica. Se trata de una *“influencia determinada que se ejerce en un solo sentido y que no puede ser contrarrestada al interior de la misma relación. No supone ninguna intencionalidad por parte de la instancia dominante aunque esta intencionalidad puede existir”*³⁶. (Gallardo, 1990; p. 72).

Frente a esto, se presenta la sociología propuesta por Max Weber, quien señala que el proceso de dominación, es algo natural dentro de las interacciones y relaciones, la dominación es un proceso que se conforma en la fuerza estructurante de la sociedad colectiva, permitiendo que esta pueda organizarse, esta dominación se constituye en la superposición entre poder y coerción, y cuando ella es instaurada institucionalmente, se supone que se le otorga una legitimidad que permite y asegura su reproducción. De esta forma, la obediencia a los mandatos aparece como un eje de relaciones desiguales entre agentes.

En relación a lo señalado recientemente, se explica que esta legitimidad indicada por Weber, valida el orden de dominación que se produce en las relaciones, diferenciando tres tipos de dominación legítima, las cuales son: legal racional, tradicional y carismática, expresando que: *“Hay tres principios últimos de esta clase. La “autoridad” de un poder de mando puede expresarse en un sistema de normas racionales estatuidas (pactadas u otorgadas) de modo que... se obedece a las normas y no a las personas. Por otro lado la obediencia puede basarse en la autoridad personal. Esto puede tener su fundamento en la santidad de la tradición y, por tanto, de lo acostumbrado, de lo que ha sido siempre de un modo*

³⁶ Gallardo, H. (1990). “Cinco mitos en torno a la crisis del socialismo histórico.” Revista PASOS. San José, Costa rica.

determinado, tradición que prescribe obediencia a ciertas personas”³⁷ (Weber, 1987, p. 706).

Como resultado de aquello se obtiene la mencionada fuerza de estructura social, y de igual forma, es posible relacionarlo y explicarlo vinculado al adultocentrismo, reconociendo esta vivencia como un sistema de dominación que obtiene su legitimidad y poder a partir de constructos y creencias instauradas cultural y socialmente, que se instauran en los cuerpos humanos y se traducen en diferentes acciones negadoras de otro, esta perspectiva incide dentro de distintas instituciones sociales, como por ejemplo, la familia, la escuela, las políticas públicas, etcétera, permitiendo con mayor fuerza su sostenibilidad y reproducción.

La construcción de lo mayor a partir de un concepto centrado en el valor de lo etario como fórmula que confiere legitimidad al dominio: se otorga legitimidad también a la sabiduría, naturalizada como posesión de verdades incuestionables que estarían depositadas en las personas consideradas mayores; se asume como fortaleza la capacidad de producción y consumo en el plano económico; se significa como válida la posibilidad y capacidad de reproducción de estas personas mayores.

2. Adultocentrismo como sistema de dominio frente a la niñez.

Si nos enfocamos en el discurso sistémico que se tiene sobre esta condición o sistema de dominio podemos señalar que, si bien han sido diversas las disciplinas que han postulado sus perspectivas frente a este fenómeno, aun no logra obtener una profundización frente a la explicación del tema, se han tratado de elaborar diferentes definiciones sobre la constitución de este sistema de dominación en las sociedades organizadas y se obtienen y vivencian claros ejemplos cotidianos en los cuales se experimenta este tipo de paradigma, sin embargo, en aquellas explicaciones no se otorgan referencias concretas y conceptuales sobre el proceso de relación asimétrica que se experimenta en esa interacción, dando una representación, se puede señalar como ejemplo el caso de señalar como “menores” a los niños y niñas, si bien es una palabra común, el significado etimológico, cultural y social que posee esta palabra es

³⁷ Weber, M. (1987). Economía y Sociedad. Fondo de Cultura Económica. Ciudad de México.

importante, y es que debido a la carga social que posee este término es que se le otorga igualmente ese rol y cargo a la persona que se le denomina y señala con esa palabra, provocando así la elaboración de unas representaciones simbólicas que las legitiman. Pero, las implicaciones que este proceso ha tenido en estos niños y niñas como proveedores de un rol y cargo social si bien se mencionan, no se ha avanzado en elaborar una conceptualización que la explique en su propia especificidad dentro del sistema.

Como señala UNICEF: *“El adultocentrismo destaca la superioridad de los adultos por sobre las generaciones jóvenes y señala el acceso a ciertos privilegios por el solo hecho de ser adultos. Ser adulto es el modelo ideal de persona por el cual el sujeto puede integrarse, ser productivo y alcanzar el respeto en la sociedad”*³⁸. (UNICEF, 2013; p. 14)

Así, podemos señalar al adultocentrismo como un sistema con doble representación: como sistema de dominio y como paradigma, el adultocentrismo se constituye en relación a como un grupo social se relaciona y presenta frente a los niños y niñas, y en cómo se establecen las representaciones e imaginarios que respaldan dichas posiciones y representaciones sobre la niñez, en base a una cierta concepción de las edades y sus roles. Estas imposiciones tienen una doble carácter: material y simbólica, con lo material nos referíamos a lo concreto dentro del desarrollo de los niños y niñas frente a la sociedad y cotidianeidad, por ejemplo, como se puede desenvolver el niño o niña frente a una tarea cotidiana, frente a infraestructuras de un lugar o contexto, frente a problemas, etcétera, y por otro lado, tenemos el carácter simbólico, que es no tangible, es decir, no lo vemos, y acá podemos encontrarnos con las creencias y representaciones imaginarios que se encuentran instauradas en la sociedad, es decir, están impuestas por medio de un sistema socio cultural en el cual nos desarrollamos como sujetos, por ejemplo, la creencia que los niños puedan realizar o no ciertas cosas, es un gran ejemplo sobre el carácter simbólico del adulto centrismo, y es una representación incrustada en la realidad social, por lo cual se asume como tal.

Como se señaló con anterioridad, la forma de vida de niñas, niños, hombres y mujeres, se encuentra determinada por una cultura adultocéntrica y patriarcal que se manifiesta en

³⁸ UNICEF. (2013). Superando el adultocentrismo. UNICEF. Santiago, Chile

posiciones que van desde el reconocimiento de las personas como sujeto de derechos hasta la limitación y desafuero ante la dignificación del mismo; existiendo en el medio, un amplio abanico de prácticas en la cotidianidad individual, colectiva e institucional.

3. Representación social de la niñez desde la perspectiva de patriarcado y adultocentrismo.

Se ha planteado anteriormente que la niñez es una construcción y representación social que se encuentra a la base de responder a los ideales sociales impuestos por el mundo adulto. Es decir, se construye la representación de lo que es un niño, qué características, roles, tiene así como su rol dentro de la estructura social, y todo esto en relación a formar características y sujetos con características ideales y funcionales para un futuro, es decir, cuando se convierta en adulto; frente a esto, existe una de las grandes problemáticas que trae este tipo de prácticas que es que olvidamos lo que los niños son actualmente, y nos fijamos en metas que ellos tengan para cuando sean “grandes”, dejando de lado como se señaló anteriormente, cuál es su rol ahora, cuál es su identidad, que intereses y opiniones posee, las relaciones que desarrolla, etcétera. Es en función de esta construcción que los adultos y niños se relacionan entre sí pero también determina la relación entre los mismos niños. Esta construcción así como otras, por ejemplo, de género, configuran la convivencia cotidiana.

Por su parte, la autora Marta Fontenla ³⁹(2008) señala que “*el concepto de patriarcado, en su sentido literal significa gobierno de los padres*”; explicando que durante toda la historia este concepto ha sido utilizado para nominar y designar un tipo de organización social en el que la autoridad la ejerce el hombre jefe de familia, dueño del patrimonio, del que formaban parte los hijos, la esposa, los esclavos y los bienes. Aquí es donde se vuelve a señalar a la familia como una de las instituciones básicas de este orden social y en donde mayormente se presentan estas conductas de dominio y poder denominado patriarcado y adultocentrismo.

Los discursos paradigmáticos del adultocentrismo y el patriarcado en relación a los derechos de la niñez, vuelven a plantear esta definición de relaciones y roles en la cual se funda una

³⁹ Fontenla, Marta. (2008) ¿Qué es el patriarcado? Publicado en Mujeres en Red. El periódico feminista. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://www.mujeresenred.net/IMG/article_PDF/article_a1396.pdf

estructura jerárquica vertical de arriba hacia abajo, una estructura de relación asimétrica en donde el poder y la superioridad de uno sobre otro es lo principal, y en donde las posiciones y discursos tienen valores y roles diferenciado con creces.

Recordemos que las niñas, niños se encuentra en una etapa de desarrollo de la vida en donde adquieren el lenguaje, se aprenden habilidad y se desarrollan las capacidades cognitivas de orden superior y con ello no solo se adquiere la capacidad de expresar y de comunicar, también se aprende la capacidad cognitiva de representar y de simbolizar, es decir, los niños y niñas se van desarrollando por medio de procesos de socialización con otros, procesos que se encuentran intermediados por un sistema socio cultural que presentan prácticas, normas y patrones que establece el orden social en el que se ubica, en donde las instituciones sociales y políticas como la familia, la escuela, la iglesia y las leyes, juegan el papel importante de la transmisión de esos imaginarios colectivos que forman y disciplinan a las personas.

4. Adultocentrismo dentro del núcleo familiar y biopoder.

Como se señaló con anterioridad, es en la etapa de la niñez en donde incorporamos las estructuras, creencias y discursos que constituyen nuestra recopilación de conocimiento, saberes y significados, se constituye nuestro mapa de significados y representaciones sobre el mundo y sobre nuestro contexto socio cultural, sus normas y valores, sin embargo, la niñez queda constituida como un grupo sociocultural objeto de dominio.

Los sujetos que conforman una sociedad son diversos, sin embargo, tienen a la base un punto en común, el cual es que comparten las mismas normas socio culturales, por lo tanto las mismas creencias, valores, etcétera, no obstante, no todos poseen adquiridos en su totalidad estos rasgos socio culturales, aquí hablamos de los niños, quienes son los que deben “aprender” e interiorizar estas normas culturales que se encuentran ligadas al bagaje social y cultural cotidiano, los adultos por su lado, ya lo poseen incorporados y siguen planteando y creando aún más normas con el pasar de los años, y son los niños quienes deben asumir un rol pasivo en el cual solo incorporen e internalicen estas creencias. Heredarán de esta forma, la naturalización de sus condiciones respecto al mundo, y específicamente, respecto a los adultos y a las relaciones que establece con ellos. *“Es en el “tiempo de la niñez donde se*

inicia el proceso constructivo de su situación de dominio y en donde el ocultamiento de la situación de dominio se hace más evanescente... se cumple en este campo, quizá como en ningún otro, aquel primado que establece que una relación de dominación para ser efectiva debe permanecer oculta”⁴⁰ (Bustelo, 2005, p.256).

Es una gran tarea pendiente crear estrategias para lograr superar las diversas problemáticas que surgen a partir de este fenómeno de relaciones y representaciones de las que la niñez es el principal objetivo, y señalamos que es una gran tarea, porque no es un proceso fácil, primeramente porque no es algo tangible, y por tanto no es algo que podamos ver, no vemos la violencia si no es respectivo a violencia física, y aquí no estamos hablando sobre aquella, si no que señalamos la violencia cultural que existe hacia la niñez, la violencia que no vemos pero que sin duda alguna, es una que causa un gran daño irreparable, y que es la reproducción de aquellos patrones culturales violentos hacia alguien “menos”, hacia alguien que queremos dominar porque no tiene “poder”, porque es un sujeto que aún está aprendiendo y por tanto, no puede estar superior a un adulto, por eso es un proceso difícil de visualizar, y por tanto, de superar, ya que existen obstáculos ideológicos, culturales, sociales y estructurales que dificultan visualizarlas, debido a la relación primaria desde donde se formulan, bajo la aparente y adulterada naturalidad, normalidad e imparcialidad. Según Bustelo (2007), en la biopolítica existen *“poderosos dispositivos ideológicos que legitiman una situación de dominación por medio del ocultamiento de la relación social primaria que la expresa”*⁴¹ (p. 30).

La representación en relación a la niñez como un grupo social que debe ser cuidado y defendido de la sociedad es el primer discurso planteado y escuchado para generar una relación desigual y asimétrica, y por tanto, de poder y dominación. La ideología adultocéntrica apela a este discurso para ejercer este biopoder, determinando y prescribiendo las relaciones sociales que se establecerán con los niños, en donde este discurso es planteado y entregado de manera “normal” y cotidiana hacia los niños, generando una sensación de

⁴⁰ Bustelo, E. (2005). Niñez e Indefensión. Salud Colectiva. Buenos Aires, Argentina.

⁴¹ Bustelo, E. (2007). El recreo de la niñez. Argumentos para otro comienzo. Siglo veintiuno editores. Buenos Aires, Argentina.

naturalidad y normalidad frente a esta perspectiva, debido a que este discurso es discurso vivo dentro de nuestras prácticas y contexto socio cultural.

A partir de lo señalado con anterioridad, es que podemos explicar que desde esta interacción adulto – niño se trasmite por parte del adulto una sensación de vinculación o interacción con un sujeto representado por la inocencia e ingenuidad, y es esta representación la que traspasa hacia el niño, incorporando a su auto representación esta imagen señalada por el adulto

A partir de ello, es que la autora Gaitán⁴² (2006b) recrea esta interacción, rechazando las representaciones que se crean a partir de la misma, señalando que estos enfoques y representaciones que se indicaron utilizan y promueve el adultocentrismo para relacionarse con la niñez, y perpetuar las nociones que de ella tiene.

Estos dos tipos de representación, sistemáticos y hegemónicos sobre la concepción de la niñez, se encuentran a la base de lo señalamos como sistema de dominación sobre aquel niño, debido a que esta representación despliega imágenes y auto representaciones hacia ese sujeto, incorporándolo dentro de su repertorio propio de identidad, adquiriendo el discurso que es un niño inocente y débil a quién deben proteger, y a su vez de un sujeto sin control de sí mismo y que deben controlar; a partir de los dos discursos señalados se desprende una imagen de alguien que requiere de la supervisión y seguimiento de otro frente a cada acción que realice.

Dentro de la cotidianeidad nos encontramos inmersos en un sinfín de representaciones de un niño como un sujeto que necesita de otro para poder realizar las acciones de manera correcta, los medios de comunicación masiva, y en mayor medida la publicidad y el cine, aportan a la construcción de una imagen de un niño inocente, sin control de sus impulsos, débil y desvalido, sin disciplina, etcétera; contribuyendo a la amplificación y transmisión de estos discursos y representaciones provenientes desde un paradigma adultocéntrico en y sobre la niñez, ocultando y naturalizando relaciones de dominio sobre la imagen de aquel niño.

⁴² Gaitán, L. (2006b). El bienestar social de la niñez y los derechos de los niños. Revista Política y Sociedad. Madrid, España.

Dentro de este sistema de adultocentrismo y todo lo que hemos señalado en los apartados anteriores, podemos mencionar que otra práctica cotidiana de este sistema de dominación es el paternalismo y maternalismo, una experiencia vivenciada dentro del núcleo familiar, en donde el padre o madre ejerce su poder por sobre el ser que se encuentra en un estado de desprotección, en este caso, el hijo o hija, siendo esta conducta una respuesta al paradigma patriarcal y adultocéntrico.

*El paternalismo/maternalismo reproduce una relación protectora descaradamente asimétrica. El que “protege” es dueño del poder y la voluntad sobre el “desprotegido” [...] no es una relación que hace el bien o que busca hacer el bien en el otro sino principalmente que “me hace bien” en el sentido de una actitud narcisista.*⁴³ (Bustelo, 2005, p. 259).

En el núcleo de la familia, los padres son señalados como los encargados y responsables directos de la protección y cuidado de los hijos, y como tal, se presentan culturalmente como los sujetos quienes tienen el rol y deber de instruirlos y formarlos en valores que les lleven a convertirse en futuros ciudadanos. El adultocentrismo es parte central de la cultura chilena, porque *“la sociedad tiene una estructura histórica patriarcal, que a menudo, invisibiliza a las mujeres, exalta a los varones masculinos y contribuye un modelo de familia con relaciones asimétricas entre sus miembros”*⁴⁴ (Duarte et. al UNICEF, 2013, p.19.)

En definitiva, para efectos de esta investigación, el adultocentrismo se visibilizará como un sistema asimétrico de relaciones de poder, basado en grupos etarios, donde el hombre adulto es quien tiene el poder sobre todos. Invisibilizando al resto de actores sociales, como sujetos presentes, y en el caso de las niñas, niños y jóvenes los invisibiliza como sujetos de derechos, al vulnerarlos, dificultando el desarrollo de las habilidades sociales, propuestas en el ciclo vital.

⁴³ Bustelo, E. (2005). Niñez e Indefensión. Salud Colectiva. Buenos Aires, Argentina.

⁴⁴ UNICEF. (2013). Superando el adultocentrismo. UNICEF. Santiago, Chile.

Parte cuatro: Declaración internacional de los Derechos de la Niñez y perspectiva de la niñez como Sujeto de derecho

1. El primer paso: La convención de los Derechos del Niño

La declaración de la Convención de los Derechos del Niño (CDN), patrocinada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en Noviembre de 1989, contempla y ampara el modo de atender y entender las necesidades, demandas e intereses de la niñez, en donde a diferencia de las declaraciones anteriores, esta expone a los niños y niñas desde una perspectiva de sujetos de derechos; con ello, obliga a los países, que forman parte de esta Convención, a que establezcan nuevas formas de entender a la niñez y realizar acciones relacionadas con la misma.

En relación a ello, se planteaba que la presencia de un escenario que presentaba nuevas necesidades y otras concepciones, de igual forma exigía cambios respecto a la forma de representar la niñez, así como modificar las necesidades y proyecciones con las que se constituyen las políticas institucionales; este gran desafío conllevaba tener que reformar y construir nuevas nociones de la niñez, desde una perspectiva de promoción y protección integral pero de igual forma, manteniendo como principal lema a los niños y niñas como sujetos de derecho.

Dentro de este documento legal se develan y plantean principios rectores fundamentales que administran la aplicación de sus 54 artículos⁴⁵, los cuales son: a) no discriminación, independiente de la raza, color, género, idioma, nacionalidad, origen social o étnico, posición política o ideas, ni tampoco por alguna discapacidad; b) interés superior del niño como primer criterio al momento de aplicar leyes o medidas que los involucren; c) supervivencia, desarrollo y protección a garantizar por los estados, protegiendo y asegurando el desarrollo pleno de niños y niñas a nivel físico, espiritual, moral y social; y d) participación como derecho a expresar su opinión en las decisiones que les afecten y que sus opiniones se tomen en cuenta.

⁴⁵ Convención sobre los Derechos del Niño (1989) Nueva York, Estados Unidos.

En relación a ello, cabe señalar que los artículos respectivos de los cuales se compone la Convención sobre los Derechos del Niño se pueden organizar en cuatro grupos de derechos para su manejo, evaluación y seguimiento, los que en su aplicación pasaría desde un enfoque proteccionista, que concibe a la niñez como cuerpos que requieren de protección; y permitirían a los estados avanzar hacia sociedades que consideren a niños y niñas como sujetos en igualdad de derechos frente a los adultos⁴⁶ (Unicef, 2008). Los cuatro grupos de derechos son los Derechos de supervivencia, Derechos de desarrollo, Derechos de protección, y Derechos de participación.

2. Construcción de representaciones sociales sobre la niñez a partir de la CDN.

A partir de lo anteriormente planteado es que podemos señalar que sin duda alguna, el proceso de trabajar para que la niñez sea vivenciada como sujetos de derecho, significa un gran desafío, ya que simboliza cuestionar y deconstruir una cultura naturalizada e instaurada desde siglos, destituyendo y desvaneciendo ideas que están instauradas en la sociedad.

El sentido de superioridad proveniente desde la perspectiva del mundo adulto, contempla a la niñez como una etapa preparatoria, de transición desde la inferioridad hacia la superioridad, que estaría siendo llegar a la adultez. En este sentido, este sentimiento de la niñez como sinónimo de inferioridad se encuentra a la base de la idea de “incapacidad” al suponer que el niño es un aún un “proyecto de persona”, y que cuando llegue a su estado de completo y de superioridad, es decir, cuando sea un adulto, se podrá definir bajo la condición de sujeto de derecho. A partir de ello es que a los niños sólo les otorga la condición de “objeto de protección y cuidado”.

⁴⁶ UNICEF. (2008). Estado mundial de la niñez. Conmemoración de los 20 años de la convención sobre los derechos del niño. UNICEF. Nueva York.

Esta ideología se encuentra a la base de la preocupación por las condiciones básicas de vida de niños y niñas a lo largo de la historia, pero sobre todo durante el siglo XX, tales como la temprana edad de incorporación al mundo laboral, la enseñanza y corrección por medio de los castigos físicos y la nula participación en decisiones sobre sus propias vidas. Todo esto, requiere la necesidad de superar las instauradas ideas impulsadas durante la vigencia de la doctrina del “menor en situación irregular”⁴⁷, como requisito para instalar una cultura de derechos para los niños, niñas y adolescentes. (Bellof, 1999)

Este paradigma del “menor en situación irregular”, ha sido preponderante en las representaciones que existen actualmente sobre la niñez, configurándose como objeto de misericordia, protección y de asistencia. Lo que provoca que las acciones que velen por los niños y niñas, respondan a la urgencia de dar respuesta a las precariedades y a la vulnerabilidad social existente⁴⁸ (Bellof, 1999).

Sumado a lo anterior, la “doctrina de la situación irregular”⁴⁹ enfoca su interés en niños y niñas pobres, marginadas; siendo la preocupación para el Estado el resolver la irregularidad normativa en la que se encuentra el grupo vulnerado y no en velar por la protección integral de la niñez en general. Bajo ese paradigma el sistema no se ocupaba de las causas que estaban a la base de la “irregularidad”, al contrario se “preocupaba” de brindar explícitamente atención de protección y rehabilitación, prescindiendo de la acción preventiva (Campos, 2009).

Estas acciones siguen visualizando a la niñez como objeto y no como sujeto, dando *“prevalencia de los derechos que protegen al menor sobre aquellos que se le asignan como persona”*⁵⁰ (Gaitán, 2006b, p. 71). Un niño pasivo, carente, el cual necesita de cuidados y protección. Son las cualidades a las que apuntan los derechos que resguardan la supervivencia, el desarrollo, su protección. A diferencia de ello, los derechos que hacen alusión a la participación, se concibe al niño como un agente activo, con capacidad de actuar y de elaborar su propio pensamiento⁵¹ (Liebel y Martínez, 2009).

3. Participación de la niñez como principio rector básico

Considerando que dentro de los postulados planteados por la Convención en donde se presta principal atención a resguardar cuatro grupos de derechos, como lo son la supervivencia, el desarrollo, su protección, y participación de la niñez, existe cierto conflicto ante esta presentación, ya que si bien todos estos derechos apuntan hacia la atención de un mismo sujeto, podría presentarse un eje en donde haya cierta contradicción, e inclusive que ente ellos sean excluyentes, en otras palabras, podemos señalar que los primeros tres grupos señalados hacen alusión a la atención de tipo asistencialista hacia el niño, y por el contrario, en el cuarto grupo de derecho, se estaría aludiendo a la atención de un niño con un carácter más activo, sin embargo, desde nuestra perspectiva de investigación planteamos este grupo de derechos como incorporados entre sí y con la características de ser secuenciados, es decir, todos confluyen hacia la construcción y representación de un mismo sujeto, y a su vez todos apuntan a un fin en común, el cual es plantear escenarios que permitan y faciliten la participación social de los niños y niñas dentro de diferentes contextos sociales.

La participación, como principio rector básico y como grupo concreto de derechos, ha implicado un desafío especial a la implementación de la CDN para los estados parte ya que tensiona directamente el paradigma hegemónico. Es el aspecto más controvertido y desafiante de la propuesta ya que implica reconocer la titularidad de niños y niñas en el ejercicio de sus derechos, más que como objeto de “beneficencia o caridad adulta”.

⁴⁷ Bellof, M. (1999). Modelo de la protección integral de los derechos del niño y de la situación irregular: Un modelo para armar y otro para desarmar. Justicia y Derechos del Niño, Fondo de las Naciones Unidas para la Niñez. Buenos aires, Argentina.

⁴⁸ Bellof, M. (1999). Modelo de la protección integral de los derechos del niño y de la situación irregular: Un modelo para armar y otro para desarmar. Justicia y Derechos del Niño, Fondo de las Naciones Unidas para la Niñez. Buenos aires, Argentina.

⁴⁹ Campos, S. (2009). La Convención sobre los Derechos del Niño: El cambio de paradigma y el acceso a la justicia. Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Costa Rica.

⁵⁰ Gaitán, L. (2006b). El bienestar social de la niñez y los derechos de los niños. Revista Política y Sociedad. Madrid, España.

⁵¹ Liebel, M. y Martínez, M. (2009). Niñez y derechos humanos: Hacia una ciudadanía participante y protagónica. IFEJANT. Lima, Perú.

En consecuencia, existe menos experiencia concreta en este ámbito por parte de las instituciones y la sociedad en general, a diferencia de lo que refiere a asegurar la supervivencia, desarrollo o protección de la niñez⁵² (Unicef, 2008).

Sin embargo, si analizamos bien los detalles de cada derecho planteado dentro de estos grupos señalados con anterioridad, veremos algunas contrariedades si queremos como resultado derribar las barreras de participación de los niños y su construcción y representación como sujetos de derecho, por ejemplo, en artículos referidos a la libertad de pensamiento, la participación e índices similares se logra dilucidar que se encuentran a la base en un proceso asistencialista, requiriendo del apoyo, acompañamiento y vigilia de un adulto, teniendo como requisito igualmente la evaluación de la madurez etaria que tenga el niño o niña, planteando que a más edad tenga, mejor será la capacidad de juicio que posea.

En referencia a este punto y argumento, son diversos los autores que critican la postura adultocéntrica que sigue predominando en los procesos cotidianos en pro de la participación y derechos de la niñez, y en este sentido, que sigan siendo los adultos quienes decidan cuando un niño es maduro o no para participar y ser capaz de decidir, es decir, siguen siendo los adultos quienes determinan los asuntos que afectan a la niñez. Llegando a la conclusión que seguirán primando los tres primeros grupos de derecho, no obstante, el cuarto, el derecho a participar, y del cual se desarrolla el fenómeno estudiado en esta investigación, está supeditado a su evolución y a su desarrollo moral.

Es de suma relevancia cuestionar y reflexionar en relación a esta serie de contradicciones de la CDN, pues, como hemos analizado, es evidente la posibilidad de que en el momento que se esté defendiendo y velando por un derecho de la niñez, se esté a su vez, vulnerando o trastocando otro. Ante esta situación el autor Liebel es categórico y señala que la CDN es

⁵² UNICEF. (2008). Estado mundial de la niñez. Conmemoración de los 20 años de la convención sobre los derechos del niño. UNICEF. Nueva York.

considerada como una especie de “supermercado del que cada uno escoge lo que más le apetece”⁵³ (Liebel y Martínez, 2009, p. 73).

Son numerosas las políticas públicas y programas en relación a la niñez que emergen a partir de los planteamientos de la Convención, y en relación a ello, Llobet (2006) expresa la necesidad de un exhaustivo proceso de reflexión y re formulación de las distintas representaciones que de la niñez se tienen, y de igual forma, reflexionar en torno a las prácticas que se con ellos se llevan en la cotidianeidad y en distintos espacios y contextos, lo anterior, considerando que es en el interior de las instituciones, en los programas, en la misma escuela, donde se generan y construyen las prácticas y sentidos sobre la niñez. Es por ello que, “es necesario mirar las prácticas y los sentidos desarrollados al interior de las instituciones no como un dato accesorio que puede aportar a la comprensión de las fallas de la implementación, sino como aquella dimensión que la concreta”⁵⁴ (Llobet, 2006, p.5). En este sentido, y refiriéndose a la niñez, la autora, antes citada, se cuestiona: “¿Son las prácticas y objetivos institucionales potencialmente ampliadores del derecho de ciudadanía?”⁵⁵

4. Incidencias de la CDN en el contexto de Chile: políticas públicas.

Concretamente en Chile, la Convención Internacional de Derechos del Niño, se ratifica en el año 1990, lo cual pone en marcha una serie de transformaciones sociales e institucionales para ajustar la concepción de niños, niñas y adolescentes como sujetos titulares de derecho. *“es uno de los principales hitos que marcan la transformación socio- jurídica de nuestro país en materia de ciudadanía y de la relación con niños y niñas”*⁵⁶ (Contreras y Pérez, 2011, p. 814). Sin embargo, estas políticas, desarrolladas en un contexto de globalización y neoliberalismo, se caracterizaron por su focalización, orientando el gasto público hacia los

⁵³ Liebel, M. y Martínez, M. (2009). Niñez y derechos humanos: Hacia una ciudadanía participante y protagónica. IFEJANT. Lima, Perú.

⁵⁴ Llobet, V. (2006) Las políticas sociales para la infancia vulnerable: Algunas reflexiones desde la psicología. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales. CINDE. Manizales, Colombia.

⁵⁵ Llobet, V. (2006) Las políticas sociales para la infancia vulnerable: Algunas reflexiones desde la psicología. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales. CINDE. Manizales, Colombia.

⁵⁶ Contreras, C. G. y Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Santiago, Chile.

sectores más pobres y, en el caso que nos ocupa, a los niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad, de vulneración de derechos, o ambas, con el objeto de igualar sus oportunidades.

Nuestro país muestra un retraso en la formulación de un marco legal e institucional que reconozca y garantice los derechos de los niños y niñas⁵⁷ (Díaz y Bórquez, Contreras y Shats, y Bozo y Carrillo, 2017). Si bien Chile aún está al debe ante creación de políticas públicas, con una base de niñez como sujeto de derechos, últimamente existen cambios que se orientan a esta, cambios que se ven expresados mayormente, con la reciente creación de la Defensoría de los Derechos de la Niñez, siendo esta la primera institución que vela por el respeto de los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes en Chile.

Se impulsó de esta manera la creación de una Defensoría de los Derechos de la Niñez, cuyo proyecto de ley ingresó al Congreso el 22 de marzo de 2016, convirtiéndose en ley al ser promulgada el pasado 22 de enero de 2018. Accede a la Ley 21.067 que crea la Defensoría de los Derechos de la Niñez o accede a historia de la Ley. Comenzando un funcionamiento efectivo el 29 de junio de 2018, como una corporación de derecho público, autónoma de otros órganos del Estado. La Defensoría de los Derechos de la Niñez es una institución pública encargada de la difusión, promoción y protección de derechos humanos de todas las niñas, niños y adolescentes que habitan el territorio nacional. Con una estructura administrativa de una corporación autónoma de derecho público, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Teniendo como visión: *“Ser la Institución que asegure que la voz de los niños, niñas y adolescentes sea escuchada y valorada; y que vele por el reconocimiento, respeto y restitución de sus derechos, ya sea por parte del Estado como por la sociedad en su conjunto”*⁵⁸ (Defensoría De La Niñez, 2018) y su misión: *“Ser la Institución del Estado que, de manera autónoma, promueva, defienda, observe y dé seguimiento al respeto de los*

⁵⁷ Díaz-Bórquez, D., Contreras-Shats, N., y Bozo-Carrillo, N. S. (2017). Participación infantil como aproximación a la democracia: Desafíos de la experiencia chilena. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Santiago, Chile.

⁵⁸ Defensoría de la Niñez (2018). Ley 21067 que crea la Defensoría de la Niñez. Santiago de Chile. Santiago. <https://www.defensorianinez.cl/home-adulto/que-es-la-defensoria-de-la-ninez/>

derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes que viven en Chile”⁵⁹.(Defensoría De La Niñez, 2018)

Si bien esta institución visibiliza la niñez desde su carácter social, lo cual entrega cierta tranquilidad a que los cambios se están produciendo, dado al tiempo que lleva actuando hace un poco más de un año, se entiende por qué aún no ha logrado sobrepasar, las distintas concepciones y maneras de actuar con respecto a la niñez instauradas en nuestro país, marcada por la doctrina del “menor en situación irregular”, post dictadura, globalización y neoliberalismo. Doctrinas que se ven marcas y prevalecen actualmente, siendo visibilizadas mucho más en momentos de crisis como las que se están viviendo actualmente, en donde los derechos de los sujetos no son la prioridad.

“A pesar de que existe un marco jurídico que plantea una exigencia al Estado y todas sus instituciones por garantizar los derechos de los niños, la realidad trae consigo discursos que actúan e interactúan simultáneamente en la sociedad y quedan cuenta de aquellos significados que configuran lo que se está entendiendo por niñez y que determinan de alguna u otra manera las relaciones entre niños y niñas y entre niños y adultos. En esta realidad el niño es un sujeto que debe ser protegido por el adulto, educado, moldeado para ser un ciudadano decente y productivo, negándole muchas veces el derecho a opinar sobre los asuntos que le competen y a una educación que resguarde su dignidad.”(Chang y Henríquez, 2013; p. 6)

Con la firma de la Convención Internacional de los Derechos de la Niñez (C.I.D.N), se ha desarrollado una modernización del sistema judicial en relación a los distintos cambios que se han producido en la sociedad, desde donde se desprenden las actuales Políticas de Niñez, estas políticas se centran en el “Enfoque de derechos”, el cual establece que todos los niños y niñas tienen derechos propios para su etapa vital y que el Estado debe cumplir a cabalidad con el cumplimiento de estos.

