



Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Trabajo Social

**PARTICIPACIÓN INFANTIL EN LA VIDA COTIDIANA
UNA HERRAMIENTA DE CONSTRUCCIÓN SOCIAL**

Percepciones de Niños y Niñas de Villa Los Eucaliptus, Comuna de La Pintana,
sobre su Participación Social en la Familia, la Escuela y la Comunidad Barrial.

Estudiante: María Cristina Rodríguez Marín
Profesora Guía: Susana Zúñiga Espinoza

Tesis para optar al Grado Académico de Licenciado en Trabajo Social.
Tesis para optar al Título de Asistente Social

Santiago de Chile
Octubre de 2014

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	07
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	18
3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	19
4. HIPOTESIS	20
5. ESTRATEGIA METODOLÓGICA	21
5.1 Nivel del estudio	21
5.2 Tipo de estudio	21
5.3 Método	22
5.4 Unidad de Análisis	23
5.5 Universo	23
5.6 Muestra	24
5.7 Técnicas de Recolección de la Información:	24
5.8 Técnicas de análisis de la Información:	25
5.9 Variables	26
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	27
CAPÍTULO I	28
CONSTRUCCIÓN SOCIOHISTÓRICA DE LA INFANCIA, DE LA CATEGORIA AL SUJETO	
1. El Descubrimiento de la infancia: Un antecedente necesario para comprender el devenir	29

2. Contrapuntos de la realidad y abordaje de la infancia en Latinoamericana	36
3. De menores a niños y niñas: el tránsito de la doctrina de la situación irregular hacia el reconocimiento como sujetos de derechos	40
CAPÍTULO II	44
LA INFANCIA DESDE LA MIRADA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: RECONOCIENDO DESDE ELLA EL PAPEL DE LA PARTICIPACIÓN	
1. Desarrollo Psicosocial: la mirada de Erik Erikson	45
2. Desarrollo cognitivo y social: aportes de Jean Piaget	48
3. La infancia en la actualidad: una mirada desde la sociología de la infancia.	53
CAPÍTULO III	61
LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LO SOCIAL	
1. Un acercamiento a las definiciones y visiones de la participación	62
2. La Participación Infantil	69
3. Ámbitos cotidianos de la Participación Infantil:	74
La Familia , institución social primaria por excelencia	75
La Escuela , de la normalización a la participación	81
La Comunidad , ¿lugar de encuentro o desencuentro?	87

SEGUNDA PARTE: MARCO REFERENCIAL	93
CAPÍTULO IV	94
MARCO JURÍDICO Y POLÍTICO DE LA INFANCIA EN CHILE	
1. Marco General: La Convención de los Derechos del Niño y Niña, mirando los Derechos de Participación y Asociatividad	94
2. Política Nacional a favor de la Infancia y la Adolescencia en Chile.	100
CAPITULO V	108
CARACTERIZACIÓN DE LA COMUNA Y BARRIO DE REFERENCIA DEL ESTUDIO	
1. La Comuna de La Pintana: su historia y características	108
2. La infancia en la comuna	111
3. Fundación de la Familia, Centro ubicado en Villa Los Eucaliptus.	112
TERCERA PARTE: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO	115
CAPÍTULO VI	117
EL DISCURSO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS SOBRE SU PARTICIPACIÓN EN LA FAMILIA	
1. La mirada de los niños y niñas sobre su rol y reconocimiento en la familia.	118
2. Participación y convivencia familiar: en busca de espacios	120

para compartir	
3. La invisibilidad de los niños y niñas en los procesos de comunicación familiar.	125
CAPÍTULO VII	129
LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN LA ESCUELA	
1. ¿Participación en la Escuela? Sí...yo participo en un Taller.	131
2. El rol de los profesores y otros agentes escolares en el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos	134
3. Convivencia Escolar y Participación	137
CAPÍTULO VIII	142
PARTICIPACIÓN EN LA COMUNIDAD BARRIAL, DESDE LA MIRADA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS	
1. De juegos y riesgos: la dinámica comunitaria y su influencia en la vida cotidiana de la infancia	143
2. El espacio público barrial y las organizaciones: un territorio en disputa	146
CONCLUSIONES	149
HALLAZGOS	158
APORTES DEL TRABAJO SOCIAL	161
BIBLIOGRAFÍA	165

ANEXOS	174
1. Operacionalización de Variables	175
2. Pauta Guía para Grupos de Discusión	189

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia moderna, la lucha por los derechos humanos siempre ha estado relacionada con los contextos sociales, culturales y políticos, donde se han llevado a cabo las reivindicaciones de diversos grupos (mujeres, etnias, pueblos originarios, minorías sexuales, niños, etc.). Dentro de este marco, se presenta la inquietud sobre la consideración de los niños y niñas como seres con opinión e importancia en la toma de decisiones para su vida, y dentro de la realidad social de la que forman parte.

Infancia y niñez han sido primordialmente definidas desde una lógica que señala al niño como un ser estático, categorizado constantemente desde disciplinas como la psicología, la biología, entre otras, que opacan la dimensión histórico-política de la infancia en las diferentes épocas y sociedades. De esta manera predomina una conceptualización clásica de la niñez, que refiere eminentemente a su carácter como etapa del desarrollo:

“Debido a la situación de dependencia y a la interpretación que se ha hecho del desarrollo biopsicosocial en que se halla la niñez en el mundo contemporáneo, ésta ha sido considerada una etapa o situación presocial: es decir, como una fase de preparación para la vida adulta, a la cual se considera verdaderamente vida social” (Qvortrup, 1987, citado por Pavez I., 2012)

Esta mirada, comúnmente llamada adultocentrista, tiende a invisibilizar a los niños y niñas como actores de la sociedad, no considerándolos más allá de su presencia en el ámbito privado. Del mismo modo, y pese al ideario ilustrado, que reivindica la libertad y la igualdad de los seres humanos, sólo desde hace unas décadas es posible reconocer como sujetos de derechos a quienes conforman este grupo social.

Tal proceso de reconocimiento se inicia con la propuesta denominada “*Declaración de los Derechos Universales de los Niños y Niñas del Mundo*”, formulada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en 1948, la cual es reformulada en una iniciativa presentada por Polonia en 1979. Tras una discusión de una década, estos esfuerzos culminan con la aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, en el año 1989.

Por su parte, Chile ratifica la Convención sobre los Derechos del Niño en el año 1990, con lo cual el Estado comienza a plantear estrategias de sensibilización, promoción y difusión de los derechos de la infancia. Junto con ello se levantan estrategias de apoyo y fortalecimiento de la familia, concebida como principal responsable del desarrollo integral de sus hijos y primer garante de sus derechos. A su vez, el Estado desarrolla políticas públicas y provisión de servicios especiales para la protección de estos derechos, en casos de amenaza o vulneración.

Al respecto, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (en adelante, UNICEF) señala:

“Es necesario que las políticas y los programas diseñados para los niños tengan un enfoque integral, es decir, que incluya todas las áreas de crecimiento: perceptivo, lingüístico, físico, mental, emocional y social. Es un enfoque que busca asegurar que cada niño y niña sea saludable y que viva en un medio ambiente favorable a su desarrollo”(www.unicef.org)

En función de lo indicado por UNICEF, es posible visualizar la integralidad que requiere el abordaje de la infancia, donde no sólo se apela a la satisfacción de necesidades básicas de niños y niñas, sino que también a su desarrollo como sujetos sociales. En este sentido, la Convención contiene cuatro principios básicos: la no discriminación, el interés superior del niño/a, su supervivencia, desarrollo y protección, y finalmente, su participación en las decisiones que le

afecten directamente. Por ende, la participación del niño y niña es consustancial a su condición de sujeto/a de derechos, encontrándose consagrada en la Convención (Artículos 12 a 17).

Ahora bien, al hablar de la participación en las decisiones que les afecten directamente, se infiere que niños y niñas pueden incidir en ello, teniendo la facultad de opinar y transmitir sus deseos, necesidades, emociones y pensamientos. De esta manera, reconocer al niño y niña como sujeto de derechos, implica concebirlo como un ser capacitado para incidir en su vida personal y su entorno, y por ende como actor de los procesos en que se desenvuelve. Sin embargo, el debate sobre esta capacidad de opinar e incidir, por lo general se ha restringido a la participación formal de niños y niñas en procesos judiciales e institucionales, siendo aún escasa la discusión acerca de su participación en los contextos sociales de la vida cotidiana.

Por otra parte, la participación de niños y niñas reclama una revisión y conceptualización particular, pues está mediada -entre otros elementos- por el principio de autonomía progresiva, según el cual el sujeto estará preparado para participar de ciertas decisiones a una determinada edad, según criterios siempre determinados desde el mundo adulto. Ello se fundamenta en la concepción psicoevolutiva de la infancia, que al considerar al niño/a esencialmente como un ser en formación, impone cortapisas a su participación invocando razones de madurez a propósito de la etapa en que se encuentra.

Lo anterior no implica desconocer o criticar el vasto aporte realizado por la psicología del desarrollo en el conocimiento del ciclo vital del ser humano, sino más bien develar como esa mirada particular de la niñez la esencializa y universaliza, desconectando al sujeto infantil de los procesos sociales de los que forma parte.

Paradójicamente, es esta misma sub-disciplina la que señala el carácter crítico que tienen los primeros años para el desarrollo de las potencialidades humanas, por lo que la participación e integración de los niños/as en la vida societal resulta clave. Lo anterior puesto que es en la infancia donde se desarrollan las bases del

autoconcepto, de la autoestima y de las relaciones sociales, como factores decisivos en la conformación de la personalidad, y que han de perdurar hasta la vida adulta.

De esta manera, si la participación y el protagonismo no son promovidos en los niños y niñas, éstos no despliegan sus capacidades y habilidades plenamente, lo cual lleva a debilitar la sociabilidad con los otros/as, afectando su capacidad organizativa, transformativa, su sentido de pertenencia, entre otros elementos.

Por su parte, y desde otra vereda, la denominada Sociología de la Infancia (Gaitán L., 2006) reconoce la importancia de la participación de los niños y niñas, más allá de su consideración como elemento facilitador del desarrollo individual. Esta corriente, considera al conjunto de niños y niñas como un grupo social con intereses y necesidades específicas de acuerdo a su contexto social, histórico y cultural.

En esta mirada, el ejercicio de la participación de niños y niñas es considerado inherente a su condición de sujetos de derechos, siendo además la única forma en que pueden preservar sus intereses dentro del conjunto diverso de grupos que conforman una sociedad.

No obstante, como se mencionó en un párrafo anterior, no basta que la participación se restrinja a una mera consulta de opinión en mecanismos formales definidos por los adultos. Para que esta participación sea efectiva y real, debe materializarse en su vida cotidiana, de manera que puedan incidir decisivamente en la construcción de su realidad.

Así, con el fin de conocer cómo opera lo señalado en la realidad de niños y niñas pertenecientes a sectores populares (que de acuerdo a la denominación vigente, son considerados en estado de vulnerabilidad social) el presente estudio está dirigido a identificar y caracterizar la participación infantil, reconociéndola como un derecho, pero además como una herramienta que aporta a la construcción de la realidad cotidiana de sus familias, escuelas y comunidades.

Para ello, hemos tomado como unidad de análisis a los niños y niñas que participan en el Centro Comunitario de la Comuna de La Pintana, lugar donde se sitúa la sede de la Fundación de la Familia, en la cual la autora desarrolló su

proceso de práctica profesional. Para realizar dicho estudio, se participó activamente en dos talleres: Teatro y Karate, los cuales ofrecen el contexto de investigación pertinente, para el análisis colectivo de la participación infantil en los espacios cotidianos en que niños y niñas desarrollan sus vidas.

En esta lógica, el presente estudio busca identificar si estos contextos cotidianos dan cuenta o no de procesos inclusivos, participativos e integradores, que fomenten en niños y niñas las habilidades y destrezas necesarias para el aprendizaje y apropiación de las experiencias vividas, haciendo frente de este modo a la escasez de preguntas y respuestas en torno al protagonismo de este grupo social.

Todo ello con el fin de que sean finalmente los niños y niñas los principales gestores y promotores de la participación, lo que a su vez aportará claridad respecto al diseño inclusivo de intervenciones futuras a realizarse en infancia.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Concebir la infancia desde una perspectiva de derechos, nos interpela en cuanto a un reconocimiento de los niños y niñas como actores protagónicos de su vida y desarrollo a nivel personal y social. No obstante, y pese a los cambios acontecidos en el ámbito jurídico, político y sociocultural, aún no se visualiza un acuerdo trascendental sobre cómo definir a la infancia y abordar las necesidades y desafíos que en ella se requieren abordar.

Respecto a los avances logrados en este ámbito, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, es hoy el principal instrumento internacional sobre el cual se asienta la necesidad y la oportunidad de problematizar el lugar de los niños y niñas en la sociedad. Además, al ser fruto de un amplio consenso político y social, se trata de un instrumento que goza de la legitimidad necesaria para plantearnos su pleno cumplimiento, lo que incluye revisar en qué medida se está ejerciendo, entre otros, el derecho a la participación.

En Chile, ante los desafíos que implica la suscripción a la señalada Convención, la infancia ha pasado a ser un tema de importancia en lo que respecta a la agenda pública. De este modo, mediante las intervenciones a nivel estatal se ha buscado que los niños y niñas estén informados sobre la existencia de sus derechos, tomen conciencia de que les son inherentes y que pueden hacerlos factibles cuando ellos dispongan.

Pero, a pesar de declarar esta línea de concientización en torno a los derechos, la infancia sigue siendo visualizada desde una mirada funcionalista, donde el niño y niña son objeto de categorizaciones que no apelan a la importancia de la construcción de realidad que realizan como grupo social. Así, el énfasis continúa siendo el modelamiento de los niños y niñas, para que una vez concluida esta “etapa de tránsito” logren convertirse en adultos responsables, productivos, acorde al orden social vigente.

Por ello las políticas de infancia no consideran la participación como un elemento clave, sino más bien apuntan al cumplimiento de ciertos mínimos sociales y derechos básicos que garanticen principalmente la satisfacción de las necesidades básicas, así como el acceso a la educación y salud.

De este modo el Estado, a través del Servicio Nacional de Menores, desarrolla una oferta programática promocional, preventiva y reparatoria, esfuerzo al cual se unen iniciativas de otras reparticiones ministeriales, tales como el Sistema Chile Crece Contigo, de protección integral de la primera infancia, o la oferta de JUNAEB en el ámbito de la educación escolar, entre otras.

Sin embargo, se visualiza que esto ha sido insuficiente para generar los cambios sociales y culturales que implica un real cambio de paradigma en la concepción de niños y niñas como sujetos de derecho y, por ende, actores protagónicos en el desarrollo de la sociedad. Dicha perspectiva, a diferencia de las lógicas adultocéntricas, visualiza a los niños y niñas con la capacidad activa de empoderarse, de crear un capital social, de organizarse y participar en los diversos espacios en que desarrollan sus vidas.

En este sentido, resulta relevante indagar acerca de las formas en que se comprende y materializa el derecho de participación de los niños y niñas. Para estos efectos, entenderemos la participación como:

“el sistema de medios que permite y asegura la incorporación activa, permanente, libre y responsable de todos los individuos y grupos de una sociedad, al proceso de toma de decisiones que se den tanto en el marco general de ella como en el interior de todas y cada una de sus organizaciones, con el fin de que todos ellos puedan, o al menos tengan la misma posibilidad de expresar y materializar sus necesidades y aspiraciones en forma estable y permanente, asegurando de este modo su propia conservación y autodesarrollo y, con esto, el desarrollo de la sociedad”. (Cruz, et al, 1973: 31).

Dentro de los artículos relacionados con el derecho de participación, la Convención consagra el derecho a la libertad de expresión, a ser escuchados, a la libertad de pensamiento, y a reunirse pacíficamente y expresar sus opiniones e interés de forma libre y espontánea. No obstante, la existencia de espacios institucionalizados donde los niños y niñas se reúnen y/o realizan alguna labor en conjunto -como es el caso de la escuela- no garantiza que ellos y ellas ejerzan una participación activa, ni que sean actores fundamentales de este proceso.

He aquí un nudo crítico para el desarrollo de la participación infantil, ya que los espacios donde niños y niñas se desenvuelven están por lo general reglamentados y estructurados a priori desde el mundo adulto, donde –como se mencionó anteriormente- se conciben como miembros pasivos, receptores de un conocimiento modelado por la sociedad. Como señala la teoría funcionalista de Parsons:

“Las niñas y los niños son vistos como receptores pasivos de los contenidos que la sociedad considera necesarios para que una persona se convierta en adulta. Se trata de los mecanismos que reproducen el orden social en el seno de una sociedad funcionalista [...] En esta mirada la figura infantil encarna ese “Yo” social que participa en el proceso de socialización, cuyo objetivo principal es transformar un ser infantil “salvaje” en un producto social, que no es otra cosa que un adulto normalizado” (Pavez I., op.cit.: 4)

No obstante, y en contraposición con lo anterior, podemos encontrar los nuevos estudios sociales de la infancia, también conocidos como sociología de la infancia. Esta corriente, impulsada desde la década de los noventa, concibe a niños y niñas desde una mirada constructivista, donde se posicionan como pieza clave en la co-creación de realidad, y de simbolización y significación de los espacios que les rodean y habitan (James y Prout, 1997 citado en Vergara A., 2008).

Lo anterior, a diferencia de la lógica funcionalista, implica reconocer la agencia social de los niños y niñas, es decir su capacidad para actuar sobre la realidad de la que forman parte, y que no sólo los “rodea” como si fuese algo externo a ellos y ellas. Implica además observar, dentro del abanico de prácticas y discursos tendientes a la reproducción social, aquellas rupturas, cambios y transformaciones, que dinamizan esa realidad.

“El individuo no sólo reproduce el orden social, también lo recrea, lo innova e incluso lo subvierte. En cada contexto histórico y territorial las niñas y los niños despliegan diversas formas de vivir sus infancias, por lo tanto los modos en que se reproduce el orden social también cambian. El movimiento socializador es bidireccional y no sólo unidireccional desde la persona adulta hacia las niñas y los niños” (Rodríguez, 2000; Gaitán, 2006, citados por Pavez, op. cit.)

De este modo, los niños y niñas van entretejiendo sus relaciones con el mundo adulto, y gestando así pequeñas transformaciones en relación al lugar que ocupan en la vida cotidiana a través de su participación activa en dichas relaciones que conforman su realidad. Esto nos permite observar cómo los mismos niños y niñas, han ido reconfigurando el escenario de la infancia, que en este enfoque se define del siguiente modo:

“La infancia es concebida como el sitio estructural producido por la acumulación de prácticas sociales y políticas relativas a los niños. Los niños, en cambio, corresponden al colectivo que habita el espacio social de la infancia, en un momento y lugar determinados, aceptándolo y transformándolo. De esta manera, la noción de infancia es capaz de vincular las posiciones sociales asignadas históricamente a niños y adultos, con la acción creativa de los sujetos y con los procesos emergentes de transformación de la vida cotidiana” (Vergara A., op. cit.:

4)

En base a esto, podemos aseverar que la participación infantil, es una herramienta que tiene el potencial de transformar realidades, favoreciendo tanto el desarrollo de los niños y niñas, como de su contexto social. Lo anterior, ya que permite que los niños tengan un espacio propicio donde ejercer sus derechos, plantear sus inquietudes y necesidades, como también un espacio para reconocer a los otros sujetos (pares y adultos). Además, la participación proporciona a los niños y niñas un óptimo desarrollo de habilidades sociales para desenvolverse como parte de un todo social.

En virtud de ello, se plantea como problema de investigación, la participación de niños y niñas en los contextos cotidianos en que ellos se desenvuelven, desde la hipótesis fundada de que existiría un bajo nivel de reconocimiento de la actoría social de los niños, en desmedro de la participación y protagonismo que el sujeto niño/a demanda constantemente.

La elección por indagar en torno a la vida cotidiana, se fundamenta en la necesidad de dar cuenta de las prácticas y los discursos que sostienen determinados modos de vida, que condicionan el ejercicio de derechos de los sujetos, en este caso específico, el derecho a la participación de los niños y niñas. Así, a diferencia de las investigaciones sobre los mecanismos macrosociales y/o formales de la participación, el estudio de la vida cotidiana ilumina las pautas de interacción social que se siguen en el diario vivir y que condicionan aquello que se institucionaliza a nivel macrosocial. En palabras de Velarde:

“La vida cotidiana es el marco físico y temporal en el que satisfacemos nuestras necesidades y ejercitamos nuestros derechos. Reúne el conjunto de vivencias diarias, detrás de las que se esconden significados, intereses y estrategias que permiten crear una red personal de caminos por los que transitar y construir nuestras relaciones sociales” (Velarde, S. 2006, citado por Morán y Cruz, 2008: 6)

Así, la organización y pautas de interacción que rigen los espacios cotidianos de los niños y niñas, tales como la familia, escuela y comunidad, van impregnando su experiencia social, y por ende su desarrollo. En este sentido, la concepción hegemónica de infancia, expresada en el modelo adultocéntrico de relaciones, ha ido obstaculizando el desarrollo de las habilidades que niños y niñas necesitan para comprender y actuar sobre su entorno, y para construir activamente su realidad, sea a un nivel individual o colectivo.

“La infancia sería una condición social delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada y caracterizada por relaciones de poder” (Gaitán L., op. cit.)

Así, niños y niñas se educan bajo una lógica de sumisión y condicionamiento, disminuyéndose por consecuencia sus posibilidades de salir de dicha condición y ejercer plenamente su ciudadanía, tanto en el hoy, como en el futuro. Donde aquellos niños y niñas que viven en una condición de vulnerabilidad social, son quizá los más afectados en el marco de una sociedad en que el ejercicio de derechos se encuentra muchas veces supeditado a una lógica de mercado.

Por último, si este fenómeno no es problematizado a nivel de los contextos microsociales de la vida cotidiana, difícilmente podrá permear al diseño de intervenciones y políticas públicas para la infancia, donde la participación de los niños y niñas debiese ocupar un lugar estratégico en miras del ejercicio pleno de sus derechos.

He allí la necesidad de analizar las formas en que estamos definiendo y tratando la temática de la infancia, y de cómo en base a ello definimos la participación de los niños y niñas como un derecho, a ser ejercido en los diversos espacios en que se desenvuelven, sea a nivel individual, familiar, escolar y comunitario.

2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

A partir de lo expuesto, se plantean las siguientes preguntas de Investigación:

- ¿En qué medida los tipos de participación que los niños y niñas ejercen actualmente, les permiten incidir en la toma de decisiones que atingen a su bienestar?
- ¿Cuáles son las dinámicas específicas que adopta la participación infantil en la escuela, la familia y la comunidad barrial?
- ¿Cuál es la valoración de la participación infantil que existe en estos ámbitos?
- ¿Cuáles de estos ámbitos promueven en los niños y niñas su organización, otorgando las habilidades necesarias para su óptimo desarrollo psicosocial?
- ¿Cuál es la percepción que los niños y niñas tienen sobre su rol en estos ámbitos de la vida cotidiana?

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General N°1:

Determinar la percepción de los niños y niñas partícipes de la Fundación de La Familia, acerca de su participación en los espacios de su vida cotidiana.

Objetivos Específicos:

- Identificar la percepción de los niños y niñas respecto a su participación en el contexto de la educación formal (Escuelas)
- Reconocer la percepción de los niños y niñas respecto a su participación en su grupo familiar.
- Analizar la percepción de los niños y niñas respecto a su participación en el contexto comunitario barrial.

Objetivo General N° 2:

Describir, a partir de los relatos de niños y niñas, las dinámicas de participación que se dan en los espacios de su vida cotidiana (familia, escuela, barrio).

Objetivos Específicos:

- Identificar tipos y mecanismos de participación infantil en los espacios de la vida cotidiana.
- Determinar facilitadores y obstaculizadores de la participación infantil en dichos espacios.
- Distinguir aquellos espacios de la vida cotidiana que presentan mayor permeabilidad hacia la participación de niños y niñas.

4. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

La infancia ha sido entendida hegemónicamente desde una perspectiva funcionalista y psicoevolutiva, en desmedro de una mirada constructivista, donde el niño y niña tiene un rol protagónico en la toma de decisiones de su vida y su entorno. De este modo, si bien la participación es un derecho consagrado por la legislación y la política pública, no se plasma en lo que respecta a la toma de decisiones a nivel individual y social.

De estos supuestos orientadores desprendemos las siguientes hipótesis:

Hipótesis N° 1

Los espacios de participación infantil en la educación, responden a necesidades sentidas por el mundo adulto y no reflejan una participación activa de los niños y niñas en la toma de decisiones.

Hipótesis N° 2

Los espacios de participación infantil en la familia, se ven limitados por los roles asociados a ella históricamente.

Hipótesis N° 3

El contexto barrial da cuenta de una escasa participación infantil, debido a la ausencia o escasez de organizaciones infantiles y la apropiación del espacio público barrial por los miembros jóvenes y/o adultos.

5. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

5.1 Nivel del estudio

El presente es un estudio Descriptivo, ya que en él “*no se interviene o manipula el factor de estudio, es decir se observa lo que ocurre con el fenómeno en estudio en condiciones naturales, en la realidad*”. (García Salinero J., 2005: 1)

5.2 Tipo de estudio

La investigación realizada es de tipo no experimental, porque no manipulará las variables intervinientes, sino que las estudiará en su comportamiento natural, en pos de describir las percepciones acerca de la participación infantil que poseen niños y niñas inscritos en los talleres que imparte la Fundación de la Familia. Ello ha sido posible a través de la experiencia de práctica profesional que desarrolla la investigadora en dicha institución y contexto local.

Finalmente, este estudio es de carácter transeccional, puesto que en él se recolectarán datos, en un solo momento y en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en ese recorte temporal. (Hernández Sampieri, Fernández-Collado et al, 2006).

5.3 Método de la Investigación

En cuanto al enfoque de la presente investigación, ésta es de carácter cualitativo, porque busca indagar en las cualidades de la participación infantil, como un fenómeno que se puede observar y describir a través de los niños y niña que participan de la investigación.

Además, esta investigación sigue un enfoque *participativo*, llevando a cabo una metodología basada en la *Investigación Acción Participativa*, que nace desde

corrientes de la educación popular, como la *teología de la liberación*, la *psicología comunitaria*, entre otras y que se plantea como:

“Una metodología que apunta a la producción de un conocimiento propositivo y transformador, mediante un proceso de debate, reflexión y construcción colectiva de saberes entre los diferentes actores de un territorio, con el fin de lograr la transformación social” (Kirchner A., s/a: 1.)

Esta metodología permite un aprendizaje que promueve la toma de conciencia de la realidad, en pos de un empoderamiento de las personas y la ampliación de sus redes y capacidades sociales, unidas evidentemente al capital social. Todo esto, con el fin de transformar la realidad de los sujetos investigados, conjuntamente con la acción y reflexión de los procesos ocurridos entre ambos: finalmente, se trata de saber complementar el saber técnico con el cotidiano.

Dicho proceso, al constituirse en la praxis, se sustenta en un ir haciendo, que permite estrechar el puente que impone la investigación clásica, donde los sujetos investigados incluso muchas veces ignoran que son parte de este proceso y se encuentran por tanto excluidos de sus resultados.

Esta metodología busca la construcción dialéctica del saber que posiciona al sujeto investigado como el verdadero protagonista de la investigación, mientras que la finalidad de la intervención, se orienta hacia la transformación social de la persona y la comunidad involucrada en el proceso, lo cual ha sido posible gracias a la inserción de la investigadora en la realidad estudiada, a través del desarrollo de su práctica profesional.

En efecto, el trabajo de campo realizado cumplió una doble finalidad, ya que junto con proporcionar las bases para la presente investigación, se tradujo en Diagnósticos Participativos de Infancia, en los cuales los niños y niñas

participantes pudieron plasmar sus inquietudes y socializarlas dentro de su comunidad.

5.4 Unidad de Análisis:

Niños y niñas de 6 a 13 años de edad, que integran los talleres infantiles, implementados por La Fundación de la Familia de La Pintana. Como se mencionó anteriormente, se escoge a este colectivo a partir de la realización de la Práctica Profesional en la señalada institución, lo cual facilita el acceso a la muestra.

5.5 Universo:

El universo corresponde a 100 niños y niñas, pertenecientes a la comuna de La Pintana, que asisten a los talleres que efectúa la Fundación de la Familia.

5.6 Muestra

La muestra está constituida por un total de 20 niños y niñas de la Villa Los Eucaliptus, comuna de La Pintana, asistentes a los talleres de teatro y karate, impartidos por La Fundación de la Familia.

La muestra se realizó de acuerdo a los criterios de heterogeneidad intragrupal, según el diseño de muestra cualitativa o estructural, planteada por Manuel Canales (2006). Dicho autor, nos habla de una muestra estructural, donde se seleccionan los participantes mediante una representación del colectivo, que ordena el espacio en base a las relaciones, posiciones y/o perspectivas diversas, convergentes o sostenidas sobre una misma posición base.

Bajo esta premisa, cada individuo se convierte en un nodo de relaciones, donde representa una categoría social, puesto que esta es vista como una posición y una perspectiva específica en una estructura o relación. Es en base a esto, que nuestra muestra será la siguiente:

Criterios Centrales	Género femenino	Género Masculino	CANTIDAD
Grupo del Taller de Teatro y Expresión	5 Niñas de 7 a 13 años.	5 Niños de 7 a 13 años	10
Grupo del Taller de Karate	5 Niñas de 7 a 13 años	5 Niños de 7 a 13 años	10
Total Muestra			20

El motivo por el cual se eligió el rango etario, llamado niñez intermedia, es porque corresponde a una edad en la que los niños y niñas reconocen y toman conciencia del vivir en sociedad, con sus límites, normas, reglas, pudiendo transmitir sus percepciones y opiniones respecto de cómo está estructurado el mundo social.

De allí la importancia de trabajar con niños y niñas de dicha edad, ya que en la etapa previa (primera infancia) aún no se ha completado el desarrollo del lenguaje y otras operaciones cognitivas que permitan al niño/a expresar verbalmente su percepción del mundo que le rodea. Por su parte, la etapa posterior (pre pubertad y pubertad) posee otras especificidades relacionadas con el tránsito hacia la adolescencia, que exceden a las categorías de este estudio (Villarino, A., 2008).

5.7 Técnicas de Recolección de la Información:

Las técnicas que se utilizaran para la obtención de la información son:

- Observación participante realizada a los niños asistentes a los talleres que imparte La Fundación de la Familia.
- Grupos de discusión con niños y niñas de los talleres de Expresión, Teatro y Karate. El grupo de discusión, se define como:

“Una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión. (Krueger, citado por García y Meza, s/a: 2)

Todo grupo de discusión conlleva la presencia de un “estímulo inicial”, que busca motivar a los hablantes a intercambiar ideas sobre el tema en discusión. Este estímulo inicial puede ser de diversa naturaleza, abarcando provocaciones de carácter verbal, así como estímulos audiovisuales (videos o música sobre el tema), breves testimonios, etc. (Guajardo, G., 2012: 7). Para efectos del presente estudio, se utilizaron los dibujos y maquetas como estímulo inicial, invitando a los niños y niñas a representar gráficamente su familia, escuela y comunidad, para desde allí motivarlos a describir sus percepciones y experiencias.

De acuerdo a esto, las principales fuentes de información son fuentes primarias.

5.8 Técnicas de análisis de la Información:

Para el análisis de la información recabada en los grupos de discusión, se aplicó el análisis de contenido, el cual es una técnica que eminentemente permite describir tendencias en el contenido de la comunicación (entre personas, grupos instituciones), descubrir estilos de comunicación, determinar el estado psicológico de las personas o grupos y reflejar actitudes, valores y creencias en las personas, grupos o comunidades (Hernández et al, 1998)

A su vez, se utilizó la técnica de análisis discursivo, técnica que la define como *“Medio para llevar a la práctica el lenguaje como eje de comprensión y estudio de los procesos sociales”*. (Íñiguez L., 2003: 10)

Esta técnica propone, el estudio de un discurso escrito y hablado, en pos de un análisis que permita comprender los contextos cognitivos, sociales, políticos, históricos y culturales.

Además, se dice que esta técnica, *“Se refiere al estudio de la organización del lenguaje, por encima de la oración o la frase y, en consecuencia, estudiar unidades lingüísticas mayores, como la conversación o el texto escrito. De él se deduce que el análisis del discurso también se relaciona con el uso del lenguaje en contextos sociales y, concretamente con la interacción o diálogo entre los hablantes”*. (Ibíd: 3)

4.9 Variables:

Esta investigación se enmarcó en las siguientes variables: Participación infantil, Familia, Escuela y Comunidad (ver anexo “operacionalización de variables”).

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

“CONSTRUCCIÓN SOCIOHISTÓRICA DE LA INFANCIA: DE CATEGORÍA SOCIAL A SUJETO DE DERECHOS”

Actualmente, la participación infantil, en términos de expresión y configuración de lo social, adolece de espacios donde manifestar sus intereses e inquietudes en forma colectiva, concluyéndose o derivándose finalmente en rol individual: el niño y niña es un ser neutro, existente, presente, pero al mismo tiempo invisible y secundario, a nivel de políticas públicas de intervención en la sociedad.

Por ello, en el presente capítulo haremos un recorrido por la historia de la infancia, desde sus orígenes conceptuales, hasta las concepciones contemporáneas, en pos de identificar hechos y/o acontecimientos que han construido el rol social de los niños y niñas de la actualidad, para de ese modo aproximarnos a la problemática de su participación social.

Además, se realizará un recorrido por las principales perspectivas psicoevolutivas, de influyentes autores como Piaget y Erickson, que nos muestran como los niños y niñas también son constructores de realidad y motor de cambio, mediante rutinas tan cotidianas como el juego y las relaciones con sus cercanos, como lo es la familia. De este modo la teoría psicoevolutiva – de la que se ha criticado su preeminencia y ahistoricidad- pasa a ser un aporte más en el conocimiento y comprensión de los niños y niñas, como podría serlo de cualquier otro sujeto en función de la etapa de su ciclo vital.

Tras este recorrido, finalmente se analizará el rol de los niños y niñas en la actualidad, sus características y los desafíos que se les presentan a nivel individual, social y cultural para alcanzar su protagonismo, participación e inclusión en el desarrollo de la sociedad.

1. El Descubrimiento de la Infancia: un antecedente necesario para comprender el devenir histórico de la categoría niños/as.

A lo largo de la historia y, esto se ve plasmado en sus diversas expresiones (arte, literatura, etc.) los niños y niñas han sufrido de un notorio estado de invisibilidad, transformándose en un elemento que mas bien responde a una necesidad decorativa, donde su presencia sólo obedece a su existencia misma, mas no a la importancia de su rol social.

Esta situación se debe a que las concepciones hegemónicas de infancia, apelan a un concepto esencialista y universal, asociado a una persona de cierta edad, que cumple determinadas características psicobiológicas, y que es un proyecto de un futuro adulto al cual se debe educar y formar.

“El concepto de niñez socialmente definido y dominante opera en forma reductiva, pues somete a un denominador común de rasgos físicos, intelectuales, afectivos y socio-económicos al que se reviste de un carácter universal”. (Ochoa Jorge, 1985, p. 9)

Es por ello, que precisamente es hacia el desarrollo del concepto de infancia donde este capítulo desea apuntar, para lo cual es necesario aludir a algunos episodios históricos de la formación y concepción de la infancia. No obstante, entendiendo que el ser humano responde al contexto social en el cual se sitúa, se planteará un abordaje de la infancia y su construcción, en el contexto de la historia europea y latinoamericana. Se considera necesaria la revisión de la vertiente europea por cuanto la influencia de los conocimientos, teoría, religión, entre otros elementos, se hace patente en la construcción cultural de los Estados coloniales de América Latina.

Para comenzar la revisión de las nociones de infancia y sus cambios, citaremos a De Mause, (1991, citado por Alzate M., 2003) quien nos habla de la transformación gradual del sentido positivo de la relación entre el adulto y el niño, en el contexto de la historia europea. Para ello nos plantea seis periodos, cada uno de los cuales da cuenta de ciertas pistas en la noción de niñez, pero más aún de su importancia y valoración social.

El primer periodo es el Infanticidio, que data de la antigüedad, siglo IV, donde los padres recurrían a la matanza de niños y niñas en caso de no poder o no desear criarlos. Posteriormente y hasta el siglo XIII, los niños ya se consideraban con un alma, por lo que el principal mecanismo para no tomarlos a cargo era abandonarlos, mediante la entrega de ellos a monasterios, familias adoptivas o bien su entrega como criados.

Ya en el siglo XIV-XVII, la relación adultos-niños se considera como una etapa de ambivalencia, donde estos últimos comienzan a aparecer en la especificidad de su rol. En este periodo, se instala la noción de que la tarea del mundo adulto es la de moldear a los niños y niñas, lo que se expresa mediante la creación de manuales de instrucción infantil, principalmente emanados desde la Iglesia.

En el siglo XVIII, la etapa de intrusión provocó el interés de plantear a los niños y su incidencia en el mundo adulto, puesto que los padres comienzan a preocuparse por la higiene, educación y ocupaciones de ellos, dando paso incluso a ciencias de la medicina como la pediatría y el estudio biológico de ellos.

En el siglo XIX-XX, se desarrolla la etapa denominada socialización, donde la crianza de niños y niñas, más que moldear y dominar su pensamiento, se basó en enseñarles a adaptarse a su medio. Esto dio paso a los estudios psicológicos de la infancia y su desarrollo.

Finalmente, a mediados del siglo XX, se instala el concepto de ayuda a la infancia, donde los padres si tienen una implicancia en la vida de sus hijos, buscando satisfacer sus necesidades, por ende no corrigen, sino que forman hábitos y se incorpora el juego como parte de la relación.

Este recorrido histórico de las relaciones del mundo adulto con el de la infancia, no hablan de un concepto único ni universal de la infancia, sino de una noción en constante evolución, que es modificada según el contexto histórico en que se ubica, y que por ende contiene un insoslayable carácter socio-cultural.

Por su parte, Trisciuzzi y Cambi (1996) plantean un análisis e investigación complementaria sobre las nociones de infancia, también desde la mirada particular del mundo europeo, donde se plantea al niño y niña, como la "cría del hombre". Esta mirada hace énfasis en que el niño nace físicamente muy inmaduro y necesita de cuidados, encontrándose en un estado de debilidad-dependencia que dura alrededor de diez años, y donde necesita una constante asistencia por parte de los adultos, en tanto *aprende* cómo sobrevivir.

Este aprendizaje que experimenta el niño y niña, se da fundamentalmente a través del proceso conocido como socialización, que supone la incorporación gradual de conocimientos, técnicas y costumbres propias de la especie:

"En las culturas primitivas la infancia aparece como intensamente socializada, envuelta en la vida colectiva, demarcada por ceremonias de iniciación que se refieren al uso de las armas o del sexo. Se evidencia, entonces, interés por procesos de adultización más o menos precoces, esto es, que tienden a insertar al niño en el mundo adulto, pero también actitudes ambiguas por parte de los adultos, sea de sobreprotección y violencia, hasta el límite del infanticidio, sea de ternura y reconocimiento de algunas de sus necesidades ". (Trisciuzzi y Cambi, 1996, p. 6)

Es por tanto, una infancia para la comunidad, que se basa en sus reglas, pero que asume un rol y valor colectivo. Una infancia "para otros" (adultos de la

sociedad) pero al mismo tiempo valorizada como el reinicio del mundo y como garante de la continuidad del grupo.

Con la llegada del mundo clásico la imagen de la infancia permanece de manera similar, los niños y niñas siguen bajo la dependencia de los padres y de la comunidad.

En esta época, se habla de la infancia como una edad irracional, una fase marginal, en donde su invisibilidad es parte natural de la cultura y se muestra internalizada desde el quehacer cotidiano.

Posteriormente, la llegada y expansión del cristianismo, supone un cambio en la concepción de la infancia, a través de la influencia del evangelio, el cual declara que todo ser humano (de cualquier edad y condición), es hijo del Dios Padre. Esta declaración convierte a los niños y niñas en ello, siendo valoreados -desde el punto de vista religioso- en su condición de infantes. La infancia se define entonces en esta etapa, como una edad "pura de corazón", donde el niño encarna lo simple, lo inocente, como se puede observar en el pasaje bíblico que dice, *“Dejad que los niños vengan a mí, y no se lo impidan, pues de los que son como ellos es el Reino de Dios”* (Biblia de las Américas, Mt. 7-14)

No obstante, en la sociedad romana de Constantino, *“se produce un rápido declinar de este modo de ver la infancia. En la sociedad y la cultura vuelven a prevalecer las imágenes antiguas que disminuyen al niño, lo sindician como socialmente marginal y, gradualmente, como un sujeto todavía bajo las garras del pecado original, orientado naturalmente al mal y que debía ser controlado, corregido y castigado”* (Trisciuzzi y Cambi, op.cit: 8)

En el Medioevo, siguiendo la misma lógica, San Agustín proclama a la infancia, como un periodo de vida “no inocente”, en el cual subyacen sentimientos como la envidia y acciones vergonzosas.

“La misma Iglesia, que está fuertemente presente en todos los aspectos de la sociedad Medieval, no da mucha importancia a los niños permitiendo, por

ejemplo, el sepelio en casos de muerte en el ámbito del espacio de la casa, fuera del terreno consagrado”(Ibíd: 8)

Este modo de entender a la infancia explica que en el Medioevo la infancia no fuese reconocida ni representada –por ejemplo- a través del arte, por considerarla de nula importancia; o bien, si se le representaba, se hacía en términos desproporcionados: siempre apuntando o simbolizando algo menor o secundario.

“Esa resistencia a aceptar en el arte la morfología infantil se encuentra en la mayoría de las civilizaciones arcaicas” (Ariès Ph., 1960: 9)

Estas expresiones que anulan o minimizan la imagen del niño, nos muestran como el arte, que es una expresión de la cultura de cada época y lugar, concibe al niño como un sujeto disminuido, como un elemento más de la familia y la sociedad, donde su participación es impensable hasta alcanzar su adultez, concepto que incluso en esta época no está definido como tal, ya que a los niños se les veía como sujetos en proceso de crecimiento, es decir un pequeño ser humano.

“Hasta aproximadamente el siglo XVII, el arte medieval no conocía la infancia o no trataba de representársela (...) Más bien, en esa sociedad no había espacio para la infancia” (Ibíd., p. 9)

Como en todo contexto, este modo de entender a la infancia radica también en razones sociales, ya que se evidencia una alta mortalidad infantil, dadas las condiciones de vida y salubridad de la época, y el peso que significaban los hijos para la economía de una familia.

A nivel de la educación infantil, se producía en las clases altas el fenómeno del desligamiento. Las llamadas "infancias reales", donde frente a la desvalorización de los niños, ellos son relegados a los siervos, dejados al margen de la vida del palacio y por tanto de las decisiones de él, todo esto como proceso previo a la autoridad del educador. Los educadores eran generalmente del clérigo, persona cuyo saber provenía de la Iglesia, por lo que respondían a esta imagen negativa de la infancia y a la necesidad de corregir la "natural inclinación" del niño al mal.

En las clases populares, a diferencia de lo ya mencionado, lo educacional era sustituido por el trabajo, principalmente el que se ejercía en el campo, y en las bodegas, donde la autoridad del educador, ya no proviene de la iglesia, si no que del padre-patrón o del maestro de bodega.

Así, con la primera revolución industrial, la familia se transforma en principal núcleo de transmisión y reproducción cultural, necesaria para el funcionamiento de la economía y sistema social, diferenciándose de las organizaciones de tipo comunitaria. En este contexto el niño comienza a ser identificado como el portador del futuro, de manera que su crianza aparece como una inversión afectiva y económica en las clases acomodadas. Es respetado, asistido, educado y acompañado con cuidado durante su crecimiento, para que pronto sea un adulto "de bien".

En cambio, en los sectores más empobrecidos, se acentúa la necesidad de que los niños y niñas se incorporen al ámbito productivo, siendo sometidos a durísimos trabajos, en condiciones antihigiénicas y con horarios extensos. Ello implicó, para este segmento de niños y niñas, quedar al margen de los dispositivos socializadores "regulares": la Escuela, la Iglesia y en cierto modo la familia, desde su significación como núcleo protector.

De acuerdo a García Méndez (1997), es en esta época en realidad donde por primera vez se construye a la infancia como una categoría social específica, lo cual está directamente relacionado con la necesidad de crear mecanismos para su control social.