⁵⁹ Defensoría de la Niñez (2018). Ley 21067 que crea la Defensoría de la Niñez. Santiago de Chile. Santiago. <https://www.defensorianinez.cl/home-adulto/que-es-la-defensoria-de-la-ninez/>

Tal enfoque se potencia en la C.I.D.N, que se estructura en 54 artículos que dan pie al marco jurídico del enfoque. Es aquí donde aparece una divergencia y tensión entre el paradigma actual y la praxis que se vivencia. Podemos señalar que con la C.I.D.N se abre paso un nuevo paradigma centrado en el Enfoque de Derechos y la reformulación del concepto niñez como un proceso sociocultural; por tanto, se podría decir que si bien, con la firma de la Convención, Chile dio un gran paso en aspectos de modernización de sus tecnologías judiciales, éstas no se han ajustado a la modernidad y los cambios culturales actuales. Entender las Políticas de Niñez en su reducción a este enfoque es entenderlo desde una relación univoca, siendo que al hablar de política debe entenderse como medios de acción polivalentes y la interacción entre éstas. Por ello, no se visualiza la importancia de la cultura de la niñez, en el sentido de sus constantes cambios culturales y familiares que se producen en este subsistema social. Si bien diversos fenómenos referidos en relación a la niñez han estado abiertamente estudiados, se invisibiliza la violencia, victimización y vulneración que sufren los niños y niñas en Chile por parte de Estado, que prácticamente los excluye en la toma de decisiones y resoluciones de problemas y les imponen modelos de trabajo e intervención ineficientes que no sintonizan con las reales necesidades y problemáticas que viven hoy en día.

Una de las grandes dificultades que se pueden observar en el desarrollo de las políticas sociales, se expresa explícitamente en la instrumentalización de los programas sociales y la racionalización simbólica de los objetivos del cambio cultural que en estos se trata de imponer. Efectivamente, el Estado Chileno ha desarrollado una multiplicidad de programas sociales que enfatizan la protección social generando con ello cambios en la estructura política y legislativa pero no así en el plano del cambio cultural. Esto se justifica, en que muchos programas sociales llevan ya una larga data focalizándose y especializándose en las temáticas que trabajan, no obstante sus resultados esenciales han sido parciales. Esto último dado que solo se ha intentado manejar los problemas sociales, en la medida que surgen, sin profundizar y prever su origen, que es el imperativo de lo que realmente se debe trabajar y reforzar.

Uno de estos programas sociales, tiene relación con los que dirigen sus recursos hacia la población infanto-juvenil, en particular, a los organismos que juran velar por la protección

de sus derechos, los cuales a nivel político, legislativo y social han generado importantes cambios y han dado forma a nuevos paradigmas centrados en el “Sujeto de derecho”, comprendiendo a esta población como sujetos de derecho ante el Estado y la sociedad. No obstante, la estructura de este paradigma no es suficiente al momento de implementar, en la estructura socio cultural de la sociedad, esto ocurre por centrarse exclusivamente en la instrumentalización de las políticas públicas y no en los resultados a nivel concreto y simbólico que permitirá trabajar las necesidades pertinentes de los niños y niñas desde su especificidad.

Una paradoja similar se expresa en las políticas sociales, ya que, si bien ámbitos como la salud y la educación los han tenido entre sus destinatarios preferenciales, tales sectores operan con base en la noción predominante de “beneficiarios”, teniendo una relación indirecta y fragmentada con la niñez. En contraste, el sistema socio jurídico de protección ha actuado de manera más directa respecto a aquellos niños entendidos como peligrosos o en peligro⁶⁰ (García-Méndez, 1991), condiciones que habitualmente recaen en quienes pertenecen a los estratos socioeconómicos más bajos de la población, sin embargo, no hay que olvidar la globalidad y a su vez, la individualización de cada niño y niña.

⁶⁰ García Méndez, E. (1991) Niño abandonado, niño delincuente. Nueva sociedad. Buenos Aires, Argentina.

Parte cinco: Participación social de la niñez

1. Definición social de la niñez-niñez

El rol de la participación de los niños y niñas dentro del núcleo social, se plantea desde el entendimiento a partir de distintos ejes, como por ejemplo, desde el simple ejercicio de concurrir a diversos lugares de manera autónoma hasta poder ser parte de distintos roles formales e informales en distintos grupos sociales conversando, proponiendo, tomando decisiones e implementando proyectos e ideas.

El Fondo Internacional de Ayuda a la Niñez de las Naciones Unidas, UNICEF (2010) define la participación infantil como: *“El proceso por el cual se comparten decisiones que afectan a la propia vida y a la vida de la comunidad en la que uno habita. Es el medio por el cual se construye la democracia, y es un patrón que debe servir para las democracias. La participación social es un derecho humano esencial de toda persona, y una sociedad puede considerarse democrática cuando todos sus ciudadanos y ciudadanas participan. La participación es uno de los componentes más importantes de la construcción de la democracia y a través de ella se contribuye a asegurar el cumplimiento de otros derechos”*⁶¹

Esta definición presenta diversas interpretaciones, diversos modos de implementación, y de desarrollo en términos efectivos, el concepto contempla tantas modalidades, como responsabilidades y capacidades de actuación, lo anteriormente señalado se debe a la amplitud y a la vez ambigüedad de la definición, que describe de manera genérica e histórica su contenido.

En relación a otra perspectiva de concebir la participación infantil, considerarla como una práctica social es una factible representación, que debe desarrollarse en la interacción con otros, no solo con otros niños, sino con otros sujetos en general. Gaitán (1998) la define, como *“el proceso tendiente a incrementar el poder de la niñez organizada en su relación con los adultos”*⁶², en donde de igual forma, la autora señala que este tipo de participación

⁶¹ UNICEF (2010) La niñez en España, 20 años de la Convención de los Derechos del Niño: retos pendientes. Estados Unidos.

⁶² Gaitán, L. (1998) Protagonismo infantil: en la participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: visiones y perspectivas. Actas del seminario de Bogotá. Bogotá, Colombia.

debe ser facilitada por el mundo adulto, entre ellos, educadores, padres, madres y comunidad, y esta debe orientarse hacia los distintos ámbitos de interacción que están presentes en la sociedad, tanto formales como informales, entregando herramientas para su desarrollo de forma autónoma.

En palabras de la autora y en relación a lo mencionado con anterioridad, se puede explicar que la participación debería asegurar la legitimidad social del protagonismo de la niñez, aquí es donde la autora advierte que *“separar organización, participación y expresión infantiles en la práctica, es desintegrar el protagonismo infantil y no ver su compleja relación con otros sectores de la sociedad”*⁶³. Es por ello, que a partir de esta explicación se invita a ser conscientes y constantes con las técnicas de desarrollo en relación a la participación infantil, enfocando su propuesta en la creación de procesos integrales de un verdadero protagonismo infantil, donde efectivamente niños y niñas sean sujetos sociales de derechos, planteando como principal objetivo que la participación se vincula y tiene su fundamento, antes que nada con la dignidad de las personas y el desarrollo de sus máximas potencialidades.

Manfred Max Neef (1993) presenta un modelo de desarrollo a escala humana en donde proyecta la presencia de distintas necesidades humanas elementales, las cuales poseen las características de ser finitas, pocas y clasificables⁶⁴ (la subsistencia, por ejemplo). Estas necesidades son en su mayoría homogéneas en todas las culturas y en todos los períodos históricos, centrando su mayor cambio o diferencia en los medios utilizados para su satisfacción; entre estas necesidades clasifica aquellas según categorías existenciales (ser, tener, hacer y estar) y categorías axiológicas (subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, identidad, creación, libertad).

En relación a esta representación de necesidades es que se vuelve a interpretar y explicar el concepto de pobreza, no asimilándolo exclusivamente a un aspecto económico de una persona o sociedad, sino que ampliando su contexto y entendimiento hacia la existencia de pobreza social: *“cualquier necesidad humana fundamental que no es adecuadamente*

⁶³ Gaitán, L. (1998) Protagonismo infantil: en la participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: visiones y perspectivas. Actas del seminario de Bogotá. Bogotá, Colombia.

⁶⁴ Max Neef, M. (1986) El desarrollo a escala humana. Nordan. Comunidad del Sur. Montevideo, Uruguay.

satisfecha revela una pobreza humana"⁶⁵ (Max Neef, M. 1986). Y es a partir de esta explicación, que la ausencia o escasa participación manifiesta pobreza a nivel de sociedad y de cada una de los sujetos que la conforman, no solo de aquel que no puede participar porque tiene que sobrevivir sino de aquel que tiene sus necesidades básicas satisfechas y no lo hace por diversas razones.

De este modo, la pobreza influye a toda la sociedad, no solamente a ciertos grupos que están en situaciones de pobreza o "por debajo de la línea de pobreza". Los restos y consecuencia del modelo neoliberal de las décadas pasadas incidió considerablemente en la sociedad, promoviendo el individualismo. Frente a este modelo que pone en limitación la participación, existe la opción de entregar experiencias de cooperación, de vínculos solidarios, que promuevan redes, experiencias de coordinación; en este sentido es que centrar el aprendizaje de la participación desde niños y niñas es fundamental.

2. Participación de la niñez como principio rector para ser sujetos de derecho

A partir de una perspectiva psicosocial podemos señalar que la participación, aparte de ser un proceso en su mayor parte controlado y planificado por adultos, se define, entiende y vivencia como una necesidad en todo el ciclo vital, desde el momento en que nacemos presentamos y buscamos vínculos relacionales con los otras personas, y aquí se va configurando y desarrollando nuestra personalidad, nuestras representaciones y concepciones, nuestras formas de relacionarnos y de ser y estar en el mundo. Somos seres sociales, y como tal nuestras necesidades humanas tienen como base el vínculo, desde que formamos parte del mundo lo hacemos en base a relaciones interpersonales en el marco de una determina organización social anterior a nosotros.

De esta forma, al nacer y crecer en sociedad se participa en el sentido de ser parte de la misma, y a su vez se va adquiriendo el sentido de pertenencia al grupo social. *"El niño o niña desde el momento de su nacimiento, e incluso antes, es parte de un colectivo que desarrolla una serie de acciones tendientes entre otros cosas para preservar su vida. Por tanto desde ese momento participa en el sentido de ser parte. A su vez, ese colectivo humano le asigna*

⁶⁵ Max Neef, M. (1986) El desarrollo a escala humana. Nordan. Comunidad del Sur. Montevideo, Uruguay

*al niño o niña un lugar dentro de su estructura simbólica y cultural. Dicha asignación se realizará en base a la cultura, la situación social y las condiciones singulares de ese grupo. Esa asignación contiene entre otras cosas una lectura y jerarquización de sus necesidades como por ejemplo expectativas acerca de lo que el aportará al colectivo; y la asignación de un cierto lugar hacia y desde el cual se darán esos intercambios. De este modo el grupo social da cabida al niño o niña al incluirlo como uno de los suyos dentro de una tradición histórica y cultural. Surge así un segundo nivel de participación asociado a la pertenencia*⁶⁶ (Giorgi, V. 2010)

El proceso de participación de la niñez no se limita únicamente al ser parte de un grupo social tal solo por el simple hecho de existir y de incorporarse pasivamente dentro de un contexto histórico y socio-cultural, sino que de igual forma involucra la representación de un sujeto con carácter y rol activo que puede construir con otros e influir en el proceso de construcción de su rol individual, y también social. El primer paso hacia la real y efectiva participación de la niñez como sujeto con derechos sociales, emocionales, civiles y políticos, implica la concepción de que no van a ser ciudadanos solamente cuando logren cumplir la mayoría de edad que los habilita a votar, sino que el ejercicio de la ciudadanía se instala desde el momento que nacen, en el momento que forman parte de la sociedad, presentando sus características propias de acuerdo al grado de madurez y a su autonomía progresiva.

La declaración formal de los niños y niñas como sujetos de derecho es reciente en la historia: *“aparece estrechamente relacionada a lo que históricamente fueron considerados como los derechos civiles y políticos, como por ejemplo: derecho a la información, a la opinión, a la asociación, a la participación”*⁶⁷ (Giorgi, V, 2010).

3. Escala de participación infantil de Roger Hart y otras definiciones de participación infantil

⁶⁶ Giordi, V. (2010) La participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas: a 20 años de la Convención de los Derechos del Niño. Instituto interamericano del niño, niña y adolescente. Uruguay.

⁶⁷ Giordi, V. (2010) La participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas: a 20 años de la Convención de los Derechos del Niño. Instituto interamericano del niño, niña y adolescente. Uruguay.

Según Hart ⁶⁸ (1993), el conocimiento y representación sobre el significado de la participación social, la confianza y la capacidad y espacio para participar es parte de un proceso evolutivo que sólo se puede obtener e incorporar de manera progresiva por intermedio de la experiencia⁶⁹ (Botero, Torres y Victoria, 2008). En conjunto con lo anterior, se agrega un componente dinámico ligado a la gestión colectiva en donde el sentido de modificar y transformar la realidad es un componente complementario, haciendo referencia a la implicación e internalización con el entorno, sentirse parte del grupo, de la comunidad y de la sociedad, es aquí en donde algunos autores han establecido distintas clasificaciones teóricas sobre los tipos o niveles de participación infantil, en todos los casos, realizando una descripción desde los niveles más básicos, hasta los más complejos.

Hart (1993) dentro de sus planteamientos principales y fundamentales presenta una “escalera de participación”, herramienta en donde expone dos grandes categoría o niveles, la no participación y la participación genuina. La primera categoría considera tres peldaños: Manipulación o Engaño, Decoración, y Simbolismo; la segunda categoría, la participación genuina, considera los siguientes cinco peldaños: Asignado pero informado, Consultados e informados, Iniciado por adultos decisiones compartidas por niños, Iniciados y dirigidos por niños, y, por último, Iniciados por niños decisiones compartidas por adultos.

A continuación se presentará una breve explicación en relación a cada uno de los niveles que se encuentran en la escala de participación planteada por el autor:

En el primer nivel, el nivel más bajo, se denomina “No participación”, en esta categoría encontramos tres sub grados, el primero se llama “Manipulación o engaño”, aquí es donde la necesidades, roles y habilidades de los niños no se toman en consideración, se ignora su presencia y ante iniciativas del sujeto a realizar acciones se niega el derecho al conocimiento de estos problemas, dejando de lado su rol participativo como persona; el segundo sub grado se denomina “Decoración”, este tipo de acciones se vivencian mayormente en instituciones,

⁶⁸ Hart. R. (1993) La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación autentica. UNICEF. Bogotá, Colombia.

⁶⁹ Botero, P; Torres, J; y Alvarado, S. (2008) Perspectivas teóricas para comprender la categoría de participación ciudadana-política juvenil en Colombia. Revista Latinoamericana de ciencias sociales. Manizales, Colombia.

en donde los niños son considerados frente a un rol de ayuda para el adulto, el niño desconoce el significado de la acción a realizar que le ha presentado el adulto, pero la realiza igualmente debido a la presentación de diversos incentivos o premios que le otorgara el adulto por haber realizado la acción; y finalmente se encuentra el sub grado número tres, denominado “Simbolismo”, en donde si bien se toma parcialmente en consideración la participación y rol del niño, estos son elegidos por el adulto para poder presentar su punto de vista, sus habilidades y competencias comunicacionales.

Posteriormente, el segundo nivel que encontramos se denomina “Participación Genuina”, aquí se presentan cinco sub grados, el primero se llama “Asignado pero informado”, aquí los niños tienen una participación voluntaria por medio de un rol asignado y comprenden las intenciones de las interacciones que están teniendo en el proceso de interacción; el segundo sub grado se denomina “Consultados e informados”, en donde se presenta un proyecto e interacción dado por los adultos, aquí los niños comprenden y pueden dar su opinión y son tomado en cuenta; posteriormente tenemos el sub grado de “Iniciado por adultos y decisiones compartidas por niños”, aquí los proyectos son diseñados igualmente por los adultos, y los niños comparten el proceso de tomar decisiones; luego se encuentra en sub grado de “Iniciados y dirigidos por niños”, aquí los proyectos surgen de la iniciativa de los niños, poniendo en juego sus habilidades y conocimientos, la organización y la toma de decisiones, donde los adultos son facilitadores del proceso; finalmente, encontramos el sub grado de “Iniciados por niños decisiones compartidas por adultos”, en donde este es el escalón superior de la escalera de participación, los niños son quienes proponen, actúan y toman la decisiones y los adultos participan en la medida que son convocados por los niños⁷⁰ (Osorio, 2003).

Por otro lado, encontramos a los autores Trilla y Novella (2001) quienes exponen 4 tipos de participación⁷¹, el primero se denomina “Participación Simple”, dentro de este tipo de participación se plantea que los niños forman parte del proceso a modo de espectadores, no

⁷⁰ Osorio, E. (2003) La participación infantil desde la recreación. Simposio nacional de vivencias y gestión en recreación. FUNLIBRE. Bogotá, Colombia.

⁷¹ Trilla, J; y Novella, A. (2001) Educación y participación social de la niñez. Revista iberoamericana. Barcelona, España.

presentan una intervención en gran parte, siendo guiado en su actividad por un adulto; luego encontramos la “Participación Consultiva”, en donde aquí los niños con escuchados directa o indirectamente si es que el tema es del agrado y necesidad del adulto, siendo el adulto quien decide si su opinión será considerada o no; posteriormente tenemos la “Participación proyectiva”, en donde los niños presentan un proyecto o acción propia y participan en diversos momentos, para finalmente encontrarnos con el ultimo tipo de participación, la cual es la “Meta participación”, en donde los niños piden, exigen, exclaman y generan nuevos cambios en los espacios y estrategias de participación.

Por su parte, Camps (2000) propone 5 niveles de participación. Desde (1) Proporcionar información: se comunica a los niños los planes, (2) Recogida de información: Se reciben comentarios, que pueden o no, ser tomados en cuenta, (3) Trabajo compartido: personas que se implican el estudio conjunto de un problema, (4) Decisión conjunta: las personas resuelven conjuntamente sus diferencias y toman decisiones colectivas, y (5) Empoderamiento: Supondría una mayor libertad por parte de la niñez en la toma de decisiones en diversas esferas.

Como se puede apreciar con lo explicado con anterioridad, existen diversas maneras de catalogar las expresiones de participación en la niñez; son todas diferentes, pero sin duda alguna, todas manifiestan los distintos grados en las que las prácticas participativas se pueden clasificar, todas consideran desde los niveles con menor presencia hasta una de tipo mayor de participación efectiva por parte de los niños. Así mismo es como Hart 1993 expresa, señalando que *“la participación es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive”*⁷², y no aquellas situaciones en que aparentemente se da la voz a los niños y niñas, pero, en realidad, no tienen ninguna posibilidad de dar sus propias opiniones, y cuando son escuchados, las opiniones no son tomadas en cuenta.

En relación a todo lo que se ha explicado y expresado, podemos señalar que, para que la participación de la niñez sea realmente concreta, efectiva y atenta a las reales necesidades de

⁷² Hart. R. (1993) La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación autentica. UNICEF. Bogotá, Colombia.

los niños y niñas, debe aprenderse y desarrollarse sobre las vivencias y reales necesidades de estos sujetos, por lo que es necesario no sólo admitir el derecho a participar, sino también formar y apoyarla para que puedan ejercerla eficazmente. Es en esta conceptualización e idea, en donde diversos autores como Hart⁷³ (1993); Casas⁷⁴ (1992); Van Gils⁷⁵ (1996); y Trilla y García⁷⁶, (2002) señalan, que no es suficiente con el hecho de que los países miembros de la CDN firmen el tratado, sino que se han de poner en marcha políticas y planes que propicien el ejercicio de estos derechos, de tal modo que se pase del papel a la realidad.

No obstante, no podemos negar que esta necesidad de transmutar y re conceptualizar la mirada hacia la niñez, no es una tarea sencilla, ya que nos encontramos inmersos en una sociedad que presenta muchos e importante elementos socioculturales heredados de un modelo patriarcal y paternalista y asistencialista a través de la historia, un modelo negador y limitador de expresiones y capacidades, hegemónico y heteronormativo que reprime tal evolución. La participación, ya en edades tempranas, se encuentra circunscrita a espacios de participación controlada y heteronormados por los adultos.

En la misma línea de relación entre participación y vida política, Crowley⁷⁷ (1998) defiende una participación como requisito, como obligación, como derecho humano, civil y político; y es en este sentido, que reconocer el derecho de la niñez a participar, supone visibilizarla social, pública y políticamente. Y es esta visión de participación como responsabilidad ciudadana la que mencionan García y Micco, al analizar la situación de la democracia y el escaso papel que los niños y niñas juegan en la misma. No obstante, lo hacen desde un término, el de “pre ciudadanía”, que retoma el sentido de la niñez como el de un adulto “aún

⁷³ Hart. R. (1993) La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación autentica. UNICEF. Bogotá, Colombia.

⁷⁴ Casas, F. (1992) La participación de los niños y niñas en la sociedad europea. Niñez y adolescencia. Girona, España.

⁷⁵ Vans Gils, G. (1996) Social participation: beyond the effect of sweetness, with ilustrations from the Project Snater. La Haya. Londres, Inglaterra.

⁷⁶ Trilla, J; y García, I. (2002) Infància, temps lliure organitzat i participació social. CIIMU. Barcelona, España.

⁷⁷ Crowley, P. (1998) Participación infantil: para una definición de marco conceptual. Visiones y perspectivas. Bogotá, Colombia.

por hacer”, como aquel estado en que se está gestando el futuro ciudadano⁷⁸ (García y Micco, 2003, p. 12).

4. Perspectiva actual sobre la participación social de la niñez

El proceso de construir e instruir ciudadanos es una de las metas que con mayor fuerza se ha instaurado en los últimos años a los currículos escolares de la sociedad, en otras palabras, hablar de ciudadanía es hablar de participación y democracia, es por ello que se podría pensar que la democracia y la participación comienzan a vivenciarse en el momento en que se existe en sociedades democráticas, sin embargo, es sabido que existe un límite de edad para participar en las elecciones estatales, autonómicas y locales, pero si bien, pueden existir con anterioridad otras oportunidades de participación, éstas no están extendidas a todos los sectores de la población y mucho menos al de los niños.

Si estamos de acuerdo en la necesidad de participar democráticamente en la sociedad en la que vivimos, y hemos llegado a un acuerdo en cuanto al rango de edad en la que participar legalmente, igualmente sencillo debería ser ponerse de acuerdo en torno a cómo, cuándo y dónde enseñar a participar. La necesidad de formar parte en la participación es recogida por quienes abordan esta temática. “La participación es un principio, una práctica y un proceso; por ello, la formación hacia la participación como concreción de protagonismo deviene una necesidad y una urgencia”⁷⁹ (Cussiánovich y Márquez, 2002, p. 57).

La preocupación por la formación de la participación se recoge de alguna manera en la Convención sobre los Derechos del Niño cuando se admite que “*el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad*”⁸⁰ (Unicef, 2006). Pero sin duda alguna, hacer posible esta práctica de la participación de los niños y las niñas se encuentran a la base de la voluntad de los adultos por tenerlos en consideración, valorar

⁷⁸ García, G; y Micco, S. (2003) Hacia una justificación de la pre ciudadanía. IFEJANT. Lima, Perú.

⁷⁹ Cussiánovich, A; y Márquez, A. (2002) Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes. Save the Children. Lima, Perú.

⁸⁰ UNICEF (2006) Convención sobre los Derechos del Niño. UNICEF. Comité español. Madrid, España.

sus opiniones y escucharlos. Es por ello que Crowley (1998) alude a la necesidad de “formación y movilización de quienes viven y trabajan con los niños”⁸¹ (p. 10).

La constante dominación que sobrellevan los niños y niñas y la desconfianza hacia sus capacidades tendría que ver con lo que Irene Comins y Vicent Martínez Guzmán (2010) denominan “el miedo al cuerpo”⁸², siguiendo el concepto que han acuñado otras autoras como “somatofobia” (Fraser y Greco, 2004; citado en Comins y Martínez, 2010) que caracterizaría a las sociedades occidentales. Según explican los autores, el miedo al cuerpo proviene desde la Antigua Grecia, donde el cuerpo y la mente se encontraban separados, entendiendo que el primero era una amenaza para el segundo y por tanto sus impulsos debían ser controlados por la razón.

Según se ha tratado de explicar con los años, la expresión socio-cultural de esta separación sería la mujer y la niñez, ambos conceptos y representaciones asociadas con lo carnal, los impulsos y la esfera privada, siendo por el contrario el hombre adulto, el cual aparece como representante del espacio público, la racionalidad y el poder; a partir de la cultura griega es que hemos heredado que el cuerpo se plantea como una fuente de obstrucción y de peligro para las operaciones de la razón. Si analizamos con atención los argumentos que generalmente se utilizan para justificar el control, la exclusión y la invisibilización que padecen las personas no adultas se puede apreciar cómo estas se basan en esta concepción de la razón basada en la “objetividad” y la dualidad entre cultura y naturaleza.

La evolución del niño y niña, tal y como se describe desde la psicología del desarrollo y es moldeado desde el sistema educativo formal, consiste en este control paulatino de la mente sobre las pulsiones corporales y las emociones, así como el desarrollo progresivo de una mente racional capaz de analizar hechos científicos; en otras palabras, los niños y niñas representan todo aquello que intentamos eliminar y superar de nuestro cuerpo y mente, conceptualizando a la niñez como vulnerabilidad, necesidad, dependencia, afectividad

⁸¹ Crowley, P. (1998) Participación infantil: para una definición de marco conceptual. Visiones y perspectivas. Bogotá, Colombia.

⁸² Comins, I; y Martínez, V. (2010) Del miedo a la alteridad al reconocimiento del cuerpo: una perspectiva desde la filosofía para la paz. Investigaciones fenomenológicas. Barcelona, España.

exacerbada, preponderancia del pensamiento emocional sobre el racional, etcétera; explicado de otro modo, todo lo que se considera inmaduro, incapaz o negativo en la niñez tiene relación con esa asociación de los niños y niñas con el mundo emocional, material, instintivo que todavía se considera como “no conocimiento”.

Foucault (1972), plantea que toda ciencia tiene a la base una función ideológica, en otras palabras la elaboración de conocimiento está a la base de regímenes de poder específicos y por lo tanto, cada sociedad construye sus propias creencias y normas y estas tienen una función normalizadora y reguladora. En relación a esto podemos señalar que las concepciones y representaciones dominantes definen qué es y qué no es lo correcto, que se debe y no debe hacer, que se debe pensar y realizar, limitando la libertad de expresión y realización de aquellos grupos sociales que no se presentan las características definidas bajo la norma social. En consecuencia, el miedo hacia el cuerpo de los niños y niñas, no es más que una evocación de la todavía presente idea clásica que divide al ser en dos partes diferenciadas: *res cogitans* y *res extensa*, el cuerpo y la mente, entre otras.

La representación del cuerpo como una forma separada de la mente supone una amenaza para la persona y por tanto se plantea que precisa ser amaestrado y sometido a las normas sociales adscritas en el contexto socio cultural en el que se encuentra el sujeto; enseñamos a los niños a reprimir su cuerpo, a regularlo y controlarlo, y en otras palabras, a limitarlo, también todo aquello que este estrechamente ligado a lo corporal; como las sensaciones, los sentimientos y los deseos. Pareciera ser que se trata de explicar que el devenir, poder e identidad del adulto pasara precisa y obligatoriamente por una domesticación del cuerpo; y frente a ello es que Foucault (1992) plantea el término de anatomopolítica, una técnica de castigo disciplinario que consiste en Vigilar y Castigar⁸³ y que tenía como objetivo producir individuos dóciles y útiles al sistema social, político, económico y cultural, esto resulta fundamentalmente útil para entender la disciplina y control que se ejerce a través del cuerpo de niñas y niños, esta técnica se ejerce desde esferas tan variadas como la escuela, la familia, el sistema de salud y las leyes, y se legitima mediante el mencionado discurso de poder.

⁸³ Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. La Piqueta. Madrid, España.

5. Una perspectiva de respeto.

Para poder sobre llevar las experiencias, vivencias y este clima socio-cultural de violencia directa, simbólica y cultural hacia la niñez, Irene Comins y Vicent Martínez Guzmán proponen el “giro epistemológico” (2010), en donde esta herramienta estratégica permitirá una Investigación para la Paz que supere “las dicotomías hechos-valores, descripción-prescripción e, incluso, cultura y naturaleza, así como Modificar el dualismo antropológico mente-cuerpo, pensamiento- sentimiento, cielo-tierra, espíritu-carne”⁸⁴

Todo lo anteriormente señalado se encuentra en contra posición de la afirmación planteada desde la concepción clásica de niñez en donde se señala que los niños y niñas son seres inferiores, o menos capaces por naturaleza, ya que, según los autores, la naturaleza, según la conocemos, no deja de ser una interpretación social; *“los seres humanos no podemos comprender la naturaleza nada más que como seres humanos, es decir desde su propia humanización”*⁸⁵ (Comins y Martínez, 2010), desde aquí podemos señalar que esta afirmación y planteamiento reconoce la gran violencia que se libera del modelo racional-objetivo, denigrador de las capacidades intuitivas e imaginativas que representan la imagen de los niños, y en favor del racionalismo y el reduccionismo que se atribuye a los adultos. (Comins y Martínez, 2010)

A partir de esto, es que los autores señalados con anterioridad proponen superar la situaciones de violencia que se derivan del miedo y la desconfianza hacia lo diferente mediante el reconocimiento del cuerpo: *“una manera de afrontar el miedo, la fragilidad, y vulnerabilidad que supone el descubrimiento de la alteridad, la diversidad y la diferencia, pasa por el reconocimiento del cuerpo”*⁸⁶ (Comins y Martínez, 2010). Por tanto, el primer paso para poder ir superando estas situaciones de violencia es reconocer el cuerpo de otro, para con ello lograr validarlo como sujeto político y social, reconociendo de igual forma que

⁸⁴ Comins. I; y Martínez, V. (2010) Del miedo a la alteridad al reconocimiento del cuerpo: una perspectiva desde la filosofía para la paz. Investigaciones fenomenológicas. Barcelona, España.

⁸⁵ Comins. I; y Martínez, V. (2010) Del miedo a la alteridad al reconocimiento del cuerpo: una perspectiva desde la filosofía para la paz. Investigaciones fenomenológicas. Barcelona, España.

⁸⁶ Comins. I; y Martínez, V. (2010) Del miedo a la alteridad al reconocimiento del cuerpo: una perspectiva desde la filosofía para la paz. Investigaciones fenomenológicas. Barcelona, España.

todo cuerpo tiene dos ejes, uno que está preparado para la vida y la participación social desde el nacimiento, y otro que es diverso y vulnerable sin un entorno social que lo acoja; ya que la realidad de los niños y niñas está a la base de la interpretación y representación que hacemos de sus cuerpos.

Su posición social y exposición a la violencia están condicionada por un cuerpo que se considera incompleto, en desarrollo, sin las competencias y capacidades necesarias para ser tenidos en cuenta y participar en condiciones de igualdad, en otras palabras, la representación que se hace sobre el cuerpo de los niños se encuentra marcada tanto socio cultural como ideológicamente, pues en ella se albergan las ideas imperantes alrededor de la noción de conocimiento como racionalidad, de emotividad como debilidad y de éxito como autonomía e independencia. Según esta interpretación, todo lo que socialmente se asocia al cuerpo de los niños y niñas contradice lo que se considera valorable.

Y es, en el último punto en el cual planteamos direccionar la discusión hacia propuestas prácticas, planteando algunas preguntas, como por ejemplo: ¿Se puede desprender de estas reflexiones que para acabar con esta violencia debemos eliminar las barreras que separan a adultos de niños y tratar a todas las personas por igual y sin distinciones? Y lo que planteamos es que el proceso de visibilización y valoración de la participación social de la niñez no pasa por tratar a niños y adultos por igual, ya que esto es esencialmente adulto céntrico y violento. A partir de ello es que Irene Comins reformula la ética de la justicia, planteando que atenerse a los mismos principios en diferentes circunstancias puede ser una injusticia. En este sentido, según la autora, *“cuando nos aferramos a los principios, sin atender al contexto, no estamos teniendo en cuenta la complejidad. Por lo tanto, ser sensible a un amplio rango de necesidades y consideraciones morales puede ser a menudo más importante que la adherencia rígida a principios”*⁸⁷ (Comins, 2007).

⁸⁷ Comins, I. (2007) La ética del ciudadano: contribuciones a una transformación pacífica de los conflictos. Editorial Feminismos. Barcelona, España.

Parte seis: Construcción social de los niños y niñas: Identidad, auto concepto y representaciones sociales.

1. Desarrollo del auto concepto por medio de la identidad.

El proceso de interacción y conformación de relaciones con otros, nos permiten construir de forma social y psicológicamente nuestras ideologías, creencias y nuestra base socio cultural de ver y experimentar la vida, y a nivel personal de cada sujeto, nos permite desarrollar nuestra identidad y autoconcepto que formamos de esta identidad y nuestro rol en la sociedad. Podemos señalar que estos dos aspectos son desarrollados a partir de las interacciones sociales, a través de la familia, el lenguaje y el contexto en el que habitamos, a lo largo de toda la vida en la interacción con otros, pero con un mayor impacto en los primeros años de vida del individuo. Por lo tanto no son atributos inherentes al sujeto, sino contruidos socialmente a través de elementos culturales.