“La infancia constituye el resultado de un complejo proceso de definiciones, acciones institucionales y cambios sociales en los sentimientos. Los mecanismos e ideas creadores de la infancia corresponden a los mecanismos e ideas creadores del control de la misma. La historia de la infancia es la historia de su control”. (García Méndez E., 1997, p. 1)

En efecto, podemos deducir que en el siglo XIX una de las principales preocupaciones sociales era la necesidad de crear mecanismos de control y disciplinamiento de la infancia proletaria. Esto marca el surgimiento de la llamada cultura de la compasión-represión, que comienza a expandirse como la forma hegemónica de comprender la realidad de los niños pobres, quienes son concebidos como potencialmente peligrosos, por encontrarse fuera del orden social.

Producto de estas preocupaciones, es que la infancia adquiere visibilidad en el discurso público, en el mundo político y jurídico, pero no como una generalidad, sino como un grupo específico que se distingue de los niños de clases acomodadas, recibiendo incluso una denominación particular: los menores, como una categoría escindida dentro de lo que se concibe como infancia.

Este es el origen del Derecho Tutelar de Menores, el marco jurídico que rigió el control de la infancia, en la mayor parte del mundo occidental, hasta hace poco más de dos décadas, y según el cual el “menor” en “situación irregular” es un objeto de la protección y la tutela del Estado.

“La cultura de la compasión-represión, basada en la exclusión social, refuerza y legitima esta última introduciendo una dicotomía perversa en el mundo de la infancia. Una cultura, que construye un muro jurídico de profundas consecuencias reales, destinado a separar niños y adolescentes de los otros, los menores, a quienes construye como una suerte de categoría residual respecto del mundo de la infancia” (Ibíd, p. 3).

Esta concepción de “los niños” separada de “los menores”, quienes pasaban a ser parte de la tutela del Estado, permite a este último una absoluta discrecionalidad para decidir respecto de sus vidas. Estos son los fundamentos que están a la base de la primera doctrina jurídica en materia de infancia, la doctrina de la situación irregular. Nacida en Europa y Estados Unidos, no tardaría en expandir sus fundamentos y mecanismos hacia América Latina.

Esta doctrina rigió las políticas sociales y jurídicas de infancia hasta la proclamación de la Convención de los Derechos de los Niños y Niñas en 1989, por lo que su alcance e incidencia en la construcción y abordaje de la infancia es trascendental, si bien actualmente la mayoría de los países occidentales han adecuado sus legislaciones a la doctrina que nace con la Convención (Doctrina de la Protección Integral de Derechos).

2. Contrapuntos de la realidad y abordaje de la infancia en Latinoamérica

Por su parte, al aproximarnos a la historia de la infancia en Latinoamérica, podemos ver que de modo similar a Europa, el tratamiento de la infancia se muestra desde una sociedad basada en la dominación, el control social de los niños, y su división según clase social:

“La infancia es entonces una categoría relacional en la que se pone en juego el poder; relación que se devela históricamente en las prácticas (discursivas o no) y en las luchas que la atraviesan. La infancia no es un sujeto a priori o un sujeto jurídico abstracto formal sino una construcción histórica y relacional”. (Bustelo Graffigna, 2012: 292)

La historia latinoamericana de la infancia, está desde sus inicios, basada en una lógica de dominación que impregna las relaciones sociales, donde los niños y

niñas, han debido de mantenerse bajo la normalidad impuesta socialmente por el mundo adulto, para poder ser parte de un sistema que les incluya y haga partícipes de su accionar.

Es así como podemos observar, cuando Salazar (1990), nos habla de las condiciones de vida del 1800 en adelante, donde la clase trabajadora, frente a la carencias económicas, la falta de trabajo y los inexistentes derechos laborales y humanos, significa al niño o niña como un futuro trabajador del fundo o como una boca más que alimentar, lo cual frente a las malas condiciones de vida se transforma en un problema o estorbo, que muchas veces es mejor delegar al cuidado de otros.

Es así como bajo esta mirada, la infancia en contextos de pobreza se vuelve una condición no deseada, excluyente, compleja. Por ello en esta época no era extraño ver niños abandonados en los ríos, entregados a sus patrones, para criarlos y luego trabajar en el campo, o simplemente abandonados a su suerte. Caso ilustrativo de esta situación, es cuando Salazar, en "*Ser niño huacho en la historia de Chile*", desempolva archivos judiciales en torno al caso de una mujer, que al momento de tener más de 4 hijos, lloraba desconsolada, por no poder mantenerlos, dada su condición de madre sola y pobre:

"Entonces lloró, se lamento, i exclamo al cielo, nuevamente, gritando que la privase de vida, pues se creía ser la critica de todos por aber tenido tanto niño, i lo peor, no tener con que alimentarlos". (Salazar G., 1990, p. 56)

En este escenario social de la infancia, se van creando grupos de niños abandonados, ante la imposibilidad de sus familias para generar condiciones de cuidado. Estos grupos, ante las precarias condiciones de vida, cayeron en la marginalidad, formando pandillas y buscando desde dicha precariedad la obtención de medios para su subsistencia.

Así, desde los márgenes sociales estos grupos de niños y adolescentes buscaban escapar a la lógica de dominación que los determinaba como trabajadores “a ración y sin salario” de las clases dominantes. No obstante, deben sortear la represión mediante la policía que buscaba encarcelar o rehabilitar mediante el trabajo a estos “anormales”, “vándalos”, fuera de las leyes y el orden social. Situación que nos vuelve a plantear a los adultos como los organizadores y orientadores de las vidas de los niños y niñas de esta época, más aún cuando a su condición de edad se suma la de ser pobres como factor de opresión.

“Teníamos que reventar por algún lado. Salir, escapar. ¿Y hacia donde podía escapar un “huacho” de alma por 1900, en Santiago de Chile, si no a la calle?. Y vean pues ustedes: ¿De que nos sirvió quedarnos agarrados a las pretinas de mama sí, al final de todo, y como antes, lo mismos terminamos estando “demás” sobre el camino? La verdad siempre fue que ¡sobramos!”. (Ibid, pág. 70)

Todo ello genera nuevas metáforas de familia, la de las pandillas, donde niños y niñas, desde pequeños veían en sus pares un compañero de vida, que les seguía en su diario vivir y juntos sobrevivían a la constante persecución y sanciones morales y legales del mundo de los adultos. Este niño, por tanto, hacía eco del contexto social donde nacía y eso marcaría radicalmente su destino. La desigualdad social se gesta desde los más antiguos tiempos de la historia de esta Latinoamérica. Es así como se habla del niño y niña, como un sujeto influenciado social, política y culturalmente, donde su contexto histórico determina su acontecer.

A lo largo de Latinoamérica, podemos observar, como se repiten los patrones de la dominación y la marcada influencia de la iglesia católica, como parámetro

orientador de la vida de la infancia y de sus conceptualizaciones. En Colombia, por ejemplo, podemos observar como la cultura militar y la influencia de la Iglesia, marcó una mirada de la infancia desde la normalización, mediante la imagen del niño que requería disciplina para “corregirse”, sintonizada con la idea de niño impuro que la iglesia instauraba en la sociedad.

Es así como podemos encontrar que en Latinoamérica, los niños representan también una suerte de figura anómica y necesaria de moldear al mundo adulto.

“Padres, maestros y sacerdotes aparecen como la trinidad educadora de la época y constituyen aquellos pilares en los que la sociedad depositó la responsabilidad de perfeccionar esos maleables e imperfectos, irreflexibles y frágiles y encauzarlos por el camino de la vida racional y cristiana. Los textos revisados se encuentran inundados de metáforas religiosas, militares y campesinas. El niño es ángel, o demonio, hijo de Dios o hijo del diablo, lleno de pasiones, lleno de virtudes. Soldado raso, combatiente el niño es una planta que hay que regar, una tierra que hay que arar”... (Muñoz y Pachón, 1991 citados por Alzate M., 2003, p. 26)

Esta figura, trae consigo la necesidad de normalizar y educarlos, en pos de un bien y regulación social. Es por esto que la escolarización y la enseñanza, que en gran parte fue guiada por la Iglesia, buscaba que niños y niñas introyectarán los hábitos, costumbres, creencias y valores necesarios para su adaptación a la sociedad. En este aspecto los valores religiosos preponderaban, ya que si bien tenían también relevancia los valores democráticos, el niño no los podía ejercer hasta convertirse en adulto.

Es así como la escuela cumple una función normalizadora de la sociedad, donde se forma un concepto unívoco de niño y niña, que manifiesta de fondo la discriminación, ya que el niño no encuadra en el rol de ciudadano, pues por su perfil, es más bien un proyecto, un molde que terminar, el cual, se hará reflejo a su rol en la sociedad, el cual dependerá de su clase social y periodo histórico en el que está viviendo.

“Para la educación, el niño era un ser concebido como moldeable, como objeto posible de organizarse en un todo coherente y sano que le aseguraba su buen funcionamiento dentro de la sociedad. Con esto se garantizaba que la sociedad evolucionara bien, siempre y cuando se actuara antes de que hubiera desarrollado los vicios incorregibles que hacían imposible cualquier intervención de los maestros. La necesidad de adecuar la educación a la edad y a las habilidades de los alumnos exigía la domesticación del niño, hacer de él un ser bueno, con voluntad fuerte, amante de lo bello y de la verdad; un ser perfecto” (Ibíd., p. 60)

3. De menores a niños y niñas: el tránsito de la doctrina de la situación irregular hacia el reconocimiento como sujetos de derechos

Del mismo modo que la educación constituyó un dispositivo privilegiado para la normalización de los niños que tenían la posibilidad de insertarse en ella, existieron también otros mecanismos para el abordaje y “encauzamiento” de los “menores”. Nos referimos a aquellos niños y niñas que mencionaba Salazar: abandonados, agrupados en pandillas, y por tanto fuera de la trinidad educadora “familia-escuela-iglesia”. Así, y en base a las ideas ya arraigadas en Europa y EEUU, nuestra Latinoamérica también reprodujo su versión del Derecho Tutelar de Menores, inspirado en la doctrina de la situación irregular.

Las ideas moralistas promovidas por los Reformadores, comienzan a tener influjo y la cultura de la compasión-represión se expande en Latinoamérica con la ya mencionada doctrina de la situación irregular. La creación de la figura del “*menor en situación irregular*”, es la representación más clara de esta afirmación, donde el énfasis está puesto en el tratamiento institucional de una conducta o condición que implica un desvío de las normas socialmente aceptadas. Con ello se crea una serie de instituciones abocadas a este “tratamiento”, principalmente orfanatos y reformatorios.

Estas respuestas asistencialistas y represoras a los problemas estructurales que sufría el sector más vulnerable de la infancia, eran ampliamente legitimadas por las visiones psicologistas que explicaban sus problemas como resultado de patologías individuales.

En la década del 50, la aparición del estructural funcionalismo como corriente de pensamiento, va a producir un giro interpretativo que señalará que la situación de la infancia es el resultado de tensiones socio-estructurales. En este sentido, el problema de los menores en situación irregular comienza a ser visto más como resultado de un orden social disfuncional, que de una disfunción individual o psicopatología.

Si bien ello no cambia la noción de los niños y niñas como un sujeto que hay que normalizar para que sea un adulto “de bien”, se abre el campo de discusión para que el tema de la infancia pueda ser abordado desde políticas sociales promotoras de su bienestar, y no sólo desde lógicas punitivas y represoras.

Esta nueva mirada coincide con una expansión del Estado en el campo de las políticas sociales, por lo cual la situación general de la infancia-adolescencia mejora significativamente, de manera que los “menores” disminuyen en número. No obstante, el comienzo de los gobiernos autoritarios en la década del 70, va a modificar drásticamente este nuevo rumbo, ya que la crisis fiscal del Estado causó retrocesos importantes en las políticas sociales básicas, en especial en aquellas dedicadas a la infancia.

En este contexto emergen los movimientos sociales preocupados por la situación de la infancia, que tienen su mayor apogeo en la década de los 80. Esta década conjugó en América Latina, dos hechos de meridiana importancia: el lento proceso de redemocratización política y la discusión y aprobación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño.

Este hito representa una radical transformación en el modo de concebir a la infancia, con consecuencias jurídicas relevantes y también con la capacidad de impulsar cambios culturales que, si bien han ido algo más lento, levantan por primera vez la categoría niño y niña como sujeto de derechos.

En síntesis, las transformaciones que han afectado a la percepción de la infancia moderna, están íntimamente ligadas a los cambios en los modos de socialización, sea en el mundo europeo, como en Latinoamérica, por esto, se puede decir que la infancia es una representación social, articulada con los procesos sociales, económicos y culturales de cada país.

Es así, como pasamos entonces de una concepción de niño, que era producto de lo que hacían al niño sus padres, hecho a imagen y semejanza, de la disciplina consistente y permanente, a un niño que se debía cuidar, educar y amar. Por tanto, es necesario que vayamos aún más allá de la multiplicidad de ejemplos históricos en torno a la infancia: más allá incluso de que progresivamente el niño vaya siendo estereotipado en sus características esenciales (ludicidad, ternura, inocencia, etc.). Creemos importante hacer nuevamente énfasis en el hecho de que, si no valoramos, respetamos y desarrollamos adecuadamente la infancia como un concepto tan importante como la vejez o la adultez, se hace complejo progresar como sociedad en términos de inclusión igualitaria de todos y todas quienes la componen.

Todo lo anterior no implica un descrédito ni un desconocimiento del hecho de que el niño es un ser humano en formación, así como cada etapa del ciclo vital contiene un aspecto de desarrollo y cambio. No obstante, pese a los múltiples y valiosos esfuerzos realizados al respecto, se considera que el rol social de los

niños continúa siendo invisibilizado y subsumido bajo categorías que lo esencializan y lo alejan de una actoría social en la vida cotidiana

Las ciencias biológicas y sociales han apostado eminentemente por la construcción de una mirada de la infancia unívoca y ahistórica, donde el niño y niña es resultado de un proceso de desarrollo medido científicamente, y determinado por factores psicobiológicos de carácter universal. Es desde allí que se legitima además, su exclusión o paulatina inclusión en los aspectos decisivos de la vida cotidiana de sus familias y comunidades, y de la vida cívica del país. Por ello la necesidad de reconocer estos aspectos, en la tarea de pensar las posibilidades de participación social de los niños y niñas.

CAPÍTULO II

LA INFANCIA DESDE LA MIRADA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: RECONOCIENDO DESDE ELLA EL PAPEL DE LA PARTICIPACIÓN

La infancia, dentro de sus múltiples abordajes e interpretaciones, ha estado sometida a los análisis de diferentes campos del conocimiento humano, tales como la medicina, las neurociencias, la psicología entre otras. Es desde esta última disciplina, donde exponentes como Jean Piaget, Erik Erikson y otros, la han tratado de definir y categorizar.

Estos estudios, han estado comúnmente enmarcados en la psicología del desarrollo, que se identifica como una rama de la psicología, abocada al estudio de los cambios conductuales y psicológicos de las personas, desde su nacimiento hasta su muerte. Esta se origina en sus motivaciones, desde las teorías de John Locke, con la conducta adquirida, hasta el darwinismo social que versa sobre la evolución de las especies.

Esta inquietud de estudiar al niño y niña como parte de un fenómeno biopsicosocial, responde a la necesidad de conocer los cambios cognitivos, psicosociales y físicos que atraviesan los sujetos en el curso cíclico de la vida. Así, el desarrollo de los niños deviene objeto de estudio, en un proceso de análisis de los cambios que experimentan a lo largo de su vida.

En la búsqueda de su categorización, se ha estudiado a la infancia a través de la descripción e interpretación de los cambios biológicos, psicológicos y sociales, abarcando desde el crecimiento físico, el funcionamiento de la mente, el desarrollo de las potencialidades cognitivas y motoras, hasta los cambios emocionales y sociales que acompañan a estos procesos.

Por ello, en este capítulo expondremos las ideas fuerza de dos grandes autores cuya obra en el campo de la psicología del desarrollo, contribuye a una comprensión de la niñez como etapa evolutiva, ellos son Jean Piaget y Erik Erikson. Posteriormente, revisaremos los aportes de la sociología en la

comprensión de la infancia como un fenómeno de marcado carácter sociopolítico y cultural.

1. Desarrollo Psicosocial: la mirada de Erik Erikson

Después de Freud, uno de los principales exponentes de las teorías de psicología de psicología del desarrollo, es Erik Erikson, psicólogo alemán, nacido en 1902 y seguidor de la obra de Freud. De hecho, al igual que su mentor, define y establece estaciones de desarrollo, pero con la diferencia que agrega tres más al ciclo de vida. Por otra parte, su obra incorpora una mayor referencia hacia la sociedad y la cultura, ya que tenía intereses afines al ámbito antropológico.

Erickson habla del principio epigenético, el cual postulaba la existencia de ocho fases de desarrollo que se extendían a lo largo de todo el ciclo vital.

“Nuestros progresos a través de cada estadio está determinado en parte por nuestros éxitos o por los fracasos en los estadios precedentes. Como si fuese el botón de una rosa que esconde sus pétalos, cada uno de éstos se abrirá en un momento concreto, con un cierto orden que ha sido determinado por la naturaleza a través de la genética”. (Boeree, 1997: 4).

Cada fase supone tareas o funciones particulares, como cada fase tiene un tiempo relativamente definido. En este sentido, el mismo Erickson señala que es inútil empujar demasiado rápido a un niño a la adultez.

Si el proceso de desarrollo se vivencia adecuadamente, respondiendo a las necesidades del sujeto según los estadios que este autor menciona, se presume que tendremos ciertas virtudes o fuerzas psicosociales, que nos ayudarán para el resto de la vida. Por el contrario, de no contar con condiciones que resguarden la

vivencia armónica de cada etapa de la vida, nos enfrentaremos a problemas de adaptación, que traerán consecuencias en nuestro desarrollo futuro.

Para efectos de nuestro estudio, la etapa que nos concierne analizar según en rango etario de nuestros sujetos de estudio (de 6 a 13 años), es la que Erikson denomina Etapa Escolar o de Latencia.

El objetivo implícito de dicha etapa, es el desarrollo de la capacidad de trabajo, de elaborar, en conjunto con la presencia de la evitación de un sentimiento excesivo de inferioridad. Es una época en donde los niños y niñas, deben controlar su imaginación y responder a una educación, la cual les orienta a aprender las habilidades necesarias para sobrellevar los requerimientos de la sociedad.

Es un periodo, que además comprende el trabajo con los padres o adultos responsables, ya que son ellos, los que deben de potenciar junto a los profesores y otros miembros de la comunidad, el adecuado desarrollo de los niños y niñas.

Los niños, por su parte, están en una etapa en donde el concebir o crear un plan, siempre debe perseguir el objetivo de llevarlo a cabo. Es la época en donde el éxito juega un rol importante, ya que es en este periodo donde deben experimentar y aprender a elaborar el sentimiento de éxito y fracaso, situación que vive en los ámbitos de la escuela, académicos o sociales.

Erickson, nos dice que una manera de poder analizar estos avances en los niños y niñas, es a través del juego. Plantea que los niños y niñas al momento del juego, no conocen las reglas y las modifican en el mismo acto, por lo que al momento del término del juego se ofuscan si su deseo no era el efectuado. En cambio a los siete años, conoce las reglas, las toma como un evento sagrado e importante y puede ofuscarse si el juego queda inconcluso y no llega a concluir.

Es por ello, que es esta etapa, donde los niños y niñas si no logran el éxito esperado, se sienten inferiores e incompetentes.

“en palabras de Erikson, la infancia constituye el racismo, sexismo y cualquier otra forma de discriminación. Si un niño cree que el éxito se logra en virtud de quién es, en vez de cuán fuerte puede trabajar, entonces ¿para qué intentarlo?” (Ibíd., p. 10)

El exceso de búsqueda del éxito, en pos de una actitud demasiado laboriosa, tiene como consecuencia una tendencia maladaptativa de virtuosidad dirigida, situación que se evidencia, en los niños que no se les permite ser niños, como por ejemplo los niños y niñas que desde pequeños, son actores, atletas, músicos etc., donde desde la perspectiva del mundo adulto vemos como valor agregado su talento y no analizamos lo que produce en sus vidas esos atributos adquiridos.

Por otra parte, el autor plantea que un desarrollo no adecuado en esta etapa redundaría en lo que él llama inercia, que responde al complejo de inferioridad, que experimentan los niños y niñas, lo que inhibe las posibilidades de enfrentar las dificultades, sobre todo en esta edad, que es decisiva para el desarrollo futuro.

En definitiva el autor plantea que se debe tender hacia un equilibrio entre la laboriosidad, el trabajo que conlleva ser niño y niña, y la inferioridad, respecto al rol disminuido que este presenta frente al mundo adulto, lo que en definitiva cautelaría un desarrollo armónico en esta etapa.

Por otro lado, y en relación al tema de nuestro estudio, Erikson plantea una entrada al tema de la participación y agencia social de los niños, en el ámbito de su desarrollo psicosocial, a través del reconocimiento de la influencia que ellos ejercen en su entorno inmediato:

“Erickson también tuvo algo que decir con respecto a las interacciones de las generaciones, lo cual llamó mutualidad. Ya Freud había establecido claramente que los padres influían de una manera drástica el desarrollo de los niños. Pero Erickson amplió el concepto, partiendo de la idea de que los niños también influían al desarrollo de los padres.” (Ibíd., pág. 5)

Al decir que los niños y niñas inciden en el desarrollo de los padres, se hace mención al hecho de que, así como las prácticas de crianza de los padres afectan a los niños y niñas, también ellos tienen la capacidad de simbolización y significación de sus experiencias de vida, planteando nuevas perspectivas a su grupo familiar o entorno inmediato, en un aprendizaje recíproco.

Este planteamiento es especialmente relevante en términos de la participación infantil, ya que reconoce, a priori, la capacidad de los niños de influir en su entorno inmediato, es decir, su actoría o agencia social.

2. Desarrollo cognitivo y social, aportes de Jean Piaget

Otro de los exponentes más relevantes de la Psicología del Desarrollo, es el psicólogo y biólogo suizo Jean Piaget.

Piaget, nos plantea estadios de desarrollo cognitivo, que abarcan desde la infancia hasta la adolescencia, donde organiza esquemas de conductas, que toman reflejos innatos, modelos de pensamiento y estructuras mentales, que permiten distinguir ciertas etapas en el desarrollo.

La primera es la etapa de los reflejos o ajustes hereditarios, así como las primeras tendencias instintivas y las primeras emociones, luego la etapa de las primeras habilidades motrices y de las primeras percepciones organizadas, la etapa de la inteligencia sensoriomotriz o práctica de las regulaciones, la etapa de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto, la etapa de las operaciones intelectuales concretas y de los sentimientos morales y sociales de cooperación y finalmente la etapa de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos.

De interés para este estudio, debido a los rangos etarios de los niños y niñas partícipes, es la de la etapa de Operaciones Concretas, que abarca de los 7 a los 11 años.

“Desde el punto de vista de las relaciones interindividuales el niño, a partir de los siete años, es capaz, efectivamente, de cooperar puesto que ya no confunde su propio punto de vista con el de los demás, sino que disocia estos últimos para coordinarlos. Esto ya es perceptible en el lenguaje entre niños. Surgen entonces posibilidades de discusión, que implican una comprensión con respecto a los puntos de vista del adversario, y de búsqueda de justificaciones o de pruebas respecto a la propia afirmación”. (Piaget J., 1991: 55-56)

En esta etapa, los niños y niñas, son susceptibles a la reflexión, ya que frente a una situación piensan antes de actuar. Por ello el niño se libera de su egocentrismo, a nivel social e intelectual, y es capaz de poder empezar a desarrollar con mayor amplitud la inteligencia y el ámbito afectivo.

Se habla, que en esta etapa, los niños y niñas, son capaces de construir explicaciones atomísticas, es decir, que el niño supone que el niño comprende que los cuerpos están compuestos de múltiples materiales, y que estos en un momento dado, pueden cambiar de forma, pero seguir siendo lo mismo. Se habla, por tanto de una lógica de conservación de la sustancia, presente en los niños y niñas de siete años, de lógica del peso a los nueve años y de volumen a los once años.

Piaget también destaca que en este estadio el niño y niña logra la habilidad de la seriación, que plantea el orden los elementos, en base a sus dimensiones

crecientes o decrecientes. Al hablar de la seriación, nos referimos a que un niño de siete años, es capaz de ordenar los objetos, clasificándolos en base a formas asimétricas y transitivas, es decir, de diferentes formas, contexturas, peso y tamaño.

Además, para dicho autor, en este periodo se produce el fenómeno de la clasificación, que hace alusión a la capacidad de agrupar objetos y entender la relación de pertenencia mutua. Por ende este fenómeno, nos habla de que es un agrupamiento fundamental, que conlleva de trasfondo de la acción, las asimilaciones propias de los esquemas sensorio motores de la personalidad de los niños y niñas.

La ligazón que se forma, con la comprensión lógica de los números enteros, es también parte de la formación del pensamiento lógico.

En esta etapa, los niños y niñas, toman conciencia de los espacios, respecto a que valoran la cantidad del espacio ocupado por los objetos y valoran la cantidad cuanto a espacio y densidad.

“La causalidad y el azar... los "por qué" atestiguan una pre causalidad intermedia entre la causa eficiente y la causa final: y tienden, sobre todo, a encontrar una razón, desde esos dos puntos de vista, para los fenómenos que para nosotros son fortuitos, pero que para el niño provocan entonces mucho más la necesidad de una explicación finalista. "¿Por qué hay dos coches, uno grande y otro pequeño?", pregunta, p. ej., un chico de seis años. A lo cual casi todos sus coetáneos, interrogados sobre el particular, contestaron: "Es que se necesita uno para los grandes paseos y otro para los pequeños."(Ibíd., p. 111-112).

En esta etapa, la afectividad contiene un rol fundamental, puesto que constituye la energética de la conducta, ya que es en este proceso donde las funciones cognoscitivas son relevantes para el desarrollo de los niños y niñas. Es así como, junto con la afectividad, se presencia la llegada de la representación, ya que al desarrollarse en dichos sujetos la función semiótica, se simbolizan los elementos y aspectos de la vida social que permiten la adaptación social del niño y niña a su entorno.

Con el mayor desarrollo de la sociabilidad, los conflictos en la vida de los niños y niñas se hacen presentes. El hecho de que comiencen a analizar su relación con los demás, se debe en parte a que empiezan a experimentar la situación de relación con los adultos por un lado, y entre pares, por otro. Es así como nacen los sentimientos morales y la socialización como tópicos de conflicto a nivel de reflexión de dichos procesos por parte de los niños y niñas.

Por tanto, la socialización, se muestra como un elemento importante de formación y canal de desarrollo de niños y niñas.

El juego, al igual que lo reconocía Erickson, es crucial para el análisis de este periodo y se define desde cuatro perspectivas o miradas:

- El juego como regla
- El juego como acción en común
- El juego como intercambio verbal
- El juego como institución social

A su vez es el juego donde podemos observar muchas veces los roles y niveles de participación existentes en el mundo de la infancia. Es en él donde el niño y niña construye realidad, donde establece y fija normas, y configura sus relaciones sociales en interacción con su entorno.

Es en el juego, donde se crea el concepto de socialización en los niños y niñas, debido a que la interacción con los pares, el instituir el juego como un punto y espacio de encuentro, donde se verbalizan ideas, se establecen normas y se construye un espacio común, donde solo los niños construyen su mundo y su realidad, nos hace pensar que el juego es la herramienta básica de socialización de la infancia, y que mediante ella van desarrollando habilidades sociales e incluso valores y normas.

Es por ende, que observamos que en la actualidad, el juego se ha convertido en la representación de la adultización de la infancia, ya que si observamos los juegos actuales, estos apelan muchas veces al ensayo de roles adultos, más que una creación libre y espontánea propia de la infancia.

Por otra parte, la inculcación del sentido del deber en la infancia, ha invadido también el espacio del juego. Los niños cada vez juegan menos, debido a que en esta etapa asisten a la escuela, donde se les inculca un sentido de la obligación y el cumplimiento, el cual los aleja un poco de esta construcción de la realidad mediante la magia del juego.

La lucha por la autonomía, es una de las premisas de este espacio, debido a que el niño en base a la socialización y la cooperación entre pares, construye relaciones morales, basadas en el respeto mutuo y le otorgan cierta autonomía en la toma de decisiones de dicho aspecto.

Por todo esto, podríamos decir que Piaget, enfoca de una mirada biológica-evolutiva la infancia, pero a su vez, la diferencia de los procesos psicológicos de los adultos, ya que el mismo aclara que:

“Efectivamente, cuando se compara al niño con el adulto, puede ocurrir que nos sorprenda la identidad de las reacciones (se habla entonces de una «pequeña personalidad» para decir que el niño sabe lo que desea y actúa como nosotros en función de intereses precisos) o que descubramos muchas diferencias —en el juego, por ejemplo, o en la forma de razonar, y se dice entonces que «el niño no es un pequeño adulto»”. (Ibíd, p. 12)

Por ello, el mensaje que nos deja dicho autor, de su teoría y enfoque de la psicología del desarrollo, es que es necesario comprender los mecanismos mentales de los niños, para conocer su real naturaleza y por tanto como funciona y se diferencia con el adulto, reconociendo su inteligencia y la validez de sus percepciones.

Es por todo esto, que desde el análisis de la psicología, desde estos diversos autores, nos ayudan a entender la lógica humana y a su vez nos entregan las claves para comprender, como desde esta mirada científicista, se pueden observar el análisis del accionar y respuesta frente a situaciones sociales, que se expresan en la realidad y el mundo que nos rodea.

Esta explicación psicológica de la infancia, además nos abre las puertas a un análisis sobre las posibles explicaciones de la conceptualización y la mirada de la infancia en la actualidad, la cual, como todo suceso humano, está determinada por su contexto socio histórico, y permanentemente sujeta a procesos de transformación y cambio.

En virtud de ello, en el apartado siguiente, realizaremos un análisis de la infancia en la actualidad, intentando entretelar los aspectos psicoevolutivos con una mirada situada de la infancia, a fin de aproximarnos al fenómeno de su participación.

3. La infancia en la actualidad: una mirada desde la sociología de la infancia.

La infancia, sigue adoleciendo de una conceptualización integral hasta nuestros días. A pesar de los avances de la ciencia, como la psicología, la tecnología, de los cambios sociales, culturales y económicos que ha sufrido la sociedad, y el avance en la consolidación de la Convención de los Derechos de los Niños, se sigue visualizando una mirada adultizada de las definiciones y abordajes de este grupo social.

Desde la creación de la categoría infancia hasta la actualidad, son siempre los adultos los que hablan de la infancia, quienes la describen e interpretan, produciendo las diversas imágenes del niño.

Son ellos, una imagen sin voz y desvalorizada, negada por *"el otro de sí mismo"*, es decir, el adulto, por ello es que la infancia no se puede definir en sí misma, siempre es un otro quien la define y hace suya.

Por ello, es que constantemente se difiere de la imagen del niño real en las imágenes de la infancia actual, pese a que los autores contemporáneos reconocen la actoría social del niño.

“Los adultos y la cultura que ellos representan, imponen también una cierta reglamentación y regulación de las necesidades primarias, esto es, aquellas que están ligadas más estrechamente a la naturaleza biológica del niño. Sin embargo, este paso, como lo han subrayado las más recientes investigaciones psicológicas, no es una simple adaptación, una imitación pasiva, sino que pone en juego la participación directa por parte del niño. El niño es un sujeto activo. Incluso si el material de su experiencia está ya social e históricamente determinado, él reorganiza de un modo dinámico e individual la experiencia en la cual se encuentra inmerso” (Trisciuzzi y Cambi, op. cit: 1)

El niño y niña, aparece en todos los espacios de la vida legal, judicial, social y cultural, donde es planteado como un sujeto de derechos, de cuidados y de importancia para las decisiones a nivel de política de infancia y de salud.

Es por ello que la definición de infancia, depende de las culturas y sociedades que la contextualicen, ya que cada época histórica tiene un modelo socializador distinto, que genera ciertas normas, reglas y teorías sobre el niño o niña. Pero este modelo, construye una imagen ideal de la infancia, en función de la cual el

niño es modelado desde los dispositivos de socialización más importantes: la familia, la escuela, la comunidad.

Es así como la vida de la infancia aparece en los distintos contextos históricos y en las variadas sociedades como un concepto insignificante, más que como un fenómeno social biológico. El error se basa en que la infancia es un fenómeno importantísimo en la historia de los pueblos, ya que en ella se reflejan ámbitos como el trabajo, la producción cultural, la religión y otros.

“La infancia resulta ser, entonces, una construcción social más allá de una construcción biológica. Ciertamente la infancia es un dato biológico, pero no es sólo eso; por el contrario, y sobre todo, es participación activa en la vida de una comunidad, vida que es asimilada y reconstruida en una perspectiva individual. Pero si la infancia es una realidad social, la infancia es también historia, puesto que las sociedades y sus culturas se diferencian profundamente unas de otras con relación al tiempo y al espacio”. (Ibíd., p. 4)

Es por esto, que cuando citamos a Ariès, en capítulos anteriores, se debe a que él nos habla de un recorrido histórico de la infancia, del *"descubrimiento de la infancia"*, que dice que el resultado de los avances históricos, han llevado a un reconocimiento del niño y niña desde la psicología y lo social, donde hoy es valorizado por su familia y en la colectividad.

Por otro lado, se ha puesto el acento en la "privatización" de la infancia, que ha ido ocurriendo desde la burguesía, donde los niños y niñas, son parte de un proceso de sumisión, donde se familiarizaban los ámbitos de la infancia con el mundo privado, ya que el niño se posicionaba como un sujeto que necesita cuidados y educación, hasta la actualidad donde hoy es un sujeto tomado en cuenta por las políticas sociales.

Sin embargo es preciso reconocer que las políticas sociales orientadas a la infancia se centran mayoritariamente en los grupos denominados como “niños en riesgo social o niños vulnerables”, de acuerdo al modelo subsidiario de Estado que rige la política social actual. No obstante, en su acción práctica, dichas políticas sólo logran paliar situaciones contingentes, omitiendo la dimensión estructural del problema de la infancia en nuestro país.

Pero ello no es suficiente, ya que estas formas de ver a los niños y niñas, persigue una lógica racional, categórica y clasificatoria de sucesos biológicos, en desmedro de aspectos sociales, culturales e históricos, por lo que no necesariamente reflejan la realidad de la infancia en toda su dimensión.

No hay que olvidar, que recién en nuestro siglo surge un interés por el estudio de la infancia, como lo expresa la psicología del desarrollo, que han planteado a la infancia desde una mirada evolutiva, biológica y social, aportando con cambios en las dimensiones, miradas y abordajes de ver a la infancia.

Es así, que frente a esta carencia de abordajes adecuados, para el tratamiento de la infancia, en todos sus ámbitos, se plantea la necesidad de rescatar miradas actuales, como la de Los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia, que definan a la infancia como una construcción social. Los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia, surgen en los años 80 y 90, del análisis de teorías y de autores como Donzelot, Foucault, entre otros.

Esta corriente, plantea que la infancia es un espacio social que se forma de acuerdo a marcos legales, históricos y científicos influyentes, habitado por cohortes de niños y niñas específicos que lo asumen, a la vez que lo transforman, rompiendo el estereotipo del niño y niña como “objeto de protección”.

Si remontamos a los orígenes de dichos estudios, cabe mencionar que en 1982, Cris Jenks edita en Gran Bretaña su libro “La Sociología de la Infancia”, donde toma teorías desde la sociología, psicología y otras ciencias para definir al niño en todos sus procesos.

“La selección de textos realizada por Jenks tiene el propósito de demostrar que el niño está situado intencionalmente dentro de la teoría para servir a la finalidad de soportar y perpetuar las bases fundamentales y las versiones del hombre, acción, orden, lenguaje y racionalidad dentro de teorías particulares” (Gaitán L., op. cit.: 12)

Este evento insta un primer accionar entorno al análisis de la infancia, dando pie a autores como Qvortrup, que desarrolla ensayos donde nos habla del niño y la división del trabajo. Ya en 1987 se da inicio a un proyecto de investigación, llamado *“La infancia como fenómeno social. Implicaciones para futuras políticas sociales”*, que es fomentado por el programa de Bienestar Europeo.

Así se da paso a múltiples acciones que marcan esta corriente, dando paso a redefinir la infancia, desde una necesidad sociológica de definición, donde se crean foros y revistas que nos plantean esta temática, en pos del debate de las ciencias sociales.

Desde esta necesidad de definición de la infancia, es que Los nuevos estudios de la infancia nos la plantean como:

“Espacio de tiempo vital que debe aprovecharse para la iniciación en la vida social de los que llegaran a ser con el transcurso de los años, verdaderos actores sociales... Se empieza a ver a la infancia como una realidad socialmente construida, que como tal presenta variaciones histórica y culturalmente determinadas por el conjunto de mandatos, pautas y normas de conducta que se aparejan al modelo de ser niño en un momento concreto.” (Ibíd: 10)

Es por esto, que se postula una mirada construccionista de la infancia, donde niños y niñas emergen como un actor importante y relevante de los cambios sociales. Esta corriente, posiciona a la niñez como una construcción social, un fenómeno que debe ser investigado y atendido de acuerdo a parámetros históricos, culturales, psicológicos entre otros.

Nos presenta la niñez como un fenómeno permanentemente inserto en la estructura social, que posee un significado y puede ser sujeto de múltiples representaciones.

La infancia, por ende, se instala desde una concepción de ente no aislado, más bien socializador, ocurriendo que a partir de ella es posible visualizar los cambios en ámbitos macro como el estado, la escuela, y micro como la familia y la vida cotidiana entre otros.

Berry Mayall, otro de los autores y exponentes de dicha corriente, plantea que los niños y niñas se han mantenido en una posición de inferioridad social, en base a la expandida concepción de ellos como seres que adolecen de autonomía y competencia moral. Por ello, en sus estudios ha buscado evidenciar las competencias morales de los niños, que los convierte en intérpretes válidos de la vida social, pudiendo influir de alguna manera en la vida de quienes les rodean, incluyendo a los adultos.

Por ende estas nuevas perspectivas, señalan que tanto los niños como los adultos configuran la infancia, porque en ella es en donde se negocian las identidades y posiciones de niños y adultos.

Es por todo esto, que mediante todas las áreas que se han abordado en este capítulo, sobre las concepciones, corrientes e historia de la infancia, podríamos decir que la infancia es un concepto que se construye día a día, mediante la socialización de experiencias, las relaciones sociales, articuladas con el entorno social, cultural, político e histórico y se dinamiza con la diversidad de contextos y situaciones que se dan en la realidad social.

He allí los desafíos de la compleja mirada de infancia de la actualidad, ya que el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos, conlleva una serie de dilemas en torno al ejercicio real y pleno de esos derechos. Al estar mediatizados por una conceptualización de infancia que reduce al niño a un “ser en formación”, los derechos son relativizados, y su ejercicio dependerá de categorías relativamente ambiguas, como el interés superior y la autonomía progresiva, en el ámbito sociojurídico.

Y en el ámbito privado de la familia, la escuela y lo comunitario, este ejercicio dependerá también de las creencias, modelos de crianza y de educación, entre otros elementos que condicionan el grado en que los niños y niñas logran influir en la construcción social de su realidad.

En este sentido, y como parte del reconocimiento de las actuales condiciones de la infancia, es menester señalar los importantes cambios en la configuración de las familias, donde el modelo económico imperante y el mundo actual, tan acelerado y dependiente de la producción y el dinero, genera una reconfiguración de los roles en ellas, lo que hace que el cuidado de los hijos esté fuertemente depositado en las instituciones de cuidado infantil, principalmente las educativas, y en menor medida en las organizaciones barriales locales, entre otras.

Esta situación posiciona a los padres fuera del contexto educativo, por lo que la infancia pasa a ser tema de entes externos, como las instituciones sociales que trabajan con la infancia, donde las intervenciones más bien responden a una metodología de moldeamiento y normalización social, más que una potenciación efectiva de habilidades sociales para la vida o de aprendizajes internalizados en base a la reciprocidad de las relaciones y el conocimiento.

En su contexto barrial, los espacios de recreación y juego para los niños y niñas, son cada vez más reducidos, sometidos a diversos factores de riesgo y con escasa supervisión adulta, lo que produce una desconfianza de los padres de dejar salir a sus hijos a jugar, actividad fundamental en la vida y construcción de la infancia.

Así, poco a poco, se va formando una imagen de una infancia reprimida, delegada a otros, donde se les mide según sus capacidades psico-biológicas, y que por su condición de indefensión se deben proteger. Por ende, es posible plantear una infancia que, pese a haber avanzado en términos de su reconocimiento social y jurídico, carece de espacios de participación efectiva en la sociedad.

De esta manera, vemos que el desafío está en seguir proponiendo nuevos campos de estudio de la infancia, y abrir las miradas más allá del observador adulto, para poder hacer efectiva la idea de un niño incluido, actor clave para la sociedad, donde su voz importe y tenga una real injerencia.

Por otra parte, cada quien experimenta la infancia en un contexto histórico y social determinado, por lo que si no reconocemos que los niños y niñas de hoy manejan un mayor acceso a la información, configuran las pautas de convivencia de otras formas y responden más empoderados frente a lo que les acontece, significa que no estamos haciendo una lectura situada de la infancia, sino que reproduciendo su conceptualización esencialista y ahistórica.

Nos enfrentamos a una generación de niños y niñas que están reconfigurando las relaciones asimétricas establecidas de padres e hijos, planteando un sinfín de nuevas construcciones de la realidad e interpelando de diversas formas la adultización de la sociedad, por lo que su participación efectiva aparece no sólo como una deuda pendiente, sino como la posibilidad de una nueva construcción de lo social.

CAPÍTULO III

LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LO SOCIAL

Comúnmente escuchamos en los discursos políticos y en los medios de comunicación, reflexiones sobre la importancia de la participación. Se habla de que por medio de esta se puede expresar nuestra capacidad de elegir, por tanto de participar, y que por medio de esta se accede a mayor participación en la sociedad.

Si analizamos a la participación desde esta perspectiva, ésta no sería más que un instrumento, proclive a las oportunidades que otorga el mercado. Esta mirada reduce la participación a un concepto funcional e utilitario, donde ésta sería el medio donde las personas podrían desarrollar sus capacidades e influencias, dependiendo de su posición social, la que condiciona en qué grado pueden ser parte del consumo y por tanto del mercado.

Este enfoque de participación, perpetúa las relaciones asimétricas y las relaciones de poder imperantes, donde niños y niñas se encuentran en una clara posición de desventaja social. Por ello, bajo esta mirada se hace imposible visualizar la participación como un espacio de desarrollo auténtico de las personas, en especial de los infantes, donde se fomente el desarrollo de sus habilidades para desarrollarse como sujeto individual y social.

He allí la necesidad de plantear las diferentes conceptualizaciones que se han establecido de la participación, para poder clarificar el por qué esta mirada, se aleja de propiciar para los niños y niñas la inclusión que ellos requieren. A su vez, se levantarán otras conceptualizaciones de participación que sí propenden a la actoría, protagonismo e incidencia de todos los grupos que conforman una sociedad, abriendo un campo posible para la participación de los niños y niñas.

1. Un acercamiento a las definiciones y visiones de la participación

En relación a la falta de espacios validados de participación para la infancia, nos encontramos dentro de este contexto, con que las políticas públicas e intervenciones sociales, siguen un eje adulto centrista que opaca las posibilidades del sujeto niño, de interactuar con su entorno, de una manera activa y participativa en todo su ámbito. Por ello es importante analizar las diferentes conceptualizaciones y miradas de la participación, para comprender los devenires y transformaciones que ha sufrido a lo largo de la historia.

En primer término, la participación se define -desde su concepción más difundida- como:

“Tomar parte en una cosa; recibir una parte de algo; compartir, tener las mismas ideas y opiniones que otra persona; dar parte, noticias, comunicar”. (www.rae.es)

No obstante, dicha definición descarta todo aspecto de la dinámica social, dando así paso a una concepción ambigua y centrada sólo en la interacción entre individuos.

No obstante, a la luz de los autores que siguen, veremos que la participación es mucho más que tomar parte en una cosa o tener la misma opinión que otras personas, de hecho ella contiene un aspecto fundamental de conflicto y disenso. Ello incluye la participación a nivel de sociedad, de familia, entre pares y con los diversos organismos de la sociedad en que se vive.

“La participación es el sistema de medios que permite y asegura la incorporación activa, permanente, libre y responsable de todos los individuos y grupos de una sociedad, al proceso de toma de decisiones que se den tanto en el marco general de ella como en el interior de todas y cada una de sus organizaciones, con el fin de que todos ellos puedan, o al menos tengan la misma posibilidad de expresar y materializar sus necesidades y aspiraciones en forma estable y permanente,

asegurando de este modo su propia conservación y autodesarrollo y, con esto, el desarrollo de la sociedad". (Cruz, et al, 1973: 31).