Cuando señalamos autoconcepto nos referimos a las ideas y representaciones que el sujeto posee sobre sí mismo, es una elaboración cognitiva que se crea a partir de una composición de distintas ideas e imágenes de lo que somos, de lo que deseamos ser y de lo que escuchamos de los demás sobre nosotros mismos, en otras palabras, es el resultado de un proceso activo de construcción por parte del sujeto a lo largo de todo su desarrollo vital.

“Por identidad se entiende las características que posee un individuo, mediante las cuales es conocido. Sin desconocer los aspectos biológicos que la conforman, buena parte de la identidad personal la formamos a partir de las interacciones sociales que comienzan con la familia, en la escuela y con la gente que se conoce a lo largo de la vida. La identidad así contruida va a influir en la manera como actuamos en el mundo”⁸⁸ (Paramo, 2008; p. 541)

Podemos mencionar que si bien se comprende la identidad como todas las características que posee el sujeto, sin embargo, a diferencia a la personalidad, la segunda es entendida como la naturaleza propia del individuo; y en relaciona a ello, podemos explicar que según las teorías

⁸⁸ Páramo, P. (2008). La construcción Psicosocial de la identidad y el self. Revista Latinoamericana de Psicología. Bogotá, Colombia.

del aprendizaje social enfatizan en la situación en la que se encuentra el individuo para presentar una conducta, más que en la personalidad. Por consiguiente, las personas actúan de manera diferente en cada situación. Cuando existe un patrón en la conducta del individuo, esta se atribuye a que anteriormente, esta conducta ha funcionado en otra situación similar y no a la personalidad innata del sujeto.

2. Relaciones sociales como mediador del desarrollo de la identidad.

Según lo planteado por la autora Vivien Burr (1995), se señala que el proceso de formación de la identidad es un proceso de construcción social; señalando que las diferentes formas de actuar y pensar que tiene el sujeto, se encuentra como resultado de los encuentros y relaciones sociales, de la construcción social. A partir de ello, podemos señalar que la identidad es construida por un sin fin de factores como la edad, raza, clase social, religión, lugar en el que vivimos, etc. Por lo tanto no poseemos una identidad fija, producida de forma natural, si no que se va construyendo y cambiando dependiendo del desarrollo de estos factores y el desarrollo social.

En síntesis y en base a lo planteado por los autores Espinoza y Balcázar⁸⁹ (2002) podemos señalar que los sujetos estamos compuestos por dos tipos de identidades: la ideal, y la real; la primera consta de las imágenes que incorporamos en nuestra representación mental sobre nosotros mismos, pero en relación a los discursos sociales que emergen desde otros sujetos, es decir, lo que incorporamos como parte de nosotros a partir de la imagen y representación que tienen otras personas en relación a nosotros y lo que somos y seremos en un futuro, es como se señaló con anterioridad, un resultado de las relaciones e interacciones sociales lo que conforma una construcción social, y esto es, lo que denominaremos identidad ideal; por otro lado, tenemos lo que denominamos identidad real, en donde esta se entiende como la identidad que se forma enunciando lo que el sujeto percibe sobre sí mismo incorporándolo como auto imágenes y conformando lo que denominaremos el autoconcepto.

⁸⁹ Espinoza, A., & Balcázar, P. (2002). Autoconcepto y autoestima en niños maltratados y niños de familias intactas. Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Ciudad de México, México.

“El autoconcepto suele definirse, en sentido genérico, como el conjunto de imágenes, pensamientos y sentimientos que el individuo tiene de sí mismo. Pensamientos y sentimientos que, consecuentemente, permiten diferenciar dos componentes o dimensiones de los mismos: los cognitivos y los evaluativos⁹⁰ (Rosenberg, 1979).

En otras palabras, es por medio de la dimensión cognitiva que el sujeto hace incorporación e internalización de las distintas creencias e ideologías que están presentes en el contexto socio cultural que se encuentra la persona, como lo son la imagen corporal, la identidad tanto real como ideal, los valores, entre otros aspectos que el individuo considera que tiene. Este proceso de conformación del autoconcepto se encuentra marcado por los paradigmas socioculturales del contexto, la historia propia de cada persona, las características adquiridas naturalmente y aquellas aprendidas en relación a los roles impuestos, , las creencias interiorizadas, las diferencias sociales existente, etcétera.

“Las personas aprenden así a auto observarse y describir su propio comportamiento, a reconocer su cuerpo a partir de las consecuencias ligadas a estas autoobservaciones y de las reglas que derivan de estas experiencias. Estas reglas establecen la conducta deseada, que en este caso implica una auto observación. La construcción del ser, entonces, es resultado de la manera como la persona aprende a reconocer y describir el cuerpo o las características comportamentales del otro, y las propias: “soy más delgado que...” y, “soy más buena persona que...”. El cuerpo es entonces el resultado de esta construcción verbal. Así, cuando la persona aprende a describir su cuerpo y su propia conducta, y a auto observarse de la misma manera como describe el cuerpo y la conducta de otros, la persona empieza a desarrollar su auto concepto.”⁹¹ (Paramo, 2008; p. 547)

Al igual que como ocurre en la formación de la identidad, los individuos son orientados a pensarse a sí mismos como pertenecientes a un grupo y a un lugar (¿de dónde eres?), en

⁹⁰ Rosenberg, M. (1979) *Conceiving the Self*. Basic Books. Universidad de Columbia, Nueva York.

⁹¹ Páramo, P. (2008). La construcción Psicosocial de la identidad y el self. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Bogotá, Colombia.

donde el escenario físico como en el caso de la ciudad, el barrio o un lugar particular juegan un papel importante en la medida en que este entorno hace parte de lo que nos define ante otros y se constituye en parte integral del reconocimiento que hacemos de nosotros mismos. La manera como se forma ese ser social y de lugar se hace evidente cuando el individuo se identifica primero como perteneciente a un grupo y luego se reconoce a sí mismo como perteneciente a ese grupo y a ese lugar, cuando establece un contraste con respecto a la gente que no vive en la comunidad. Las personas significativas e importantes de un sujeto, son determinantes en la construcción del autoconcepto, siendo la familia un componente importante en la constitución del autoconcepto e identidad. Pero no solo lo es la familia, también lo son otras personas, más cuando estas ocupan un lugar de autoridad.

“Las autoridades religiosas, médicas, políticas, militares, en diferentes periodos históricos y diferentes escenarios sociales han instruido, advertido, moralizado y legislado en relación con los procedimientos que moldean la vida de los ciudadanos y sus identidades en cuanto a su forma de comportarse, de comer, vestir, hablar y pensar, con el fin de conseguir ya sea la virtud, la felicidad, el orden, la salvación o lo que creemos es la verdad.”⁹² (Rose 1998, citado por Paramo, 2008; p. 548)

Estas autoridades han fijado los conceptos con los cuales nos definimos, evaluamos y determinamos nuestra identidad. Definiendo los parámetros para hacerlo, siendo así que definimos lo que es ser adulto y ser niño, lo que caracteriza a los adultos y caracteriza a los niños. Determinando así las representaciones sociales que se tiene de una y la otra.

3. Representaciones sociales en la niñez e identidad.

Así la imagen que tenemos de los demás y la que creemos que los demás tienen de nosotros condiciona nuestro modo de actuar. La estrategia participativa de la niñez se encuentra condicionada por las representaciones sociales que ésta tiene de la población adulta, de sus iguales, de sí misma y de cómo ella considera que es percibida.

⁹² Páramo, P. (2008). La construcción Psicosocial de la identidad y el self. Revista Latinoamericana de Psicología. Bogotá, Colombia.

“La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación... son sistemas de valores, nociones y prácticas que proporciona a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo. Es una organización de imágenes y de lenguaje. Toda representación social está compuesta de figuras y expresiones socializadas. Es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes. Implica un re entramado de las estructuras, un remodelado de los elementos, una verdadera reconstrucción de lo dado en el contexto de los valores, las nociones y las reglas, que en lo sucesivo, se solidariza. Una representación social, habla, muestra, comunica, produce determinados comportamientos. Un conjunto de proposiciones, de reacciones y de evaluaciones referentes a puntos particulares, emitidos en una u otra parte, durante una encuesta o una conversación, por el “coro” colectivo, del cual cada uno quiéralo o no forma parte. Estas proposiciones, reacciones o evaluaciones están organizadas de maneras sumamente diversas según las clases, las culturas o los grupos y constituyen tantos universos de opiniones como clases, culturas o grupos existen. Cada universo tiene tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de la representación...”⁹³ (Moscovici, 1979, citado por Perera, M., 2005, p. 43)

Los niños y niñas construyen sus representaciones y asimismo, como grupo social, son objeto de representaciones sociales. Los significados que se le otorgan a la niñez, no son naturales, si no que se van construyendo, por ejemplo, los valores, creencias, necesidades, demandas, conocimientos, ideologías y percepciones de los niños y niñas sobre la vida y las distintas experiencias, se encuentran establecidas por las relaciones de dominio y poder, las cuales intervienen en la construcción de sus subjetividades, su forma de relacionarse con el mundo y con ellos mismos, es decir, no existe una definición dada por la naturaleza, sino más bien,

⁹³ Perera, M. (1999): “A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad”. Informe de investigación. CIPS. La Habana. Cuba.

por la propia construcción social en donde, y desde donde se produzcan las prácticas e interacciones.

Sin embargo, se le otorgan cualidades por definición natural a la niñez, otorgándoles características ya preestablecidas, de lo que son, lo que debiesen llegar a ser y de lo que aún no son. Definiendo a sí su autoconcepto desde lo que se les determina que son. Provocando a sí la construcción de su auto concepto e identidad, desde nociones desde una perspectiva adultocéntrica: *“la niñez es un producto humano, la niñez es una realidad objetiva, el niño es un producto social”*⁹⁴ (Gaitán, 2006b, p. 68). Por tanto, se hace necesario deconstruir la noción clásica de niñez, reconociendo a los niños y niñas como actores sociales.

Por otra parte, es en la niñez donde se adquieren y desarrollan la mayoría de habilidades y capacidades cognitivas, se construyen las concepciones y percepciones de lo que nos rodea e incorporamos los valores y normas que nuestra cultura nos trasmite. *“Es en el “tiempo” de la niñez donde se inicia el proceso constructivo de su situación de dominio y en donde el ocultamiento de la situación de dominio se hace más evanescente [...] se cumple en este campo, quizá como en ningún otro, aquel primado que establece que una relación de dominación para ser efectiva debe permanecer oculta”*⁹⁵ (Bustelo, 2005, p.256).

Por lo tanto, es en el periodo de la niñez donde se dan las condiciones más óptimas para producir sujetos obedientes y dóciles, donde se den las condiciones para su dominación. Los niños y niñas adquieren las características asignadas por parte del mundo adulto, interiorizando los conceptos y nociones referentes a su identidad, por parte de las relaciones asimétricas que forman con los adultos.

Estas relaciones de poder y dominio, y por ello, relaciones de carácter asimétrico que mantienen los niños y niñas, específicamente con sus padres y madres, constituyen una representación e ideología en relación al cuerpo de los niños, ya sea a nivel físico, como

⁹⁴ Gaitán, L. (2006b). El bienestar social de la niñez y los derechos de los niños. Revista Política y Sociedad. Madrid, España.

⁹⁵ Bustelo, E. (2005). Niñez e Indefensión. Salud Colectiva. Buenos Aires, Argentina.

también simbólico. A sí la niñez se construye bajo los distintos sistemas que dominan sobre él, partiendo por la familia, seguido por la escuela y el Estado.

“Durante el desarrollo del niño la interacción con otros sujetos cumple un papel fundamental en la manera en que estos niños significarán el mundo y el tipo de acciones que ejecutarán en él. No basta con fomentar la discusión acerca de cómo debiera ser una política para la niñez clara y efectiva, también tenemos el deber de diagnosticar cómo el resto de la sociedad ve a estos niños y niñas, cuál es el papel que ellos consideran que deben tener en la sociedad e ir más allá de la concepción del niño como sujeto que debe ser educado para el futuro.”⁹⁶ (Chang y Henríquez, 2013; p. 15)

4. El niño como cuerpo social.

Al ser una sociedad cuyo paradigma e ideologías se basan en las prácticas y discursos adultocéntricos, desde que nacemos nos encontramos inmersos en este sistema ideológico, a partir de ello, es que se instauran en los niños y niñas este tipo de conductas y creencias, sobre lo que son, lo que deben hacer, y que serán y deberán hacer; y todo esto va conformando su identidad personal y social; en consecuencia, los niños y niñas aprenden, internalizan y reproducen dichos paradigmas y percepciones, este manejo de las percepciones y representaciones que internalizan estos sujetos lo denominaremos como “cuerpo social”.

Este cuerpo social se construye, transforma y organiza en relación al contexto socio cultural, en relación a características y atributos determinados y asignados por el grupo adulto, los cuales configuran su representaciones y creencias, influyendo así en su proceso de desarrollo de autoimagen e identidad como grupo social y como sujeto personal, instaurando normas sobre sus relaciones con los adultos.

En relación a lo anteriormente señalado, es que podemos explicar que según sean las características y atributos determinados que el niño o niña haya adquirido e interiorizado, es que vivenciará distintas experiencias de vida, ya que si bien, señalamos que el enfoque o paradigma que se tiene sobre la niñez presenta una gran carga violenta y adultocéntrica en

⁹⁶ Chang, E y Henríquez, C (2013) Adultocentrismo y ciudadanía infantil: dos discursos en conflicto para la convivencia. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.

relación a la representación de los niños y niña, y es en relación a ello, que se vivencian igualmente distintos tipos de niñez, y en palabras de Berger y Luckman (1978), *“la niñez es un producto humano, la niñez es una realidad objetiva, el niño es un producto social”*⁹⁷ (Gaitán, 2006b, p. 68).

A partir de ello, podemos constatar que la niñez se representa por medio de dos modos principales: el primero, señalaría al niño como un cuerpo en crecimiento y el segundo como construcción de sujeto en la sociedad (Duek, 2010); dentro de ambas concepciones se señala y visualiza a ese cuerpo como un objeto inmerso en un futuro, en crecimiento, y en construcción, un cuerpo que estaría sometido a todos los elementos culturales, sociales, económicos, ideológicos, entre otros que se adscriben en los sistemas que trabajan entrelazados en una sociedad. En otras palabras, se reprende y cuestiona, que el cuerpo del niño, ya desde el momento de nacer, es considerado como propiedad privada de sus padres, pero de igual forma, como una propiedad pública que se va configurando en relación al desarrollo socio cultural a la base, que a su vez se encuentra bajo un poder y control hegemónico y asimétrico por parte de los adultos.

Sin embargo, la niñez no es receptora y meramente pasiva, también son agentes colectivos y creadores de su propia cultura que reproducen y transforman las sociedades de las que son miembros. Como dice Corsaro (1988) los niños y las niñas no reproducen el orden adulto sin más, sino que lo producen en un proceso en donde reelaboran, interpretan y crean un nuevo orden de significaciones en su cultura entre pares. Estos niños tienen sus propios códigos, poseen un lenguaje que desarrollan entre sí y se apropian del lenguaje de los adultos resignificándolo en sus propios términos.

⁹⁷ Gaitán, L. (2006b). El bienestar social de la niñez y los derechos de los niños. Revista Política y Sociedad. Madrid, España.

Marco metodológico

1. Diseño de investigación

La presente investigación consiste en un estudio de tipo cualitativo que presenta carácter fenomenológico, esto quiere decir que se centra primeramente en la recopilación de información bibliográfica sobre el tema de interés, que en este caso estuvo centrado en comprender las percepciones sociales y rol de la niñez e niñez a largo de la historia, y de igual forma, en contraste con la mirada a principios del siglo XXI, para finalmente cumplir el objetivo de interpretar la percepción sobre la niñez, proveniente del mismo origen de los niños y niñas.

Como segundo aspecto, encontramos la metodología fenomenológica, la cual busca la comprensión y mostración de la esencia constitutiva de dicho campo; vale decir, siguiendo a Seiffert (1977), la comprensión del mundo vital del hombre mediante una interpretación totalitaria de las situaciones cotidianas vista desde ese marco de referencia interno; buscándose aportes de distintos autores que permitan una reflexión teórica y profunda. La investigación cualitativa se caracteriza por una relación de diálogo paulatino con el objeto de estudio.

Esto quiere decir, que el método se adapta en razón de las características particulares de aquello que se pretende estudiar, lo cual implica que el diseño de investigación es ex post, puesto que conserva un carácter provisional y su sentido es dado o se encuentra al finalizar el proceso (Dávila, 1995). Esto se traduce en que la selección de la muestra, la recolección de los datos, el proceso de análisis y producción de resultados son simultáneos y mantienen una relación de reciprocidad entre ellos (Ibáñez, 1994).

El tipo de estudio es exploratorio y descriptivo. Su carácter exploratorio está orientado a la escasa investigación anterior acerca de la temática, y su carácter descriptivo está mediado por la especificación y caracterización de los elementos significativos del fenómeno a estudiar (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

2. Población de estudio y muestra

La muestra de la investigación será de tipo intencionada, teniendo como objetivo contar con niños y niñas de la población general. Para esto, se necesitó que la muestra cumpliera con los siguientes criterios: niños y niñas pertenecientes a los niveles de transición, cuyas edades vayan entre los 4 hasta los 8 años aproximadamente.

Dentro del proceso la población fue generalizada en 2 muestras, un grupo perteneciente al establecimiento “Pequitos” en la comuna de La Florida, en donde se realizó la investigación con 4 niños, de los cuales 1 es niña y 3 niños, mientras que la otra muestra fue un grupo de 12 sujetos pertenecientes a distintas comunas de la ciudad de Santiago, dentro de las cuales se encuentra Renca, Maipú, Lampa y Puente Alto; obteniendo una población total de estudio de 16 personas, representados por 7 mujeres y 9 hombres, en la distribución de edades podemos señalar que encontramos 5 sujetos de 4 años, 3 de 6 años, 6 de 7 años y 2 de 8 años. Y si nos basamos en el género de la persona, nuestro proceso de investigación se realiza con 7 mujeres y 9 hombres.

El rango etario de los sujetos de la muestra se justifica en relación con las etapas del desarrollo evolutivo correspondiente a los estadios pre operacional y de operaciones concretas (Piaget, 1968), donde los niños/as comienzan a desarrollar una mayor habilidad para emplear símbolos, gestos, palabras, números e imágenes con las cuales representar las cosas reales del entorno. Durante estas etapas los sujetos comienzan a utilizar el lenguaje de forma representacional, comienzan a usarla para representar objetos ausentes y acontecimientos pasados (Ginsburg y Oppen, 1988) es decir, las usa para referirse a eventos que no experimenta de modo directo. Además de la tendencia de “percibir, entender e interpretar el mundo a través del yo” (Millar, 1993, p 53); en relación a la segunda etapa indicada podemos mencionar que según Piaget el periodo de operaciones concretas, es el mejoramiento de la capacidad para pensar de manera lógica, en un cambio de forma constante. En estos cambios destacan el desarrollo social que a su vez implica la disminución de egocentrismo del niño. Dentro de esta etapa también se destaca Mejoramiento en todas las capacidades cognitivas debido a la consecución del pensamiento reversible, a la conservación, la clasificación, la seriación, la negación, la identidad y la compensación. Capaz de solucionar problemas concretos de manera lógica, adoptar la perspectiva de otro, considerar las intenciones en el razonamiento moral.

3. Factores de estudio y/o variables.

Variable	Definición	Indicadores	
Variable independiente: Actitudes adultocéntricas	Son las formas culturales, sociales, económicas y políticas en que los adultos oprimen a los/as niños/as y jóvenes	De carácter Social	Relaciones de comportamiento autoritario de los padres o tutores Participación en la toma de decisiones familiares, comunitarias y escolares Accesibilidad en las actividades familiares y comunitarias
		De carácter cultural	Actividades comunitarias dirigidas por adultos
Variable dependiente: Participación en los Procesos de Desarrollo Social	Incidencia en la toma de decisiones en los espacios de participación a que tienen derechos los niños/as y jóvenes en las actividades de desarrollo social y comunitario.	De carácter Social	Participación de los niños/as, jóvenes en los procesos de desarrollo comunitarios Libertad de opinión frente a las decisiones adultas Tipo de participación
		De carácter político	Empoderamiento de sus deberes y derechos Conocimiento sobre los deberes y derechos del niño/a y de los jóvenes Participación en actividades

Variable dependiente: Representaciones sociales que la niñez tiene del mundo adulto	La representación social es una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre individuos. En este caso será visualizada desde una perspectiva de los niños y niñas hacia los adultos.	De carácter sociocultural	Percepciones de los niños y niñas sobre la definición del ser adulto Percepciones de los niños y niñas sobre su rol y participación frente a adultos Percepciones de los niños y niñas sobre su rol y participación en la cotidianidad
Variable dependiente: Representaciones sociales que la niñez tiene sobre sí y sobre sus pares	La representación social es una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre individuos. En este caso será visualizada desde una perspectiva de los niños y niñas hacia sí mismos y hacia sus pares.	De carácter sociocultural	Percepciones de los niños y niñas sobre la definición y vivencia del ser niño(a) Percepciones de los niños y niñas sobre su rol y participación frente a sus pares Percepciones de los niños y niñas sobre su rol y participación en la cotidianidad Percepciones de los niños y niñas sobre la autonomía que poseen en la cotidianidad Percepciones y expectativas de autoeficacia por parte de los niños y niñas

4. Técnicas e instrumentos de producción y recolección de datos

En la investigación se diseñarán e implementarán diversas instancias de trabajo, dentro de las cuales se destacan actividades de expresión corporal, dibujo, conversaciones individuales y grupales, al igual que la realización de entrevistas no estructuradas con los niños y niñas.

A partir de esto es que se señala que las principales técnicas de recolección de datos a utilizar serán: la entrevista no estructurada de manera informal, la cual se realizará a manera de conversación con los distintos niños y niñas, sin embargo, se utilizarán preguntas específicas planificadas con anterioridad, estas conversaciones serán realizadas en momentos no planeados previamente, pero que se vayan dando dentro de las distintas instancias de trabajo en el grupo focal con los niños y niñas que participen, donde expresen sus opiniones, percepciones, sentimientos o conductas, respecto a las distintas temáticas que se abordarán. Estos talleres son un espacio que favorece la reflexión y análisis sobre la experiencia y los procesos de vivencia, en donde los niños y niñas participan como protagonistas, demostrando su rol activo como sujetos de derecho.

Las sesiones son trabajadas en círculo o semicírculo según la cantidad de niños y niñas por grupo de sesión, este tipo de disposición física permite una democratización o una homogeneización del espacio y la posibilidad de mirarse de frente entre todos y todas, lo que incide en la generación de un espacio de confort y confianza para la expresión de cada niño y niña.

5. Procedimiento

Primeramente, se iniciará un contacto al director o directora de un establecimiento para darle a conocer la propuesta de participación en el proceso de investigación, posterior a esto se realizará una reunión con los y las docentes y el equipo técnico respectivo para dar a conocer el proyecto y su respectivo procedimiento. Posterior a esto, se enviará mediante comunicación una invitación al taller a los niños y niñas que cumplan con los requerimientos, además de la autorización y consentimientos informados, en los cuales se compromete la confidencialidad de la información y se autorizará a grabar los audios de las sesiones para su posterior transcripción, de igual forma, y posteriormente se realizará el mismo procedimiento

con los niños y niñas, en donde firmarán los asentimientos informados, dando su aceptación o rechazo a participar de esta instancia, respetando su decisión.

Los talleres dentro de la institución educacional se realizarán durante febrero del 2020, en donde se llevarán a cabo en un total de 2 sesiones con una duración de 60 minutos cada una, la primera sesión estará orientada en las experiencias y sentires en el contexto nacional actual, mientras que la segunda sección estará dirigida a conocer sus percepciones sobre la niñez, buscando responder ¿Que es para ellos y ellas ser niño/niña? ¿Que les gusta de ser niño/niña? ¿Que les disgusta de ser niño/niña?

Estos talleres son un espacio que favorece la reflexión y análisis sobre la experiencia y los procesos de vivencia, en donde los niños y niñas participan como protagonistas, demostrando su rol activo como sujetos de derecho. Las sesiones son trabajadas en círculo o semicírculo según la cantidad de niños y niñas del grupo, este tipo de disposición física permite una democratización o una homogeneización del espacio y la posibilidad de mirarse de frente entre todos y todas, lo que incide en la generación de un espacio de confort y confianza para la expresión de cada niño y niña.

Primeramente se ingresará al establecimiento o al lugar de encuentro (en el caso de la muestra de niños y niñas que no pertenecen al establecimiento educacional visitado), saludando a los niños y niñas presentes, se respetará el proceso en el cual se encuentren los niños y niñas para luego ir progresivamente iniciando la actividad.

La primera etapa consta de una conversación libre, en la cual se realizarán preguntas intencionadas en algunos momentos, estas preguntas irán en relación con el objetivo de esta investigación, en la cual se preguntará a los niños y niñas sus perspectivas y puntos de vista frente a diversas situaciones cotidianas, incluyendo perspectivas sobre la niñez, sobre la adultez y sobre los contextos actuales que se vivencian en Chile. Posterior a ello, se realizará una actividad de dibujo, en donde los niños y niñas deberán dibujarse a ellos mismos y dar una descripción sobre su dibujo, señalando características propias, por qué se dibujaron así, como es esa persona, etcétera, para luego realizar un dibujo de su familia, señalando características de cada uno, cual es el rol de cada uno, que acciones realiza cada uno, etcétera.

Finalmente se realiza una conversación frente a lo vivenciado en la actividad, en donde se recogen las emociones vivenciadas durante el proceso, se recogen comentarios extras que quisieran aportar los niños y niñas, y se da las gracias por el valioso aporte que han entregado para este proceso e investigación.

6. Procesamiento y análisis de datos

El análisis de la información, será a través de la técnica de “análisis de contenido”, que busca analizar los significados que están detrás de las palabras que conforman el discurso de los sujetos, es decir “las palabras no tienen unívocos y descontextualizados; por el contrario, el significado de estas depende del contexto en que se encuentran insertas” (Izcara, 2014) y en relación a eso, es que se encuentra planteada esta investigación, en el conocer, describir e interpretar los significados que les otorgan a sus vivencias y su propio rol, los niños y niñas pertenecientes al establecimiento, que se encuentran cursando el cierto nivel. Es por ello, que se realizará un análisis que consta primeramente de “simplificación y categorización de la información” en donde a través de una reducción y simplificación de los datos a recabar, “mediante eliminación de la información superflua y redundante bajo el criterio de relevancia interpretativa” (Izcara, 2014), dando inicio al análisis, relevando la información que era pertinente y presentaba congruencia con la perspectiva y objetivos de la investigación.

En esta etapa, “los conceptos estudiados en el marco teórico conceptual servirán de base para reducir el enorme volumen de información”; de igual forma, en esta etapa se realizará una revisión de las entrevistas, extrayendo aspectos relevantes, en base a las respuestas que tengan información importante de analizar según los objetivos propuestos y la pregunta de investigación. Luego de esto, se agruparán las respuestas en base a categorías a análisis, con la finalidad de simplificar la información recabada. Finalmente se procedió al análisis de los resultados, en donde se resumió en cada unidad de análisis los elementos comunes y/o excepcionales de los diálogos de los talleres.

De igual forma, se realizará un análisis de los dibujos presentados por cada niño y niña, llevando a cabo un análisis y reflexión de tipo psicológica, en donde se tratará de comprender la calidad de autoestima y autoimagen que posee cada niño y niña, su percepción frente a su rol tanto familiar, como social, etcétera.

Presentación de resultados y discusión

1. Primera etapa de investigación:

En el presente capítulo, presentaremos los resultados de la investigación realizada, considerando los discursos que los niños configuraron acerca de la niñez, la adultez y las relaciones entre ellos mismos. Como se mencionó en el marco metodológico, el análisis se basó en las transcripciones literales de las entrevistas grupales realizadas con niños y niñas de distintas edades, siendo desde los 4 años hasta los 8 años. Asimismo, hemos incorporado, en cada ítem, interpretaciones teóricas y socio históricas que nos permiten comprender mejor el material, aunque éste siempre queda abierto a nuevas lecturas.

El análisis e interpretación de discursos, enmarcados en una perspectiva socio crítica, tiene el propósito de dar a conocer las diversas representaciones sociales, las relaciones entre las mismas, y la manera en que se estructuran las distintas posiciones discursivas. Este análisis ha permitido identificar las grandes posiciones discursivas sobre las representaciones sociales que la niñez de sí misma y con sus pares, las representaciones sociales que tienen de los adultos y de su protagonismo, así como la estructura relacional que mantienen entre sí.

Consideraremos el concepto de posiciones discursivas como aquellos discursos que presentan argumentaciones en congruencia o diferencias entre ellos, pero que sin duda comparten un vínculo relacional con otras, por oposición, similitud, complementariedad, o cualquier tipo de relación que entre ellas se constituya. Es decir, conforman una estructura relacional; estos discursos presentan tal reiteración y proporción que evidencian su configuración como postura propia e independiente de otra u otras.

En relación a lo señalado con anterioridad, es que podemos explicar que las posiciones discursivas son dispositivos e ideologías discursivas que a su vez se encuentran a la base de una ideología social y cultural. Como sujetos con pleno carácter social, tenemos como característica la habilidad y capacidad de producir múltiples, diferentes y variados discursos ideológicos, y los presentamos de una u otra forma diferente, dependiendo del contexto en el que nos encontremos inmersos, del rol que cumplamos en él, de la posición social en la que nos encontremos, y de los intereses y propósitos que tengamos. Por tanto, los sujetos utilizamos y producimos unos u otros dependiendo de lo que esté en discusión.

Este proceso se realiza de forma automática e inconsciente, debido a que estos discursos, creencias, ideologías y concepciones las tenemos instauradas firmemente en nuestras psiquis y auto representaciones, es algo que está presente en nuestra cultura, es decir, producimos, señalamos, reproducimos y enunciamos unos u otros discursos, para dar cuenta de la realidad social, sea esta una relación, conocimiento, creencia o cualesquiera contenidos o ideas. Los discursos nos permiten relacionarnos e interactuar en el mundo; pertenecer y mantenernos en un grupo social, dependiendo de la red en la que estemos participando.

Para ilustrar y facilitar la comprensión del análisis y los respectivos resultados, se han generado una serie de gráficos, por cada planteamiento de posiciones discursivas para cada temática, gráficos que proyectan las distintas configuraciones y relaciones entre las posiciones. Estos gráficos pueden ser vistos de manera autónoma o de manera relacional, es decir, la estructura de las posiciones discursivas por temática, o como un entramado que articula todas las estructuras relacionales y los objetivos planteados en esta investigación.

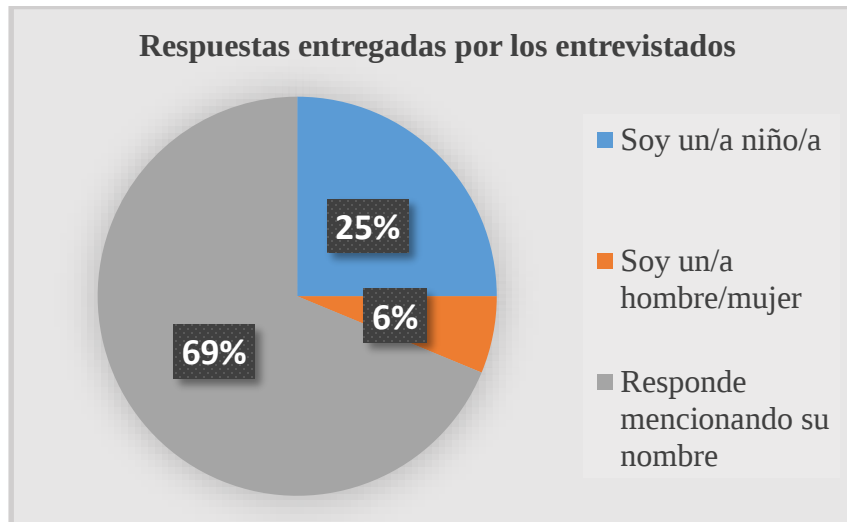
Como se ha dicho con anterioridad, las categorías o temáticas de análisis, son cinco: (1) las representaciones sociales que la niñez sobre si mismas (2) las representaciones sociales que tiene la niñez sobre el mundo adulto, (3) de las relaciones con los adultos, (4) participación de la niñez, y (5) de su protagonismo dentro de un grupo social y cultural.

Dentro del proceso de investigación, la primera sección en realizarse fue una entrevista no estructurada, la cual surge de manera natural no intencionada por parte del adulto, se busca una instancia en la cual el niño o niña busque la interacción verbal con los adultos y el grupo en total, en relación a los temas que vayan surgiendo durante la conversación es que se plantean distintas preguntas, programadas con anterioridad, relacionadas con los distintos objetivos presentes en esta investigación.