La participación incluye en su radio de acción a todos los miembros de la sociedad, las familias, escuelas, organizaciones de base, sociales y el Estado, que a través de sus diferentes organismos juega también un rol de gestor y creador de espacios para la realización de la participación, en términos ciudadanos.

Según Serra Vázquez (1990), la participación se define como:

"Un proceso de intervención de personas y grupos, en su calidad de sujetos y actores, en las decisiones y acciones que los afectan a ellos y a su entorno". (Vázquez, 1990, p. 4)

Esta definición, incluye al sujeto como actor protagónico y relevante del proceso. Ello se acerca a una noción de ciudadanía, la cual hace también referencia a la democracia, en términos de poder incidir en el desarrollo de las localidades, donde cada uno pueda aportar en la toma de decisiones del territorio.

En este aspecto Sanhueza (2004), clasifica la participación ciudadana, en cuatro niveles o enfoques:

- a) Informativo:** se entrega información a las personas o grupos.
- b) Consultivo:** se invita a personas y grupos a participar de manera activa a través de sus opiniones y sugerencias.
- c) Resolutivo:** se convoca a personas o grupos con opciones reales de influir sobre determinado tema.

d) Co-gestión: convocar a actores clave para ser parte del proceso de toma de decisiones (Ibíd., p.3)

También podemos hablar de la participación comunitaria, desde el compromiso y la capacidad de identificación que debe tener con el fin social de una comunidad. Por ello este tipo de participación no ha de ser un simple llamado a participar para que las personas se incorporen a actividades ya determinadas, sino que efectivamente debe promover la organización, el desarrollo de habilidades sociales y objetivos colectivos de la comunidad. Es un proceso donde las personas se convierten actores protagónicos, que tienen influencia e incidencia en la construcción de su espacio común, que aportan con ideas y proyectos para la comunidad, siendo ellos mismos los ejecutores de dichos proyectos conjuntos.

“La participación es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afecta a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en el que uno vive”. (Porras A., s/a: 4).

En este sentido, se habla de que la participación posee características esenciales, que son parte de su finalidad, la cual apunta a la importancia de que ella debe de fomentar la liberación humana y el desarrollo social de las personas. Además la participación supone ciertas características para que cumpla con la finalidad mencionada, estas son:

- **Conciencia de los actores:** Hace referencia a la conciencia en el ámbito individual, de las necesidades y aspiraciones más sentidas, y en el ámbito social, de los recursos que la sociedad potencialmente dispone. (Cruz et al, 1973, p.32)
- **Capacitación Popular:** Proceso largo de reeducación del colectivo, que supone asesoría en algunos casos y capacitación en otros. (Ibíd. p.33)

- **Información Popular:** Información previa acerca de lo que se decide; esto es, un mínimo conocimiento de uno o más elementos de la realidad con los cuales se adopta precisamente una actitud y/o emprende una determinada acción. (Ibíd., p.33)
- **Responsabilidad de los actores:** Las comunidades no sólo deben ser responsables de los resultados de sus acciones, sino que también de las decisiones previas a esos resultados. (Ibíd., p.34)
- **Libertad de los actores:** La participación no puede sino ser expresión de una voluntad libre y creadora. No es cuestión de decretos, si no que resultado de una creación libre de los actores del proceso. (Ibíd.,p.34-35)
- **Universalidad:** Participación activa de todos los individuos y grupos de la sociedad, en la toma de decisiones de todas las organizaciones e instancias de poder sectorial.(Ibíd., p.38)
- **Autonomía e interdependencia sectorial:** Pensar y operacionalizar el proceso participativo en términos de universalidad, al mismo tiempo que de intersectorialidad, a fin que las decisiones y acciones adoptadas no se contrapongan con las decisiones y acciones de las restantes áreas de la vida nacional. (Ibíd., p.38-39)

Al momento que se cumplen estas características en la acción participativa, se puede decir que se está capacitado para ejercerla en todos sus ámbitos. Pero ¿qué sucede cuando las personas participan, pero no ven satisfechas sus metas u objetivos esperados? Según Diego Palma, esto se debe a lo siguiente:

“La participación es una situación que surge (o que puede surgir) en el encuentro de dos dinámicas. Una es la capacidad de participar y otra es la oportunidad de participar”. (Palma, D. s/a: 20)

La capacidad de participar, supone actitudes y habilidades que poseen las personas para practicar y reflexionar en torno al objeto que moviliza su participación, teniendo un rol activo en este proceso. Por su parte, la oportunidad de participar, hace referencia a que las personas cuenten con un espacio propicio para cumplir este rol, que la mayoría de las veces se lleva a cabo en las comunidades, en las organizaciones de base y sociales, involucrando también a los gobiernos locales u otros organismos del Estado.

Si bien Palma plantea que es en la confluencia de capacidad y oportunidad, donde encontraría su plenitud el ejercicio de la participación, podemos señalar que la oportunidad resulta más determinante que la capacidad, pues esta última se desarrolla en el ejercicio mismo de la participación: *“A participar se aprende participando”* (www.cepja.org)

Por ende, cuando no se fomenta la oportunidad de participar, se podría decir que a la vez se está inhibiendo el aprendizaje social y ciudadano que ello implica, impidiendo a las personas y comunidades desarrollar medios propios para visualizar sus problemáticas, necesidades y posibilidades de solución. Por lo tanto, debe de existir una coherencia interna entre los discursos, procesos, cuestionamientos y acciones, lo que produce que la participación sea efectiva.

“La posibilidad de “participación sustantiva” se abre en la medida que el encuentro entre capacidades y oportunidades se persigue al revés del modo señalado para el caso de “participación funcional”: es la “capacidad” de cada grupo la que se asume como núcleo duro de la búsqueda de correspondencia, las oportunidades de participar se diseñan e incluyen en las políticas como respuestas, intencionadamente adecuadas y voluntariamente respetuosas, a esas capacidades que traen los grupos a los que se invita a participar”. (Palma, D., op. cit.: 21)

Según estas dos clasificaciones, se podría deducir que desde el diseño y gestión de políticas públicas, se propone a los sujetos programas y proyectos que muchas veces no corresponden a sus necesidades individuales ni grupales, por lo que aquel que no se identifica con los procesos o con las metas que la propuesta plantea, se excluye o autoexcluye de estos procesos. Esto sucede porque se llevan a cabo procesos que no son sistematizados ni recogen las críticas y propuesta de la comunidad:

“Otra fuente desde donde se anula una intención participativa declarada es cuando los funcionarios (y los dirigentes) abren espacios y convocan a participar, pero las oportunidades no corresponden a las capacidades y saberes que forman parte del acervo aprendido y desarrollado por los grupos concretos convocados a participar” (Ibíd: 22)

Estas prácticas sólo tienen efectos superficiales, puesto que capacitan en habilidades y herramientas funcionales, proclives al sistema operante, por lo que no empoderan a las personas ni entregan autonomía, más bien las hacen dependientes de macro estructuras rígidas y formales. Nuevamente se ve una participación funcional, en donde los temas abordados (o la lectura oficial de ellos) carecen de sentido para la comunidad, o los espacios ofrecidos para la participación no tienen cabida por el nulo estímulo a la capacidad participativa de las personas involucradas.

He ahí como podemos observar la tensión existente, entre lo que es la participación en sí misma y las intervenciones sociales, donde éstas pueden alinearse, como también estar significativamente distantes en sus objetivos. Potenciarse mutuamente como un motor de cambio, como también generar un retroceso.

Por otra parte, y desde la lógica de la vida cotidiana, encontramos que la participación y sus dos dinámicas clave (oportunidad y capacidad), muchas veces tampoco logran confluír en los espacios o ámbitos donde esta se desarrolla. La Escuela, el mundo del trabajo, e inclusive el ámbito privado de la familia, están estructurados desde una serie de presupuestos socioculturales que configuran oportunidades y limitantes para el ejercicio de la participación.

Estas oportunidades y limitantes se encuentran estrechamente relacionadas con la posición social de los potenciales participantes, donde los niños y niñas tienen un espacio particular (de acuerdo a la construcción sociohistórica de la categoría infancia) por lo que requerimos una noción más amplia de participación.

Es así, que encontramos que esta puede definirse como:

“La capacidad real y efectiva del individuo o de un grupo de tomar decisiones en asuntos que directamente o indirectamente afectan sus actividades en la sociedad y específicamente dentro de la institución en la que trabaja. En un nivel mas macrosocial, se puede definirla como la capacidad del grupo o del sector social de influenciar las decisiones políticas, sociales y económicas con miras a imponer o preservar aquellos arreglos institucionales que reflejan su propia visión de la sociedad y favorecen a sus propias actividades, intereses y expectativas ” (Gyarmati G., 1992: 1).

Esta definición nos habla de que las personas deben ser capaces de tomar conciencia, ser parte de ello, trabajar para ello y entender que el proceso cuenta con mecanismos y circunstancias influyentes en el mismo proceso de participación, ya sea a niveles micro o macro de su pertenencia a la sociedad.

En conclusión comprendemos que la participación es diversa y multidimensional, además de situada histórica, social y culturalmente. Por ende las posibilidades de

ejercerla sustantivamente dependen de un contexto donde ocurren mediaciones y relaciones de poder, oportunidades y limitantes.

La participación la podemos ejercer todos, pero en el caso de los niños y niñas, es complejo de abordar, ya que en virtud de todo lo analizado en la construcción social de la categoría infancia, vemos que se trata de sujetos subsumidos en una categoría ahistórica y esencialista que disminuye sus posibilidades de participación social.

Por ello, en el próximo apartado, nos adentraremos en las nociones específicas de la participación infantil, visualizando sus teorizaciones y junto con ello, cómo se está comprendiendo esta participación en el mundo contemporáneo.

2. La Participación Infantil

Como hemos revisado anteriormente, a lo largo de la historia moderna del mundo occidental, los niños han sido desplazados de la toma de decisiones importantes de la sociedad, quedando como ciudadanos de segunda clase, o bien ignorados totalmente como ser, carente de derechos, y en alguna época declarados como “objeto” y no “sujeto”.

De este modo, la necesidad de definir la forma en que los niños y niñas han de ejercer la participación, aparece legitimada hace sólo unas décadas, con la Convención de los Derechos del Niño y sus principios básicos, la cual ha movilizado el debate sobre la inclusión de los niños en los procesos comunitarios, ciudadanos, políticos y económicos.

“La participación infantil supone colaborar, aportar y cooperar para el progreso común, así como generar en los niños, niñas y jóvenes confianza en sí mismos y un principio de iniciativa. Además, la participación infantil ubica a los niños y niñas como sujetos sociales con la capacidad de expresar sus opiniones y decisiones en los asuntos que les competen directamente en la familia, la escuela y la sociedad en general”. (Apud, A. 2000: 4)

La participación infantil es por tanto, parte de la lucha por visibilizar a los niños como sujetos de derecho, capaces de tomar parte de las decisiones de su vida y de su entorno, como también de darle una importancia y rol a nivel social, incorporando un enfoque generacional al tema de la participación. Ello es fundamental si consideramos que la participación social es un derecho humano esencial de todas las personas, y base de los procesos democratizadores de los países a nivel mundial.

“De igual forma, la participación infantil nunca debe concebirse como una participación aislada de niños y jóvenes, sino como una participación en permanente relación con el adulto, y debe ser considerada como un proceso de aprendizaje mutuo tanto para los niños como para los adultos”. (Ibíd., p. 4).

No obstante, ha resultado dificultoso validar estas perspectivas dada la existencia de dispositivos de saber-poder que caracterizan a los niños y las niñas como incapaces, en base a considerarlos como seres en desarrollo. Esto los sitúa como sujetos que deben ser enseñados, corregidos y protegidos, siendo por ello sumisos y obedientes a las decisiones de los mayores, con el fin de que al paso de los años, en base a una adecuada educación, tengan la capacidad de actuar.

Lo anterior se traduce en la constante situación de desmedro que sufren los niños y niñas, frente al adultocentrismo reinante, el cual opaca su capacidad de actuar como sujetos, frente a un mundo normado y regulado por las cosmovisiones de lo adulto, que configura una relación de asimetría frente a las decisiones y situaciones que afectan directamente a su persona.

Este contexto adultocéntrico afecta la capacidad de participar de los niños y niñas, en la medida en que dicha capacidad está teñida por las diferentes formas de experimentar la infancia en un determinado medio o cultura. No obstante, si se quiere buscar un consenso desde el punto de vista del desarrollo evolutivo, es en

la etapa final de la niñez, es decir, de los 8 a 11 años, donde los niños y niñas desarrollan ciertas aptitudes que potenciarían el ejercicio de su participación.

Algunas de estas aptitudes, se relacionan con la división del trabajo y la capacidad de compartir oportunidades. Ven el trabajo en grupo como una oportunidad de demostrar su capacidad y sus primeras expresiones de autonomía. Por tanto, podemos ver en la participación infantil, una capacidad que se desarrolla de manera evolutiva desde que se nace en adelante.

Por su parte los nuevos paradigmas (sociología de la infancia, nuevos estudios sociales de la infancia), establecen que los niños y niñas tienen capacidades, lo que los convierte en protagonistas y gestores de su propio desarrollo humano. Pero a su vez se reconoce que el desarrollo de sus capacidades está influenciado por su experiencia de acción e incidencia en el mundo.

Es así como algunos autores desarrollan estudios específicos en torno al ejercicio de la participación infantil, tales como Shier, en *“Teoría de la participación infantil y su relevancia en la práctica cotidiana”*, quien plantea ocho ejes de análisis de la participación, los cuales serían: la familia, la escuela, la comunidad, organizaciones, el sistema legal y de protección especial, los espacios municipales y de nivel nacional e internacional. (Shier, 2010: 5)

Por otro lado autores como Hart (1992, citado en Shier, 2010, p. 6), plantean diferentes niveles de participación, y empoderamiento, dando lugar a una escala de participación infantil, donde los peldaños o niveles representan grados en las relaciones de poder entre personas adultas y niños/niñas.

Estos niveles serían:

- **Manipulación:** Se refiere a que facilitamos actividades participativas, pero engañamos a los niños, niñas y adolescentes para que ellos y ellas nos ayuden a lograr los fines que las personas adultas ya hemos decidido. (Ibid, p. 6)

- **Decoración:** Llevamos a niños y niñas para bailar o cantar, para llevar camisetas o mantas con bonitos mensajes y posar para los fotógrafos, pero sin tener voz ni voto en las decisiones ya tomadas sobre lo que están haciendo. Es decir, se promueve una causa, sin que los niños y niñas tengan implicancia alguna en la organización de dicha causa. (Ibíd., p. 6)
- **Participación simbólica o política de forma sin contenido:** Invitar a los niños y niñas a participar, para que exista la apariencia de una participación real, pero sin intención de tomar en cuenta lo que dicen, ni actuar sobre lo que proponen (Ibíd., p. 6)
- **Asignados pero informados:** En este escalón de participación infantil, en la mayoría de los casos los niños no son los iniciadores del proyecto, pero están informados y pueden llegar a sentir el proyecto como propio. (íbid. p 11)
- **Consultados e informados:** Cuando un proyecto es creado y dirigido por adultos, no siempre implica que no sea participativo para los niños y jóvenes, ya que estos pueden involucrarse activamente en la medida en que entiendan el proceso, sean consultados y tomados en cuenta. (Ibíd., p. 11)
- **Iniciado por adultos, con decisiones compartidas con los niños:** En este tipo de acciones se toman decisiones conjuntas entre los adultos y los niños y se da una relación de igualdad. Para que este tipo de proyectos funcionen, es necesario que los niños se impliquen en cierto grado en todo el proceso y que entiendan como se llega a compromisos y por qué (Ibíd., p. 11)
- **Iniciado y dirigido por niños:** Este penúltimo peldaño de la escalera de la participación, se da cuando los niños y niñas deciden qué hacer y los adultos participan sólo si los niños solicitan su apoyo y ayuda. (Ibíd., p. 11)

- **Iniciado por los niños, con decisiones compartidas con los adultos:**
La meta “no es dar ánimos al desarrollo del poder infantil, ni ver a los niños actuando como un sector completamente independiente de su comunidad. Si inician su propio proyecto, se debe permitir que sigan dirigiéndolo y gestionándolo. Y si eligen colaborar con adultos en un proyecto emprendido por ellos, se debe aplaudir como una demostración que estos niños se sienten suficientemente competentes y confiados en su condición de miembros de la comunidad para no negar su necesidad de colaboración ajena”. (Ibíd: 11)

La participación infantil, a su vez depende de factores externos, que son determinantes en su ejercicio. En este aspecto los medios de comunicación, juegan un rol importante, respecto a la conformación de la visión de la realidad y de la percepción que tienen los espectadores.

Por medio de sus mensajes, no sólo los niños y niñas reciben información, sino que también aprenden y refuerzan conceptos, valores y actitudes. Por tal motivo, se supone que estos medios, deben favorecer una mirada positiva hacia la infancia, ya que estos tienen un alto poder e incidencia en el desarrollo y cambio de los imaginarios sociales.

También, se plantea que los niños cuentan con mayor tiempo libre, que se podría tomar como el espacio de tiempo en el que tenemos mayor autonomía y libertad de hacer lo que deseamos. Es así que en este espacio, se desarrolla gran parte de la participación infantil, donde los niños y niñas se interrelacionan y se apropian de otros modos del proceso de participación.

Finalmente, la novedad del modelo desarrollado por Hart, es que categoriza niveles de participación, donde los individuos y organizaciones pueden tener grados diferentes de compromiso con el proceso de empoderamiento, identificándose tres etapas de compromiso a cada nivel: aperturas, oportunidades y obligaciones.

“En cada nivel, ocurre una apertura cuando la persona adulta está dispuesta a funcionar en este nivel; o sea cuando ha hecho un compromiso personal para trabajar de tal manera. Solo es una apertura porque, en esta etapa, la oportunidad para llevarla a cabo puede no ser disponible. La segunda etapa, una oportunidad, ocurre cuando se cumplen las condiciones que permiten a la persona adulta funcionar en este nivel en la práctica. Estas pueden incluir recursos, capacidades, conocimientos o condiciones laborales” (Ibíd: 4)

Es así como finalmente, encontramos en estas teorías y en general en la participación infantil, la mirada y el objetivo de perseguir y mejorar los niveles de empoderamiento, en pos de fomentar una “Participación protagónica”, es decir, el protagonismo de niños, niñas y adolescentes como actores sociales y relevantes dentro de la localidad barrial y en los diferentes espacios cotidianos en los cuales ellos cohabitan.

3.Ámbitos cotidianos de la Participación Infantil

La participación infantil, abordada en lo extenso en el apartado anterior, **está ligada directamente con el contexto socio-histórico, y por ende los ámbitos en los que la vida humana se desarrolla.**

La vida humana y sobre todo de la infancia, que es el ámbito de nuestro interés, se desarrolla en torno a ciertos núcleos primarios con los cuales interactuamos cotidianamente. Por ende, si vamos a analizar los espacios en los cuales se desenvuelven los niños y niñas, donde pueden tener la posibilidad de ejercer un rol protagónico, se hace necesario hablar sobre las instituciones sociales primarias que responden un rol socializador, que serían en el caso de la infancia, la familia, la escuela y la comunidad barrial.

Podemos observar que los ámbitos a observar y analizar, responden a los espacios en que cohabitan permanentemente los niños y niñas, donde la importancia del rol que ejercen los niños y niñas, determina de alguna manera su

crecimiento y desarrollo a nivel biopsicosocial, y dentro de ello su capacidad de participación.

Es en estos espacios donde se aprenden y ejercitan las habilidades sociales, las normas y reglas, las orientaciones éticas, la lógica de socialización y las primeras interacciones con otro. En este entramado de relaciones se forja además la capacidad de resolución de los conflictos y formas de interactuar con la sociedad.

Por ello, procederemos a analizar las características de cada ámbito, poniendo énfasis en el rol que cumple el niño en dicho núcleo, y de qué manera se propicia o no su participación en ellos, dando cuenta de las características culturales que en la actualidad favorecen o limitan la plena realización de niños y niñas como sujetos de derechos.

Participación Infantil en la Familia, institución primaria por excelencia

La familia se ha planteado históricamente como el núcleo primario de la sociedad, instalando la noción de que en ella se obtiene un sinfín de habilidades y conocimientos sociales para desenvolverse e interactuar con otros.

No obstante, en articulación con los cambios que ha sufrido la sociedad postmoderna, la familia también se ha ido modificando, enfrentándonos hoy en día a una diversidad de formas de familia. Donde los vínculos legales y la consanguinidad hoy no son factores imprescindibles ni únicos para ser definida como tal.

Hoy hablamos de familias nucleares, monoparentales, extensas, unipersonales, homoparentales y otras, que reflejan la viva representación de cómo la sociedad se transforma y vuelve a modificarse constantemente.

He allí la necesidad de analizar algunos conceptos básicos y revisar brevemente la noción de familia, para comprender su lógica en la actualidad, y el cómo ésta afecta directamente a la infancia y su capacidad participativa.

La familia se define como:

“Un agente de socialización históricamente determinado. Ella actúa en un contexto social, reflejando las ideologías y el ordenamiento de clases y es por ello que ejerce una obra de socialización primaria estrechamente conectada a las estructuras del poder social existente. No se coloca antes o fuera de la sociedad y de la historia; por el contrario, se transforma en el curso de la historia y con el devenir de la sociedad”. (Trisciuzzi y Cambi, op. cit., p. 2)

La familia influye directamente en las relaciones interpersonales, introduciendo al niño en las estructuras de la sociedad de las cuales es ella misma portadora. La familia dota a los sucesos biológicos de la sexualidad y la procreación de un significado cultural y social, transformando la infancia biológica del niño en una infancia histórica, socialmente definida y culturalmente organizada.

La familia es por tanto, la primera instancia de socialización para el desarrollo de la participación infantil. Por ende, tiene la potencialidad de desarrollar en la infancia las capacidades y habilidades para la acción participativa, fomentando la responsabilidad social.

“En esta perspectiva, la familia, en cuanto cuerpo intermedio entre la persona y la sociedad, tendría un papel fundamental en la formación de ciudadanos, en la transmisión de los principios de la democracia, en el desarrollo de las virtudes cívicas y en la adquisición de las competencias básicas de participación en la sociedad”. (Ibíd., p. 12)

Por ello, es importante reconocer cómo esta unidad social llamada familia se posiciona actualmente frente a la dinámica de la participación infantil, reconociéndola como una realidad potencialmente diversa debido a los cambios de la propia sociedad en que se inserta.

Para entender la diversidad de realidades a las que apela hoy el término genérico de familia, la historiadora chilena Sol Serrano asume que:

“no se puede hablar de un término unívoco, ni menos de una realidad plenamente establecida, si no de un modelo conceptual predominante que es nuevo en la historia, aún en la historia occidental: El modelo de familia nuclear, de constitución voluntaria, unida por relaciones afectivas y que conforman en ámbito privado de las personas. Se daría una vinculación entre amor y matrimonio, no necesariamente unido a la procreación, y una consideración de la infancia como una etapa especial de la vida a la cual los padres le dedican una atención preferencial”. (Serrano et al., 1999, p. 7)

Se habla en la cita mencionada, sobre la formación de la familia nuclear, que es una de las tipificaciones más usadas en la actualidad para los estudios de las ciencias sociales sobre la familia.

La historia de la familia, ha estado marcada por los cambios de la modernidad y postmodernidad, que afectan directamente la conformación y concepción de la familia, transformándola de un espacio productivo y privado, a uno afectivo y productivo.

Esto ocurre con la aparición del individuo como sujeto y protagonista, frente a los cambios económicos, que conlleva luego a cuestionamientos sobre lo privado y lo público, que termina instalando a la familia como un espacio de producción de bienes y servicios, por medio de la reproducción de la vida humana. Así, la familia

ha pasado por profundos cambios a lo largo de la historia, los cuales responden a ciertos contextos y fenómenos sociales determinados.

Estos cambios, los clasifican, según el libro "Familias Siglo XXI", (1999), identificando las siguientes etapas del cambio en la familia:

- **Siglo XV al XVII:** Marca el paso del feudalismo al mercantilismo. La familia amplía el alcance de su actividad productiva en la medida en que además de bienes de uso, genera mercancías. Existe una división sexual del trabajo, pero tanto mujeres como varones participan en la producción. (Ibíd., pag-9-10)
- **Siglo XVII:** Aparece la manufactura. Mujeres, niños y varones salen de sus casas para integrarse a la producción de mercancías en un lugar nuevo. La vida de las personas queda reducida al tiempo de trabajo y la familia es apenas el lugar de reproducción biológica. (Ibíd., p. 9-10)
- **Siglo XIX:** La fábrica. Supone un incremento de la productividad del trabajo de tal alcance que hace inútil la producción de las mujeres y de los niños: ellas vuelven a casa y los niños van a la escuela. Este es justamente en momento en que podemos hablar de un lugar de lo privado y otro de lo público. (Ibíd., p. 9-10)
- **Siglo XX:** Las mujeres hacen suyo el ideario de los derechos individuales y luchan para que se les hagan extensivos. La primera guerra mundial actuara como acelerador porque la incorporación de los varones al frente permite a las mujeres acceder al trabajo asalariado y a los servicios colectivos. (Ibíd., p. 9-10)

Este fenómeno de subjetivación de los vínculos sociales y de pérdida de las pautas comunitarias tradicionales, pone a las familias como el ente que debiese resolver las carencias que antes eran resueltas por otras instancias, y que ahora son tarea de resolución por parte de la familia.

Junto con la entrada de la mujer al mundo laboral, sobreviene la masificación de los medios de comunicación, que expone a la familia a una multiplicidad de influencias. A esto se le suma las nuevas exigencias laborales en cuanto a organización y capacitación, para mantenerse activo en el mercado.

“el concepto de hogar que implica considerar a la familia como unidad cuyos miembros enfrentan en común la satisfacción de sus necesidades básicas y comparten una misma unidad de residencia”. (Ibíd: 13).

Lo anterior conlleva la necesidad de replantearse y reconceptualizar las tipologías de familia, con énfasis en categorías como la parentalidad, conyugalidad y consanguinidad. No obstante, esta reconceptualización conserva a la familia en el plano de los vínculos primarios.

“La familia es un grupo social, unido entre sí por vínculos de consanguinidad, filiación (biológica o adoptiva) y de alianza, incluyendo las uniones de hecho cuando son estables y como un núcleo primario en el cual, cualquiera sea su tipificación, todo ser humano participa. Núcleo primario por cuanto posibilita, mantiene y proyecta la vida, lo que la determina como estructura fundante de la sociabilidad humana”. (Ibíd: 14)

Desde esta perspectiva, la familia se plantea como una unidad no homogénea, integrada por miembros con identidades propias, que tienen roles delimitados y distintivos según el sexo y la edad de ellos, planteándola por ende como una institución que se establece y organiza para satisfacer necesidades elementales de la persona y de la sociedad.

De esta manera, la familia cumple con la satisfacción de las funciones básicas, de socialización primaria, de formación de la identidad, de la reproducción biológica y cultural, y se visualiza como una unidad económica, articulada con el mercado para la productividad y la satisfacción de sus necesidades básicas, siendo también una unidad de consumo.

Es así, como también la familia pasa a ser el primer núcleo de socialización, entregando las primeras habilidades sociales para el trato con nuestro entorno y nuestros pares. Por ende, la familia es uno de los pilares fundamentales, donde se gestan las primeras experiencias de participación, ya que al ser parte de una familia, ya estamos participando en un grupo.

Por esto, la familia juega un rol fundamental en la sociedad actual, puesto que sus constantes transformaciones, sea a nivel estructural y organizativo, como el cambio de roles que ha presentado, por los diversos contextos socio-políticos, la posicionan como principal destinataria de las políticas públicas.

Al respecto, las políticas públicas de infancia, sitúan a la familia como unidad básica para garantizar el desarrollo y bienestar de los niños y niñas, pero no cuestionan la participación que tienen los niños dentro de ésta y sus formas de relación con sus miembros. Se asume un rol de cuidado y educación de los padres hacia los niños, lo que no siempre se acerca a la realidad.

Muchas veces las familias, no cuentan con los recursos y herramientas para la crianza de sus hijos, ya que experimentan diversas formas de vulnerabilidad y exclusión, contando además con escaso tiempo para sus tareas de cuidado. Ello se traduce en que muchas veces los niños y niñas queden a cargo de otros adultos responsables, no necesariamente los padres o sucede que simplemente la calle sea quien, en conjunto con la interacción con sus pares, teja las interacciones y dinámicas necesarias para la supervivencia.

En síntesis la familia, al igual que la infancia, se ha ido modificando según los contextos históricos que experimenta. Aún así, en el proceso de sus constantes metamorfosis, ha permitido que coexistan la tradición y reinención de la familia, pudiendo ser esta una unidad de estudio, que permite analizar a la infancia y su participación en dicho ámbito.

En este sentido, si bien el reconocimiento de niños y niñas como sujetos de derechos los posiciona de modo distinto en el contexto familiar contemporáneo, tampoco es posible negar que aún persisten sistemas de creencias y modelos de

crianza que relegan al niño a un papel de mero espectador en relación a las situaciones de vida que acontecen en sus familias.

La familia es un referente, un modelo a seguir por la infancia, que influye importantemente en su capacidad participativa, tanto al interior de ésta como en relación con la comunidad más amplia, de acuerdo a lo que el niño observa como patrón de relación de su familia hacia el exosistema. Por ello la importancia de analizar el ámbito familiar en la infancia, ya que esto nos ayuda a comprender el cómo los niños van despertando su capacidad de ejercer el rol activo de la participación.

La Escuela, de la normalización a la participación

La Escuela es uno de los ámbitos más importantes donde se puede potenciar la participación en los niños y niñas, ya que resulta un espacio determinante de aprendizaje de valores, responsabilidades y derechos, tanto individuales como colectivos. Sin embargo, a través de sus prácticas educativas la escuela se ha caracterizado por cumplir una función normalizadora y homogeneizante dentro de la sociedad.

La escuela responde a una necesidad humana de socialización y organización, puesto que a través de las relaciones e interacciones que tenemos con los demás y el entorno, vamos recibiendo una influencia social en cuanto a valores, normas, creencias y comportamientos, que al ser introyectados garantizan la reproducción social y cultural.

La escuela es una construcción moderna, ya que en sus orígenes, en la sociedad agrícola y medieval, *“no se hacía evidente la necesidad de una escolaridad para todos los individuos”* (Delval, 1983: 3). Es así que con el avance de las ciencias, se valoró el conocimiento como algo importante, dando paso a que en el siglo XVIII, con la llegada de la ilustración, los valores de la igualdad y la educación para todos, se masificaran:

“En el siglo XVIII, la Ilustración introdujo la idea de que todos los individuos eran originalmente iguales y que la enseñanza debía estar al alcance de todos” (Ibíd: p3)

Pese a las revoluciones de la ilustración, en el siglo XIX, en Europa y Estados Unidos, los movimientos urbanos, que respondían a los cambios económicos, de una sociedad más tecnificada, buscaban que la escuela tenga en cuenta las necesidades del niño y se adapte a ellas, aplicando conocimientos científicos y desarrollo de las ciencias sociales a la educación.

En el siglo XX, y ya en nuestros tiempos, siglo XXI, los estados comienzan a cumplir un rol promotor y responsable de la equidad en la educación, intentando apalear las fallas evidentes del sistema educativo. Todo esto mediante reformas y programas que ampliaron la cobertura, bajo el supuesto de una mayor participación para todos y todas los ciudadanos.

Por todo esto, podríamos decir que a lo largo de la historia, la escuela paso de la invisibilización, a impartir conocimientos y enseñanzas normadoras y controladoras, que buscaban formar ciudadanos, proclives a un sistema económico, que seguían la lógica del encierro, como lo nombra Lewkowicz (2006), cuando nos dice que esta lógica responde a el:

“Pertener al conjunto de los niños es estar encerrado en la escuela; pertenecer al conjunto de los trabajadores es estar encerrado en la fábrica. El pensamiento estatal tiende a distribuir a la población en lugares, en instituciones”. (Lewkowicz, I., 2006: 6)

Es así, como el autor nos habla de que la escuela es una institución, concepto que es considerado una figura genérica, creada por el estado-nación, siendo ésta productora de subjetividades, de términos que homogenizan, norman, produciendo la vigilancia y el castigo en la enseñanza.

Es por esto, que la modernidad le asigno a la escuela, el ideal que el saber es generar hábitos de disciplina, normalización, control, situación que genera seres útiles y productivos para la sociedad, dispuestos a ocupar los lugares asignados socialmente de manera incondicional (Ibíd: 10)

Es así, como podemos observar que las falencias estructurales que presentan las escuelas, respecto a la educación, nos muestran que la educación toma a los niños y niñas como individuos de paso por este espacio, mirándolo como parte de un proceso de crecimiento guiado por un adulto, al no haber completado su desarrollo intelectual y socialmente.

“Las dos perspectivas mencionadas nos demuestran que el niño en el mejor de los casos es considerado un individuo encaminado a transformarse en sujeto, sin embargo, prima la mirada desarrollista que considera que la meta no es el sujeto niño, si no el adulto adaptado. La educación ha tendido a concebir al niño dentro de estas coordenadas, las que a estas alturas se mantienen vivas en la escuela como lugar para aprender contenidos adultos, y escuela para guardar y resguardar al niño pobre, fundamentalmente” (Ibíd: 6)

Esta noción de escuela para los niños y niñas, deja de lado su desarrollo como tales, demostrándose nuevamente que la educación los visualiza en su dimensión actual, sino que los sigue considerando como “un proyecto de adulto”. Demostrando así que la conciencia de un niño y niña sujeto en formación, aún no encuentra lugar en nuestro país.

Para que la escuela sea un espacio de participación, sobre todo dedicado a la infancia, debe reformarse desde su base, puesto que ella plantea una lógica de dominación y relaciones asimétricas de poder.

El conocimiento, o más bien llamado aprendizaje, se plantea desde esta lógica adultocentrista, basada en la dominación y la normalización. Por esto el incluir a

los niños y niñas en los procesos de participación en la escuela, pasa necesariamente por cambiar el enfoque de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la perspectiva de Ausubel, lo describe como:

“Aprender es sinónimo de comprender e implica una visión del aprendizaje basada en los procesos internos del alumno y no solo en sus respuestas externas” (Ausubel Novak H., 1983)

Con esto el autor nos indica que el aprender va más allá de una metodología de memorismos y conocimiento por repetición, es ir más allá de lo estipulado, de lo establecido, es valorar la realidad e interpretación que el niño da a sus propias experiencias, que se dejan de lado cuando se habla de la educación tradicional. Esta teoría tiene como objetivo, el formar e incentivar un proceso de construcción de los significados, como un elemento fundamental de la enseñanza.

Otro autor que nos habla de la educación, como un fenómeno emancipador de las personas, es Paulo Freire, atinente a la temática de la infancia y su aprendizaje en el ámbito escolar, puesto que dicho autor, nos señala que:

“El primer nivel de aprendizaje de la realidad es la toma de conciencia. Se habla de que la toma de conciencia carece de importancia hoy en día, por que se nos enseña a ser espectadores en el mundo. Esa toma de conciencia, no se da sin una toma de conciencia crítica. No basta, entonces, con saber leer, es preciso comprender cuál es la posición que se ocupa en el contexto social”. (Freire P., 2002: 24)

Para Freire, la educación debe lograr en las personas poder descubrir y a la vez concientizarse sobre su contexto histórico y social, para poder criticar y transformar su realidad. Este proceso hace que la educación sea vista una como

práctica liberadora, donde el proceso debe estar mediado por la interacción del educando, el niño y niña y el educador, el profesor y la realidad.

Por ende, para que este ámbito de la escuela, pueda promover la participación infantil, que tenga implicancia con sus procesos sociales y fomente la concientización social en los niños y niñas, creemos necesario potenciar la construcción del conocimiento social. El conocimiento social se origina y sustenta dentro de la inserción de los niños y niñas en medio social, donde se produce un contacto con un "otro", situación de la cual sale como resultado la incorporación de los contenidos y discursos sociales de los grupos de referencia.

Desde la perspectiva constructivista, hemos dicho que los niños y niñas son individuos activos, que tienen la capacidad de construir sus propios conocimientos y organizarlos.

Por ello es sumamente importante que la construcción de representaciones que realizan los niños y niñas, provengan de ambientes sociales educativos que otorguen experiencias y aportes de contenidos que les permitan caracterizar positivamente sus formas de representación. Por ello, se dice que el ambiente social y la cultura que los rodea, funciona como un filtro que intermedia la percepción del mundo y la sociedad.

Según Ander-Egg (2004), es necesario *"pasar de una concepción plana del aprendizaje (mera acumulación de información, habilidades y competencias, a una concepción esférica holística que incluye, además de lo cognitivo, el desarrollo de la sensibilidad y los afectos, la motivación (el amor por el aprendizaje), las actitudes, los valores, las conductas y los modos de ser y de hacer. Una concepción holística tiene en cuenta, asimismo, el contexto en donde se desarrolla la práctica educativa"* (Ander-Egg, 2004: 113)

Esto, permitiría que la praxis educativa integre lo cognitivo, lo afectivo y la acción orientadora por valores, lo que no es posible sin los pilares de la libertad y la participación.

Por esto, es que el tema del constructivismo sobrepasa las barreras de la infancia, de la participación, y puede abarcarse en ámbitos como la escuela, puesto que el tema de abordar las problemáticas del desarrollo humano desde la construcción e interacción con el entorno, se presencia en la infancia, y es en dicha etapa donde se asiste a la escuela, que junto con la familia, representa el espacio social donde transcurre la mayor parte del tiempo infantil.

La necesidad de incluir a los niños y niñas en procesos de construcción de conocimiento en la escuela, donde sean realmente actores clave y relevantes de dichos espacios, es primordial para fortalecer una real participación y crecimiento integral dentro este espacio. La lógica de la escuela actualmente, respecto a la formación de niños cada vez más automatizados y preparados para rendir al máximo, sin mayor análisis de lo aprendido, debido al modelo de enseñanza establecido, nos presenta el desafío de buscar las instancias de plantear la participación infantil como un motor de cambio en espacios tan estructurados como éstos, ya que esta posibilitaría la inclusión de estos actores, como formadores y constructores de realidades sociales y de conocimientos igualmente validados , como los que se originan desde el mundo adulto.

La participación infantil es transversal a los procesos y fenómenos vivenciados en la escuela, es parte de un todo y de un engranaje de acciones que se necesitan instalar para que los niños y niñas tengan posibilidad de configurar y construir su mundo sin imposiciones del mundo adulto en todo tipo de espacio.

Por todo esto, podemos deducir que la escuela es hasta nuestros días, funcional a su objetivo histórico, que desde la transmisión de los saberes oficiales, fija la obediencia, el respeto a las normas y la reproducción social. En este sentido, la participación de los niños y niñas se encuentra con las limitantes propias de un espacio estructurado, que condiciona su experiencia social dentro de este dispositivo.

La Comunidad, ¿lugar de encuentro o desencuentro?

El último de los ámbitos a desarrollar es la comunidad, uno de los espacios más complejos donde los niños y niñas se desenvuelven. Es en ella, donde se encuentran las organizaciones, agrupaciones y actores que otorgan espacios de aprendizaje de habilidades sociales y relacionales de dichos sujetos.

Este ámbito comunitario, también llamado ámbito local, es la esfera donde las personas desarrollan gran parte de su vida social y afectiva y donde ésta se articula con la de los demás. Es por ello, que cuando hablamos sobre la participación infantil y sus problemáticas, se hace necesario analizar a la comunidad en sus concepciones y diversas miradas.

Para adentrarnos en uno de los autores que nos hablan de la comunidad y sus significados, expondremos la definición de Tönnies (1947), que la define como:

“Comunidad es lo antiguo y sociedad lo nuevo, como cosa o nombre (...) Comunidad es la vida en común duradera y autentica; Sociedad es sólo una vida en común pasajera y aparente. Con ello coincide el que la comunidad misma deba ser entendida a modo de organismo vivo, y la sociedad como agregado y artefacto mecánico” (Tönnies F., 1947, p. 21)

A veces, el término se utiliza para designar un pequeño grupo de personas que viven juntas con algún propósito común; también se puede hablar de comunidad aludiendo a un barrio, pueblo, aldea, o municipio o algún lugar geográfico.

Por ende, la comunidad, puede ser abordada, desde diversas miradas y significados, que son aplicables a diferentes áreas de las ciencias sociales, apelando incluso a diferentes enfoques. No obstante, para efectos de nuestro estudio, enfocaremos la comunidad asociada al concepto de barrio, como el

espacio simbólico y físico donde se desarrollan las biografías de los niños y niñas junto a sus familias.

En esta línea, Ander-Egg (1965), plantea que:

“El término comunidad designa una localidad o área geográfica: se trata de todas las definiciones que tienen primordialmente en cuenta los límites geográficos o la influencia de los factores físicos sobre las relaciones sociales. También se habla de comunidad para designar la estructura social de un grupo, estudiándose las instituciones del mismo y los problemas de los roles, status y clases sociales, que se dan en su interior; en este caso comunidad es considerada fundamentalmente como un conjunto de relaciones sociales. Otras conceptualizaciones destacan el aspecto psicológico, considerando a la comunidad como sentimiento o conciencia de pertenencia”. (Ander-Egg E., 1965, p. 43)

Desde esta definición, podemos extraer que una comunidad comparte códigos o características en común. Estas características abarcan el hecho de que una comunidad comparte un espacio o territorio delimitado, hasta la herencia social común (su historia) el sentimiento o conciencia de similitud y pertenencia, relaciones sociales y una cierta autonomía e identidad.

Por tanto podemos también señalar que la comunidad, puede ser considerada como, un conjunto social que en base a sus elementos comunes, también desarrolla ciertos objetivos compartidos, tal como lo menciona Carvajal (2011), cuando nos dice que una comunidad es:

“Una agrupación o conjunto de personas que habitan un espacio geográfico delimitado y delimitable, cuyos miembros tienen conciencia de pertenencia o identificación con algún símbolo local y que interaccionan entre sí más

intensamente que en otro contexto, operando redes de comunicación, intereses y apoyo mutuo, con el propósito de alcanzar determinados objetivos, satisfacer necesidades, resolver problemas o desempeñar funciones sociales relevantes a nivel local". (Carvajal B., 2011: 9-10).

Por esto, podríamos deducir que el concepto de "comunidad", entrelaza la definición de un espacio delimitado donde existe una organización de la vida social parcial (barrio, aldea), con la calidad de las relaciones que se entretajan entre las personas y los grupos orientados de manera más o menos clara hacia unos fines comunes.

"La comunidad es un grupo social dinámico, histórico y culturalmente constituido y desarrollado, preexistente a la presencia de los investigadores o de los interventores sociales, que comparte intereses, objetivos, necesidades y problemas, en un aspecto y un tiempo determinados y que genera colectivamente una identidad, así como formas organizativas, desarrollando y empleando recursos para lograr sus fines" (Montero M. 1998: 98)

La comunidad, supone dentro de sus componentes básicos las relaciones, interacciones, que se expresan en el hacer y conocer como también en el sentir. Ello circunscribe la comunidad a un ámbito determinado por circunstancias específicas, que afectan a un conjunto de personas, que se reconocen partícipes, que desarrollan identidad social, en base a una historia compartida y construida en colectivo. Por ende, la comunidad se construye con la historia como un determinante y eslabón fundamental de su desarrollo.

No obstante, es relevante reconocer que el concepto de comunidad es dinámico, como todo fenómeno social, no es un ente fijo y estático, dado bajo una forma y una estructura.

“Una comunidad es un ente en movimiento, porque está siempre en el proceso de ser, así como ocurre con las personas que la integran” (Carvajal B., op. cit: 12)

Lo que permite definir a la comunidad es la identidad social y el sentido de pertenencia que vivencian sus miembros, en conjunto con la historia que se va construyendo en dicho proceso. Por ello hablamos de un sentido de pertenencia y una identidad común como herramientas claves del desarrollo comunitario

En la comunidad se comparten expectativas socialmente construidas, necesidades o problemas que crean un sentido de grupo según circunstancias compartidas, y de esa interacción surge un sentido de comunidad que está íntimamente ligado a una identidad social comunitaria.

Cuando una comunidad presenta problemáticas, sea de sentimiento de pertenencia y relacionales, entre otros, se habla de que la comunidad, debe fortalecer aspectos para su mejoramiento relacional. Por esto, desde la mirada de la Psicología Comunitaria, Montero (op. cit.), nos plantea los aspectos que ayudan a esta mejora:

- **La comunidad como punto de encuentro:** Ese punto es buscado por algún grupo de personas. Y en ese punto está la coincidencia, el juntarse, el encuentro. Es decir, la relación.
- **Integrarse con el vecino:** El encuentro no es con cualquier persona, sino con los vecinos, lo cual señala implícita, pero claramente, tanto un ámbito espacial como una relación cotidiana dada por la mera cercanía. Y remite, igualmente de manera implícita, a un espacio específico en el cual se ha forjado una historia, un devenir: el vecindario en estos casos.
- **El sentimiento vocalizado de ser un nosotros:** En la conjunción del encuentro de vecinos surge la conciencia del nosotros. y allí se reconoce el SdeC (sentimiento de comunidad).