En este apartado iremos presentando los resultados/respuestas a las distintas preguntas planteadas, junto con ello mostraremos las proporciones, es decir la cantidad de niños y niñas que señalaron la misma respuesta a dichas preguntas; para finalizar la presentación de cada resultado, en la parte inferior de cada grafico se escribirá una transcripción de los resultados obtenidos.

Pregunta n° 1: ¿Quién eres tú? (niño/a, mujer, hombre o adulto)

Objetivo específico 1: Conocer los discursos y percepciones de los niños y niñas sobre la niñez

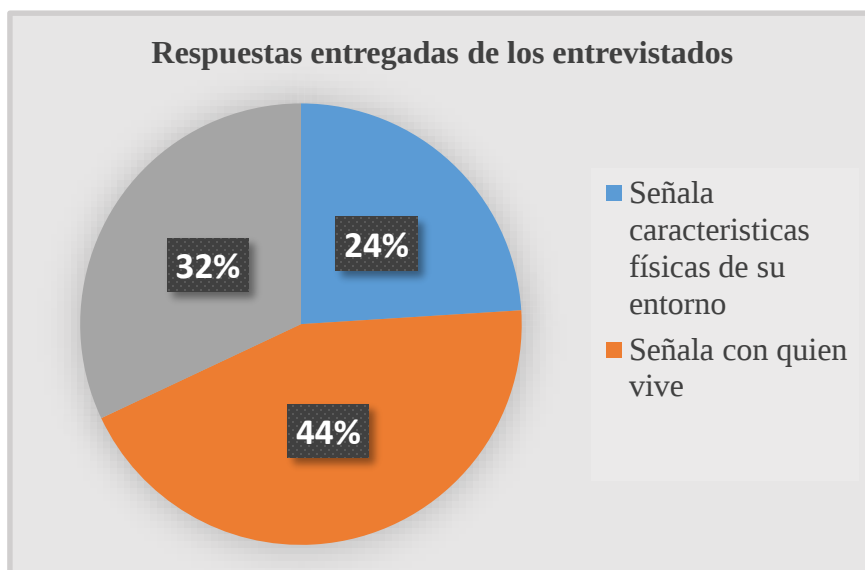


En relación a los resultados obtenidos en la primera pregunta, podemos mencionar que la mayoría de los niños y niñas señalaron su nombre cuando se les preguntó *¿Quién eres tú?*, siendo un 69% del total de personas encuestadas, es decir 11 de 16 personas, la que señaló esta alternativa. Sucesivamente la segunda respuesta mayormente mencionada fue reconocerse como un/a niño/a, siendo el 25%, es decir 4 de 16 personas los que señalaron esta alternativa. Para finalizar, encontramos la respuesta de reconocerse como hombre o mujer, siendo 1 de 16 personas que señaló esa alternativa.

Sin embargo, cuando se dio las alternativas de elección si la persona presente se identificaba como “Niño/a, Mujer/Hombre o Adulto” el 100% de las personas entrevistadas se identificó verbalmente como “Niño/a”.

Pregunta n° 1.1: ¿Quién eres tú? (Relacionado a características propias del sujeto)

Objetivo específico 1: Conocer los discursos y percepciones de los niños y niñas sobre la niñez



En relación a los resultados obtenidos en la segunda parte de la primera pregunta, podemos mencionar que la mayoría de los niños y niñas señalaron a las personas con quienes viven cuando se les preguntó *¿Quién eres tú?*, siendo un 44% del total de personas encuestadas la que señalo esa alterativa, siguiendo las estadísticas encontramos que el 32% de las personas encuestadas señaló características de sus hogares; y finalmente, el 24% de los niños y niñas encuestadas señaló características físicas del entorno en el cual vive.

En base a ambas preguntas, podemos señalar que las *“representaciones sociales de los/as niños/as sobre el ser niño/niña es una de las representaciones fundamentales para los individuos y la sociedad, ya que, además de condicionar las interacciones con el resto de la sociedad, juegan un papel crucial en la formación de su personalidad.”*⁹⁸ (De la Rosa, 2011)

El proceso de identificación depende de las prácticas que encuentran su soporte en el entorno y en razón de la multiplicidad de representaciones a las que niños/as están expuestos y que tratan de rechazar o internalizar. Por lo tanto, los distintos sentidos que niños/as le dan a la

⁹⁸ De la Rosa Reyes, M. (2011) Las representaciones sociales de niñas y niños sobre su experiencia de vida como infantes. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ciudad de México, México.

representación de ser niño/niña responden a la particularidad social de ellos como agentes, a su género y a su situación personal determinada.

El proceso de internalización de los sistemas de representación social se da a través de las distintas interacciones sociales y culturales entre sujetos. Sin embargo, la interacción de la niñez con el resto de la sociedad depende del rol y representación otorgado a este grupo de edad como categoría social, además de que en una misma sociedad la clase social de origen, el género, las condiciones socioeconómicas, culturales y geográficas crean múltiples divisiones al interior de este grupo. En general, se trata de facilitar el proceso de relación y comunicación entre generaciones de sujeto el proponer a los niños cómo deben percibir e interpretar los objetos, las acciones, a las personas, las vivencias y en general su mundo de vida y experiencias.

Por medio de estas relaciones es que una sociedad comunica determinadas ideas que hacen a su funcionamiento y cohesión: por ejemplo, qué es una mujer, qué es un hombre, qué es la vida, etc. En un compuesto social hay diferentes construcciones ideológicas que circulan alrededor de una idea o concepto; la niñez, el niño y la niñez forman parte de un grupo de categorías que se nos ofrecen dentro de nuestra cultura, atravesando discursos cotidianos y científicos, ideologías y prácticas, leyes y juicios, pero sobre todo, nuestro orden sociocultural.

Toda esta secuencia de operaciones y sistemas posee una influencia directa en cada persona y sus propias percepciones sobre la vida, pero sobre todo, hacia sí mismo, y es lo que se denomina auto concepto; la formación del auto concepto comienza en la niñez, siendo esta etapa crucial en el proceso, ya que la imagen que se forma en estos primeros momentos suele acompañar a la persona durante toda su vida. El auto concepto se va conformando a través de dos vías fundamentales, en primer lugar, las experiencias que se viven y las valoraciones que se hace de las mismas; y en segundo lugar, a través de las opiniones y valoraciones que recibe de los demás. La familia y la escuela constituyen las dos principales influencias de formación del auto concepto.

En la etapa de 0 a 6 años, el auto concepto se describe de manera global, basado en atributos externos arbitrarios e inestables, dependiente de los adultos significativos; en los primeros

años, los adultos cercanos al niño le transmiten cierta información que le permite tomar conciencia de su propio cuerpo, desarrolla la imagen corporal; en conjunto con ello se encuentra el desarrollo del lenguaje, el juego simbólico y la imitación. Posteriormente, en la etapa de 6 a 12 años, el auto concepto se describe más en términos de carácter psicológico y social, y gracias al desarrollo cognitivo se basa más en categorías. Con la entrada en el contexto escolar los factores influyentes en la construcción del auto concepto se multiplican: conciencia de logros y/o fracasos, lo que llamamos desarrollo de la capacidad cognitiva y psicomotriz, y un mayor número de relaciones con personas más variadas, es decir, un aumento en las interacciones sociales.⁹⁹ (Fernández y Goñi, 2008)

La representación social de la niñez, o el auto concepto en el sentido individual, interviene desde un principio en el cuidado y protección de los niños; el recién nacido es catalogado por no poder valerse por sí mismo y sin la presencia de otro que lo provea de lo necesario, su vida correría peligro; estos cuidados se realizarán a partir de pautas culturales e históricas. Conjuntamente con las primeras atenciones que se brindan al recién nacido, se pone en marcha un proceso de construcción del sujeto infantil. Mientras se lo cría se le van transmitiendo palabras portadoras de una historia familiar y social y de una cultura particular que harán de ese cuerpo un sujeto social.

Cada sociedad, posee valores, creencias, ideologías y conocimientos propios, sin embargo, se logra visualizar que comparten un gran concepto ideológico en relación a la niñez, y es que el proceso de vivencia de la niñez se encuentra fijado con y en el tiempo, en otras palabras, los niños, y su globalidad, la niñez, no se configuran como un hecho natural sino que son construcciones sociales. Al mismo tiempo que se construye al niño se fijan las expectativas que se tiene sobre él, es decir que la idea de niñez indicará qué se espera de ellos. *“El niño es así mirado desde un lugar donde luego él mismo se ve, reafirmando el valor constituyente asignado a los adultos que lo preceden”*¹⁰⁰ (Calarco, 2006)

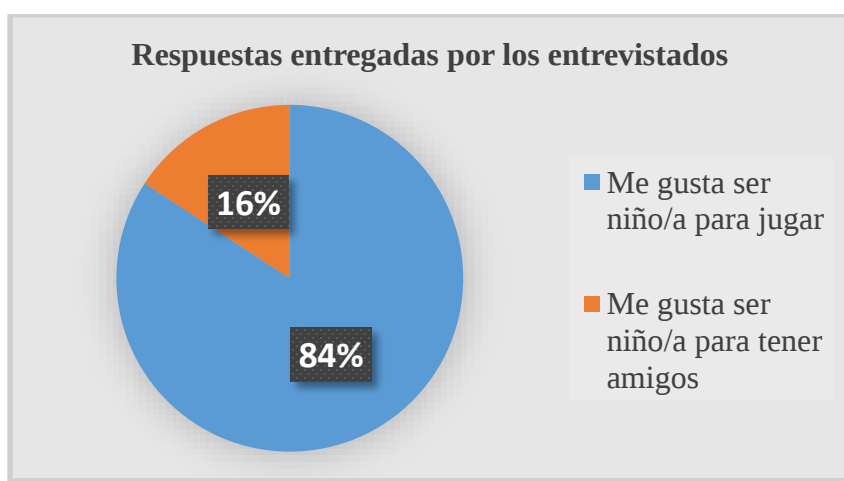
⁹⁹ Esnaola, Igor, & Goñi, Alfredo, & Madariaga, José María (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. Revista de Psicodidáctica. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17513105>

¹⁰⁰ Calarco, J. (2006) La representación social de la Infancia y el niño como construcción. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires, Argentina.

Todo lo anteriormente mencionado, se ve reflejado en las respuestas señalados por nuestros entrevistados, si bien los niños y niñas con los cuales llevamos a cabo nuestra entrevista tienen su propio reconocimiento con su nombre personal, cuando se les da la selección de alternativas, todos se encasillan en la categoría que denominamos “niñez” o ser “niño o niña”, puesto que todo este conglomerado de representaciones sociales han sido interiorizadas por ellos y ellas, concibiéndolas como parte de sí mismos/as, y a partir de ello es que asumen los procesos y características propias que se han creado, impuesto y naturalizado como parte de la niñez o niñez.

Pregunta n° 2: ¿Te gusta ser niño(a)?, ¿Por qué?

Objetivo específico 1: Conocer los discursos y percepciones de los niños y niñas sobre la niñez.



En relación a los resultados obtenidos en la segunda pregunta, podemos mencionar que el 100% de los niños y niñas señalaron que les gusta ser niño/a, y cuando se les preguntó *¿Por qué?* el 84% de las personas entrevistadas señaló que “Le gusta ser niño/a para jugar”, mientras que el 16% señaló que “Le gusta ser niño/a para tener amigos”.

En relación a lo revelado en las respuestas obtenidas, es que podemos señalar el rol que cumple el proceso de juego para la vida, explicando que el juego es una de las actividades más antiguas que ha existido en la historia, y aunque su comprensión y su forma de practicarlo varía según la cultura del contexto, todas las personas vivenciamos esta experiencia. El ser humano lo realiza en forma natural e innata, y como respuesta se obtiene una práctica placentera y un estímulo valioso mediante el cual el individuo se vuelve más hábil, perspicaz, ligero, diestro, fuerte y sobre todo alegre. La evolución del niño y el juego está relacionada con el medio en que se desenvuelva, el cual va a mediar en el desarrollo de las habilidades y destrezas. *“El juego resulta de una actividad creativa natural, sin aprendizaje anticipado, que proviene de la vida misma. Tanto para el ser humano como para el animal, el juego es una función necesaria y vital. Es en parte un reflejo del entorno que rodea al individuo; una actividad necesaria, ya que contribuye al desarrollo integral del infante”*.¹⁰¹ (Montero, 2001)

El juego y las acciones que este conlleva son la base para el desarrollo integral, ya que para su ejecución se requiere de la interacción y de la actitud social. Por otra parte, además de los objetivos afectivos y sociales, también están los cognoscitivos y motores porque solo mediante el dominio de habilidades sociales, cognoscitivas, motrices y afectivas es posible lograr la capacidad de jugar. La actividad del juego se manifiesta en movimientos de diversas clases: movimientos que responden a estímulos exteriores y otros son la expresión de estados de bienestar o desagrado, también hay otros movimientos llamados “impulsivos”, conforme el niño crece, los movimientos espontáneos disminuyen y aparecen otros coordinados. El ambiente es desconocido por el niño, poco a poco lo va percibiendo por medio de sus sentidos

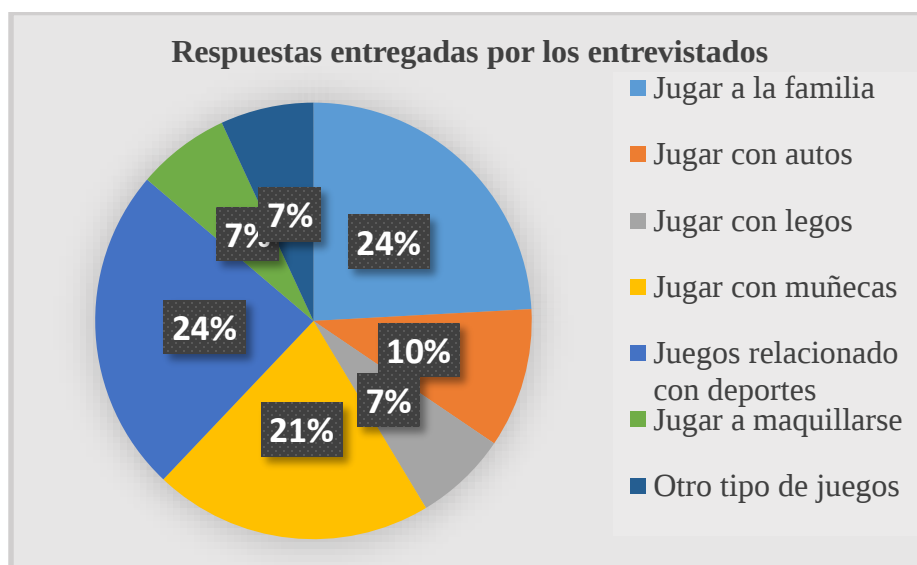
¹⁰¹ Montero, M. (2001) El juego en los niños: un enfoque teórico. Revista Educación. San Pedro, Costa Rica.

y empieza a actuar dentro de él, confrontándose con los objetos, los individuos y los animales, por lo que aparecen nuevas formas de juegos.

El hecho que la mayoría de los/as entrevistados/as hayan señalado el jugar como su definición principal del placer de ser niños/as responde a las definiciones y paradigmas que se han instaurado dentro de la cultura en la cual está inmerso/a el/la niño/a, todo este conglomerado de definiciones y/o acciones se encasillan en la categoría que denominamos “niñez” o ser “niño o niña” concibiéndolas como parte de sí mismos/as, y a partir de ello es que asumen los procesos y características propias que se han creado, impuesto y naturalizado como parte propia del sujeto.

Pregunta n°3: ¿A qué te gusta jugar?

Objetivo específico 2: Describir la dinámica de participación cotidiana de los niños y niñas desde su propia perspectiva.



En relación a los resultados obtenidos en la tercera pregunta, podemos mencionar que la mayoría de los niños y niñas señalaron que les gusta jugar a la familia, siendo el 24% de las personas entrevistadas quienes mencionaron esta respuesta, y de esa población el 100% es mujer, por otro lado, la otra mayoría de niños y niñas señalaron como respuesta que les gusta realizar juegos ligados con los deportes, especificando que les gusta recrear e imitar a ciertos jugadores, siendo estos otro 24% del total de la población entrevistada, y en este caso el 100%

de los que mencionaron esta respuesta son hombres; posteriormente se encuentra la respuesta que señala que les gusta jugar con muñecas (21%), luego jugar con autos (10%), y finalmente jugar a maquillarse, jugar con legos y otro tipo de juegos, los cuales son señalados por el 7% de la población total de entrevistados.

Los niños y niñas se desarrollan por medio y gracias al juego, por eso no se debe limitar ni controlar al niño durante esta actividad lúdica, por tanto, es indiscutiblemente relevante conocer detalladamente la importancia del juego de manera global y reconocerlo como proceso de desarrollo de los diversos ámbitos del niño, pero sobre todo en lo referente al ámbito social, pues la socialización ayudará al niño para acoger los elementos socioculturales que considere relevante de su ambiente e integrarlo a su personalidad para así poder adaptarse a la sociedad, de igual forma, *“le será de suma ayuda también para conquistar la autonomía necesaria para participar en la vida social de forma creativa, respetando y ajustándole a los hábitos y normas de convivencia sin dejar de tener una actitud crítica hacia ellas y aceptando, respetando y valorando las diferencias individuales y la pluralidad social y cultural”*. (Rodríguez, 2013)

Asimismo, el proceso de jugar entrega las herramientas de ayuda al niño para lograr comprender su ambiente, y, según las actividades realizadas, a potenciar distintos aspectos de su desarrollo; el gran significado que representa el juego infantil para la vida está organizado por las actividades lúdicas en las que el niño representa algún rol e imita aquel aspecto más significativo de las actividades adultas y de su contacto con ellas, a partir de ello, podremos obtener una perspectiva de su visión del mundo y sujetos que la componen.

Esta representación de roles en el proceso de juego, es lo que denominaremos como imitación, y durante la niñez, se considera como una de las experiencias más importantes, ya que por medio de ella, se puede reflejar cómo los esquemas y constructos sociales y culturales se van incorporando e interiorizando en las personas, ya que se imita lo que ha sido internalizado e asociado en la memoria, y se internaliza lo que está socialmente arraigado e históricamente desarrollado (Vigotsky, 2009). De igual manera, podemos señalar que el proceso de imitación y juego es una acción cultural y cognitiva con un gran valor agregado, debido que involucra la toma de decisiones, como por ejemplo, determinar lo que se va a

imitar, acordarse de la situación que se quiere imitar, transformar los objetos cotidianos en otra cosa que sirva a los objetivos del juego (juego simbólico), lo que reviste algún nivel de complejidad ya que esa transformación no es azarosa ni arbitraria, tiene una lógica y una intención que permiten transitar hacia lo imaginario. (Bouzas, 2004)

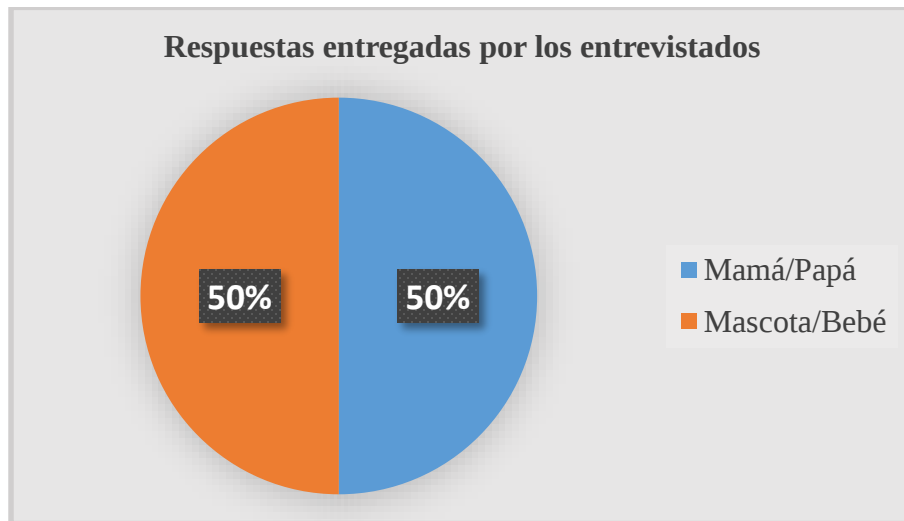
Como se señaló anteriormente, el proceso de juego consta de una intención que permite al niño ligarse a lo imaginario, por tanto, podemos señalar que en la experiencia de juego se vivencia una demarcación espacial donde lo “real”, por un momento, “desaparece” en relación a las necesidades y búsqueda de placer del niño, este proceso permite que se establezcan relaciones de seguridad y de apego espacial, sensaciones que se van registrando en la memoria, permitiendo que a través del juego el niño y la niña desarrolle en ese lugar, su historia personal, y es por medio de esta experiencia que el niño o niña demuestra y vive la apropiación e internalización de la cultura, pero al mismo tiempo, es en sí misma creadora de cultura.

“El territorio del juego es un espacio de conquista y de dominio, es un tiempo dentro de otro tiempo y es el espacio de todo lo posible. En él se conforma una atmósfera nueva con unos elementos que, aunque tomados de la realidad objetiva, son transformados, dando como resultado otra verdad. Es una actividad creativa, inteligente, sensible, donde se produce un tipo de conocimiento similar al conocimiento estético, pues hay atención movilizadora, apertura mental, sensibilidad frente a la propia creación y la de otros, catarsis, gestión emocional y desarrollo de argumentos.”(De la Jara, 2018, p.19)

Dentro del proceso de investigación, podemos señalar que la mayoría de los entrevistados presenta un tipo de juego simbólico o de roles, como por ejemplo lo es el jugar a la familia, jugar con muñecas, y jugar a deportes, en todos estas respuestas indicadas por los entrevistados, podemos ver a los/as niños/as asumiendo papeles de adultos y reflejan de manera creadora las actividades de estos y las relaciones sociales que ellos establecen entre sí; el juego de roles, es una forma particular de actividad de los niños y niñas y cuyo contenido esencial es la actividad del adulto, sus acciones y relaciones personales. Esto significa que no es la manifestación de instintos hereditarios, sino un producto socialmente adquirido.

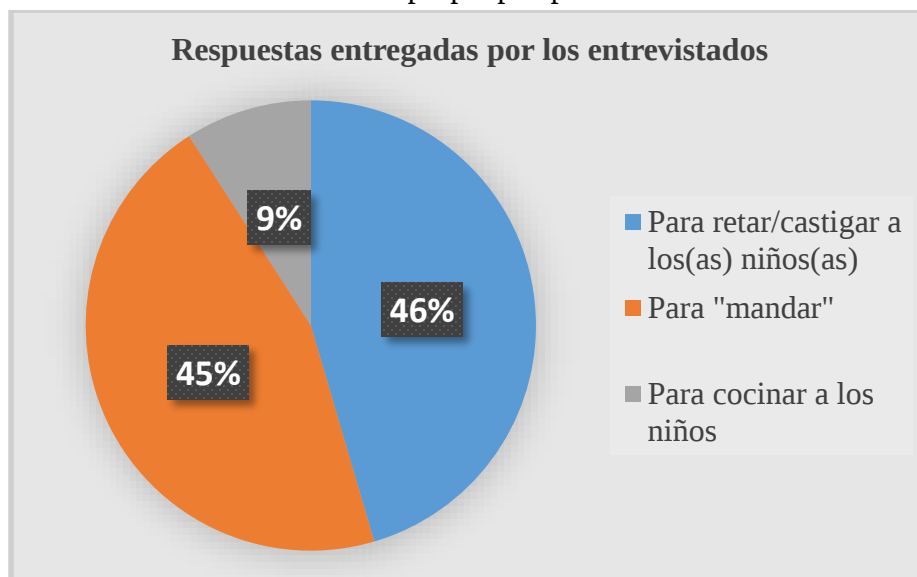
Pregunta n° 3.1: En el contexto de jugar a la familia... ¿Quién eres tú?

Objetivo específico 2: Describir la dinámica de participación cotidiana de los niños y niñas desde su propia perspectiva.



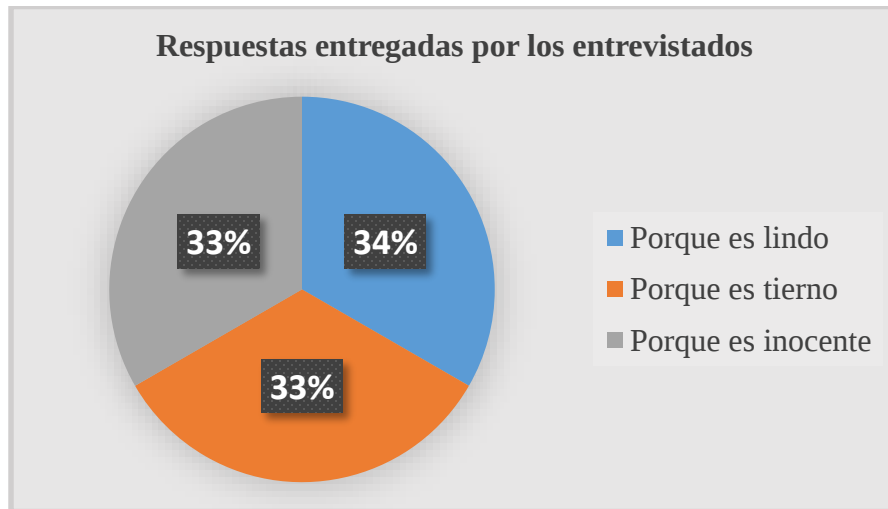
Pregunta n° 3.2: ¿Por qué te gusta ser la/el mamá/papá?

Objetivo específico 2: Describir la dinámica de participación cotidiana de los niños y niñas desde su propia perspectiva.



Pregunta n° 3.3: ¿Por qué te gusta ser la mascota/el bebé?

Objetivo específico 2: Describir la dinámica de participación cotidiana de los niños y niñas desde su propia perspectiva.



En relación a los resultados obtenidos en la segunda, tercera y cuarta parte de la tercera pregunta *¿En el contexto de jugar a la familia, quién eres?*, frente a lo cual tuvimos los siguientes resultados.

Del total de la población que señaló jugar a la familia como parte de uno de sus juegos favoritos:

- El 50% prefiere ser la mamá o el papá, cuando se les preguntó el porqué de su elección, el 46% de esta población señaló que “para retar/castigar a los/as niños/as”, el 45% señaló que “para mandar” y el 9% señaló que “para cocinar o cuidar a los/as niños/as).
- El otro 50% prefiere ser el bebé o la mascota, cuando se les preguntó el porqué de su elección, el 34% de esta población señaló “porque es lindo”, el 33% señaló “porque es tierno” y el 34% final señaló “porque es inocente”.

De acuerdo con ello, es que señalamos que durante la etapa pre operacional, en la cual se categoriza a la mayoría de los niños y niñas que fueron protagonistas de esta investigación, el sujeto comienza a representar y representarse en el mundo, una de las formas por las cuales

el niño o niña realiza este proceso es por medio del juego, y en este caso, especificaremos su realidad dentro del juego simbólico, como lo es el juego de la familia.

En este tipo de juego, el/la niño/a “toma” los roles sociales de la actividades que observa en el medio, y se “convierte” en distintas personas, como por ejemplo, ser la mamá, papá, hijo, la mascota, un conductor, una enfermero, etcétera; a través del juego es que el/la niño/a se sumerge a la realidad de sus deseos, necesidades y pensamientos. Aquí es, donde los niños y niñas aprenden sobre sus gustos, intereses y habilidades, sólo basta observarlos para ver cómo le dan sentido al mundo y a lo que han aprendido a medida que interactúan con los materiales y con los demás. Frecuentemente los niños expresan sus miedos, inquietudes o vivencias mientras juegan.

En este apartado resaltamos lo importante que es mencionar los estudios de Bretherton (1984) sobre juego simbólico; este autor cuestiona la tesis piagetiana de la interpretación del juego simbólico como mera asimilación de la realidad al propio ego y su aparente declinación por la progresiva adaptación del niño a la realidad. Bretherton plantea que Piaget, dejó inexplorados muchos aspectos de la representación figurativa en su esfuerzo por explicarse las acciones interiorizadas que conducen hacia el desarrollo de las operaciones (seriación, clasificación, conservación) que harían posible la representación coherente de la realidad. Piaget no vio, señala este autor, la estructura y coherencia de la simulación, y asumió muy gratuitamente tanto la habilidad de jugar al "como si", o sea, la representación de eventos reales "tal como son"; así como la habilidad de representar acciones posibles o futuras con el juego del "y qué sucedería si".

Bretherton considera que la representación de eventos no existentes o soñados juega un papel muy importante en el desarrollo del pensamiento subjuntivo, o sea, aquella capacidad que le permite a los seres humanos construir variantes mentales sobre las situaciones que encaran. El niño no solo juega a recrear realidades ya existentes, sino que visualiza a través de su juego situaciones alternas a la realidad. Bretherton (1984) en su compilación sobre investigaciones relacionadas con el juego simbólico, reconoce el juego dramático o juego de roles como una actividad a través de la cual los niños espontáneamente representan su comprensión del mundo social.

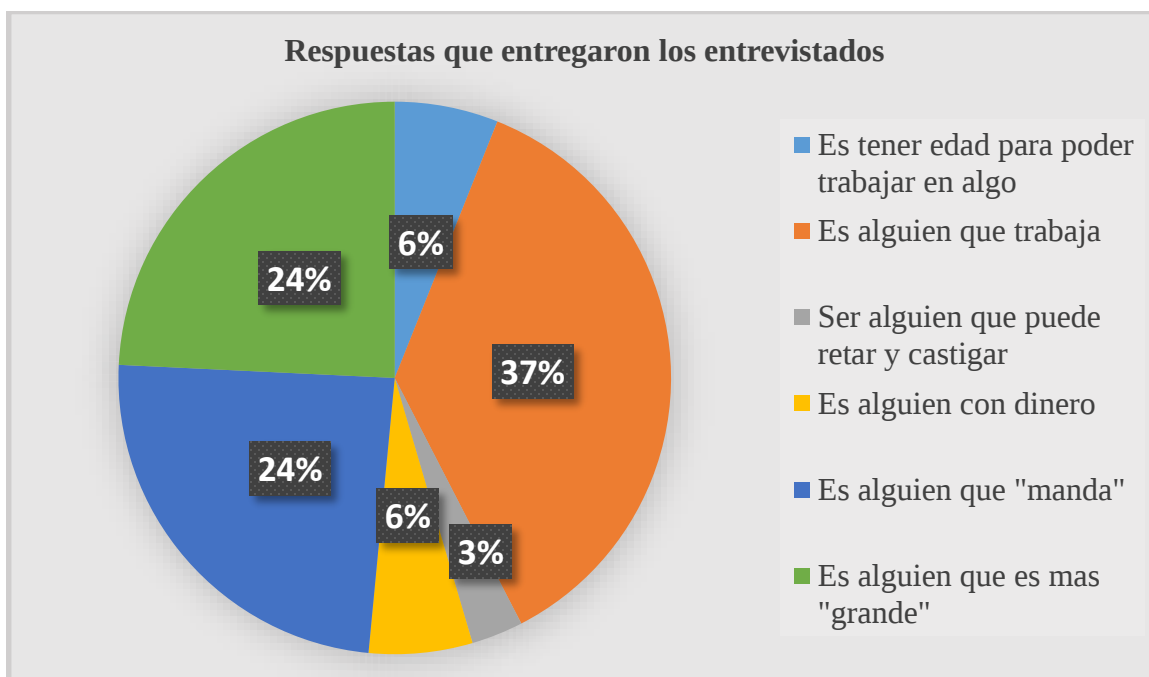
Aunque el énfasis en estos estudios está puesto en los primeros años de vida, en ellos encontramos invaluable aporte teórico para la comprensión de esta actividad infantil en años posteriores. Bretherton define el juego de roles como la representación figurativa de eventos sociales, lo que constituye una organización cognitiva de la cual otras estructuras o procesos cognitivos (como jerarquías taxonómicas y estrategias de solución de problemas) se derivan; pues da cuenta de la comprensión por parte del niño de las relaciones dinámicas entre agentes, receptores, objetos y acciones que hacen parte de la interacción social de cada día.

El juego dramático o de juego de roles refleja entonces, no sólo la habilidad del niño para representar la realidad, sino que es también expresión de la capacidad subjuntiva, o sea, la capacidad de generar alternativas fantásticas a la realidad cotidiana. A través de este tipo de juego, entonces, el niño no sólo refleja lo que entonces percibe del mundo (referentes cognitivos, afectivos y socio-culturales), sino que es un medio ideal para visualizar soluciones alternas a la realidad mediante la creación y vivencia de situaciones imaginarias distantes de lo real.

Cabe mencionar que el experimentar la vivencia e imitación de un rol es uno de los componentes fundamentales, y tanto las acciones como las relaciones lúdicas que implemente el niño o niña, constituyen la forma en que este se manifiesta. Cuando un niño asume un rol actúa como si fuera otra persona, generalmente un adulto, aunque a veces hace como si fuera otro niño, e incluso como un animal, asume e interioriza actitudes, roles y funciones que a él se atribuyen. De igual forma, las acciones que realiza, lo que expresa verbalmente y con sus gestos, o sea, su actividad en general, son las propias de la persona que él dice ser. Así es, como lo mencionado se ve reflejado en las respuestas entregadas por nuestros entrevistados, las dos categorías o representaciones mayormente mencionadas, como lo son ser “mamá/papá” o ser “bebé/mascota” nos dan a entender y representar la visión interiorizada que poseen los sujetos entrevistados, como por ejemplo, que el ser madre representa una autoridad cuya personalidad se encuentra mermada por el castigo, poder y retos; mientras que los que asumen el rol de “bebé o mascota” lo realizan bajo la visión de un ser inocente, que pasa desapercibido frente al rol de dominio y rol de poder que posee la madre o el padre.