- **Relaciones sociales estrechas:** que suponen solidaridad, ayuda, la seguridad derivada de la confianza en los otros, la unión, el compartir lo bueno y lo malo.

- **La creación de un espacio o ámbito** tanto físico como psicológico de seguridad, de pertenencia, donde los sonidos y las miradas establecen una suerte de intimidad socializada. (Ibid, p. 101)

Pese a lo anteriormente expuesto, no se puede desconocer que la realidad actual nos plantea un debilitamiento del tejido social característico de las comunidades a las que teóricamente se hace alusión. La predominancia de los valores individuales por sobre los comunitarios, junto con la oferta de la droga y otros problemas sociales que se expresan en este ámbito, ha ido reconfigurando el escenario denominado comunidad, tomando cierta distancia de lo que teóricamente se ha descrito en este apartado.

En este sentido, la participación en la comunidad aún por parte de los miembros adultos, se ve complejizada, por ende para los niños y niñas, la dificultad es mayor. Aún así, la vida de la infancia transcurre asociada a una comunidad barrial, siendo ésta uno de los pilares de construcción social de infancia, en cuanto al reconocimiento y participación de los niños y niñas en su realidad más cercana. Si ésta carece de espacios donde ellos puedan ejercer su derecho a participar y tomar decisión y apropiación de dichos espacios, se limita el conocimiento y la construcción de realidad de dichos sujetos.

Es por esto, que desde la mirada de la participación infantil, cobra aún mayor sentido poder indagar, desde lo empírico o la praxis, qué formas está tomando y /o puede tomar la participación en estos nuevos escenarios del barrio y la comunidad.

A modo de síntesis

Los espacios de participación que actualmente se despliegan en las vidas de nuestros niños y niñas, nos muestran la dificultad de integración real que ellos vivencian, puesto que al igual que los ámbitos planteados anteriormente en esta investigación, estos están mediatizados por los adultos, aspecto que ha sido el eje de los desencuentros de las temáticas de participación infantil.

Junto con esto, observamos también, que las nociones de participación, atribuyen a un espacio democrático y civil, más bien planteado desde un mundo adulto, el cual no abarca las temáticas reales de interés de los niños y niñas, puesto que estas están fuera del rango de la participación formal y estandarizada de la sociedad.

Actualmente, las políticas de infancia determinan la existencia de diversos programas e instituciones, que trabajan con los espacios más cercanos de los niños y niñas, como lo son la familia y la comunidad barrial. No obstante, la existencia de espacios donde se considere realmente a los niños y niñas como actores y gestores locales de real importancia, son escasos en los programas e instituciones que trabajan con este segmento.

Por su parte, los espacios cotidianos de la comunidad barrial, la familia y la escuela, son los más cercanos en la interacción con niños y niñas, pero paradójicamente, suelen alejarse de sus necesidades reales, ya que al presentar estructuras, roles y formas establecidas y rígidas de relacionarse, limitan el ejercicio de la participación infantil en todos sus ámbitos,.

SEGUNDA PARTE

MARCO REFERENCIAL

CAPÍTULO IV

MARCO JURÍDICO Y POLÍTICO DE LA INFANCIA EN CHILE: BUSCANDO UN LUGAR PARA LA PARTICIPACIÓN INFANTIL

El presente capítulo, describe el marco jurídico, político e institucional que se hace necesario conocer y analizar, para una mayor comprensión del problema de la participación, a la luz de las políticas de infancia y en lo que respecta a su marco jurídico.

Analizaremos en él, las temáticas de la Convención de los Derechos del Niño/a, enfocándonos precisamente a la importancia del derecho a la participación, y al derecho de asociatividad. Desde ese marco, se desprenderá el análisis sobre las políticas de infancia en el país y como éstas inciden en la infancia y su rol y participación en ellas.

1. Marco General: La Convención de los Derechos del Niño y Niña, mirando los Derechos de Participación y Asociatividad.

La Convención de los Derechos de los Niños y Niñas, se aprueba el año 1989 en el mundo, y en Chile es ratificada en 1990. Esta, plantea un cambio paradigmático que visualiza a los niños/as ya no como un “menor”, objeto de la protección y la tutela del Estado, sino como un sujeto cuyos derechos se deben garantizar y proteger.

Por ende, este instrumento internacional viene a modificar la perspectiva de un niño y niña invisibilizados socialmente, proponiendo a los infantes como un sujeto de derecho activo, capaz de participar e incidir en su mundo social.

Es por esto, que dentro de dicho instrumento, se consagran los denominados “Derechos de Participación” , que abarcan el derecho de opinión; de libertad de expresión; de libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; la libertad de

asociación; de protección de la vida privada y el derecho a una información adecuada.

A continuación presentaremos los artículos que resultan de relevancia para la temática de nuestro estudio, su conocimiento y análisis. En primer término, presentaremos los artículos relacionados con la libertad de expresión.

Artículo 12

1. Los Estados Partes garantizan al niño/a, expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afectan, teniendo en cuenta las opiniones del niño/a, en función de su edad y madurez.

2. En relación con lo anterior, se dará en particular al niño/a oportunidad de ser escuchado, en los procedimientos judiciales o administrativos que le afecte, directamente o por medio de un representante, en coherencia con las normas de procedimiento de la ley.

Artículo 13

1. El niño tiene derecho a la libertad de expresión; este derecho le permite la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones o ideas, por medio oral, escrito, artística o cualquier otro medio escogido por el niño.

2. Este derecho puede presentar ciertas prohibiciones, que serán las que la ley prevé y son necesarias:

a) Para el respeto de los derechos o la reputación de los demás.

b) Para la protección de la seguridad nacional o el orden público, o para proteger la salud o la moral pública.

Del mismo modo, la Convención garantiza la libertad de pensamiento y conciencia, de acuerdo al artículo siguiente:

Artículo 14

1. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.

2. 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.

3. La libertad de profesar la propia religión o las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la moral o la salud pública o los derechos y libertades fundamentales de los demás

Por otra parte, y en directa relación con las bases de la participación, la Convención consagra como un derecho de los niños y niñas el Acceso a la Información:

Artículo 17

1. Los Estados Partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán por que el niño tenga acceso a la información y material procedente de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual, moral y su salud física y mental.

También se garantiza el derecho de asociatividad y libertad de reunión:

Artículo 15

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

2. No se impondrán restricciones al ejercicio de estos derechos distintas de las establecidas de conformidad con la ley y que sean necesarias en una sociedad democrática, en interés de la seguridad nacional o pública, el orden público, la protección de la salud y la moral pública o la protección de los derechos y libertades de los demás.

Estos derechos, apelan directamente a la importancia de la participación infantil, puesto que unifican y dan inicio al planteamiento del cómo ejercer este derecho trascendental. Estos a su vez, aportan a la construcción del protagonismo infantil, que pone de manifiesto la capacidad de los niños/as, de informarse, opinar, organizarse, en función de la resolución de sus conflictos.

A su vez la Convención, nos habla del rol que cumplen la familia y sus miembros, en el óptimo desarrollo de los niños y niñas, lo que incide directamente en el cómo estos ejercen sus derechos. Es así, como se plantea una familia que permite desarrollar espacios democráticos para la participación infantil, los cuales son relevantes, pues corresponden a espacios de socialización cotidiana y fundamental en la infancia.

En este sentido, cuando hablamos de los derechos en el ámbito familiar, se observan dos categorías de derechos, el derecho del niño/a a la familia como ámbito esencial del desarrollo humano, y el derecho de la familia frente al Estado.

A continuación se describen ambas categorías:

- *Derecho del niño a la familia.*

Este derecho se consagra en la construcción afectivo-cultural del niño/a dentro de este grupo humano, en un contexto autónomo, privado e íntimo a través de un proceso continuo y confiable. La familia entonces, grupo primario, es quien ofrece este espacio de desarrollo.

- *Derechos de la familia frente al Estado.*

El principal rol del Estado es la protección a las familias, para que estas puedan brindar a los niños/as un espacio sano y confiable. (Ibíd.)

En consideración de estas categorías, la Convención, especifica los siguientes artículos:

Artículo 3.2: "Los Estados partes se comprometen a asegurar al niño/a la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres tutores u otras personas responsables de él y, con ese fin, tomarán todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas." (Ibid)

Respecto de las responsabilidades de los tutores con los niños/as, se plantea lo siguiente:

Artículo 5: "Los Estados partes respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres o, en su caso, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, según establezca la costumbre local de los tutores u otras personas encargadas legalmente del niño de impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención." (Ibid)

La cita hace mención a que las familias son las encargadas de otorgar a los niños/as, las herramientas para el cumplimiento y ejercicio de sus derechos, fomentando la consolidación de una ciudadanía y protagonismo infantil, que los lleve a poder incidir en la toma de decisiones, la libre expresión y el respeto de su participación y la del resto de los integrantes de la familia, en este espacio.

Proporcionalmente, la Convención plantea a la escuela, como un agente importante, que debe concebir su accionar, en base a al menos tres orientaciones básicas. La primera, se refiere a la oportunidad de acceder a la educación, en condiciones de igualdad, la segunda, corresponde a la administración de la

disciplina escolar, en consideración a los valores del respeto y dignidad humana y por último, la tercera, apela a valores y principios derivados del derecho a participar. Es en los siguientes artículos donde se evidencian estas orientaciones:

Respecto a la igualdad:

Artículo, 28.1: *“Los Estados partes reconocen el derecho del niño/a a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades”* (Ibíd.)

En consideración de la disciplina escolar:

Artículo, 28.2: *“Los Estados partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar porque la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño/a y de conformidad con la presente convención”* (Ibíd)

Al hablar sobre la disciplina, se dice que debe estar en coherencia con el respeto a la libertad, sea de conciencia como de expresión, por lo que la participación no debe verse limitada por una concepción disciplinaria que conduzca a formar espacios carentes de una orientación democrática y que implementan modelos autoritarios.

Para definir el rol de la escuela, en base al reconocimiento de los derechos de participación de los niños/as, se plantea lo siguiente:

Los Estados partes convienen en que, la educación del niño/a, según lo menciona el artículo 29, deberá estar encaminada a:

- Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño/a hasta el máximo de sus posibilidades.
- Inculcar al niño/a el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas.

- Inculcar al niño/a el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que es originario y de las civilizaciones distintas a la suya.

- Preparar al niño/a para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos.

La educación impartida en las escuelas, debe estar encaminada al desarrollo máximo de las capacidades de los niños/as, potenciando los principios básicos de convivencia, basados en la libertad, solidaridad y cooperación, sin distinción alguna.

Es en base a todos estos derechos explicitados en la Convención, los Estados que la acogen, se comprometen a desarrollar y ejecutar políticas públicas, en coherencia a estos postulados.

De allí, nace la Política Nacional de Infancia, que toma en consideración la participación de los niños/as en los espacios donde estos se desenvuelvan.

2. Política a favor de la infancia y adolescencia en Chile:

La Política Nacional a favor de la Infancia y la Adolescencia, que se plantea para el decenio 2001-2010, entrega las bases y directrices que siguen nuestras políticas públicas en el tema. Si bien posteriormente se crean otras iniciativas, tales como el Consejo de la Infancia actualmente vigente, es la formulación de esta política la que sienta el precedente de los cambios que buscan adecuar nuestro marco político a los principios de la Convención.

“Se trata de una política estructurada sobre la base de los derechos fundamentales de la infancia y la adolescencia que, al mismo tiempo, reconoce las particularidades, necesidades de desarrollo y el contexto económico, social,

cultural y geográfico donde niños y niñas se desenvuelven y desarrollan".
(Gobierno de Chile, 2000: 6)

Por ello, teniendo como base el reconocimiento de los derechos de los niños y niñas, esta política se plantea las obligaciones que el Estado debe abordar en el ámbito social y jurídico. Junto con ello, busca posicionar a la familia como un agente clave del ejercicio, y garante primordial de estos derechos.

El perfil que persigue dicha política, respecto a su población objetivo, son los niños, niñas y adolescentes (todo menor de 18 años de edad), considerando niño a toda persona menor de 12 años y por adolescente aquel que se encuentra entre los 12 y los 18 años de edad.

A su vez, la mirada que tiene esta Política Nacional a Favor de la Infancia y la Adolescencia, contempla los siguientes lineamientos:

“Que los niños/as sean sujetos plenos de derechos, conscientes y activos también en el cumplimiento de sus deberes y obligaciones. Tengan sus derechos fundamentales garantizados por el Estado y por toda la sociedad, independientemente de su condición física, mental, económica, social o cultural. Estén plenamente integrados a la sociedad que los recibe y los acoge. Sean niños, niñas y adolescentes queridos, apreciados, valorados y respetados en sus necesidades, en los diversos espacios de convivencia donde les corresponda desenvolverse. Tengan la posibilidad de desarrollar al máximo de sus capacidades y potencialidades, como personas con derechos y responsabilidades” (Ibíd.: 16)

Es así, como podemos observar, que se declara una mirada integral del niño/a, que contempla los derechos que están contenidos en la Convención y que van desde el acceso a servicios y otros derechos vinculados al desarrollo social de los niños/as, articulando al Estado, la sociedad civil y la familia en el proceso.

Dentro de esta misma política de infancia y adolescencia, es factible identificar los siguientes ejes de misión que esta contempla:

- *Servir como orientador de las iniciativas desarrolladas a favor de los niños/as, específicamente aquellas de carácter público (Ibíd., p. 18)*
- *Generar mecanismos e instrumentos que garanticen a todos los Niños, niñas y adolescentes ser respetados y ejercer plenamente sus Derechos. (Ibid, p. 18)*
- *Generar una institucionalidad propia para la infancia y la familia, con manifestación en niveles comunal, regional y central de la administración del Estado. (Ibid, p. 18)*
- *Promover y estimular el desarrollo de planes, programas y servicios sociales, tendientes a asegurar el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes. (Ibid, p. 18)*

Los principios generales y específicos que la rigen son:

Principios Generales:

- *El niño como sujeto de Derecho Especial;*
- *El interés superior del Niño;*
- *Responsabilidad primordial de los padres y la familia en la crianza de sus hijos, e igualdad entre la madre y el padre;*

Principios Orientadores Específicos:

- *Respeto a la Vida y al Desarrollo Integral del Niño en cada una de sus etapas.*
- *Igualdad de Derechos y Oportunidades.*
- *Autonomía progresiva del niño en el ejercicio de sus derechos.*
- *No discriminación y respeto de la propia identidad.*
- *Libertad de Pensamiento y de Expresión.*
- *El Estado garantiza, promueve, asiste y repara los derechos de los niños, niñas y adolescentes, mirando el interés superior del niño.*
- *Efectividad en la aplicación de los derechos del niño. (Ibid, p. 8-15)*

En relación a la dimensión estratégica de la política de infancia, podemos señalar que esta se sustenta en cinco ejes, uno de los cuales atañe explícitamente al tema de nuestro estudio:

- La sensibilización, promoción y difusión de los derechos de la infancia y de la adolescencia
- El apoyo al fortalecimiento de las familias como principales responsables del desarrollo integral de sus hijos e hijas
- La coordinación y desarrollo de las políticas públicas con perspectiva de derechos
- La provisión de servicios especiales para la protección integral de los derechos de la infancia y la adolescencia, en los casos de amenaza o vulneración de ellos.
- La promoción y fomento de la participación infantil.

Además, dicha política, tiene como desafío, que en su ejecución y proceder se puedan perseguir los desafíos de la integralidad, equidad, pertinencia, participación. Es por todo esto, que podemos observar que en las bases de la Política Nacional de Infancia, se plantea la participación infantil como parte de una estrategia, más que como un principio básico o un eje fundamental.

“En general la oferta pública, se orienta a lo que tradicionalmente ha sido la acción del Estado hacia los niños, niñas y adolescentes, es decir hacia una oferta sectorial centrada en educación, salud y justicia”. (Ibíd: 3)

Es así como se siguen fomentando la creación de documentos e instrumentos que permiten mayor amplitud al marco legal y jurídico, posicionando derechos y deberes para los niños y niñas, pero no fomentando la participación desde su base. En este sentido, la lógica estatal reproduce el rol del niño como mero

espectador y receptor de ciertas garantías, existiendo un énfasis en los derechos denominados “pasivos”.

Como contraparte, y dentro de los abordajes diversos que se ha dado a las problemáticas de la infancia y adolescencia respecto a su protagonismo y rol social, se encuentra el Proyecto de Ley de Protección de Derechos de la niñez y adolescencia.

Esta nueva propuesta se dio a luz en agosto del 2011 y está apoyada por la Mesa por los Derechos de los Niños y la Adolescencia, una organización amplia compuesta por diversas corporaciones y ONG dedicadas al trabajo con la infancia en Chile, tales como: Corporación Chasqui, Colectivo Sin Fronteras, ONG La Caleta, ONG Raíces, ACHNU, varias de ellas agrupadas en la Red de ONG de Infancia y Juventud de Chile.

Este proyecto, apela a la necesidad de modificar ciertos puntos de la ejecución de las políticas públicas de infancia y adolescencia, en pos de un verdadero reconocimiento de los niños y niñas, como sujetos autónomos, sujetos de derecho e iguales ante la ley *“En consecuencia, el Estado de Chile debe y deberá tener presente en la generación de políticas públicas, prácticas legislativas y administrativas, como principio rector del interés superior de los niños, niñas y adolescentes garantizando la igualdad en el ejercicio de sus derechos como la oportuna protección frente a cualquier situación de vulneración”* (Corporación Chasqui et al, 2011:3)

Es así, que este proyecto tiene como dimensiones y objetivos, los siguientes puntos a trabajar:

- Ley de Protección Integral de Derechos de niñas, niños y adolescentes
- Defensor de la Niñez
- Nueva Institucionalidad administrativa o servicio público que vele por la protección de los derechos, en reemplazo de la actual, el Servicio Nacional de Menores.

En definitiva, lo que esta propuesta de ley plantea, es:

- *Incluir la derogación de la Ley N° 16.618 de Menores, por representar una regulación basada en un paradigma contrario a la Convención de los Derechos del Niño.*
- *Incluir la prohibición expresa de toda forma de violencia contra los niños, niñas y adolescentes.*
- *Precisar el criterio de selección de los derechos protegidos por el proyecto, pues se omiten derechos reconocidos en la Convención de los Derechos del niño;*
- *Eliminar la referencia a los deberes de los niños, por tratarse de una ley sobre derechos humanos, a los que se tiene derecho por el sólo hecho de ser persona;*
- *Incluir algunos principios omitidos, como el principio de prioridad a favor de los derechos de los niños y el principio de inclusión y, profundizar el desarrollo de otros, como el principio de participación y el interés superior del niño.*
- *Fortalecer el sistema de protección Nacional de la Infancia en diversos aspectos*
- *Dotar de recursos a las Municipalidades en concordancia con el rol que el proyecto les asigna*
- *Profundizar la regulación de acciones y procedimientos en sede administrativa y judicial, para garantizar una protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2013: 1).*

Todas estas aristas, abordajes y propuestas, que se presentan, han sido parte del engranaje de iniciativas, que buscan generar las condiciones sociales, políticas y jurídicas que garanticen el pleno cumplimiento de la Convención, conforme a la doctrina de la protección integral de derechos.

Siguiendo esta línea, y tras el término del decenio al que se aplicaba la Política Nacional a favor de la Infancia y la Adolescencia, en el presente año 2014 se crea el denominado “Consejo Nacional de la Infancia”. Dicho Consejo, dependiente del

Ministerio Secretaría General de la Presidencia, integra a diversos organismos públicos *“coordinando y dirigiendo sus acciones hacia el diseño y establecimiento de un sistema integral de garantías de los derechos de la infancia y la adolescencia, donde el Estado cumpla el rol de garante. Esta asesoría consiste en la identificación, formulación y ejecución de políticas, planes, programas, medidas y actividades relativas a respetar, promover y proteger el ejercicio de los derechos de los niños, niñas y adolescentes a nivel nacional, regional y local”* (www.consejoinfancia.gob.cl)

Este Consejo tiene especial relevancia, ya que haciendo eco del Proyecto de Ley de Protección Integral anteriormente expuesto, se ha propuesto un objetivo equivalente. A este respecto, en su misión declara el objetivo de generar una nueva Ley de Garantía Universal de Derechos de la Niñez, para dar cumplimiento a la Convención sobre los Derechos del Niño y la Niña:

“El primer aspecto de esta ley es que el Estado garantice el ejercicio de los derechos universales de todos los niños y niñas del país y otorgue protección especial cuando exista vulneración (maltrato, abandono, negligencia, entre otros)” (Ibíd.)

En este sentido, se propone que dicha ley, al ser aprobada, dará origen a un sistema integral de protección de derechos para todos los niños, niñas y adolescentes. Es así que, reconociendo avances tales como el Sistema de Protección Integral a la Primera Infancia “Chile Crece Contigo”, este nuevo sistema incorporaría a todos los grupos etarios que se encuentran bajo el alero de la Convención *“siendo fundamental reconocer su derecho a participar en las decisiones que los involucran y afectan en su vida, todo ello conforme con su desarrollo y grado de madurez”* (Ibíd.)

Finalmente, y en relación con la cita anterior cabe destacar que el espíritu de estas iniciativas, incorpora también el desafío de la participación infantil, vinculado

siempre al principio de autonomía progresiva, pero sin lograr aún que se visualicen medios concretos para el ejercicio de esta participación.

CAPÍTULO V

CARACTERIZACIÓN DE LA COMUNA Y BARRIO DE REFERENCIA DEL ESTUDIO

El presente capítulo describe el contexto comunal, comunitario e institucional en el que se realizaron los grupos de discusión para esta investigación, los cuales analizan los ámbitos de participación infantil, en la familia, la escuela y la comunidad.

1. La Comuna de La Pintana: su historia y características:

Los niños y niñas participantes, residen en La Pintana, comuna ubicada al sur de la Ciudad de Santiago. La Pintana, es una de las trece comunas de la Región Metropolitana que se originan con el reordenamiento del Gran Santiago, bajo el Decreto Fuerza de Ley N° 1-3260 del 09 de Marzo de 1981. Dicho reordenamiento subdividió la comuna de La Granja, creando este nuevo distrito, cuyo Municipio comenzó a funcionar como tal el 22 de noviembre de 1984.