Pregunta n°4: ¿Cuándo uno es adulto? Y ¿Qué es ser adulto?

Objetivo específico 1: Conocer los discursos y percepciones de los niños y niñas sobre la niñez.

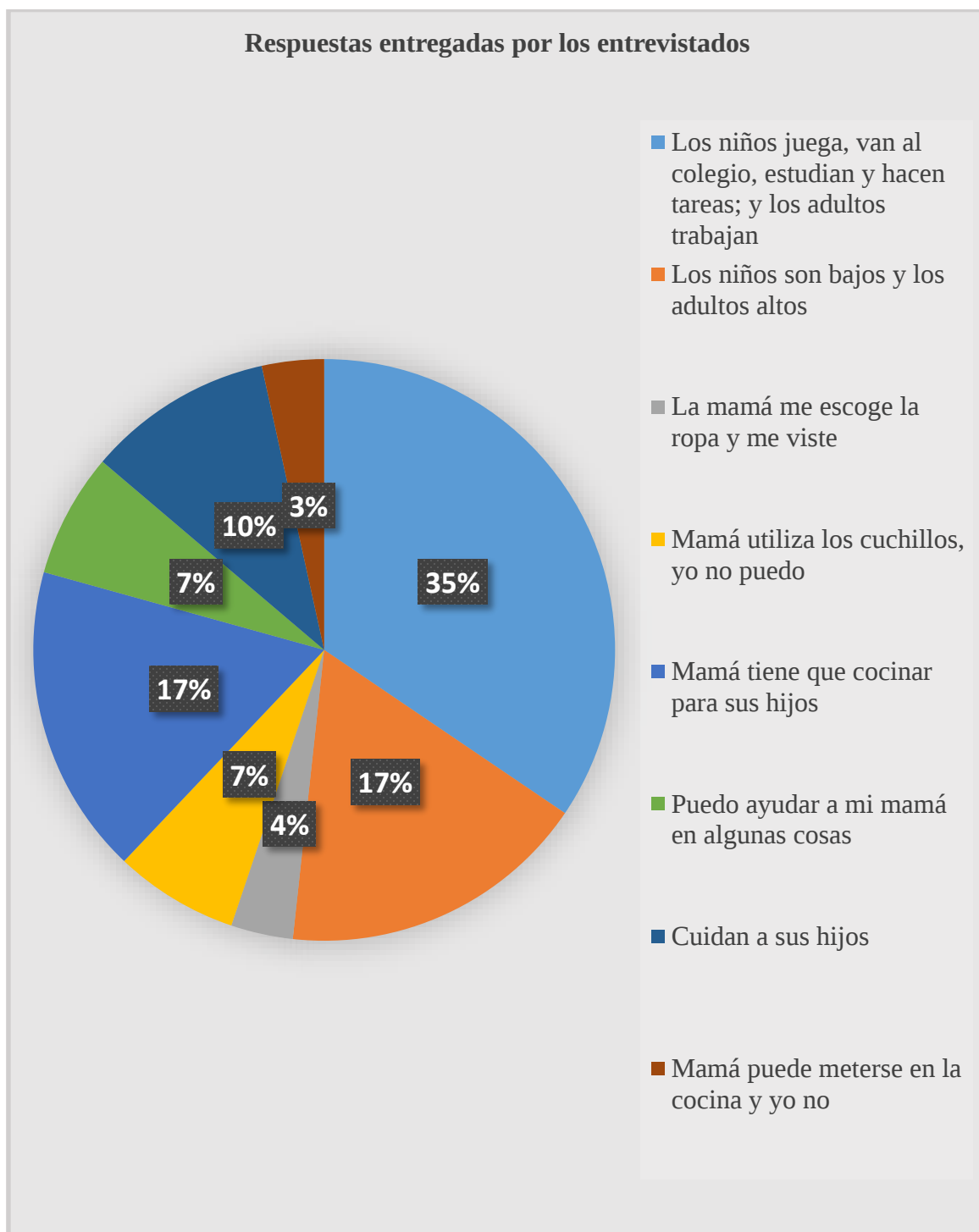


En relación a los resultados obtenidos en la pregunta número cuatro, podemos señalar que la mayoría de los entrevistados (37% de la población total) señaló que ser adulto es “ser alguien que trabaja”, prosiguiendo, se encuentra el 24% de la población quien señaló dos respuestas relevantes, las cuales señalan que ser adulto es “ser alguien que manda” y “es alguien que es más grande”, y finalmente se encuentran con 6% de respuestas “es tener edad para poder trabajar en algo” y “es alguien con dinero” y con 3% de respuestas “ser alguien que puede retar y castigar”.

Posteriormente se realizó la pregunta n°5 que plantea: “¿En qué se diferencian los niños y niñas de los adultos?”, cuyos resultados serán reflejados en el gráfico que se presenta a continuación, junto con ello se realizará un análisis integral en base a ambas preguntas, apuntando a una composición de ambos ejes adulto-niño, que plantee las percepciones de los niños y niñas entrevistados sobre el significado de la adultez y sobre las diferencias de perfiles entre ambas categorías sociales.

Pregunta n°5: ¿En qué se diferencian un/a adulto/a de un/a niño/a?

Objetivo específico 1: Conocer los discursos y percepciones de los niños y niñas sobre la niñez.



A pesar de los años, la historia y los discursos de conciencia sobre las distintas experiencias y vivencias que se internalizan en los cuerpos de los niños, aun se sigue experimentando una distancia intergeneracional entre niños y adultos ligado a las interacciones y relaciones de poder y dominio. Según Foucault, toda relación es inevitablemente una relación de poder: *“La posibilidad del lazo social está dada por el poder, es decir, por las relaciones de fuerza y la imposición de ‘unos’ sobre ‘otros’ (...), donde la mayor fuerza ejercida está en cualquier uso de poder de violencia simbólica”* (en Moreno, 2006). Así, la categoría social “adulto” tiene mayor fuerza e imposición sobre las características asociadas a la edad de los niños, provocando que esta última sea ubicada en situación de privilegio frente a la categoría “niñez” y sus respectivos sujetos.

Recordemos que toda esta concepción e interpretación de la niñez como una categoría social inferior a la adultez, se encuentra a la base de todos los constructos socio culturales presentes en la sociedad, por ejemplo, la creencia de que los niños y niñas son personas que no han alcanzado su total y pleno desarrollo, que son algo así como “pequeños adultos”, es parte fundamental de los planteamientos y respaldos de las sociedades adultocéntricas, en las que la mayor parte del poder se concentra entre los adultos y donde ser adulto es el fin del desarrollo en sí mismo.

En vinculación con las respuestas entregadas es que podemos señalar que el adultocentrismo y sus respectivas conductas, acciones y representaciones, indican que existen relaciones de poder entre los diferentes grupos de edad que son asimétricas, liderándose en favor de los adultos, es decir, que estos se ubican en una posición de superioridad, en otras palabras, los adultos gozan de privilegios y libertades únicamente por el hecho de ser adultos, porque la sociedad y su cultura así lo han definido. Por ejemplo, si un niño o niña rompe un vidrio por error, recibe una sanción de parte del adulto (grito, reto, castigo o golpes); si este adulto comete el mismo error, no recibe castigo de parte del niño o la niña e incluso puede asumir que fue un accidente y, en el mejor de los casos, decir que tiene “derecho a equivocarse”

Las representaciones sociales que la niñez tiene del mundo adulto están relacionadas con

una idea de edad pero igualmente relacionada con un otro “más grande” que además de ser grande, trabaja, todo esto otorga una categoría de poder, saber y autoridad, exclusiva del mundo adulto. Saber y poder del cual se considera que la niñez aún carece, por lo que se deposita esta magna visión en la adultez desde la perspectiva de los niños y niñas. La niñez sobrevalora el poder y saber de los adultos en desmedro del propio. Así, como los dos caracteres anteriormente nombrados, también la niñez considera y valora las habilidades o más bien las competencias que se derivan de las responsabilidades que desempeñan los adultos, los cuales son vistos como personas capaces, eficaces y trabajadores, a diferencia de la niñez que tiende a infravalorarse.

La niñez vivencia y expresa que las relaciones con los adultos son determinadas por la población adulta. Se dice que son los adultos quienes disponen y establecen el tipo de relación a los niños, y que, dependiendo de cómo se muestren y se vinculen con la niñez, se generan un tipo u otro de relación.

Al considerar a la adultez como referente, las prácticas o actividades de los niños y niñas son evaluadas en comparación a las realizadas por los adultos, por tanto, las valoraciones que la niñez hace de sí misma, son negativas. Los niños cuando no logran auto gestionarse u organizarse, consideran que es por la falta de un adulto que guíe sus actuaciones, ya que consideran que por sí mismos no tienen las capacidades para hacerlo, o se les hace mucho más difícil: *“es que si yo entro a la cocina voy a romper un vaso”* (A, 4 años), *“no puedo utilizar un cuchillo porque me puedo cortar”* (P, 6 años), *“me puedo quemar con la olla caliente en la cocina”* (Va, 6 años).

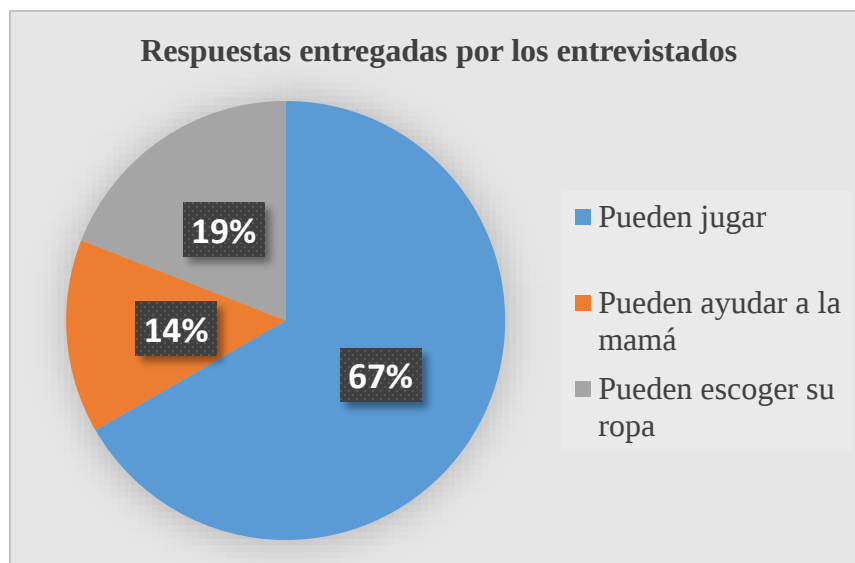
Resulta obvio que en el caso de la niñez existen diferencias biológicas significativas respecto de otros grupos, habida cuenta que existen razones claras relacionadas con el propio desarrollo humano que les hace vulnerables e indefensos durante los primeros años de vida. Sin embargo, creemos que es importante entender que el hecho de que existan propiedades relevantes y diferentes en este grupo de edad que justifiquen un trato diferenciado, no puede confundirse con la consideración de que esas propiedades sean reveladoras de inferioridad, permitiendo así excluirlos de los derechos que tiene el resto de la ciudadanía y ser dominados y silenciados por otros grupos sociales, como lo son los adultos.

Es en relación a todo esto, que por medio del análisis y las respuestas que entregaron nuestros entrevistados es que podemos reflejar todo lo anteriormente señalado, existe una visión asimétrica en todo sentido desde la perspectiva de los niños y niñas hacia los adultos, desde alguien que ejerce poder físico como lo es la estatura, hasta un poder psicológico y mental, en donde el adulto es observado como un sujeto dotado de un poder mental, cognitivo y funcional por sobre el niño o niña, en donde estos logran interiorizar este discurso y cuerpo a través de sus vivencias, en donde se consideran como sujetos a los cuales se debe cuidar hasta de su propio actuar, con una expectativa de autoeficacia por bajo las expectativas que poseen y consideran del adulto.

Pregunta n°6: ¿Qué cosas si pueden hacer los/as niños/as y que cosas no?

Pregunta n° 6.1: ¿Qué cosas si pueden hacer?

Objetivo específico 2: Describir la dinámica de participación cotidiana de los niños y niñas desde su propia perspectiva.

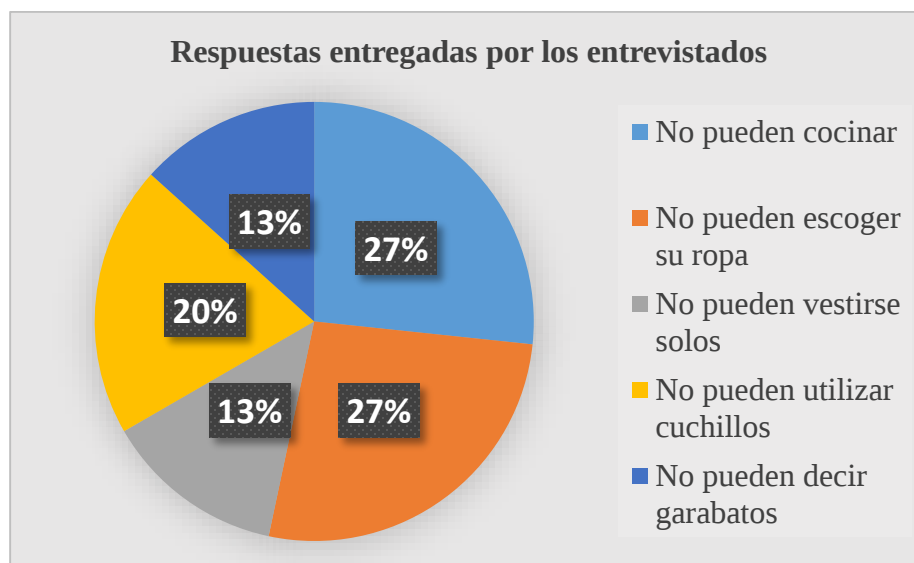


En relación a los resultados obtenidos en la primera parte de la quinta pregunta podemos señalar que la mayoría de las personas entrevistadas, es decir el 67% del total, señaló que una de las cosas primarias que pueden hacer los/as niños/as es jugar, luego con un 19% de las respuestas se puede señalar que los/as niños/as pueden escoger su ropa, y un 14% de la población total de entrevistados señaló que los/as niños/as pueden ayudar a la mamá.

Posteriormente se realizó la segunda parte de la pregunta n°6 que plantea: “¿Qué cosas no puede hacer los niños y niñas?”, cuyos resultados serán reflejados en el gráfico que se presenta a continuación, junto con ello se realizará un análisis integral en base a ambas preguntas, apuntando a una composición de ambos ejes dinámicas de participación cotidiana del niño, que plantee las percepciones de los niños y niñas entrevistados sobre su participación en el día a día y sus diferentes roles en la cotidianidad, apuntando de igual forma a las expectativas y expectativas de auto eficacia.

Pregunta n° 6.2: ¿Qué cosas no pueden hacer?

Objetivo específico 2: Describir la dinámica de participación cotidiana de los niños y niñas desde su propia perspectiva.



En relación a la segunda parte de la quinta pregunta podemos señalar que la mayoría de las personas entrevistadas, es decir, el 27% del total de la población, señaló que los/as niños/as no pueden cocinar, siguiendo con ello, otro 27% señaló que los/as niños/as no pueden escoger su ropa; posteriormente, se encuentra un 20% de la población, quienes señalaron que los/as niños/as no pueden utilizar cuchillos, un 13% señaló que los/as niños/as no pueden vestirse solos/as y otro 13% señaló que los/as niños/as no pueden decir “garabatos”. Cuando se les preguntó el ¿Por qué no puedes hacer “esto”...? (señalando una acción) las respuestas que

obtuvimos, “Porque pueden quebrar algo”, “Porque se pueden quemar”, “Porque pueden romper un vaso”, etcétera.

El periodo denominado como primera infancia constituye un periodo muy relevante dentro del proceso de desarrollo y evolución ya que es aquí en donde se experimentan diversas vivencias que permiten estructurar y afianzar diferentes elementos imprescindibles para el desarrollo de la persona, y con ello, el desarrollo de la identidad y la personalidad, y que posteriormente, se verán reflejados en los procesos de socialización. Uno de estos elementos fundamentales corresponde al auto concepto y percepciones de autoeficacia infantil, el cual, en términos generales, es entendido como “una representación interna y cognitiva que el sujeto tiene en una serie de sus distintas dimensiones”. Desde otro punto de vista, se define como autoconcepto, al proceso que concentra todas las formas de ser y estar en el mundo, aquellos procesos de autoconocimiento y exploración, y en conjunto con ello, de evaluación y valoración propia del sujeto, en un rango que puede ir desde lo positivo hasta lo negativo.

En esa misma línea de análisis, se entienden ambos conceptos concepto como la estructuración de esquemas mentales, que le permite a los sujetos tener un conocimiento muy articulado de sí mismos, de sus destrezas y debilidades, sus logros y fracasos y por tanto, como una forma muy particular de representar y entender su realidad en interacción con otras personas y en otros contextos, sin embargo, debemos señalar que estas valoraciones y evaluaciones se encuentran a la base de experiencias que se tengan con otros sujetos, es decir, se consolidarán como resultado de la representación social dentro de una interacción contextual, en otras palabras, se presenta un gran margen de influencia ajena a la propia, la evaluación y valoración que tenga la persona sobre sí misma.

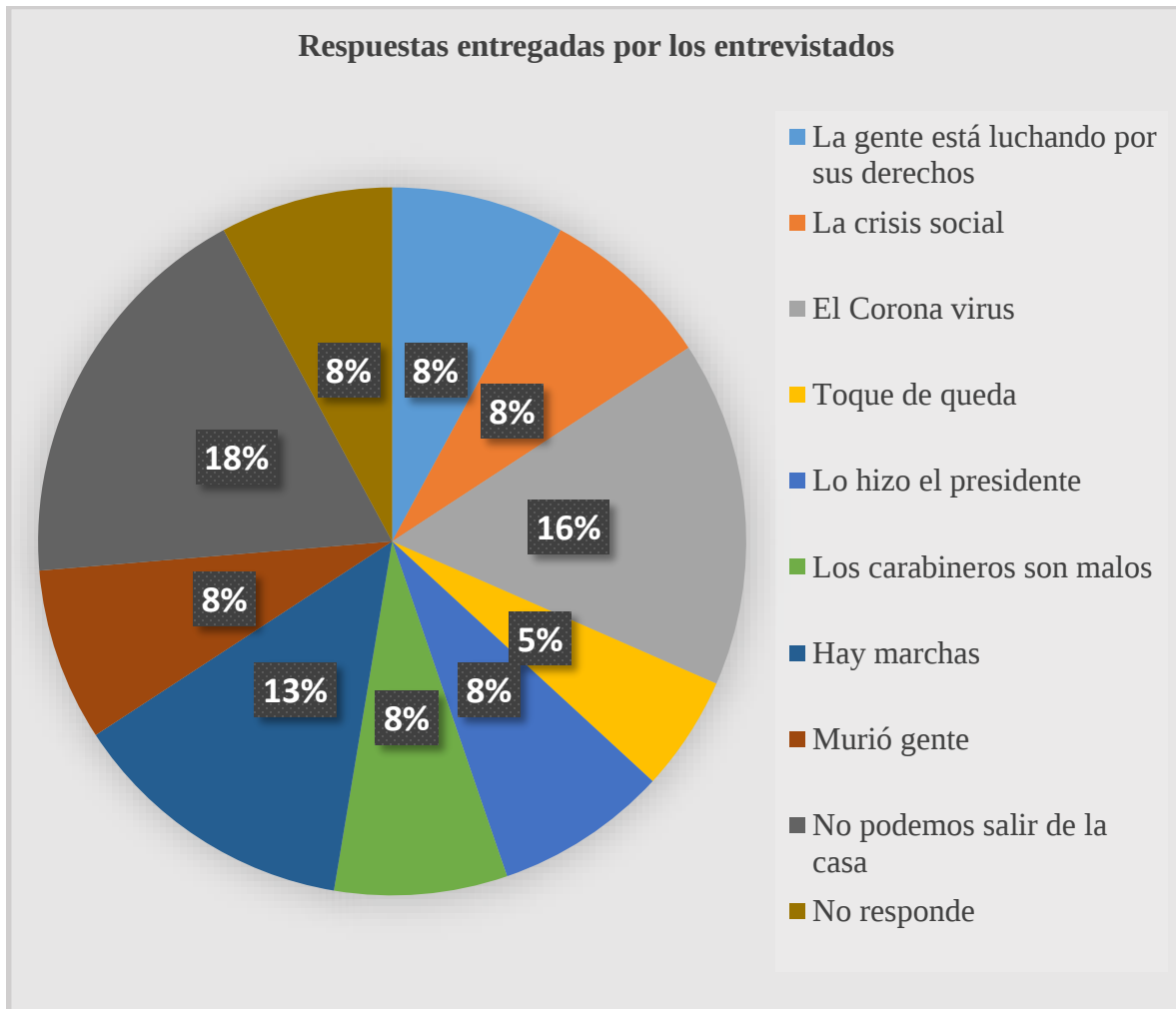
De esta forma, el desarrollo de estas percepciones depende de los tipos de experiencias percibidas como negativas o positivas y de diversos factores tales como biológicos, psicológicos y socioculturales; en otras palabras, la conformación de estas percepciones sobre sí mismo, se encuentran mediados por variables de tipo social, madurativo y de personalidad, y va evolucionando desde una regulación ejercida externamente, siendo el contexto más cercano y de mayor influencia, la familia. Como síntesis, podemos señalar que el auto concepto se concibe como “el resultado de un proceso activo de construcción,

desarrollado a lo largo de toda su vida”, que va ligado al desarrollo de la habilidad de percibir e interpretar las actitudes que comunican los otros en el proceso de interacción social.(Campo, 2014)

En relación a los resultados obtenidos se puede señalar la importancia del desarrollo de las perspectivas de auto concepto y auto eficacia como mediadoras entre la motivación y la acción humana, estas expectativas inciden en las creencias que el individuo tiene de su propia capacidad para realizar con éxito o fracaso las acciones. En este sentido se concluye, que las personas que tienen alta seguridad en sus capacidades ven las tareas difíciles como un reto donde demostrar dicha capacidad, más que como una amenaza que debe ser evitada, sin embargo, en esta investigación se vivenció lo contrario, en donde los niños y niñas poseen una baja seguridad frente a sus cuerpos, reacciones y acciones, por lo cual puesto que el adulto señala que el niño “no puede entrar a la cocina porque botará un vaso” este discurso es escuchado e interiorizado por el niño, en donde sus perspectivas de autoeficacia serán bajas ya que en su auto concepto tendrá esta concepción de él como sujeto que no puede entrar a ciertos lugares debido a sus errores, y su concepción como niño sobre “ser niño” será de un sujeto el cual comete errores y que depende de un adulto para lograr sus metas.

Pregunta n°7: ¿Qué sabes de lo que ha pasado en el país?

Objetivo específico 3: Interpretar las experiencias y emociones de los niños y niñas en la actual contingencia nacional.



En relación a los resultados obtenidos en esta pregunta, podemos mencionar que la mayoría de los niños y niñas apuntan hacia varios sucesos que ocurren en el país, siendo los más nombrados el virus del coronavirus con un 16%, las marchas y protestas 13%, y el no poder salir de la casa 18%. Es importante puntualizar que existe una diferencia de dos semanas entre las conversaciones con los participantes, por lo tanto cuando se conversó con los primeros siete niños y niñas, aun el virus Covid-19 no se masificaba dentro del país, siendo sus respuestas dirigidas hacia la crisis social, mientras que las conversaciones con los otros

nueve participantes se realizaron con el virus más masificado y las clases suspendidas, siendo sus respuestas enfocadas al virus.

Dentro de las respuestas también es posible encontrar ciertas apreciaciones de los niños y niñas ante los sucesos como, “la gente está luchando por sus derechos”, “los carabineros son malos” “es culpa del presidente” entre otras, siendo estas las más nombradas.

Si bien la mayoría de los niños y niñas expresa lo que sabe y vivió, un 8% de los entrevistados no responde, y de esa población el 100% son niños de cuatro años.

Según Cecilia Calvo psicóloga de Fundación Integra, cuando ocurren crisis inesperadas, que son aquellas situaciones accidentales que irrumpen el curso habitual de la evolución de la familia, por ejemplo: la muerte prematura de uno de los padres, crisis económicas, cesantías, cambios de ciudad, separación de los padres, desastres naturales, etc. Estas situaciones, al no ser previsibles tienen un impacto mayor en sus miembros y también requieren de una reorganización y por lo tanto una adaptación en distintas esferas, de acuerdo a las características de la situación crítica.

Pasar por una crisis familiar sea esperada o inesperada, implica un impacto para los miembros de la familia y la resolución de la crisis puede conllevar un crecimiento o un debilitamiento familiar, dependiendo de las capacidades, recursos, experiencias de la familia y de la gravedad de la situación crítica.

Muchas veces los adultos en estas circunstancias subestiman a los niños y niñas, creyendo que las crisis que se producen dentro de la familia y fuera de ella pasaran inadvertidas por la niñez. Esto es un mito en torno a los niños y niñas que muestra un gran desconocimiento de su desarrollo emocional. En realidad, los niños son impactados como todos los miembros de la familia por los cambios y procesos de adaptación de las familias y ellos se verán más o menos impactados dependiendo de las características de la crisis y de cómo los adultos en la familia puedan contener y abordar estas situaciones con ellos.

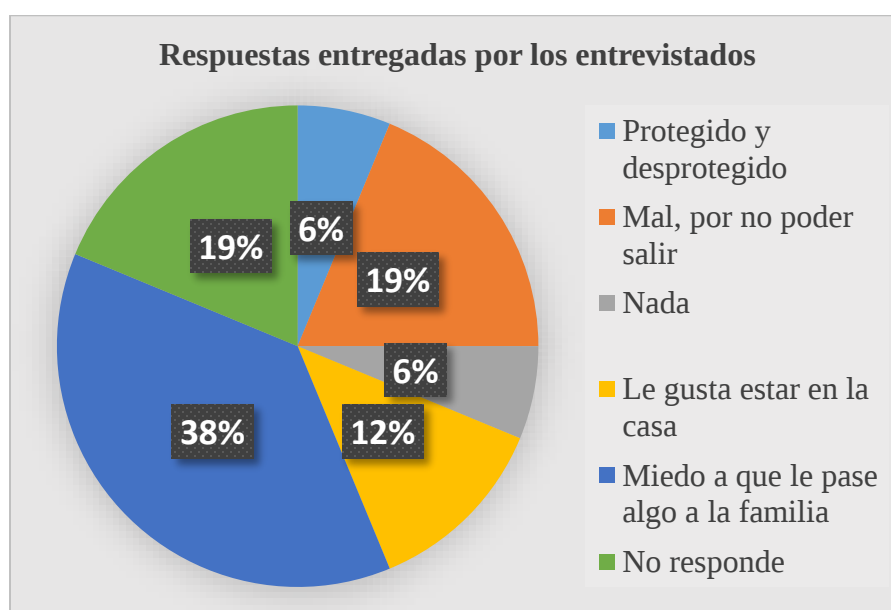
Los niños y niñas necesitan información básica sobre lo que sucede a su alrededor que les permita traducir lo que está pasando. Cuando no existe esta información se tratan de explicar solos y sus explicaciones pueden ser erradas o peores que la realidad o dado al acceso a las

redes sociales que existe, pueden buscar las respuestas en lugares no adecuados. Por otro lado, no saber, genera incertidumbre y angustia, lo que intensifica el sufrimiento.

Dentro del proceso de investigación, podemos señalar que la mayoría de los entrevistados presenta información clara de los sucesos que están afectando, sin embargo es posible apreciar que esta información no siempre es objetiva, siendo cargada por ciertos juicios, juicios que pueden ser creados por parte de lo que expresan los adultos o lo que observan y oyen en las redes sociales y de comunicación.

Pregunta n°7.1: ¿Cómo te has sentido con lo que ha pasado?

Objetivo específico 3: Interpretar las experiencias y emociones de los niños y niñas en la actual contingencia nacional.



Con respecto a los resultados obtenidos, podemos mencionar que la mayoría de los niños y niñas sienten miedo ante la situación que están viviendo, siendo el 38% de los entrevistados los que señalan esta respuesta, generalmente expresan miedo porque les pase algo a ellos o a sus familias. Por otro lado el 19% de los niños y niñas expresa sentirse mal ya que no pueden salir, mientras que el 12% expresa que le gusta estar en la casa.

Un 6% de los participantes expresa sentirse protegido y desprotegido al mismo tiempo, mientras que otro 6 % expresa no sentir nada. Por otra parte un 19% de los entrevistados no responde, y de esa población el 100% son niños de cuatro años.

Ante situaciones de crisis y sucesos inesperados los niños y niñas pueden reaccionar al trauma de diferentes formas; algunos no hablan del tema, otros hablan mucho, se ponen más sensibles, tristes o irritables, y la intensidad de sus reacciones dependerá del nivel de violencia al que estén sometidos. Mientras más cercanos o expuestos a situaciones traumáticas, más probabilidades tendrán de verse afectados.

Estas reacciones dependerán de la edad y desarrollo emocional del niño y niña. Por lo mismo, es importante brindarles el apoyo y seguridad que necesitan para manejar la situación y disminuir el impacto negativo que puede generar en ellos.

Según la Clínica Somno, el centro especialista en Medicina del Sueño, entrega una serie de recomendaciones que ayuda a abordar esta situación según la etapa vital de cada niño. Los Niños/as en edad pre escolar (0 a 5 años): no entienden con toda claridad lo que ocurre, pero sus emociones y reacciones se verán influidas por su ambiente. Mantener la rutina diaria, entregar calma, escuchar sus inquietudes y contenerlos en todo momento les entrega mayor seguridad lo que influye en un mejor descanso y energía en su día a día. Los Niños/as en edad escolar (6 a 11 años): Aunque entienden parcialmente lo que pasa, ya perciben y saben lo que significa una amenaza para ellos y otras personas. Por ello, es importante darles información clara lo que está pasando en el país, utilizando un lenguaje simple y comprensible para que puedan hacer preguntas y expresar sus inquietudes.

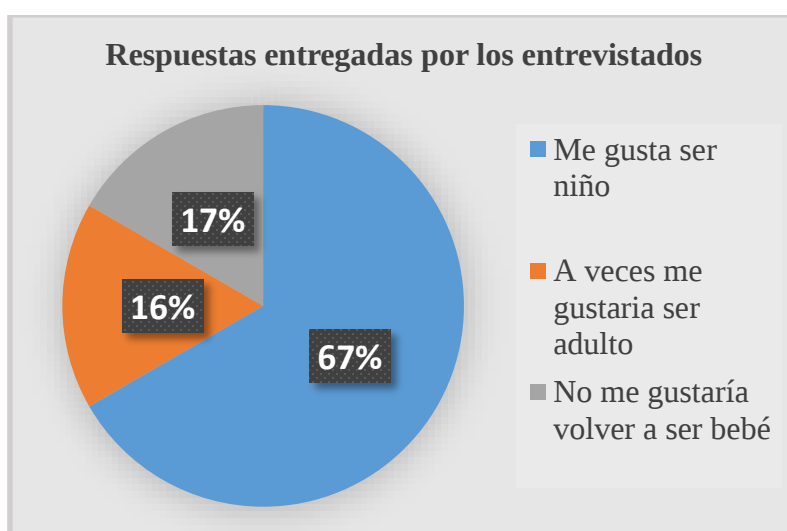
Un factor importante ante la emocionalidad de los niños y niñas, es el hecho de no asistir al colegio u jardín, ya que la escuela puede facilitar la estabilidad, la estructura y la rutina que los niños necesitan para gestionar la pérdida, el miedo, el estrés y la violencia. La asistencia a la escuela también puede garantizar que los niños están seguros y protegidos ante los riesgos.

Dentro del proceso de investigación, podemos señalar que la mayoría de los entrevistados expresa emociones de miedo y confusión, esto debido a la inquietud que genera el no tener claridad ante lo que sucederá, ya que si bien presentan información de los sucesos, el no

encontrarse en su rutina habitual, provoca desajustes en su sentir y actuar, tomando en cuenta que cada niño y niña está viviendo este proceso de una manera diferente, con crisis diferentes que se suman y surgen de las que se viven de forma general.

Pregunta n°8: Recolección de comentarios sobre la niñez.

Objetivo específico 1: Conocer los discursos y percepciones de los niños y niñas sobre la niñez.



En relación a la pregunta número 6 pudimos recoger distintos análisis y comentarios anexos que realizaban los entrevistados en el proceso de investigación; frente a ello, podemos señalar que el 67% de la población total señaló que si le gusta ser niño, mientras que el 17% señaló que a veces le gustaría ser adulto, cuando se les pregunta el por qué indicaron que es “para salir solo con mis amigos/as”, “para tener dinero”, entre otras respuestas, mientras que el 16% de la población entrevistada señaló que no le gustaría volver a ser bebé, cuando se les preguntó el por qué indicaron esta respuesta, señalaron que “era vergonzoso”, “no quiero que me pellizquen ni abracen”, etcétera.

Dentro del análisis de esta categoría se realiza una reflexión en torno a los discursos exclamados por los niños y niñas entrevistados y su visión sobre el placer de ser niños: Los discursos han sido producidos por un grupo socioculturalmente cristalizado, la niñez; si bien, los discursos formulados por los sujetos entrevistados no son diferentes respecto al mismo

objeto o concepción cultural representada; no lo son porque convivimos en un mundo social, permeado por discursos culturales que debemos compatibilizar, y vamos adquiriendo tantos discursos como redes donde participemos. No se diferencian muy ampliamente, por ejemplo, de los discursos de los adultos respecto a la niñez y su participación, porque en los diversos escenarios sociales y en lo cotidiano se adquieren y aprenden estos discursos culturales, en otras palabras, se aprende y se reproduce el entramado ideológico discursivo, los repertorios discursivos son tan diversos como la multiplicidad de redes donde participemos, dependerán de los espacios socioculturales donde interactuemos y dónde construyamos la realidad que hemos de compatibilizar, se sea niño o no, pues ello concierne a todos los seres humanos.

Es preciso conocer el propio discurso de la niñez, y diferenciarlo de cualquier otro discurso perteneciente a un grupo sociocultural distinto, porque los niños al participar de múltiples redes, producen nuevos discursos. La niñez no solo reproduce discursos de las redes adultas, sino también de tantas otras redes como participación en éstas tenga. Es por eso por lo que se entrevista a la niñez y no a otro grupo socialmente cristalizado. Valerse y analizar la voz de la niñez en primera persona, permite evidenciar fracciones discursivas que eventualmente pueden haberse diluido en el transcurrir de la producción de discursos adulto centrados. Obedece, asimismo, a una cuestión política: la niñez da voz a su voz, con la posibilidad cierta de evidenciar posturas disidentes. Visualizándose como actores sociales y enseñando sus autores en lo dicho.

El real reconocimiento de la niñez no sólo exige la construcción de un imaginario social o la definición de conceptos sobre ella, más bien implica la construcción de acciones que reconozcan a la niñez, que influyan en el sentido común y en la opinión pública, que asuman la niñez en actores sociales y que se edifique una sociedad donde los niños sean capaces de vivir sus vidas plenamente. En todo caso, pensar la niñez debe estar al servicio de la necesidad de comprensión y de transformación de la realidad y ello sabemos es una urgencia. Sin embargo, la fuerza de la niñez, sus nuevas demandas, las lógicas y pensamientos que emergen de ella también harán su papel y probablemente tengan más efecto emancipador del que podamos soñar los que nos ocupamos y preocupamos por la niñez.

En definitiva, está sin voz aquel que no se le reconoce su dignidad, su pensamiento, sus sentires, aquel que no se cree partícipe de su propia vida y la niñez no escapa de ello. La niñez se reclama como sujetos de derecho más allá de nosotros mismo como adultos, los niños y niñas se recrean y reinventan cada vez por la condición de personas que los asiste, porque la posibilidad de transformación humana despierta a pesar de nosotros porque ellos se interrogan, toman su vida en las manos y le buscan sentido.

Los puntos de vista y los diversos posicionamientos discursivos de actores sociales pertenecientes a grupos socioculturales específicos, como la niñez, disponen de un repertorio discursivo diferenciado, disponen de una composición argumentativa más relacional, contextual y situada a su propia realidad. La niñez, narrando en primera persona produce un relato más vivencial, refiriéndose sobre su propia experiencia, y dando cuenta como protagonista respecto a las diversas situaciones cotidianas, y a los significados que a esas situaciones atribuye; es aquí en donde vivenciamos que los niños y niñas presentan en gran amplitud un placer de ser niños/as pero desde la perspectiva de poder “jugar” y “ser libres”, en relación a no depender de un trabajo, sin embargo, frente a varios tipos de situaciones sostienen que les gustaría ser adultos, como por ejemplo, el tener libre opinión y elección sobre qué actividades realizar o cuales no, en otra palabras, poder presentar y vivenciar una participación auténtica.

Las posiciones discursivas se organizan en referencia al elemento más saliente de la representación, pongamos por caso, las representaciones sociales de un adulto están principalmente vinculadas a la sabiduría, a la experiencia, pero desde el eje niñez-adulthood, se encuentra vinculada principalmente al poder, y así pues, se deposita en los cuerpos de la adulthood la experiencia, el saber y el poder; esto mismo ocurre con la niñez, la cual se encuentra vinculada estrechamente a una visión de un ser incompleto, que requiere del cuidado de alguien más, en otras palabras, de un adulto, y todas las otras características que hemos señalado a lo largo de la investigación.

La relevancia de la formación en participación es tan necesaria como socialmente útil. Y es pertinente su óptimo desarrollo dado que es el pilar para la construcción de una sociedad más justa y comprometida. La participación es un medio por el cual se construye democracia y

ciudadanía, y, a la vez, es un fin en sí misma. La participación protagónica fomenta el desarrollo de diversas capacidades, exige responsabilidades y aporta beneficios personales y colectivos, facilita la toma de conciencia crítica sobre la realidad, empodera a los grupos y favorece procesos de organización basados en la emancipación infantil.

2. Segunda etapa de investigación:

Dibujar es una experiencia que trasciende toda la integridad del ser humano; es el espacio de vida donde niñas y niños revelan, a su modo, cómo ven y entienden el mundo. Es una forma de lenguaje que nos comunica, a veces, un contenido explícito como alegrías, afectos, desafectos, personas, paisajes, proyecciones, mascotas, soles, casas, etcétera y, otras veces, contenidos menos explícitos como fuerzas kinésicas, puntos, nudos, colores, vacíos, persistencias.

El dibujo es un relato cuyo sentido está determinado por un contexto que le impone a la niña y al niño el uso de ciertos elementos y competencias propias de su cultura (Jiménez, 2008). Y es sin lugar a dudas, una semiótica que conforma una singular y propia cultura infantil. El dibujo es una fuente de información y desde esa lógica, y especialmente en el campo de la innovación educativa, el dibujo es una herramienta cuya utilidad va más allá del mundo del arte, convirtiéndose en un manuscrito que podría responder a inquietudes existenciales que con otros medios, quizás, serían de difícil exploración. Por ejemplo: ¿qué inspira a niñas y niños?, ¿qué les atormenta?, ¿a qué le temen?, ¿cómo salen de lugares difíciles?, ¿qué opinión tienen de la vida y de la muerte?

Jiménez (2008), citando a Barthes (1974), nos invitan a observar el dibujo desde la complejidad de su significado, señalando que: “el dibujo como mensaje denotado es un mensaje codificado, carácter que aparece en tres niveles: en primer lugar, reproducir mediante el dibujo un objeto o una escena exige un conjunto de transposiciones reguladas y los códigos de transposición son históricos (sobre todo en lo referente a la perspectiva); en segundo lugar, la operación del dibujo (la codificación) exige de inmediato una cierta división entre lo significativo y lo insignificante: el dibujo no reproduce todo, sino a menudo, muy pocas cosas, sin dejar por ello de ser un mensaje fuerte. La denotación del dibujo es

menos pura que la fotográfica ya que nunca hay dibujo sin estilo. En tercer lugar, como en todos los códigos, el dibujo exige un aprendizaje.”

Del mismo modo que el juego es uno de los espacios donde se desarrolla una especial estética, una cultura y un determinado orden, el dibujo es en sí mismo una forma muy particular de comprender la realidad y de convertir una idea en imagen. Cuando niñas y niños todavía no se han encontrado con sus medios y su estilo, los dibujos son imágenes figurativas de la realidad. Cuando han encontrado su sentido, el dibujo es simbólico y tiene verdaderamente, fuerza y valor alegórico.

El arte para la niñez es una experiencia totalizadora. El dibujo es solo la expresión más cotidiana, pero también más desconocida de parte del mundo adulto, hablando desde el sentido de realmente lograr comprender el significado cultural, personal, emocional y vivencial de un dibujo.

Contemplar arte, opinar sobre él, reconocerse en sus mensajes, criticarlo, ignorarlo si este es ocioso, no es otra cosa que acceder a mundos culturales que desde siempre han sido territorio de la adultez fundamentalmente, por estas diferenciaciones jerárquicas que derivan en un adultocentrismo, entendido como el ejercicio permanente de autoridad unilateral que recae en la persona adulta.

En torno a la niñez casi siempre se tejen representaciones que la niegan en su proceso creativo. Observamos sus creaciones como cosas “graciosas”, cuando en realidad, en el caso específico del dibujo, hay un valor narrativo y emocional relacionado con significaciones introspectivas que niñas y niños les atribuyen a las cosas que representan. El dibujo encarna una abstracción y opera como el reflejo de la mente visual.

El dibujo, así como el juego, es la demostración empírica de que los datos sociales recibidos (la herencia cultural), una vez que se internalizan, son modificados o resignificados en la estructura particular de cada persona; si no fuera así, la vida sería un eterno continuo invariable. Sin embargo, y aquí es donde radica el problema, aun cuando los cambios se producen, existen ciertas estructuras sociales que son muy resistentes, como las generacionales y las de género, ambas expresiones del sistema patriarcal (Cussiánovich, 2010)

Dentro de la segunda etapa del proceso de investigación, se les solicito a los/as niños/as si podían realizar un dibujo, en el cual estuviesen ellos en él y posteriormente agregaran el contenido que quisieran. De los 16 niños y niñas participantes, 10 quisieron participar de alguna actividad de dibujo, de los cuales 9 de ellos dibujaron a sus familias y 6 realizaron una representación propia.

Al momento de analizar los dibujos familiares, se puso atención en los aspectos de valorización y desvalorización de los personajes, para lo cual se utilizó “el test del dibujo de la familia” en la práctica médico – pedagógica de Louis Corman.

Con respecto a la valorización de los personajes, Corman nos dice que el personaje valorizado es el que se dibuja primero, ya que el niño piensa antes en él y le presta mayor atención, siendo en la mayoría de los casos dibujado de los primeros al lado izquierdo de la hoja, además se destaca por su tamaño mayor que el de los otros personajes, guardando las proporciones, siendo también dibujado con mayor esmero o rasgos más acabados. El personaje principal “se trata, efectivamente de aquel el cual el niño considera más importante, a cual admira, envidia o teme y, también muy frecuentemente... aquel con el cual se identifica conscientemente o no.”(Corman, 1961, p. 54)

De los 9 dibujos solo en 3 se puede observar una valorización propia, primero porque se dibujan en primer lugar y segundo porque no existe una diferencia de tamaño significativa con los adultos dibujados (figuras 2, 4 y 8). Mientras en los otros 6, el personaje principal es el padre o la madre, ya sea porque son dibujados en primero lugar o porque tiene un tamaño que destaca por sobre los demás personajes.

En relación con la desvalorización de personajes, Corman indica que esta desvalorización puede expresarse realizándolo más pequeño que los demás, colocado de los últimos, colocado muy lejos o debajo de los otros o no tan bien dibujado como los demás.

De los 6 dibujos en los que existe una valorización por un personaje adulto, en 5 de ellos se pueden observar distintos rasgos que indican una desvalorización de los personajes que representan niños y niñas, por lo tanto se describirán separadamente:

En la figura 3, podemos ver un dibujo de una niña de 6 años, cada uno de los personajes está realizado con bastante detalle, sin embargo se observa una diferencia de tamaño significativa entre la niña con su papá y mamá, lo que se suma además con colocarse en último lugar.

La figura 5 y 6 corresponde a los dibujos de dos hermanas de las edades de 6 y 7 años respectivamente, además del dibujo de su familia, cada una realizó un dibujo propio, los cuales también se utilizaron para el análisis. En los dibujos de la hermana mayor (figura 6) se pueda observar que existe una diferencia de tamaño entre sus padres y ella con su hermana, además de posicionar a las dos después de sus padres, aunque en los detalles no existe diferencia o más esmero entre un personaje u otro. En el caso de la hermana menor, se observa una diferencia de tamaño significativa entre los adultos que dibuja con la imagen de ella con su hermana, lo que se suma a la diferencia de detalles que existen en su imagen, entre el dibujo que realiza para representarse sola, con la imagen propia que realiza en el dibujo de la familia, en donde se observan menos detalles o un menor esmero en su realización. Otro de los aspectos que llama la atención en los dibujos de estas dos hermanas, es la falta de manos, lo cual causa inquietud, ya que si observamos sus dibujos podemos evidenciar que a pesar de su edad, dibujan con bastantes detalles. “En lo relativo a los cuerpos sin brazos se sostuvo que correspondían, en el sujeto, a un sentimiento de culpa vinculado con la función de tomar o tocar.” (Corman, 1961, p. 55), con respecto a la cita podemos relacionarlo en que las dos hermanas en su discurso, expresan que los niños no pueden entrar en la cocina porque pueden quemar o cortar, proyectando estas prohibiciones en sus dibujos.

Siguiendo con la figura 7, al observar el dibujo a simple vista, podríamos pensar que la imagen propia de la niña se ve destacada, sin embargo es importante agregar, que antes de realizar el dibujo de la familia, primero se le pidió que se dibujara ella misma, y luego cuando se le pidió que dibujara a su familia, la niña lo realiza en el mismo dibujo que ya había hecho. Lo que llama la atención de este, es que los dos adultos representados son dibujados en unas sillas altas, lo cual hace que aunque el dibujo de estas personas sean más pequeñas, queden a una altura mucho más arriba que los dibujos de los niños representados, agregar además que mientras va realizando el dibujo, la niña expresa “a mi mamá le gusta las sillas altas... porque ve mejor a los niños”, por lo tanto podemos asociar estas representaciones, como adultos vigilantes del comportamiento de los niños y niñas.

Por último la figura 9, es realizado por una niña de 8 años, donde se observa la representación de sus padres, su hermano y hermana mayor y ella, lo que es importante destacar en este dibujo, es que primero se observa una diferencia de tamaño entre sus padres y los hijos, la cual llama la atención el hecho de que el hermano mayor es más alto que sus padres, sin embargo, en el dibujo, lo realiza mucho más pequeño que ellos, además que la ubicación de los personajes se realiza primero los padres, luego sus hermanos y por último la niña.

Si bien la mayoría de los participante son niñas, cabe la inquietud en observar, que en los dibujos que se observa una mayor desvalorización propia y de la niñez, sea exactamente realizado solo por las niñas, lo cual al relacionarse con los discursos de cada una, impacta el hecho de que justo en ellas misma se interprete una diferencia más grande entre los roles de géneros, donde se evidencia la diferencia entre el padre que trabaja y la madre que se dedica al hogar, además de juegos atribuidos al mismo rol que le atribuyen a la mamá. A su vez sumarle que la mayoría de ellas se dibujan con tacos, lo cual es posible relacionar con su desvalorización, dado a que no se sentirían cómodas en su imagen de niñas. En su oposición, tenemos el caso de la figura 8 nombrado anteriormente, este corresponde a una niña de 8 años, como ya se destacó más arriba por su valorización propia, ya que primero se dibuja de las primeras, además de no existir una diferencia de tamaño significativa entre ella y sus padres, lo cual concuerda con su discurso, en donde se expresa una menor diferenciación con respecto a los roles de géneros, ya que le atribuye los mismos roles a los adultos, los cuales son trabajar y estudiar, y si bien expresa el gusto por juegos como maquillarse, primeramente expresa el gusto por los juegos de mesa los cuales no son asociados socialmente con un género.

Por otro lado, otro factor que se hace importante en la valorización propia, es el factor de la edad, ya que en los participantes más pequeños, que corresponden a los 4 años, no se observa una diferenciación entre los adultos y niños dibujados, siendo en estos casos todo lo contrario. Si observamos en la figura 1, el niño se realiza al centro de los otros personajes y con un tamaño mucho mayor. A sí mismo en la figura 2, la niña se realiza de las primeras, además de realizarse del mismo porte que sus padres. Factor que puede deberse dando a la caracterización del egocentrismo que existe en esta edad, en donde los niños y niñas miran el mundo a través del “yo”, y sus representaciones aun no son tan influenciadas por los demás.

Figura N°1



Figura N°2



Figura nº3



Figura nº4



Figura nº5



Figura nº6



Figura N°7



Figura n°8

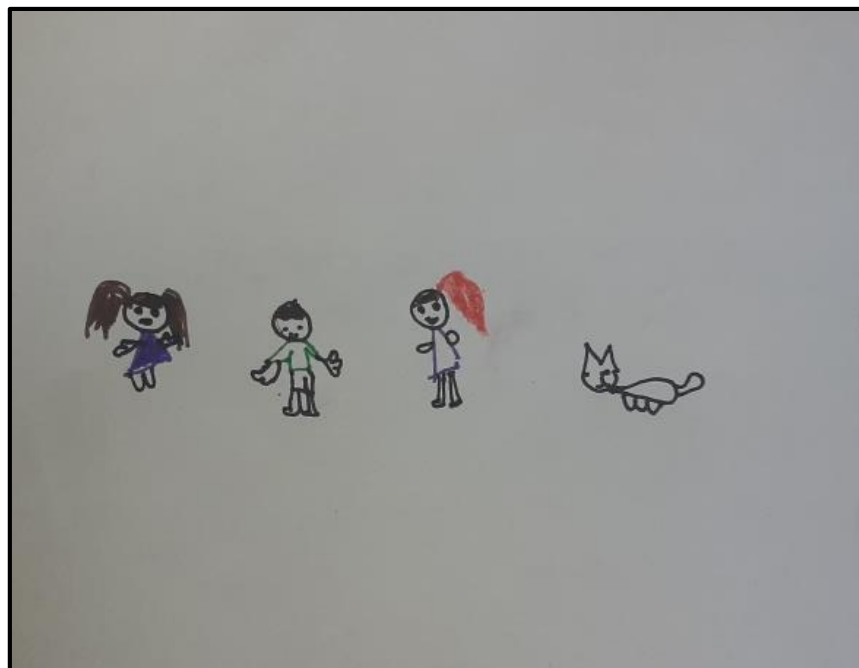


Figura n°9



Conclusiones y proyección

La niñez, lejos de ser un fenómeno “natural”, es un concepto y forma parte del lenguaje, es un constructo social cuyo significado depende de las ideologías dominantes y, por lo tanto, de las creencias culturales que se reproducen en las interacciones sociales. De este modo, se le asignan características específicas a la niñez, ciertos patrones determinados, emocionalidades y conductas, los que están condicionados por la observación de la persona adulta. Así, las personas adultas se reúnen a dialogar sobre los atributos que creen que tienen los niños y niñas, las cosas que a ellos les molestan y los problemas a los que se enfrentan, mediante una lógica de cuidado y protección para poder generar leyes, programas, instituciones y demandas que les permitan obtener las condiciones para el desarrollo que necesitan.

Desde la ratificación de la Convención de los Derechos del Niño se han logrado significativos avances para la niñez, los cuales han permitido una mayor visibilización de este grupo y han posibilitado su ingreso a la agenda pública y social, a través de mecanismos de acción para la promoción y protección integral de los niños y niñas; sin embargo, tales avances se han dado más en el discurso que en las prácticas reales, observando a la niñez como un grupo vulnerable y “sin voz”. Así, las acciones realizadas desde el aparato estatal se enmarcarían en el contexto de una sociedad adulta enfocada en la “protección” de los niños y niñas, lo que se traduce en una segregación respecto de su participación y autonomía personal. Las garantías estarían orientadas a la vigilancia y fiscalización de las buenas prácticas protectoras de las instituciones, por lo que una mayor protección se transforma en una barrera para ejercer derechos que conlleven autonomía de la persona que se pretende proteger.

De este modo la Convención de los Derechos del Niño nos plantea dos grandes grupos de derechos que se contradicen entre sí. Por un lado, habría un grupo de derechos que apunta a un niño pasivo y carente que requiere de cuidados y protección; por otro lado, existiría un grupo de derechos que apuntan a permitir el desarrollo de una niñez activa, con autonomía al actuar y desarrollo del propio pensamiento, que se plasma en el derecho a la participación. Lo anterior controlado por personas adultas, quienes deciden cuándo una persona menor de 18 años tiene la madurez necesaria para participar o no.

A lo largo de la revisión bibliográfica se pudo observar la importancia que se le atribuye al derecho a la participación, ya que por una parte genera autonomía en los niños y, por otra, se constituye como un derecho que viene a cuestionar la hegemonía existente. Sin embargo, hay autores que señalan que en Chile existe más bien una deuda pendiente del sistema social y cultural en relación al derecho a la participación, haciendo énfasis en que su ejercicio tiene más bien un carácter simbólico, clientista y se encuentra regulado por personas adultas.

Lo que se refiere a la niñez se encuentra mermado e inmerso en un sistema de creencias e ideas que la sociedad adulta tenga sobre éstas. Se observará la niñez desde una óptica adultocéntrica, esto es, desde relaciones de poder entre los diferentes grupos de edad que son asimétricas en favor de los adultos, es decir, que estos se ubican en una posición de superioridad. Ello implica la existencia de privilegios y dominancia de adultos con respecto a los niños y niñas, lo que trae como consecuencia que instituciones que están dirigidas a la niñez, como la escuela, estén regidas, demandadas y controladas en su totalidad por personas adultas y, por lo tanto, exacerben la asimetría de poder entre adultos y niños y niñas, permitiendo un menor grado de participación activa por parte de éstos en dichas instituciones.

El problema no radica en que la niñez sea observada desde la adultez, sino en que la visión de la niñez a nivel político-gubernamental sea exclusivamente la de grupos de personas adultas, lo que reproduce la hegemonía imperante. La visión de un niño o una niña sobre su propia niñez, los problemas que le aquejan y las formas de ser escuchado probablemente sea muy diferente a la que tienen las personas adultas, para ello planteamos la necesidad de mirar la niñez por lo que es y no por lo que llegará a ser, esto permite situarla más allá de los parámetros de la edad cronológica y las características biológicas y psicológicas que se anteponen al mencionar “niñez” o “niñez”, sino como una forma de ser y estar en el mundo, esto implica comprender la epistemología del niño o niña en primer lugar desde las categorías de unicidad, capacidad, encuentro, diálogo, incertidumbre, curiosidad, exploración y todas las características que componen la integridad personal de cada niño o niña. Y en segundo lugar, desde la construcción de su identidad mediante, la simbolización permanente de su mundo a través del lenguaje, el juego, el dibujo, la modelación y la construcción, la expresión corporal, la música, etcétera.

Toda esta visión mermada e influenciada por el sistema de creencias culturales sobre los niños y niñas se puede apreciar y evidenciar al revisar el concepto de niñez que se tiene desde las convenciones, definiciones y/o estudios gubernamentales, el cual se refiere a este grupo etario como el que no tiene voz, es incompleto o aún no se desarrolla, mientras que en el “ABC de los niños”, elaborado por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (2018), una niña de 4 años define a los/as niños/as como “personas felices que juegan”. Grandes diferencias se encuentran entre estas dos últimas concepciones: las definiciones clásicas consideran a la niñez como el proceso para llegar a ser persona adulta, mientras que los/as niños/as se definen a sí mismos/as, en una primera instancia, como personas.

El estudio de la niñez ha estado centrado históricamente sobre dos ejes principales, su protección y su formación, no siendo la niñez, propiamente como tal, objeto de estudio. Se ha estudiado sobre la niñez, tomando como referencia, las diversas instituciones. Se ha estudiado, desde un marco comprensivo o bien, respecto a sus cuidados, focalizándose en las instituciones protectoras o socializadoras, centrándose en las familias y la escuela. En ambos casos niños y niñas, es decir, la niñez, no configuraría el objeto de estudio formal en sí misma, ni siquiera como un medio, sino más bien como un indicador o verificador utilizado para sondear y monitorear el funcionamiento de las instituciones, garantizando la efectividad del orden social, en relación a esto se puede señalar, que el estudio de la niñez ha sido tomado, como un papel instrumental respecto a los temas principales: el orden del sistema social o el funcionamiento de las instituciones sociales.

De esta manera, es posible señalar que los espacios físicos institucionales que están dirigidos a las personas que transitan por la niñez, como lo es la escuela, están inmersos en una perspectiva adultocéntrica y, por lo tanto, las estructuras normativas de esta institución van en la misma dirección. Si observamos la participación escolar según lo propuesto por Hart (1993) y Hernández (citado en Calderón, 2009), es posible reconocer una participación que las autoras definen como “clientista” y que es la que tiene lugar cuando, por ejemplo, los consejos escolares son utilizados para gestionar recursos que son convenidos por “otros adultos”. Sin embargo, se ha observado que, a raíz de los movimientos políticos y sociales iniciados por estudiantes en Chile, con consignas como “educación gratuita y de calidad” (expresión de una crisis de legitimidad y que señala rechazo a la distribución de poder actual),

se han dado mayores niveles de participación, siendo ésta iniciada por jóvenes, pero ¿Qué pasa con la primera niñez y niñez?

Es de vital importancia abordar la participación infantil de acuerdo con una propuesta de promoción participativa real, centrada en las mismas prácticas de participación de la propia niñez, no determinada por adultos. Es evidente que constituye un elemento transformador, el promover la creación de espacios sociales propios de la niñez, favoreciendo expresiones alternativas de participación. Esta participación debe ser transversal a todos los contextos sociales de interacción, sean formales o informales.

Para favorecer un protagonismo infantil, es necesario concebir a niños y niñas como sujetos reflexivos, capaces de gestionar sus problemáticas, y más especialmente, de poder influir en la sociedad. Una de las principales críticas que puede hacerse al modelo formal de participación, es que existan lugares exclusivos y protegidos para participar. La participación, la toma de decisiones y la expresión de opiniones, debe ser transversal en todos los ámbitos donde niños y niñas desarrollen actividades e interaccionen con otros. En mayor medida cuando son ellos mismos los beneficiarios directos.

Los espacios contruidos por los contextos y organizaciones sociales son compatibilizadas con la comunidad que ha estudiado exhaustivamente a los niños y niñas, pero no hay nada que garantice que estas realidades sean asimismo compatibles con las realidades contruidas por los sujetos, por tanto, nada garantiza que estos espacios exclusivos para la niñez atienda a sus demandas socioculturales. Para que así fuese, la niñez debe formar parte de la gestión y creación de sus propios procesos participativos, contruyendo realidades que atiendan sus necesidades. A tal fin, se ha de habilitar un proceso participativo conversacional en el que las diversas realidades grupales socioculturales puedan inferir sentido a lo expresado por las diversas realidades presentes.

Reafirmamos la idea de la comprensión de la niñez como un constructo social al referirse a la perspectiva “socio práxica”, según la cual la realidad social es contruida mediante nuestro accionar en conjunto con el lenguaje. El lenguaje se va contruyendo y modificando en la interacción con otros, lo que se va situando en las redes sociales de las que participamos. Por lo tanto, las personas somos inacabadas y en proceso, y mediante nuestros discursos

modificamos y construimos realidades. Al respecto Montañés plantea:

Las representaciones sociales construidas por la niñez y su participación, determinarán las prácticas y los discursos que en la niñez se instauran. A su vez, este proceso socio prático funciona en efecto circular acaracolado, pues, las prácticas determinan las concepciones, transformándose el sujeto en la acción de transformar. (Citado en Lay, 2015)

Las nuevas sociologías de la niñez aseguran que las instituciones que trabajan con niñez han tenido dos formas de ver el trabajo con niños y niñas: por un lado, están las instituciones que observan, estudian y controlan a los/as niños/as con el objetivo de formar “futuros adultos” (en función de perpetuar el sistema social) y, por otro lado, aquellas que buscan protegerlos/as frente a eventuales desamparos determinados por personas adultas (centrándose en el funcionamiento y la eficiencia de las instituciones).

En ambos casos, se hace evidente la óptica adultocéntrica que existe en la observación de las problemáticas de la niñez. Las nuevas sociologías de la niñez proponen dar otro paso en los estudios de la niñez, posicionando el foco en las complejidades de la niñez y asumiendo como objeto de estudio sus problemas y conflictos. De esta manera, si bien no se renuncia al enfoque clásico de estudio de la niñez, lo que se genera es una profundización de éste, deconstruyendo el enfoque tradicional no para eliminarlo, sino para ampliarlo y favorecer la inclusión de la niñez como ente activo de la estructura social. De esta manera, se evita “reforzar las pasadas pautas de control, negación de autonomía y refuerzo de la dependencia que han venido acompañando el estudio de la niñez” (Gaitán, 2006), estas pautas de control se encuentran mermadas bajo un paradigma adulto céntrico, del cual tratamos de irnos descentrando de a poco.

Cabe precisar que al hablar de adultocentrismo no se enarbola la idea de ignorar el valor de las personas adultas en la vida de niñas y niños; se trata más bien de hacer la diferencia entre acompañarles en sus procesos de exploración y búsquedas, reconociendo en su imaginario nuevas perspectivas de análisis, valorando sus razonamientos y creaciones, respetando en definitiva su estatus de persona, e imponer arbitrariamente un modo de hacer y pensar basándose únicamente en la edad como argumento. La relación con la niñez constituye una cuestión radicalmente ética, toda vez que refiere a las grandes preguntas sobre la

responsabilidad que la humanidad contrae frente a sus nuevas generaciones. La ética no es un juicio, sino un cuestionamiento por la capacidad de la sociedad de construir humanidad, de sostener procesos de humanización.

Todas estas condiciones dibujan una imagen dolorosa en el cuerpo de la niñez, delineando una serie de características en niños y niñas, atributos que no les son propios, pero que toman forma, siendo objetivados, realizados e inscritos en sus cuerpos, en los diversos espacios sociales de interacción, ya que es parte de una cultura establecida, y el cuerpo naturaliza y construye su identidad. En mayor medida se manifiestan en presencia de las relaciones que entre la adultez y la niñez se establecen, esta serie de creencias y características atribuidas a la niñez son producto de una construcción social y cultural.

Recuperar la confianza en el cuerpo de niños y niñas no implica abandonarlos a su suerte cuando nos necesitan, la visión cultura que se propone implica reconocer que todos somos personas frágiles y vulnerables sin la adecuada estructura social a nuestro alrededor, por lo tanto, no es el cuerpo el que es incapaz, es el sistema. Recuperar la confianza en el cuerpo de los no adultos implica reconocer y valorar otras formas de sentir, actuar y pensar. Formas que quizás no han pasado por la maquinaria del pensamiento racional pero que no son menos válidas y nos aportan nuevas visiones de la realidad.

En otras palabras, no se trata de infantilizar al mundo, al contrario, se trata de dejar de ver como seres “infantiles” a los propios niños y niñas, si no vivenciarlos como sujetos propios, y por fin entregarles un espacio, su espacio, en donde puedan expresarse como las personas que son, en donde su opinión sea valorada, esto no significa que ahora ellos mandan, es algo mucho más profundo, un vivir más inteligente, en donde sus necesidades sean verdaderamente tomadas en cuenta, porque no es que los niños no estén capacitados todavía para tomar decisiones, es que es más fácil lidiar con alguien cuando sus decisiones no son importantes. Que sus cerebros y sus cuerpos sean aún inmaduros no significa que no tienen voz ni voto, significa simplemente que necesitan crecer y madurar y mientras lo hacen, merecen ser tomados en cuenta no como inferiores, sino simplemente desde sus circunstancias verdaderas.

En definitiva, y en línea con el giro epistemológico propuesto por Martínez Guzmán e Irene Comins (2010) los seres humanos nos caracterizamos por la fragilidad y la vulnerabilidad, y en ocasiones tememos a aquellos diferentes a nosotras, sin embargo, este miedo solo puede superarse mediante el reconocimiento colectivo del cuerpo. El reconocimiento de cuerpos diversos y cambiantes a lo largo de la vida, que pueden sentirse a veces más vulnerables y otros más protegidos, pero que siempre deberían ser libres:

La falta de reconocimiento de la niñez produce la violencia simbólica, estructural y directa que hemos visto en el capítulo anterior. Este sistema de exclusión, subordinación y sobre todo adulto centrismo que se ha descrito a lo largo de la investigación, se justifica en una supuesta inferioridad e incapacidad del menor basada en su edad; sin embargo, nuestra interpretación se encuentra en consonancia con el Giro Epistemológico propuesto por la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz, en donde la falta de participación social de las personas no adultas no se debería a una explicación biológica de falta de capacidades intelectuales o físicas, sino a la falta de reconocimiento que reciben las características socialmente atribuidas a la niñez y la adolescencia: vulnerabilidad, dependencia, predominio de la emotividad sobre la racionalidad.

Al no estar la preocupación en el presente de niños y niñas, resulta complejo lograr que mejoren sus condiciones de vida. Debido a esto, es que el enfoque debe estar puesto en ellos y ellas, en su propia perspectiva del mundo y de su entorno. Teniendo en cuenta esto, el buen trato hacia los niños y niñas mejorará considerablemente la comunicación y afianzará los lazos que faciliten la participación. Para que esto se realice debe existir una actitud de escucha por parte de los adultos, escucha que rompa con las lógicas tradicionales-hegemónicas, y que permita la instauración de procesos alternativos y emergentes.

En un mundo predominantemente adulto céntrico, la persona adulta se establece como medida de todas las cosas y sobre este estándar se considera a la persona no adulta, es decir, los niños y niñas, menos “valorable” o “capaz” que el adulto, y por lo tanto sus opiniones y necesidades no son prioritarias. Entonces, la autopercepción de las personas no adultas, su identidad y sus capacidades que se definen como socialmente determinadas por la edad, también dependerían de esta relación social, según la cual, el adulto mira al niño o niña como

su menor, su obra incompleta; de la misma forma, la persona no adulta siempre mira al adulto como su aspiración, como la culminación de su yo.

Una sociedad que actúe exclusivamente bajo criterios, estándares y procedimientos adultocéntricos, es una sociedad que provoca exclusión para el resto de personas que no caben en estos estándares. La organización Save the Children (2012) desde su experiencia, también reconoce la necesidad de capacitar a los organismos, instituciones y personal público, así como adaptar los entornos para que los niños puedan participar y hacer valer sus derechos en igualdad de condiciones con el mundo adulto

La edad como construcción social y sistema de estratificación se asienta en tres pilares de violencia simbólica que conformarían la base ideológica de este modelo de desigualdad: La jerarquización entre cuerpo y mente, una perspectiva de vida desarrollista y la vulnerabilidad como carencia personal. Desde estas premisas, se define el cuerpo de las personas no adultas como incompleto y sometido al control adulto. Por ejemplo, cuando una niña o niño está sujeto a una relación jerárquica de sumisión y subordinación de un adulto, o cuando en un determinado espacio se le niega la palabra o se tiende a menospreciar sus ideas, se están creando las condiciones necesarias para el abuso, la explotación y la violencia. No obstante, ante este escenario, la filosofía para la paz nos ofrece las herramientas para plantear soluciones y alternativas en el plano político, alternativas que pasan, en primero lugar, por el reconocimiento de nuestra vulnerabilidad compartida.

A lo largo de esta investigación se ha argumentado como la violencia adultocéntrica no solo se experimenta en y a través de los cuerpos sino también, por los cuerpos. Es decir, este tipo de violencia se ejerce desde la consideración que nos merecen unos cuerpos que definimos como incompletos, en desarrollo, incapaces. Los valores imperantes en una sociedad adultocéntrica y patriarcal nos hacen ver las características socialmente asociadas a la niñez: dependencia, vulnerabilidad, emotividad, aprendizaje, como algo negativo.

Superar esta situación requiere, en primer lugar, superar las dicotomías persona adulta y no adulta, reconocer estas características en mi misma y dejar de considerarlas inferiores, ya que todas las personas somos incompletas, vulnerables, precarias. Somos interdependientes y

nuestra supervivencia depende de unas adecuadas condiciones de cuidado, esta condición no debería ser utilizada para la explotación y la violencia.

Para evitar esto, debemos empezar por deconstruirnos a nosotros mismos como adultos, es decir, cuestionar mi adscripción a ciertos valores, actitudes y normas que están marcados por la cultura, así como renunciar a mi posición de control y poder sobre las personas más jóvenes. Para afrontar la violencia que se ejerce en los cuerpos de las personas no adultas es necesario entenderla en su complejidad.

Los diferentes tipos de violencia que se han analizado en el segundo y tercer capítulo: estructural, directa y simbólica no pueden aproximarse de manera aislada, ya que son parte de un sistema que está interrelacionado y actúa en conjunto. Por ejemplo, como hemos visto, para abordar la violencia sexual adultista (violencia directa), es necesario tener en cuenta el imaginario de deseo que rodea a las personas no adultas (violencia simbólica) y que se alimenta en la búsqueda y consumación de esta relación de dominación-sumisión (violencia estructural).

Dividir a las personas en categorías esenciales de acuerdo a su edad o a cualquier otro criterio es problemático porque supone una homogeneización de personas muy diversas en condiciones complejas. Pero esta afirmación no significa que unas condiciones más justas para las personas no adultas pasen por tratar a las personas no adultas de igual forma que los adultos, esto se traduciría en tratar a los niños como si fueran adultos, lo cual es por definición y como hemos visto, adultocéntrica.

Compartiendo el rechazo en relación con las explicaciones y representaciones cotidianas que se tiene sobre la niñez, es que planteamos prestar atención y conciencia a enfoques alternativos, como la filosofía de los niños, la antropología de la niñez y la sociología de la niñez en donde desde sus perspectivas constructivista y relacional (Liebel y Martínez, 2009), proporcionan diferentes estrategias y habilidades a desarrollar para desvanecer progresivamente estas experiencias adultocéntricas:

Dejar de lado constante cuestionamiento de las nociones sobre el niño y la niña que lo definen a partir de sus carencias (de madurez sexual, de autonomía, de responsabilidad, de ciertas facultades cognitivas) y le atribuyen el papel de receptor pasivo de educación y

protección. Con referencia a esto, se plantea que el interés debe orientarse hacia la interpretación del modo en que los niños entienden el mundo y su sociedad.

Representar a los niños y niñas como seres pensantes y actuantes partiendo del supuesto de que desde pequeños, niños y niñas, pueden pensar por sí mismos y aprender cualquier cosa que se les enseñe.

Representar a los niños y niñas como agentes sociales, dotados de capacidad de reflexión y acción sobre la sociedad al interactuar activamente con los otros y el mundo, desempeñan un rol activo en la definición de su propia condición como seres sociales plenos, representándolos legítimamente como sujetos de derecho.

Niños y niñas como principales constructores de la niñez y la sociedad, ya que como parte de la sociedad son agentes activos en la construcción de sus relaciones y su cultura por esto el conocimiento basado en su experiencia es fundamental para el reconocimiento de sus derechos y para la construcción de una identidad de la niñez como categoría social.

El paradigma del reconocimiento, y en concreto “el reconocimiento del cuerpo” y la combinación de una ética del cuidado con la ética de la justicia a la que hacen referencia Irene Comins y Martínez Guzmán (2010), nos dan la clave para superar esta situación. Las personas no adultas no deben ser tratadas como adultas, sino reconocidas en su especificidad y atendidas de acuerdo a su situación y sus necesidades particulares.

Permitir la palabra a las niñas y niños implica reconocerlos como actores sociales válidos con capacidad de hacer valiosas contribuciones, no es solo que participar sea bueno para ellos, es que es bueno para toda la sociedad. En este sentido, no solo las niñas y niños necesitan de una cultura de paz sino que, quizás más importante, la cultura de paz no puede darse sin la participación y contribución de los niños.

Referencias bibliográficas

- Aguinaga, J. y Comas, D. (1991) Niñez y adolescencia: la mirada de los adultos. Ministerio de asuntos sociales. Madrid, España.
- Aries, P. (1987) El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Taurus. Madrid, España.
- Aries, P. (1979) La niñez. Revista Estudio. Paris, Francia.
- Bellof, M. (1999). Modelo de la protección integral de los derechos del niño y de la situación irregular: Un modelo para armar y otro para desarmar. Justicia y Derechos del Niño, Fondo de las Naciones Unidas para la Niñez. Buenos aires, Argentina.
- Botero, P; Torres, J; y Alvarado, S. (2008) Perspectivas teóricas para comprender la categoría de participación ciudadana-política juvenil en Colombia. Revista Latinoamericana de ciencias sociales. Manizales, Colombia.
- Bustelo, E. (2005). Niñez e Indefensión. Salud Colectiva. Buenos Aires, Argentina.
- Bustelo, E. (2007). El recreo de la niñez. Argumentos para otro comienzo. Siglo veintiuno editores. Buenos Aires, Argentina.
- Campos, S. (2009). La Convención sobre los Derechos del NIño: El cambio de paradigma y el acceso a la justicia. Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Costa Rica.
- Casas, F. (1992) La participación de los niños y niñas en la sociedad europea. Niñez y adolescencia. Girona, España.
- Casas, F. (1998) Niñez: perspectivas psicosociales. Paidós. Barcelona, España.
- Casas, F. (2006). Niñez y representaciones sociales. Política y Sociedad. Instituto de Investigaciones sobre Calidad de Vida. Universidad de Girona. España.
- Castillo, A. (2006) Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la ciudad de México. Instituto de Mora. México.
- Chang, E y Henríquez, C (2013) Adultocentrismo y ciudadanía infantil: dos discursos en conflicto para la convivencia. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Comité de los Derechos del Niño (2006) Observación general número 8 del Comité de los Derechos del Niño: derechos del niño a la protección contra los castigos corporales y otras formas de castigos crueles o desgrabantes. Nueva York, Estados Unidos.
- Comins, I. (2007) La ética del ciudadano: contribuciones a una transformación pacífica de los conflictos. Editorial Feminismos. Barcelona, España.
- Comins, I; y Martínez, V. (2010) Del miedo a la alteridad al reconocimiento del cuerpo: una perspectiva desde la filosofía para la paz. Investigaciones fenomenológicas. Barcelona, España.
- Contreras, C. G. y Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Santiago, Chile.
- Convención sobre los Derechos del Niño (1989) Nueva York, Estados Unidos.

- Corona, Y. Morfín, M. (2001). Diálogo de saberes sobre participación infantil. Universidad Autónoma Mexicana. Ciudad de México, México.
- Crowley, P. (1998) Participación infantil: para una definición de marco conceptual. Visiones y perspectivas. Bogotá, Colombia.
- Cussiánovich, A; y Márquez, A. (2002) Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes. Save the Children. Lima, Perú.
- Defensoría de la Niñez (2018). Ley 21067 que crea la Defensoría de la Niñez. Santiago de Chile. Santiago. <https://www.defensorianinez.cl/home-adulto/que-es-la-defensoria-de-la-ninez/>
- DeMause, LL. (1974) La evolución de la niñez. The psychohistory press. Nueva York. Estados Unidos.
- DeMause, LL. (1982) Historia de la niñez. Alianza universitaria. Madrid. España.
- Díaz-Bórquez, D., Contreras-Shats, N., y Bozo-Carrillo, N. S. (2017). Participación infantil como aproximación a la democracia: Desafíos de la experiencia chilena. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Santiago, Chile.
- Duarte, C. (2012). Sociedades Adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. Revista Última DÉCADA. Santiago, Chile.
- Enesco, I. (s/f) La infancia en la historia. Madrid, España. Recuperado de http://pendientedemigracion.ucm.es/info/psicoevo/Profes/IleanaEnesco/Desarrollo/La_infancia_en_la_historia.pdf
- Espinoza, A., & Balcázar, P. (2002). Autoconcepto y autoestima en niños maltratados y niños de familias intactas. Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Ciudad de México, México.
- Fontenla, Marta. (2008) ¿Qué es el patriarcado? Publicado en Mujeres en Red. El periódico feminista. Recuperado de: http://www.mujeresenred.net/IMG/article_PDF/article_a1396.pdf
- Foucault, M. (1980) Power-Knowledge. Selected interview and other writings (1972-1977) Brighton. Harvester. Estados Unidos.
- Foucault, M. (1992). Microfísica del poder. La Piqueta. Madrid, España.
- Gaitán, L. (1998) Protagonismo infantil: en la participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: visiones y perspectivas. Actas del seminario de Bogotá. Bogotá, Colombia.
- Gaitán, L. (2006) La nueva sociología de la niñez: aportaciones de una mirada distinta. Editorial Síntesis. Madrid, España.
- Gaitán, L. (2006b). El bienestar social de la niñez y los derechos de los niños. Revista Política y Sociedad. Madrid, España.
- Gaitán, L. y Liebel, M. (2011). Ciudadanía y derechos de participación de los niños. Síntesis. Madrid, España.

- Gallardo, H. (1990). "Cinco mitos en torno a la crisis del socialismo histórico." Revista PASOS. San José, Costa Rica.
- Galtung, J. (1990) Cultural violence: journal of peace. Sage publications. Manoa, Hawaii.
- Galtung, J. (1998) Tras la violencia, 3 R: reconstrucción, reconciliación y resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Barkeaz. Bilbao, España.
- Galtung, J. (2003) Violencia cultural. Barkeaz. Bilbao, España.
- García Méndez, E. (1991) Niño abandonado, niño delincuente. Nueva sociedad. Buenos Aires, Argentina.
- García Méndez, E. (1991) Ser niño en América Latina: de la necesidad a los derechos. Galerna. Buenos Aires, Argentina.
- García, G; y Micco, S. (2003) Hacia una justificación de la pre ciudadanía. IFEJANT. Lima, Perú.
- Giordi, V. (2010) La participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas: a 20 años de la Convención de los Derechos del Niño. Instituto interamericano del niño, niña y adolescente. Uruguay.
- Hart. R. (1993) La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación autentica. UNICEF. Bogotá, Colombia.
- Hernández, Fernández y Baptista (2010). Metodología de la investigación. Mc Graw Hill. México.
- Izcara, S. (2014) Manual de investigación cualitativa. Editorial Fontamara. México.
- Instituto Interamericano Del Niño, Niña Y Adolescente [IIN]. (2010). La participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas a 20 años de la convención sobre los derechos del niño. Organización de Estados Americanos. Montevideo, Uruguay.
- James. A; y Prout, A. (1997) Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood. Routledge. Cambridge, Inglaterra.
- Lahire, B. (2007) Niñez y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. Revista de antropología. Lyon, Francia.
- Larrauri, M. (1996) La espiral foucaultiana: del pragmatismo de Foucault al pensamiento de la diferencia sexual. Epistemi. Valencia, España.
- Liebel, M. y Martínez, M. (2009). Niñez y derechos humanos: Hacia una ciudadanía participante y protagónica. IFEJANT. Lima, Perú.
- Llobet, V. (2006) Las políticas sociales para la infancia vulnerable: Algunas reflexiones desde la psicología. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales. CINDE. Manizales, Colombia.
- Max Neef, M. (1986) El desarrollo a escala humana. Nordan. Comunidad del Sur. Montevideo, Uruguay.
- Osorio, E. (2003) La participación infantil desde la recreación. Simposio nacional de vivencias y gestión en recreación. FUNLIBRE. Bogotá, Colombia.

- Páramo, P. (2008). La construcción Psicosocial de la identidad y el self. Revista Latinoamericana de Psicología. Bogotá, Colombia.
- Pets, C.G. (1992) Adultcentrism in practice with children families in society. Kansas. Estados Unidos.
- Piaget, J. (1968). Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente. Editorial Revolucionaria. La Habana. Cuba.
- Rodríguez Pascual, I. (2000) ¿Sociología de la niñez? Aproximaciones a un campo de estudio difuso. Revista internacional de la sociología. Vuelva, España.
- Rodríguez Pascual, I. (2007) Para una sociología de la niñez: aspectos teóricos y metodológicos. CIS. Madrid, España.
- Rojas, J. (2007). “Los derechos del niño en Chile: una aproximación histórica, 1910–1930”. Historia. Santiago, Chile.
- Rojas, J. (2010) Historia de la niñez en el Chile Republicano: 1810-2010. JUNJI. Santiago, Chile.
- Salazar, M. (2009). El fenómeno del niño y la niña. Reflexiones para un cambio cultural sobre la niñez y una educación para la vida. Santiago, Chile.
- Simmel, G. (1939) Sociología: estudios sobre las formas de socialización. Espasacalpe. Buenos Aires, Argentina.
- Steinberg, S. y Kinchenloe, J. (2000) Cultura infantil y multinacionales: la construcción de la identidad en la niñez. Morata. Madrid, España.
- Tonucci, F. (1994) La soledad del niño. Barca nova. Barcelona, España.
- Tonucci, F. (1997) La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad. Fundación German Sánchez Rupérez. Madrid, España.
- Trilla, J; y Novella, A. (2001) Educación y participación social de la niñez. Revista iberoamericana. Barcelona, España.
- Trilla, J; y García, I. (2002) Infància, temps lliure organitzat i participació social. CIIMU. Barcelona, España.
- UNICEF (2003) Estado mundial de la niñez. Nueva York. Estados Unidos.
- UNICEF (2006) Convención sobre los Derechos del Niño. UNICEF. Comité español. Madrid, España.
- UNICEF. (2008). Estado mundial de la niñez. Conmemoración de los 20 años de la convención sobre los derechos del niño. UNICEF. Nueva York.
- UNICEF. (2013). Superando el adultocentrismo. UNICEF. Santiago, Chile.
- Vans Gils, G. (1996) Social participation: beyond the effect of sweetness, with illustrations from the Project Snater. La Haya. Londres, Inglaterra.
- Verhellen, E. (1992) Los derechos de los niños en Europa. Niñez y sociedad. Girona, España.
- Waller, T. (2009) An Introduction to early childhood: a multidisciplinary approach. Sage. Londres, Inglaterra.

Anexos
Entrevista en Jardín “Pequitos”
09 de marzo de 2020
Curso Heterogéneo

Simbología:

C: Camila Hügot.

G: Gisselle Ohberg.

L: Mujer, 7 años.

J: Hombre, 7 años.

B: Hombre, 4 años.

S: Hombre, 4 años.

La conversación surge en un contexto en el cual las dos entrevistadoras ingresan al establecimiento, entran a la sala de clases, saludan y los estudiantes responden al saludo, ellos se encuentran en el horario de almuerzo, por lo cual nos sentamos unos minutos y esperamos a que terminaran su tiempo de colación; luego de unos minutos L se acerca a nosotras, iniciando un juego con unos legos de madera, en donde ella primeramente crea una figura, y Camila Hugot le pregunta que está haciendo, a lo que ella responde que es una cara feliz, Camila pregunta sobre “cómo sería una cara feliz” y “¿Qué cosas le ponen feliz” a lo que ella responde que jugar, estar con su familia y conversar”, ahí se inicia el diálogo:

C: ¿Te gusta conversar?, ¿Quieres conversar?

L: Me encanta hablar

C: Entonces nos vas a decir quién eres tú

L: Yo soy L.A...

C: Okey, pero ese es tu nombre... Pero, ¿Quién eres tú?

L: Eh... *(Se queda pensando un momento)*

L: Soy una niña

C: Ya... Una niña *(Realizando movimiento de manos en señal de “continúa”)*

L: Que vive en una casa de dos pisos y vive con su mamá, su papá, su cuy, y también vive con su tata, su tía y su tío.

C: ¿Y qué más?, si quieres puedes contarme más

L: Me gusta volverme loca y me gusta también imaginar, y hacer bromas y a mí me gusta que me hagan bromas, como un cojín que te sientas en él y te sale un “peito”

C: ¿Qué es lo que más te gusta de ti?

L: Volverme loca

G: Y, ¿Por qué te gusta volverte loca?

L: Porque así juego mucho

C: Ya... ¿Y a que te gusta jugar?

L: A mí me gusta jugar a la familia

C: Ya, ¿Y quién eres tú en la familia?

L: A veces soy el gato, el bebé o la mamá

C: ¿Y por qué te gusta ser el gato?

L: Porque es tierno, igual que el bebé

C: ¿Y por qué te gusta ser la mamá?

L: Porque puedo castigar a los niños

C: ¿Y por qué los vas a castigar?

L: No, si es broma tía, me gusta porque puedo besar a los niños, y les puedo cocinar la comida

C: ¿Te gusta cocinar?

L: Si, yo sé que cuando grande podré, yo tengo una amiga que al fin del año va a ser adulta

C: ¿Y qué es ser adulto?

L: Es como una persona más grande, es como tú

C: ¿Yo soy un adulto?

L: Si

C: Ya... ¿Y por qué soy un adulto?

L: Porque creciste

C: Ya, y ¿En qué momento crecí y me volví adulto?

L: En tu cumpleaños, cada vez que pasa tu cumpleaños, cuando llegues a una persona grande, eres adulta y puedes trabajar en algo

C: O sea que... ¿Cuando empiezo a trabajar es porque soy adulto?

L: Si

G: Okey... ¿Y los niños no pueden trabajar?

L: No

G: ¿Y hay adultos que no trabajen?

L: Mmm... *(Se detiene un momento)*

L: Los pobres

E: Porque no tienen el dinero para comprar el trabajo

- B la interrumpe –

B: Oye... mi papá me da monedas para ir a comprar

G: ¿Tú vas a comprar?

B: si

- L prosigue en la conversación-

L: Tía, tía... yo cuando grande quiero ser millonaria, y comprar en boutiques caras y comprar mucha ropa cara y vivir en un hotel muy caro

G: ¿Y qué ropa quieres?, ¿Qué ropa te gusta?

L: Me gustan los vestidos, me gustaría tener un vestido rojo, que son así (hace señas con sus manos) y con un cinturón negro y un *polerita* sin mangas así... (realizando señas), unos tacones negros y el pelo largo, con labios inflados y ponerme color rojo, y los ojos aquí pintados azules y también nunca casarme y siempre darle de comer a mi mama y mi papa

- J la interrumpe-

J: Tú cuando seas mayor de edad y tenga como años de tu mamá, ¿Te vas a casar?

L: No

C: Vaya... y L. ¿Por qué aun no puedes tener ese vestido?

L: Mmm... porque solo puedo disfrazarme con él, en el colegio lo hago, pero ahora como estamos menos tiempo y no almorzamos en el colegio no lo hacemos, porque lo hacíamos después de comer

C: Ah bueno, y L... ¿Tú eliges tu ropa?

L: Yo cuando voy a fiestas miro el armario y tengo vestidos y en los cajones tengo poleras y shorts y pantalones y calzas, y en otros tengo calzones y en otro tengo pijamas, pero en las noches la escoge mi mama y cuando voy al colegio la escoge mi mama, pero cuando tengo libre la escojo yo solita

C: Muy bien... ¿Y ahora J?, ¿Qué nos quieres contar?

L: ¡Bueno J ahora tienes que contar tú quién eres! ¡Si eres un ladrón, o un superhéroe, muestra tu identidad secreta!

G: ¿Quién eres tú J?

J: Un hombre

C: Ya un hombre... y ¿Qué es ser un hombre?

L: Es ser un chico

J: Una persona

C: ¿Qué te gusta hacer?

J: Me gusta jugar y me gusta ir a los cumpleaños

G: ¿Por qué te gusta ir a los cumpleaños?

J: Porque con mi mamá fuimos a un cumpleaños de una sobrina

G: Ya... y ¿Qué había en el cumpleaños?

J: Cosas para comer y había piscina

C: ¿Qué más te gusta jugar?

J: Me gusta jugar con el auto, que lo manejo, es como un tractor

C: ¿Por qué te gusta manejar un tractor?

J: Me gusta porque se puede excavar

G: ¿Por qué?

J: Porque se pueden poner plantas

C: ¿Y qué más te gusta jugar J?

J: ¿Tía le cuento algo?, que lo más horrible que me ha pasado es que en el cumpleaños de mi sobrina porque estaban tirando bombas lacrimógenas

C: Ya, y ¿Qué pasó con eso?

J: Yo me fui corriendo por que la bomba estaba al lado mío, acá (*haciendo señas con la mano*), y después corrí...

C: ¿Hacia dónde?

J: Hacia donde no estaba el humo, con mi mamá y mi papá

C: Ah bueno, cuéntame un poco... ¿Cómo es tu mamá?

J: Mi mamá esta acá (señalando otra sala), mi mamá es contenta y alegre.

C: Que bien, ¿Y tú papá cómo es?

J: Es trabajador y contento

C: Ah, y ¿En que trabaja tu papá?

J: Él trabaja de guardia

C: Ah bueno, ¿Y te gusta eso?

J: Si, por que cuida el banco

C: Ya, que bueno; yo pensé que tú papá hacia trabajos con la retroexcavadora, como a ti te gusta jugar a eso...

J: Es que mi hermano si trabaja con eso, trabaja excavando en la calle.

C: Ah ya, ¿Por eso te gustan a ti los camiones y las retroexcavadoras?

J: *(Asiente con la cabeza rápidamente)*

C: ¿Y qué te gustaría ser a futuro?

J: Eso, trabajar con mis camiones y retroexcavadores, y también ser doctor, y hacer casitas igual, y también ser bombero.

C: ¿Y por qué te gustaría ser eso?

J: Porque me gusta atender a todos, ah y también quiero ser peluquero

C: Mmm... ¿Y cuándo vas a ser eso?

J: Cuando sea más grande, cuando tenga plata

C: ¿Y cuándo vas a tener plata?

J: Emm... Cuando estudie mucho

C: Cuando estudies mucho... okey... ¿Y por qué habrá que estudiar?

J: Para después ser grande

C: Ah ya, muchas gracias J por contarnos un poco de ti

- C realiza contacto visual con B-

C: Y B... ¿Quién eres tú?

B: *(Menciona su nombre completo)*

C: Ya y quien es... *(Mencionando el nombre completo de B)*

B: Yo

C: Y... ¿Eres un niño, un hombre o un adulto?

B: *(Se queda pensando unos minutos y observa a sus compañeros)* Un niño

C: Y tú S... ¿Quién eres tú?

S: *(Menciona su nombre)*

C: ¿Eres un niño, un hombre o un adulto?

S: Un niño

- L interrumpe -

L: *(Gritando)* ¡Cuéntanos más ti! ¡Cómo vives y si es que vives estresado!

J: O si es que has visto bombas lacrimógenas como yo

G: ¿Bombas lacrimógenas? ¿Dónde viste esas bombas?

J: En el cumpleaños de mi sobrina

L: En la tele, en las noticias

J: Y pase por el humo también, tuve las bombas acá cerca

G: ¿Y sabes por qué tiran bombas lacrimógenas?

L: Para matar a la gente

J: No L, para que se vaya la gente que está protestando y los carabineros las tiran

L: Y la gente cuando lo respiran muchas se mueren o tienen que ir a la emergencia del doctor

G: Y, ¿Saben por qué está protestando la gente?

L: ¡Sí!, porque hace mucho tiempo había militares y la gente obligada a quedarse en la casa, porque si salían no podían volver y a veces mataban a las personas y no le dejaban hacer nada, y después habían poquitas cosas y la gente las vendía y entonces decía: ¡yo tengo un poroto!, ¡yo una lenteja! Y así, comían y entonces los militares eso no les gustaba y algunas personas tenían que irse de un país a otro.

J: No, pero no los mataban siempre que salían tarde, si no que los capturaban en el cote de quera (se ríe y corrige a si mismo), el toque de queda, y empezaba eso y tenían que quedarse todos con su familia

G: Y a ustedes... ¿Qué les parece todo lo que ha pasado ahora?, ¿Creen que está bien o que está mal?, ¿Cómo se han sentido?

J: Yo mal

- L interrumpe-

L: Yo mataría al Piñera y a los militares y los carabineros, les quitaría toda su ropa y les *pusiera* pañales y entonces les *pusiera* un chupete y cosas de bebé y así los dejaría.

C: ¿Y por qué les vas a poner eso?

L: Para que pasen vergüenza

L: Y a Piñera le voy a golpear la nariz, los ojos y entonces le voy a poner una bala y se la voy a tirar

J: Te pueden matar L.

G: L... ¿Por qué dices que es vergonzoso utilizar cosas de bebé? ¿Ser bebé es vergonzoso?

L: Si, cuando eres adulto si, cuando niño más o menos si

G: Y tú L, ¿Puedes estar con cosas de bebé?

L: No (*agacha la cabeza*) Me da vergüenza

G: ¿Por qué?

L: Porque no quiero que la gente piense que soy un bebé y no me gusta que me digan así

C: ¿Es malo ser bebé?

L: No, pero me da vergüenza

J: Tía, una vez cuando llegue a la casa mí sobrina apretó su chupete y me lo puso a mí

- *L interrumpe-*

G: L escuchemos a tu compañero J, que nos quería contar algo... J, tú nos estabas contando que te sentías mal con todo lo que estaba pasando... ¿Por qué te sentías mal?

J: Por que pasaron ayer protestando por mi casa, y estaban tirando bombas lacrimógenas a la orilla de mi casa, y también me siento mal porque cuando empezó esto la gente quería que se fuera Piñera

G: ¿Tú quieres que se vaya Piñera?

J: Si quiero, porque quiero que vuelva la Bachelet.

C: ¿Por qué quieres que vuelva?

J: Por que Piñera manda todos los *milicos* para que maten a la gente

G: ¿Eso cómo te pone a ti?

J: Mal tía, enojado y además yo veo un video en el celular de mi hermana en donde mataban a alguien y la gente gritaba lo mataron

G: ¿Qué te gusta hacer en tu casa?

J: Jugar con mis juguetes y Fortnite me gusta mucho, mucho.

G: ¿Qué te gusta de ser niño?

J: Porque a los niños no les disparan, ni los cancelan.

G: Ah... ¿Y a los adultos sí?

J: Si

G: ¿Y hay algo que no te guste de ser niño?

J: No nada, lo que no me gusta es que tengo que hacer tareas.

G: ¿Te gustaría ser mucho tiempo niño?

J: Si, y bebé, me gustaría quedarme como bebé

G: ¿Y por qué como un bebe?

J: Porque así no hago tareas, ni voy al colegio.

- *Se realiza un breve cierre de la conversación recogiendo cada uno de los sentimientos y emociones que vivenciaron cada uno de los niños, luego se realiza*

una instrucción de lo que se realizará a continuación, en donde se explica a los niños que la siguiente actividad consta de realizar un dibujo de ellos mismos -

Entrevista día 10 de marzo de 2020

Simbología:

C: Camila Hügot.

G: Gisselle Ohberg.

X: Mujer, 8 años.

V: Mujer, 8 años.

S: Mujer, 4 años.

G: ¿Quién eres tú?

X: Soy una niña de 8 años.

G: ¿Y qué es ser niña?

X: Es bueno porque juego mucho

C: ¿Quién eres tú?

V: V (*Menciona su nombre*) y me gusta jugar con mi prima, soy una niña de 8 años.

C: ¿Quién eres tú?

S: S (*Menciona su nombre*) y tengo 4 años.

C: S... ¿Eres una niña, una mujer o una adulta?

S: Una niña

C: ¿Y qué es ser niña?

S: Me gustan los gatos y también me gusta jugar con mis juguetes.

G: V... ¿Qué es para ti ser niña?

V: Divertido porque puedo jugar con mi prima, con mi papá, con mi mamá.

G: ¿Los adultos no juegan?

V: Si

G: ¿Pueden divertirse los adultos?

V: Si

C: Entonces... ¿Qué es lo diferente de ser niña y ser adulto?

V: Ser niña tiene que ir al colegio y estudiar y los adultos también pueden estudiar pero tienen que trabajar.

C: Y... ¿Hay adultos que no trabajan?

X y V: Si

X: Los adultos van a trabajar y los niños van al colegio, los adultos tienen que llevar plata para la casa y los adultos no.

G: ¿En qué se diferencian los adultos de los niños?

V: En que algunos adultos son altos y algunos niños son bajos.

G: ¿A qué te gusta jugar?

V: Cartas uno, monopolio, con mis primas.

G: ¿A qué juegas con tus primas?

V: A que una es la mamá, una la hermana menor y otra la hermana mayor.

G: ¿Quién eres tú?

V: La hija mayor

G: ¿Por qué te gusta ser la hija mayor?

V: No sé, porque la X me dice que sea esa.

G: ¿Juegas otras cosas con tus primas?

V: Si, a pintarnos con la S

G: ¿Qué cosas pueden hacer los niños? ¿Qué cosas no pueden hacer los niños?

V: No pueden decir garabatos, tienen que hacer caso, escojo mi ropa, algunas veces me visto sola y otras no, puedo hacer sola slime.

G: ¿Te gustaría ser adulto?

V: No

G: A ti S... ¿Te gusta ser niña?

S: Si porque me gusta bañarme

X: A mí me gusta jugar y comer chocolate

V: A mí me gusta comer dulces

X: Me gusta jugar y molestar a mi hermano

V: Me gusta hacer bromas y jugar

G: ¿Y qué no les gusta de ser niños?

(Lo piensan y señalan “no” con la cabeza)

G: ¿Hay algo que no les guste?

V: Que me reten

X: A los adultos también los retan

G: ¿Y los retan igual a los niños y adultos?

X: No, no los retan igual

S: A mí me retan por todos lados

G: ¿Y quién te reta por todos lados?

S: Mi mamá, solo mi mamá

G: ¿Y que es retar para ustedes?, ¿Como las retan?

V: A mí me dicen las cosas

X: A mí también me dicen las cosas

G: ¿Y en el colegio?

V: Algunas profesoras le gritan a los niños que se portan mal y a todo el curso.

G: ¿Y a ustedes les gusta eso?

Todas: No

G: ¿Cómo se sienten cuando el profesor está gritando?

X: Mal, como que se siente algo en la guata.

V: Mal porque te duele la cabeza cuando alguien gritan

C: ¿Y creen que está bien eso, que se les grite a los niños?

Todas: No

V: Porque mi profesora de ed. Física grita y grita

C: X... cuéntame con quien vives, ¿Cómo es tu familia?

X: Somos de 7

C: ¿Quiénes son esos 7?

X: Tenemos una tortuga y un perrito, vive mi mamá, mi papá, mi hermano, mi hermana y yo.

V: Yo tengo una gata, vivo con mi tía, con mi mamá, mi papá y mi bisabuela y con mi perrita.

S: Con mi mamá

C: ¿Alguien más?

S: Con mi papá

C: ¿Alguien más?

S: Si, con el “B”

C: ¿Y quién es el “B”?

S: El chascón

C: ¿Él es tu tío, tu hermano o tu primo?

S: Es mi hermano.

C: ¿Tienes más hermanos?

S: Tengo más hermanos

G: ¿Cómo se llaman?

S: N y también M y el M me ama pero yo no lo amo.

G: ¿Por qué no lo amas?

S: Porque lo odio

G: Y, ¿Por qué lo odias?

S: Porque, si

G: ¿Qué te hace el M que lo odias?

S: Me hace todo

G: ¿Te molesta?

S: Si

G: ¿Te da muchos besos?

S: Si, me da muchos besos y a mí no me gustan muchos, solo uno, y no quiero que me den tanto abrazo, no me gusta que me aprieten de abrazos.

V: ¿Y tiene mascotas?

S: Tengo una gata que se llama Carlota y un perro blanco.

C: ¿Ustedes saben lo que ha pasado en el país?, ¿Alguna puede contarme lo que sabe?

V: Han pasado protestas y los carabineros andan matando personas y todo eso.

X: Andan quemando muchas casas, ya hubo un incendio en Pudahuel y mi hermana se tiene que ir a Pudahuel y andan haciendo “mochilazo”.

C: Y ¿Cómo te has sentido con esto X, con lo que ha pasado en el país?

X: No me gusta porque mis hermanos estudian lejos, porque a mí me va a buscar mi mamá, pero mi mamá no los puede ir a buscar a ellos, me da miedo que le pase algo a la (Nombra a su hermana) y al (Nombra a su hermano)

V: Mal, porque no quiero que le pase algo a mi mamá o a mi papá.

C: Ustedes me hablan de sus hermanos grandes o de sus papas pero... ¿Les da miedo que les pase algo a los niños o que le puede pasar con esto?

X: Se pueden quedar sin hogar

V: O se pueden perder

S: Tengo miedo que mi mamá se vaya sola en la micro y me deje sola.

Entrevista a M
Hombre, 7 años
10 de marzo de 2020

1. ¿Quién eres tú?

- M (*Menciona su nombre*), alías pitbull.

2. ¿Te gusta ser niño? ¿Qué hacen los niños?

- Si, porque tengo bastantes amigos, porque me incluyen a jugar a la pelota, a las niñas igual la incluyen. Los niños pasan el tiempo con sus papás y sus amigos del colegio y de su condominio.

3. ¿Te gustaría ser adulto? ¿Qué hacen los adultos?

- Si, mmm, porque tendría una familia grande, tendría hijos, porque me gustan los niños y porque quiero llegar a ser futbolista profesional. Por lo cual si hablamos de adultos, tendrían que tener trabajo para su familia para cuidar a sus hijos y su esposo trabaja y su esposa no trabaja sería machismo. En los días libres pasan el rato con sus hijos, familia, visitar a sus familiares. Tienen que cocinar, le compran ropa a los hijos, pelotas y tener mascotas.

4. ¿Qué te gusta de ser niño?

- Si me gusta, porque puedo estar con mi familia, puedo regalinear con ellos. Ser niño tiene beneficios, como tener cosas entretenidas y que siempre ha querido.

5. ¿Qué no te gusta de ser niño?

- Que tengo amigos pesados y que siempre que cuando jugamos a la pelota peleamos.

6. ¿A qué te gusta jugar?

- Al fútbol y al básquetbol, como Messi y Antoine Griezmann.

7. ¿Qué sabes de lo que ha pasado en el país?

Que ahí todos nos estaban defendiendo de los carabineros, de Piñera. Que las personas estaban luchando por sus derechos.

(Coronavirus) Qué es para cuidarnos porque nos podemos contagiar de una enfermedad muy grave.

El Toque de queda que está bien, porque podrían romper cosas y que evitan que algunas personas se vayan al cielo.

8. ¿Cómo te has sentido con lo que ha pasado?

Protegido porque estoy con mi familia y pueden llamar a la ambulancia, estamos en un lugar donde no llegan los murciélagos a darnos el virus y desprotegido porque nosotros hemos tenido que salir y podríamos estar con alguien contagiado, y a parte mi padre sigue trabajando afuera, porque está repartiendo alimentos para mascotas.

**Entrevista a Si
Hombre, 6 años
10 de marzo de 2020**

1. ¿Quién eres tú?

- El Si... *(Menciona su nombre)*

2. ¿Te gusta ser niño? ¿Qué hacen los niños?

- Si, juegan, andar en patines, salen a jugar, salen con amigos y nada más.

3. ¿Te gustaría ser adulto? ¿Qué hacen los adultos?

- Si, andan en motos, andar con amigos grandes y nada más.

4. ¿Qué se diferencian los adultos de los niños?

- Que son más grandes, se hacen tatuajes.

5. ¿Que te gusta de ser niño?

- Jugar

6. ¿Qué no te gusta de ser niño?

- A ver que no se, que no ando en moto, que mi papá me reta y yo quiero ser adulto

7. ¿A qué te gusta jugar?

- ¿Lo puedo decir? Al GTA *(Lo dice en voz baja)*

7.1 ¿Pero qué cosa que no sea el gta ni el celular? *(Acotación de la madre)*

A la pinta, a las escondidas, la pelota.

8. ¿Qué cosas pueden hacer los niños y que cosas no?

- No pueden jugar al gta, no pueden volar volantín con hilo curado, no pueden correr con el escúter en la calle, si pueden salir a pasear, a jugar a la cancha, salir aquí afuerita, jugar play station, hacen algunas bromas y nada más.

9. ¿Qué sabes de lo que ha pasado en el país?

- El que hizo todo esto fue el presidente, me parece mal porque los “pacos” son pesados, son malo.

10. ¿Cómo te has sentido con lo que ha pasado?

- Mal, porque no podíamos salir.

**Entrevista a D
Hombre, 7 años
10 de marzo de 2020**

1 ¿Quién eres tú?

- D.J (*Menciona su nombre y apellido*)

2. ¿Te gusta ser niño? ¿Qué hacen los niños?

- Si, jugar y hacer tareas que es lo menos que me gusta hacer

3. ¿Te gustaría ser adulto? ¿Qué hacen los adultos?

- No, trabajan y trabajan y seguir trabajando

4. ¿En qué se diferencian los adultos de los niños?

- (*No responde*)

5. ¿Qué te gusta de ser niño?

- Todo

6. ¿Qué te no te gusta de ser niño?

- Nada

7. ¿A qué te gusta jugar?

- Con los videos juegos y el fútbol

8. ¿Qué cosas pueden hacer los niños y que cosas no?

-(*No responde*) (*Hace señas con las mano en señal de “no sé”*)

9. ¿Qué sabes de lo que ha pasado en el país?

- El coronavirus y la 3 guerra mundial y la crisis social

10. ¿Cómo te has sentido con lo que ha pasado?

- Normal y solo quedarme en la casa

**Entrevista a P
Mujer, 6 años
10 de marzo de 2020**

1. ¿Quién eres tú?
- P (*Menciona su nombre*)
2. ¿Te gusta ser niña? ¿Qué hacen los niños?
- Si, juegan, se divierte.
3. ¿Te gustaría ser adulto? ¿Qué hacen los adultos?
- No, porque trabajan.
4. ¿En qué se diferencian los adultos de los niños?
- Los adultos son más grandes y los niños más chiquititos, los adultos trabajan y es muy difícil.
5. ¿Qué te gusta de ser niña?
- Que tengo barbies muchas
6. ¿Qué te no te gusta de ser niña?
- No me gusta ordenar los juguetes
7. ¿A qué te gusta jugar?
- A las barbies o a las muñecas, porque me gustan las muñecas
8. ¿Qué cosas pueden hacer los niños y que cosas no?
- La mamá escoge la ropa, mi mamá me viste, los niños no pueden utilizar cuchillos, yo puedo usar de los que no tienen punta para echar mantequilla.
9. ¿Qué sabes de lo que ha pasado en el país?
- Que hay marchas y ahora el coronavirus, se moría gente por las marchas, para que a los abuelitos le den plata.
10. ¿Cómo te has sentido con lo que ha pasado?
- Nada, me gustaba

**Entrevista a Va
Mujer, 6 años
10 de marzo de 2020**

1. ¿Quién eres tú?
- V (*Menciona su nombre*)
2. ¿Te gusta ser niña? ¿Qué hacen los niños?
- Si, juegan, se divierten.

3. ¿Te gustaría ser adulto? ¿Qué hacen los adultos?

- No, trabajan hacen almuerzo.

4. ¿En qué se diferencian los adultos de los niños?

- Los adultos tienen que trabajar y hacer cosas y los niños solo tienen que jugar.

5. ¿Qué te gusta de ser niña?

- Me gusta jugar, ayudarle a mi mamá.

6. ¿Qué te no te gusta de ser niña?

- Enojarme

7. ¿A qué te gusta jugar?

- Si mucho, a las muñecas.

8. ¿Qué cosas pueden hacer los niños y qué cosas no?

- Los niños pueden jugar y ayudarle a sus mamás, no pueden cocinar porque se pueden quemar con ollas calientes, y cocinas calientes y pueden quebrar algo con vidrio. Yo escojo mi ropa y me visto.

9. ¿Qué sabes de lo que ha pasado en el país?

- Vino una enfermedad de China el coronavirus

10. ¿Cómo te has sentido con lo que ha pasado?

- Mal porque mi hermana y mi mamá y mi papá si se enferman hay que llevarlos al médico y no quiero que nadie se enferme.

Entrevista a F
Mujer, 7 años
10 de marzo de 2020

1. ¿Quién eres tú?

- F (*Menciona su nombre*)

2. ¿Te gusta ser niña? ¿Qué hacen los niños?

- Si, juegan, van al colegio, les gusta jugar con plastilina.

3. ¿Te gustaría ser adulto? ¿Qué hacen los adultos?

- No, los adultos cocinan, trabajan, algunos trabajan todo el día, otros de noche.

4. ¿En qué se diferencian los adultos de los niños?

- Los adultos son más grandes, son papas y los niños son más chicos y van al colegio.

5. ¿Qué te gusta de ser niña?

- Me gusta jugar con mis amigos.

6. ¿Qué te no te gusta de ser niña?

- Hacer tareas.

7. ¿A qué te gusta jugar?

- A las muñecas.

8. ¿Qué cosas pueden hacer los niños y que cosas no?

- No se pueden meter en la cocina porque con el encendedor se pueden quemar y con los cuchillos se pueden cortar, pueden ayudarle a la mamá a hacer aseo, a coser, yo elijo la ropa, yo me visto.

9. ¿Qué sabes de lo que ha pasado en el país?

- Está pasando que llego una enfermedad que se llama coronavirus, hay algunas personas que ya están contagiadas.

10. ¿Cómo te has sentido con lo que ha pasado?

- Mal, porque suspendieron las clases y también como estamos en estado de crisis no podemos salir.

**Entrevista a A
Hombre, 4 años
10 de marzo de 2020**

1 ¿Quién eres tú?

- A (*Menciona su nombre*)

2. ¿Te gusta ser niño? ¿Qué hacen los niños?

- Si, tareas.

3. ¿Te gustaría ser adulto? ¿Qué hacen los adultos?

- Si, el papá trabaja, la mamá cocina.

4 ¿En qué se diferencian los adultos de los niños?

- Mira, los adultos trabajar, y los papas trabajan en el banco, mi papa trabaja en el banco, los papas de mi amigos trabajan en otros bancos.

5. ¿Qué te gusta de ser niño?

- Jugar

6. ¿Qué te no te gusta de ser niño?

- A mí me gusta mucho ser niño

7. ¿A qué te gusta jugar?

- Minecraft

8. ¿Qué cosas pueden hacer los niños y que cosas no?

- Tareas y jugar, pegarle a mi hermano no, y pegarle a mis amigos no, no cocinar se rompe el vaso, yo me puedo vestir solo.

9. ¿Qué sabes de lo que ha pasado en el país?

- Estaba el coronavirus.

10. ¿Cómo te has sentido con lo que ha pasado?

- Me gusta estar en la casa, es bonita la casa.

**Entrevista a Jo
Hombre, 7 años
10 de marzo de 2020**

1. ¿Quién eres tú?

- J (Mencionó su nombre)

2. ¿Te gusta ser niño? ¿Qué hacen los niños?

- Si, juegan a la pelota y muchas cosas más.

3. ¿Te gustaría ser adulto? ¿Qué hacen los adultos?

- Si, cuidan a los hijos trabajan y eso.

4. ¿En qué se diferencian los adultos de los niños?

- En nada, son lo mismo, porque los niños igual hacen tareas y cuando alguien trabaja igual tienen que estudiar.

5. ¿Qué te gusta de ser niño?

- Si, me gusta ser niño.

6. ¿Qué te no te gusta de ser niño?

- Hacer tareas

7. ¿A qué te gusta jugar?

- A la gallinita ciega.

8. ¿Qué cosas pueden hacer los niños y que cosas no?

- Jugar con los juguetes, no pueden tirarse de un paracaídas, meterse a la cocina, la mamá elige la ropa y viste a los niños pero yo puedo hacerlo solo.

9. ¿Qué sabes de lo que ha pasado en el país?

- El presidente no quiere bajar los precios, no pueden salir de la casa.

10. ¿Cómo te has sentido con lo que ha pasado?

- No me importa eso, me sentiría mal si le pasa algo a mi familia.

Entrevista a C
Hombre, 4 años
10 de marzo de 2020

1. ¿Quién eres tú?

- C (*Menciona su nombre*)

2. ¿Te gusta ser niño? ¿Qué hacen los niños?

- Si, juegan

3. ¿Te gustaría ser adulto? ¿Qué hacen los adultos?

- Si, cocinan, lavan lo platos, cocinan, trabajan.

4. ¿En qué se diferencian los adultos de los niños?

- Los adultos los cuidan

5. ¿Qué te gusta de ser niño?

- Jugar

6. ¿Qué te no te gusta de ser niño?

- No sé

7. ¿A qué te gusta jugar?

- A la escondida, a los partidos

8. ¿Qué cosas pueden hacer los niños y que cosas no?

- Jugar con los bloques, no pueden meter la mano en la cocina.

9. ¿Qué sabes de lo que ha pasado en el país?

- No sé

10. ¿cómo te has sentido con lo que ha pasado?

- (*No responde, hace señas con las manos*)



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
Especialidad Retardo Mental

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Señor(a) apoderado:

Informo a Ud. que las docentes Camila Hügöt Carvajal y Gisselle Ohberg Núñez, egresadas de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, específicamente de la Carrera de Educación Diferencial Especialidad RM, solicitan su colaboración y participación en el proceso de investigación para la elaboración de su memoria de título. Esta investigación busca observar y conocer las vivencias y opiniones de los niños y niñas, en relación a sus percepciones de niñez, derechos y su participación social en los distintos espacios sociales.

En esta oportunidad, estamos interesados en recoger y analizar las representaciones y opiniones de los niños y niñas. Para ello, solicitamos su comprensión y acogida hacia nuestra petición, en donde se solicitará su consentimiento frente a la participación de su hijo(a) y de igual manera, se solicitará al niño(a) dar su aprobación hacia la participación en este proceso de investigación.

Si acepta que su hijo/a sea grabado oralmente en este estudio, se requiere tener una firma en el protocolo. Los datos obtenidos serán manejados en forma confidencial.

Yo...Javiera Sotelo Báez.....

RUT...17.374.912-0.....

autorizo a mi hijo/a

...A.M.S.....

a participar en el proceso de investigación mencionado. Doy mi consentimiento, entendiendo que la información será usada en forma confidencial y específicamente para este estudio.


Firma(mamá)


Firma(A.M.S)

Santiago de Chile, Marzo de 2020



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
Especialidad Retardo Mental

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Señor(a) apoderado:

Informo a Ud. que las docentes Camila Húgot Carvajal y Gisselle Ohberg Núñez, egresadas de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, específicamente de la Carrera de Educación Diferencial Especialidad RM, solicitan su colaboración y participación en el proceso de investigación para la elaboración de su memoria de título. Esta investigación busca observar y conocer las vivencias y opiniones de los niños y niñas, en relación a sus percepciones de niñez, derechos y su participación social en los distintos espacios sociales.

En esta oportunidad, estamos interesados en recoger y analizar las representaciones y opiniones de los niños y niñas. Para ello, solicitamos su comprensión y acogida hacia nuestra petición, en donde se solicitará su consentimiento frente a la participación de su hijo(a) y de igual manera, se solicitará al niño(a) dar su aprobación hacia la participación en este proceso de investigación. Si acepta que su hijo/a sea grabado oralmente en este estudio, se requiere tener una firma en el protocolo. Los datos obtenidos serán manejados en forma confidencial.

Yo...Carolina Berríos Calderón.....

RUT...13.757.253-2.....

autorizo a mi hijo/a

.....D.J.B.....

a participar en el proceso de investigación mencionado. Doy mi consentimiento, entendiendo que la información será usada en forma confidencial y específicamente para este estudio.

Firma(mamá)

Firma(D.J.B)

Santiago de Chile, Marzo de 2020



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
Especialidad Retardo Mental

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Señor(a) apoderado:

Informo a Ud. que las docentes Camila Hügot Carvajal y Gisselle Ohberg Núñez, egresadas de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, específicamente de la Carrera de Educación Diferencial Especialidad RM, solicitan su colaboración y participación en el proceso de investigación para la elaboración de su memoria de título. Esta investigación busca observar y conocer las vivencias y opiniones de los niños y niñas, en relación a sus percepciones de niñez, derechos y su participación social en los distintos espacios sociales.

En esta oportunidad, estamos interesados en recoger y analizar las representaciones y opiniones de los niños y niñas. Para ello, solicitamos su comprensión y acogida hacia nuestra petición, en donde se solicitará su consentimiento frente a la participación de su hijo(a) y de igual manera, se solicitará al niño(a) dar su aprobación hacia la participación en este proceso de investigación. Si acepta que su hijo/a sea grabado oralmente en este estudio, se requiere tener una firma en el protocolo. Los datos obtenidos serán manejados en forma confidencial.

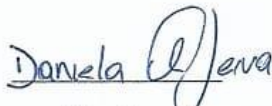
Yo...Daniela Quinteros Leiva.....

RUT...18.545.137-2.....

autorizo a mi hijo/a

.....M.P.Q.....

a participar en el proceso de investigación mencionado. Doy mi consentimiento, entendiendo que la información será usada en forma confidencial y específicamente para este estudio.


Firma (mamá)


Firma (M.P.Q)

Santiago de Chile, Marzo de 2020



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
Especialidad Retardo Mental

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Señor(a) apoderado:

Informo a Ud. que las docentes Camila Hügot Carvajal y Gisselle Ohberg Núñez, egresadas de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, específicamente de la Carrera de Educación Diferencial Especialidad RM, solicitan su colaboración y participación en el proceso de investigación para la elaboración de su memoria de título. Esta investigación busca observar y conocer las vivencias y opiniones de los niños y niñas, en relación a sus percepciones de niñez, derechos y su participación social en los distintos espacios sociales.

En esta oportunidad, estamos interesados en recoger y analizar las representaciones y opiniones de los niños y niñas. Para ello, solicitamos su comprensión y acogida hacia nuestra petición, en donde se solicitará su consentimiento frente a la participación de su hijo(a) y de igual manera, se solicitará al niño(a) dar su aprobación hacia la participación en este proceso de investigación. Si acepta que su hijo/a sea grabado oralmente en este estudio, se requiere tener una firma en el protocolo. Los datos obtenidos serán manejados en forma confidencial.

Yo...Paula Morgado Acevedo.....

RUT...19.053.702-1.....

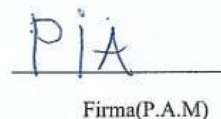
autorizo a mi hijo/a

...P.A.M.....

a participar en el proceso de investigación mencionado. Doy mi consentimiento, entendiendo que la información será usada en forma confidencial y específicamente para este estudio.



Firma(mamá)



Firma(P.A.M)

Santiago de Chile, Marzo de 2020



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
Especialidad Retardo Mental

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Señor(a) apoderado:

Informo a Ud. que las docentes Camila Hügöt Carvajal y Gisselle Ohberg Núñez, egresadas de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, específicamente de la Carrera de Educación Diferencial Especialidad RM, solicitan su colaboración y participación en el proceso de investigación para la elaboración de su memoria de título. Esta investigación busca observar y conocer las vivencias y opiniones de los niños y niñas, en relación a sus percepciones de niñez, derechos y su participación social en los distintos espacios sociales.

En esta oportunidad, estamos interesados en recoger y analizar las representaciones y opiniones de los niños y niñas. Para ello, solicitamos su comprensión y acogida hacia nuestra petición, en donde se solicitará su consentimiento frente a la participación de su hijo(a) y de igual manera, se solicitará al niño(a) dar su aprobación hacia la participación en este proceso de investigación. Si acepta que su hijo/a sea grabado oralmente en este estudio, se requiere tener una firma en el protocolo. Los datos obtenidos serán manejados en forma confidencial.

Yo.....Jonathan Núñez Mallea.....

RUT...17.244.761-2.....

autorizo a mi hijo/a

.....S.N.A.....

a participar en el proceso de investigación mencionado. Doy mi consentimiento, entendiendo que la información será usada en forma confidencial y específicamente para este estudio.

Firma (papá)

Firma (S.N.A)

Santiago de Chile, Marzo de 2020



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
Especialidad Retardo Mental

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Señor(a) apoderado:

Informo a Ud. que las docentes Camila Hügot Carvajal y Gisselle Ohberg Núñez, egresadas de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, específicamente de la Carrera de Educación Diferencial Especialidad RM, solicitan su colaboración y participación en el proceso de investigación para la elaboración de su memoria de título. Esta investigación busca observar y conocer las vivencias y opiniones de los niños y niñas, en relación a sus percepciones de niñez, derechos y su participación social en los distintos espacios sociales.

En esta oportunidad, estamos interesados en recoger y analizar las representaciones y opiniones de los niños y niñas. Para ello, solicitamos su comprensión y acogida hacia nuestra petición, en donde se solicitará su consentimiento frente a la participación de su hijo(a) y de igual manera, se solicitará al niño(a) dar su aprobación hacia la participación en este proceso de investigación. Si acepta que su hijo/a sea grabado oralmente en este estudio, se requiere tener una firma en el protocolo. Los datos obtenidos serán manejados en forma confidencial.

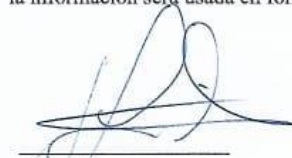
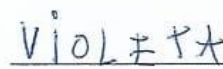
Yo... José Sánchez Muñoz.....

RUT... 17.767.318-8.....

autorizo a mi hijo/a

..... V.S.O.....

a participar en el proceso de investigación mencionado. Doy mi consentimiento, entendiendo que la información será usada en forma confidencial y específicamente para este estudio.


Firma (papá)
Firma (V.S.O)

Santiago de Chile, Marzo de 2020



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
Especialidad Retardo Mental

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Señor(a) apoderado:

Informo a Ud. que las docentes Camila Hügot Carvajal y Gisselle Ohberg Núñez, egresadas de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, específicamente de la Carrera de Educación Diferencial Especialidad RM, solicitan su colaboración y participación en el proceso de investigación para la elaboración de su memoria de título. Esta investigación busca observar y conocer las vivencias y opiniones de los niños y niñas, en relación a sus percepciones de niñez, derechos y su participación social en los distintos espacios sociales.

En esta oportunidad, estamos interesados en recoger y analizar las representaciones y opiniones de los niños y niñas. Para ello, solicitamos su comprensión y acogida hacia nuestra petición, en donde se solicitará su consentimiento frente a la participación de su hijo(a) y de igual manera, se solicitará al niño(a) dar su aprobación hacia la participación en este proceso de investigación. Si acepta que su hijo/a sea grabado oralmente en este estudio, se requiere tener una firma en el protocolo. Los datos obtenidos serán manejados en forma confidencial.

Yo...Daniela Lozano Delgado.....

RUT...18.094.061-8.....

autorizo a mi hijo/a

.....J.P.I...y.....C.G.L.....

a participar en el proceso de investigación mencionado. Doy mi consentimiento, entendiendo que la información será usada en forma confidencial y específicamente para este estudio.

Firma (mamá)

Firma (J.P.L)

Firma (C.G.L)

Santiago de Chile, Marzo de 2020



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
Especialidad Retardo Mental

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Señor(a) apoderado:

Informo a Ud. que las docentes Camila Hügot Carvajal y Gisselle Ohberg Núñez, egresadas de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, específicamente de la Carrera de Educación Diferencial Especialidad RM, solicitan su colaboración y participación en el proceso de investigación para la elaboración de su memoria de título. Esta investigación busca observar y conocer las vivencias y opiniones de los niños y niñas, en relación a sus percepciones de niñez, derechos y su participación social en los distintos espacios sociales.

En esta oportunidad, estamos interesados en recoger y analizar las representaciones y opiniones de los niños y niñas. Para ello, solicitamos su comprensión y acogida hacia nuestra petición, en donde se solicitará su consentimiento frente a la participación de su hijo(a) y de igual manera, se solicitará al niño(a) dar su aprobación hacia la participación en este proceso de investigación. Si acepta que su hijo/a sea grabado oralmente en este estudio, se requiere tener una firma en el protocolo. Los datos obtenidos serán manejados en forma confidencial.

Yo...Udelia Palominos Jara.....

RUT...11.378.993-1.....

autorizo a mi hijo/a

.....X.N.P.....

a participar en el proceso de investigación mencionado. Doy mi consentimiento, entendiendo que la información será usada en forma confidencial y específicamente para este estudio.



Firma (mamá)



Firma (X.N.P)

Santiago de Chile, Marzo de 2020



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
Especialidad Retardo Mental

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Señor(a) apoderado:

Informo a Ud. que las docentes Camila Húgot Carvajal y Gisselle Ohberg Núñez, egresadas de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, específicamente de la Carrera de Educación Diferencial Especialidad RM, solicitan su colaboración y participación en el proceso de investigación para la elaboración de su memoria de título. Esta investigación busca observar y conocer las vivencias y opiniones de los niños y niñas, en relación a sus percepciones de niñez, derechos y su participación social en los distintos espacios sociales.

En esta oportunidad, estamos interesados en recoger y analizar las representaciones y opiniones de los niños y niñas. Para ello, solicitamos su comprensión y acogida hacia nuestra petición, en donde se solicitará su consentimiento frente a la participación de su hijo(a) y de igual manera, se solicitará al niño(a) dar su aprobación hacia la participación en este proceso de investigación.

Si acepta que su hijo/a sea grabado oralmente en este estudio, se requiere tener una firma en el protocolo. Los datos obtenidos serán manejados en forma confidencial.

Yo... Génesis Romero Casanova.....

RUT... 18.863.227-0.....

autorizo a mi hijo/a

..... S.C.R.

a participar en el proceso de investigación mencionado. Doy mi consentimiento, entendiendo que la información será usada en forma confidencial y específicamente para este estudio.


Firma (mamá)


Firma (S.C.R.)

Santiago de Chile, Marzo de 2020



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
Especialidad Retardo Mental

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Señor(a) apoderado:

Informo a Ud. que las docentes Camila Hügot Carvajal y Gisselle Ohberg Núñez, egresadas de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, específicamente de la Carrera de Educación Diferencial Especialidad RM, solicitan su colaboración y participación en el proceso de investigación para la elaboración de su memoria de título. Esta investigación busca observar y conocer las vivencias y opiniones de los niños y niñas, en relación a sus percepciones de niñez, derechos y su participación social en los distintos espacios sociales.

En esta oportunidad, estamos interesados en recoger y analizar las representaciones y opiniones de los niños y niñas. Para ello, solicitamos su comprensión y acogida hacia nuestra petición, en donde se solicitará su consentimiento frente a la participación de su hijo(a) y de igual manera, se solicitará al niño(a) dar su aprobación hacia la participación en este proceso de investigación. Si acepta que su hijo/a sea grabado oralmente en este estudio, se requiere tener una firma en el protocolo. Los datos obtenidos serán manejados en forma confidencial.

Yo...Stephanie López Lozano.....

RUT...17.149.615-2.....

autorizo a mi hijo/a

...F.E.L...y...V.E.L.....

a participar en el proceso de investigación mencionado. Doy mi consentimiento, entendiendo que la información será usada en forma confidencial y específicamente para este estudio.

Firma (mamá)

Firma (F.I.L)

Firma (V.E.L)

Santiago de Chile, Marzo de 2020



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
Especialidad Retardo Mental

ASENTIMIENTO INFORMADO

Estimados(as) estudiantes de Jardín Pequeños:

Informamos a ustedes que las profesoras Camila Hügot Carvajal y Gisselle Ohberg Núñez, egresadas de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, específicamente de la Carrera de Educación Diferencial Especialidad RM, aquí presentes, solicitan su colaboración y participación en el proceso de investigación para la elaboración de su memoria de título. Esta investigación busca observar y conocer las vivencias y opiniones de los niños y niñas, en relación a sus percepciones de niñez, derechos y su participación social en los distintos espacios sociales.

En esta oportunidad, estamos interesados en recoger y analizar sus explicaciones, discursos y opiniones sobre lo que consideran de los niños y niñas y sobre las experiencias que viven cada día. Para ello, solicitamos su comprensión hacia nuestra petición, en donde se solicitará su asentimiento frente a su participación.

Si aceptas ser participar y en su posibilidad ser grabado oralmente en este estudio, se requiere tener una firma en el protocolo. Los datos obtenidos serán manejados en forma confidencial.

Yo...Benjamín.....

deseo participar en el proceso de investigación mencionado. Doy mi consentimiento, entendiendo que la información será usada en forma confidencial y específicamente para este estudio.

Firma

Santiago de Chile, Marzo de 2020



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
Especialidad Retardo Mental

ASENTIMIENTO INFORMADO

Estimados(as) estudiantes de Jardín Pequeños:

Informamos a ustedes que las profesoras Camila Hügot Carvajal y Gisselle Ohberg Núñez, egresadas de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, específicamente de la Carrera de Educación Diferencial Especialidad RM, aquí presentes, solicitan su colaboración y participación en el proceso de investigación para la elaboración de su memoria de título. Esta investigación busca observar y conocer las vivencias y opiniones de los niños y niñas, en relación a sus percepciones de niñez, derechos y su participación social en los distintos espacios sociales.

En esta oportunidad, estamos interesados en recoger y analizar sus explicaciones, discursos y opiniones sobre lo que consideran de los niños y niñas y sobre las experiencias que viven cada día. Para ello, solicitamos su comprensión hacia nuestra petición, en donde se solicitará su asentimiento frente a su participación.

Si aceptas ser participar y en su posibilidad ser grabado oralmente en este estudio, se requiere tener una firma en el protocolo. Los datos obtenidos serán manejados en forma confidencial.

Yo...Jeremy.....

deseo participar en el proceso de investigación mencionado. Doy mi consentimiento, entendiendo que la información será usada en forma confidencial y específicamente para este estudio.

Firma

Santiago de Chile, Marzo de 2020



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
Especialidad Retardo Mental

ASENTIMIENTO INFORMADO

Estimados(as) estudiantes de Jardín Pequeños:

Informamos a ustedes que las profesoras Camila Hügot Carvajal y Gisselle Ohberg Núñez, egresadas de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, específicamente de la Carrera de Educación Diferencial Especialidad RM, aquí presentes, solicitan su colaboración y participación en el proceso de investigación para la elaboración de su memoria de título. Esta investigación busca observar y conocer las vivencias y opiniones de los niños y niñas, en relación a sus percepciones de niñez, derechos y su participación social en los distintos espacios sociales.

En esta oportunidad, estamos interesados en recoger y analizar sus explicaciones, discursos y opiniones sobre lo que consideran de los niños y niñas y sobre las experiencias que viven cada día. Para ello, solicitamos su comprensión hacia nuestra petición, en donde se solicitará su asentimiento frente a su participación.

Si aceptas participar y en su posibilidad ser grabado oralmente en este estudio, se requiere tener una firma en el protocolo. Los datos obtenidos serán manejados en forma confidencial.

Yo.....Leonor.....

deseo participar en el proceso de investigación mencionado. Doy mi consentimiento, entendiendo que la información será usada en forma confidencial y específicamente para este estudio.

Firma

Santiago de Chile, Marzo de 2020



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
Especialidad Retardo Mental

ASENTIMIENTO INFORMADO

Estimados(as) estudiantes de Jardín Pequitos:

Informamos a ustedes que las profesoras Camila Hügot Carvajal y Gisselle Ohberg Núñez, egresadas de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, específicamente de la Carrera de Educación Diferencial Especialidad RM, aquí presentes, solicitan su colaboración y participación en el proceso de investigación para la elaboración de su memoria de título. Esta investigación busca observar y conocer las vivencias y opiniones de los niños y niñas, en relación a sus percepciones de niñez, derechos y su participación social en los distintos espacios sociales.

En esta oportunidad, estamos interesados en recoger y analizar sus explicaciones, discursos y opiniones sobre lo que consideran de los niños y niñas y sobre las experiencias que viven cada día. Para ello, solicitamos su comprensión hacia nuestra petición, en donde se solicitará su asentimiento frente a su participación.

Si aceptas ser participar y en su posibilidad ser grabado oralmente en este estudio, se requiere tener una firma en el protocolo. Los datos obtenidos serán manejados en forma confidencial.

Yo...Salvador.....

deseo participar en el proceso de investigación mencionado. Doy mi consentimiento, entendiéndolo que la información será usada en forma confidencial y específicamente para este estudio.

Firma

Santiago de Chile, Marzo de 2020