No obstante, el casco urbano de la comuna, conocido como el sector San Rafael, data de los años sesenta. Es en este sector donde se concentran el Estadio Municipal, la Plaza de Armas, el Gimnasio, La Comisaria, el cuartel de Bomberos la casa de la Cultura entre otros (www.lapintana.cl)

La Pintana presenta dos grandes etapas de poblamiento. El primero es en la segunda mitad del siglo veinte hasta el año 1985, donde la migración fue lenta, y donde tuvo lugar la toma de terrenos del Ex Fundo San Rafael en 1961. La segunda etapa es de 1985 a 1994, donde la población crece explosivamente debido a la erradicación de los sectores pobres de otras comunas del gran Santiago, tales como Las Condes, Providencia, Ñuñoa, La Reina. Esta erradicación y posterior asentamiento en la Comuna de La Pintana, triplicó la cantidad de habitantes de 80.000 a 190.000.

En 1994 se logró detener la expansión demográfica, debido a una planificación territorial, que se traduce en que actualmente vivan 194.841 habitantes según el censo 2002, representando el 4,83% de la población del Gran Santiago. Por su parte, el resultado preliminar del Censo 2012, señala que la comuna de La Pintana posee una población de 182.651 habitantes.

En la actualidad, La Pintana colinda al norte con las comunas de San Ramón y La Granja, al oeste con las comunas de El Bosque y San Bernardo, al este con las comunas de La Florida y Puente Alto, y al sur con las comunas de Puente Alto y San Bernardo.

La comuna es relativamente homogénea en su pobreza. Si bien las líneas de pobreza e indigencia sitúan a La Pintana en rangos similares a los de las comunas más pobres de la Región Metropolitana. En este sentido conviene hacer presente que la inmensa mayoría de aquellos definidos como No Pobres alcanzaron esa clasificación simplemente por tener ingresos levemente superiores a la línea que establece la pobreza.

En este sentido, estadísticas comunales señalan que el 76% de la población es considerada pobre, donde más del 90% de las viviendas son sociales básicas. Otro dato que complementa este panorama es que el ingreso total por familia no es mayor de \$ 468.958 pesos y la tasa de cesantía es de 10.2%.

“La población de La Pintana presenta altos niveles de concentración y homogeneidad en la pobreza, lo cual repercute en la drástica reducción de las posibilidades de movilidad social y de desarrollo personal y familiar [...] En este sentido, es posible mencionar la baja escolaridad promedio de los habitantes de la comuna, falta de igualdad de oportunidades en el acceso al mercado laboral, ya sea por baja calificación como por tendencias a la discriminación, altos niveles de hacinamiento producidos y agravados por los estándares mínimos del predio de la vivienda y de los espacios públicos, tanto en tamaño como en calidad” (I. Municipalidad La Pintana, PLADECO 2012-2016)

En cuanto al nivel de urbanización de la comuna, cabe señalar que hasta la fecha se visualizan calles sin pavimentar, con veredas en regular estado, estrechas, con escasas áreas verdes, y problemáticas relevantes en el ámbito de vivienda.

En base a estas problemáticas, el Plan de Desarrollo Comunal 2012-2016, se plantea el desafío de superar la mencionada homogeneidad socioeconómica, intentando diversificar la comuna en este ámbito, para superar la pobreza y los factores simbólicos de estigmatización y discriminación que pesan sobre la comuna. En efecto, los lineamientos estratégicos del PLADECO son los siguientes:

- a) Proteger los espacios abiertos de aquellas intervenciones públicas o privadas que tiendan a mantener la pobreza, la falta de diversidad socioeconómica y/o la marginalidad respecto de las dinámicas de la metrópolis. Impulsando la ocupación de los espacios abiertos con base en proyectos de infraestructura, equipamiento y vivienda que tiendan a ampliar y diversificar la base económica comunal y aporten a la heterogeneidad de la composición social y económica de la población.
- b) Propender a una mayor articulación del conjunto de intervenciones dirigidas a la formación integral de la comunidad y el habitante, en particular en los aspectos de educación, salud, acceso a la información, diversidad cultural, participación social y vida comunitaria.
- c) Dar un nuevo paso en el mejoramiento de la calidad de vida urbana, poniendo énfasis en equipamientos de gran envergadura e impacto tanto en el ámbito recreativo, cultural como deportivo.

En este sentido, la comuna se destaca hoy por su inversión en obras de gran envergadura, tales como el Estadio Municipal, el cual ha sido catalogado como infraestructura deportiva de primer nivel.

En relación a los servicios de salud y educación municipal, cabe señalar que la comuna cuenta con 13 colegios municipalizados, donde se encuentran

escolarizados 16.000 niños, niñas y adolescentes, tanto en enseñanza pre-básica, básica y media. También se ubican los Centros de Salud Familiar San Rafael, Pablo de Rokha, Santiago Nueva Extremadura, Santo Tomás, El Roble y Flor Fernández.

2. La infancia en la Comuna

En relación a la temática de infancia, cabe señalar que al año 2012, se proyectaba una población de 49.300 personas en el rango de edad de 0 a 14 años, que corresponde al 24,9 % de la población comunal, de acuerdo al siguiente cuadro:

Cuadro N° 1 POBLACIÓN POR GRANDES GRUPOS DE EDAD

Edad	2002	2012	% según territorio 2012		
			Comuna	Región	País
0 a 14	55.350	49.300	24,39	21,39	21,77
15 a 29	51.270	52.430	25,94	24,83	24,56
30 a 44	45.175	41.633	20,6	21,58	21,08
45 a 64	30.429	43.888	21,71	22,97	23,08
65 y más	7.861	14.895	7,37	9,28	9,52
Total	190.085	202.085	100,01	100,01	100,01

Fuente: Censo 2002 y Proyección de Población 2012, INE. Citado en PLADECO 2012-2016.

Pese a ello, y de acuerdo a lo expuesto anteriormente, la situación de la infancia no se encuentra presente dentro de los lineamientos estratégicos del Plan de Desarrollo Comunal. Ello se debe principalmente a que el problema prioritario de la comuna es su homogeneidad socioeconómica, que la mantiene en circuitos de marginalidad, discriminación y pobreza. Aún así, de los lineamientos comunales se infiere que la población infanto adolescente se beneficiaría de manera indirecta, al lograrse los desafíos que la gestión municipal se ha propuesto.

En cuanto a la oferta de redes y programas dedicados al tema de infancia en la comuna, podemos señalar la convergencia de variados organismos colaboradores de SENAME, que ejecutan Programas de Prevención Comunitaria (PPC),

Intervención Breve (PIB) e Intervención Especializada (PIE). A su vez, se cuenta con una Oficina de Protección de Derechos (OPD) Comunal.

Específicamente en la Villa Los Eucaliptus, donde tuvo lugar la indagación para el presente estudio, se encuentra también emplazada la sede de la Fundación de la Familia, que también desarrolla una oferta programática preventiva y promocional para los niños, niñas y adolescentes del sector, lo cual detallaremos en el siguiente apartado.

3. Fundación de la Familia

La institución desde la cual se basa la experiencia de este estudio e investigación, es La Fundación de la Familia, de la Comuna de La Pintana, ubicada en la Calle Jacarandá N° 0717, Villa Los Eucaliptus. Esta villa presenta gran cantidad de niños y adolescentes, la mayoría pertenecientes al Colegio Pablo Neruda y al Centro Educacional La Pintana, los cuales se vinculan a través de su participación en los talleres realizados por la Fundación de la Familia. En términos generales la Villa da cuenta de una alta vulnerabilidad social, en cuanto a los indicadores sociales y lo que las familias vivencian como problemáticas a nivel local, lo que entrega un panorama relativamente hostil para el fomento de la protección de derechos y la participación infantil.

La Fundación trabaja con niños y niñas de esta población, que provienen en su mayoría de familias mono parentales o extensas, donde la precariedad del empleo lleva a situaciones de hacinamiento, visualizando la coexistencia de hasta 4 familias por hogar. La baja tasa de empleabilidad, junto con la baja escolaridad y empleos precarios, hacen proclives la presencia de micro y narcotráfico en la villa.

Respecto de la Fundación de la Familia en términos formales, podemos señalar que se trata de una institución privada, sin fines de lucro, creada en el año 1990. Actualmente, forma parte de la Dirección Sociocultural y parte del Gabinete de la Primera Dama y su red de Fundaciones.

Por otra parte, la Fundación de la Familia es co-financiada por el Servicio Nacional de La Mujer, cuya línea de intervención familiar, proporciona apoyo directo a dicha institución, por ende las políticas que en ella se imparten, son también responsabilidad del SERNAM.

Además del Centro ubicado en La Pintana, la Fundación cuenta con 15 Centros Familiares ubicados a lo largo del territorio nacional, que funcionan como espacios educativos, recreativos y de encuentro para las familias y las comunidades.

El trabajo se desarrolla a través de los Programas de Asociatividad y Participación; Orientación y Formación; Recreación y Cultura. Y de los Proyectos de Infancia y Telecentros Comunitarios.

Como visión, la Fundación plantea que los conflictos sociales existentes, radican en la falta de apoyo que tienen las familias, respecto a los espacios de encuentro, recreación, información de cuidados y vida saludable, de apoyo individual, social y comunitario que tienen tanto los niños, como sus familias. Por otra parte, dentro de su visión este organismo busca ser un referente nacional en temas de familia, destacando por su experiencia y metodología de trabajo.

En lo que respecta a la misión, dicha institución, plantea que su misión es fomentar los vínculos familiares y las habilidades sociales en los miembros de la familia a partir de espacios de encuentro recreativo y educativo. Así, busca contribuir al fortalecimiento de las familias de sectores populares, promoviendo relaciones democráticas en su interior y fomentando la asociatividad y participación de sus integrantes en el desarrollo local y nacional

Su objetivo es fortalecer el rol protector de las familias en vulnerabilidad social.

En base a esto, se proponen un proyecto de Vida Saludable en Familia, que busca promover el desarrollo integral de las familias a través de estilos de vida saludable, donde se postulan 4 líneas de acción, las cuales serían:

- Recreación y Deporte: Generar en los miembros de la familia aprendizajes significativos desde sus propias habilidades y capacidades.
- Acción Cultural: Difundir la cultura desde sus distintas expresiones en territorios en el que el acceso y participación es limitado.
- Espacios verdes de protección: Promover factores en espacios naturales desde un trabajo familiar.
- Educación Familiar: Fomentar los Vínculos Familiares y las habilidades sociales en los miembros de la familia.

La variedad de talleres ofrecidos varía desde talleres deportivos como fútbol calle hombre y mujeres, polideportivo, arte para mujeres y niños, aeróbica, teatro, audiovisual para niños y jóvenes, circo, talleres de tango, huerto, telares entre otros.

En La Pintana, la Fundación ha trabajado con el Jardín Infantil Millatún, ubicado en la calle Julio Chávez, donde se realizan charlas de vida saludable a padres, niños y funcionarias del Jardín. Además se trabaja con jornadas artísticas y con talleres de huerto. Finalmente, se trabaja con la Junta de Vecinos Raúl del Canto, donde se organizan eventos deportivos y culturales en conjunto.

Esta institución además tiene convenio con Acción Total, ente que auspicia algunos materiales e inscripciones y profesores para la realización de talleres de Fútbol Calle masculino y femenino, donde se les ayuda a formar una carrera como futbolistas principiantes, para que en un futuro puedan ser llevados a competir dentro y fuera de Chile. También sostiene convenios con la Compañía de Teatro La Mancha para la realización de talleres de teatro y además recibe apoyo en colaciones de las empresas asociadas a esta causa.

Finalmente, es importante señalar que al depender de la red de fundaciones a cargo de la Primera Dama, esta Fundación está sujeta a las orientaciones diversas del gobierno que esté vigente en un momento dado, por lo que su plan de trabajo y enfoques de intervención van variando según esta dinámica.

TERCERA PARTE

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Presentación

En este apartado, que contiene los capítulos VI, VII y VIII, se muestran los resultados de esta investigación, basados en el análisis de los Grupos de Discusión que se conformaron con los niños y niñas de los talleres de Expresión, Teatro y Karate, de La Fundación de la Familia. A través de estos grupos de discusión, se logró rescatar la percepción de los niños y niñas sobre su rol y participación en ámbitos como la familia, la escuela y la comunidad.

Además, dichos grupos, permitieron visualizar en qué medida los espacios cotidianos de interacción como la familia, la escuela y la comunidad, apoyan el proceso de la toma de decisiones, como elemento central de la participación infantil. Estos son espacios donde se visualiza la posibilidad de que los niños y niñas pueden aprender a ejercer y validar su derecho a la participación.

Por otra parte, y para efectos de este análisis, servirán de referentes interpretativos los contenidos tratados en el marco teórico y las variables de referencia de cada ámbito. Finalmente, su estructura, está en coherencia con las subdimensiones planteadas en la operacionalización de las variables investigadas en este estudio.

CAPÍTULO VI

EL DISCURSO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS SOBRE SU PARTICIPACIÓN EN LA FAMILIA

La participación de los niños y niñas al interior de sus familias se encuentra determinada en mayor o menor medida por los preceptos culturales de la sociedad de la que formamos parte. Ello ofrece un contexto en que la participación infantil se ve constantemente cuestionada a raíz de la minimización de su rol dentro de la dinámica y relaciones interpersonales que se tejen dentro de este subsistema, posicionándolos en un estatus inferior en relación al resto de los integrantes de la familia.

En este sentido, atribuyendo a su inmadurez, inexperiencia y condición de ser en desarrollo, es que resulta recurrente el concepto de ser “chico”, sinónimo de mínimo, minúsculo, inferior, aún se utiliza en el lenguaje común y cotidiano, performando una realidad que vulnera e invisibiliza la participación e importancia de los niños/as en la convivencia y desarrollo de la vida familiar.

La familia se plantea como uno de los pilares fundamentales para el óptimo desarrollo de niños y niñas, y es a su vez considerada como la institución intermedia que regula las relaciones con la sociedad. Es por ello que la familia, se ha debido reconfigurar en función de los diversos cambios sociales, económicos y culturales, modificando su estructura y forma de socialización.

En este sentido, los roles dentro de la familia, también se han ido modificando, y consecuentemente, también la realidad de los niños y niñas. Por esto es importante analizar, el cómo los niños y niñas ven las relaciones dentro de la familia y su papel en ella, en función del grado de reconocimiento que perciben lograr, en tanto sujetos, al interior de sus núcleos.

Por otra parte, desde la perspectiva de la vida cotidiana, es preferentemente en la familia, donde los niños y niñas pueden anclar su mirada respecto de la realidad. De allí la importancia de analizar sus discursos y percepciones, los

cuales dan cuenta de los obstáculos y facilitadores de la participación, que son capaces de visualizar en este grupo de pertenencia primario.

1. La mirada de los niños y niñas sobre su rol al interior de la familia

Niños y niñas toman conciencia de su rol al interior del grupo familiar, desde la interpretación que realizan de las pautas de comunicación y los elementos implícitos en su dinámica. Es así como desde los elementos que van marcando el curso de los acontecimientos familiares, los niños son capaces de “leer entre líneas”, cuál es su posición y nivel de injerencia en estos acontecimientos.

Ello se visualiza en relatos como el siguiente, donde las decisiones y el poder de los adultos los colocan en determinadas situaciones, a las que inevitablemente quedan sujetos:

“Me da rabia, porque mi papá se fue al campo y mi mamá nos dejó con una tía, y ahora llegan, me mandan. Ahora se hacen los papás buenos y me mandan, por eso me da rabia”. (Tiare, 11 años, Taller de Expresión y Teatro)

En el relato anterior, se refleja el rol del “niño/a espectador/a” construido por el modelo adultocéntrico de relaciones, donde la niña percibe que se le deja a cargo de un otro como algo inevitable, pues ella no tiene injerencia en esa decisión. Si bien existe un contexto que determina esa decisión en los padres, al no ser compartida o dialogada, tampoco es comprendida, instalando en el niño/a la idea de que su posición es quedar simplemente sujeto a lo que determine un otro/a.

No obstante, lejos de la pasividad presumible de ese niño/a espectador/a, se puede visualizar que hay una fuerte interpelación a los adultos, a los padres, inclusive desde un punto de vista moral (“*se hacen los buenos*”), movido por la

expresión legítima de sentimientos u opinión que le surge al niño desde su vivencia.

En este sentido, se podría decir que hay cierta conciencia en los niños y niñas de la libertad que tienen para expresar su sentir, aunque ello no llegue a modificar la situación en que los adultos los han colocado. Esto refleja una suerte de tránsito entre las generaciones anteriores “sin voz ni voto” y las actuales, en algunos casos con voz, pero aún “sin voto”. Es decir, hay un empoderamiento gradual, pero que aún no llega a modificar la lógica adultocéntrica de la toma de decisiones.

Otra clave que entrega luces sobre el reconocimiento y el rol en que se autoperceben los niños y niñas en la familia, tiene que ver con la posición que ocupan en el subsistema filial. En este sentido, aquellos niños o niñas que tienen hermanos mayores, logran percibir las diferencias de trato, pero sin tener elementos que les permitan explicarse dicha diferencia, quedando nuevamente encapsulados en el mero sentir de la tristeza o rabia que les reporta la situación:

“A mí no me tratan igual que mi hermano grande, a él lo tratan bien y a mí me pasan puro retando”. (Deyanira, 10 años, Taller de Expresión y Teatro)

“A mí no me tratan igual que a mis hermanos, pero tengo un tío que es como mi hermano y a él lo tratan bien y a mí no”. (Catalina, 10 años, Taller de Expresión y Teatro)

Es así que podemos señalar que estas diferencias de trato afectan la dinámica interna de la familia, ya que desde la mirada infantil, la relación entre hermanos o pares, se verá marcada por los sentimientos que surgen de esas diferencias, que más bien responden a las relaciones interpersonales dentro de esta estructura.

Por otra parte, al no recibir de su familia el soporte emocional y de diálogo que les permita comprender estas diferencias, el niño o niña simplemente percibe que su posición es desventajosa, que su importancia es menor, y por ende que no goza del reconocimiento que necesita para constituirse en sujeto. Esto nos lleva a reflexionar la importancia que tiene posicionar al niño y niña como un interlocutor válido ante los adultos, ya que si bien existen ciertas situaciones que no son factibles de modificar por los niños, ellos sí tienen la posibilidad de comprenderlas y elaborarlas en la medida que se comparte y razona en conjunto el por qué de dichas situaciones.

En efecto, y desde la perspectiva de los modelos de crianza, Unger (2012) señala que el razonamiento compartido con los niños y niñas, es una estrategia adecuada para estimular en ellos/as la capacidad reflexiva, la construcción de valores y el manejo de su ansiedad frente a los acontecimientos que no pueden controlar.

Por otra parte, aún cuando no significa una participación sustantiva desde el punto de vista de la toma de decisiones, este razonamiento compartido promueve en los niños y niñas un sentimiento de integración, reconocimiento y pertenencia, que favorecería tanto su autoestima como la cohesión del grupo familiar.

2. Participación y convivencia familiar: en busca de espacios para compartir

Como mencionamos anteriormente, la comunicación con los niños y niñas como interlocutores válidos resulta clave para promover su integración, sentando un piso mínimo para pensar su participación al interior del grupo familiar. Sin embargo, esta comunicación requiere de un soporte básico que es el tiempo y espacio dedicado a la convivencia familiar.

En este sentido, los niños y niñas hacen eco de la realidad actual, en que la modificación de los roles y funciones familiares, supone una cierta reinención de la familia y de su rol dentro de ella. Es así que, el ingreso de las mujeres al mundo laboral y la ausencia de los padres u otros miembros adultos en el hogar durante

el día, son elementos que los niños y niñas reconocen como un obstáculo para convivir y participar:

“Yo nunca almuerzo con mi mamá, porque nunca está en la casa... y cuando está, se pone a hacer el aseo, y yo almuerzo viendo tele”. (*Tiare, 11 años, Taller de Expresión y Teatro*)

Esta situación, vinculada con la necesidad de subsistencia en un contexto de desregulación laboral y económica, se traduce en variados fenómenos ligados al desarrollo de los niños y niñas, tales como la parentalización de los hijos mayores, la sensación de soledad, y la precarización del cuidado de los niños.

“Sin duda que los horarios excesivos de trabajo en nuestro país, están haciendo cada vez más intenso lo que se ha dado en llamar el problema de la compatibilización entre el trabajo y la familia, que no afecta sólo a las mujeres que trabajan en forma remunerada, sino también a los padres varones y cada vez más a nuestros sobre-escolarizados y programados niños” (Vergara A., op. cit: 10).

Así, esta realidad deja a niños y niñas en ausencia del rol educador y contenedor de los padres, lo que les priva de recibir las provisiones emocionales que requieren para desarrollarse positivamente, restándole importancia a la participación activa de los niños y niñas dentro de estas relaciones, y sobre todo respecto a su relación con la figura m/paterna o adulto/s significativo/s que el núcleo familiar presenta.

En este sentido, se visualiza que la búsqueda de los niños y niñas se relaciona precisamente con espacios para compartir, para sentirse incluidos y visibilizados por aquellos adultos que cumplen un rol significativo en sus vidas.

Claro ejemplo se puede visualizar en los siguientes enunciados:

“Tengo más confianza con la mamá del Dante, porque siempre nos lleva a pasear”. (Hernán, 9 años, Taller de Expresión y Teatro)

“Me llevo mal con mis papás, no me gusta que me apuren, que me manden, me llevo mal con ellos, porque ahora he pasado mucho peleando con ellos, porque cuando mi mamá va a gimnasia me apura y me da rabia....Me da rabia, porque mi papá se fue al campo y mi mamá nos dejó con una tía y me mandan. Ahora se hacen los papas buenos y me mandan, por eso me da rabia”. (Tiare, 11 años, Taller de Expresión y Teatro)

En base a estos discursos, se puede deducir, que la ausencia de los padres, trae consigo en los niños y niñas el sentimiento de una escasa comprensión de los procesos propios de la infancia. De hecho, del primer relato se desprende la importancia radical que puede llegar a tener un simple gesto como *“llevarlos a pasear”*, que de algún modo le reporta al niño/a que sus necesidades y deseos están siendo leídos y considerados por el adulto/a (que en este caso no es de su familia).

Es así que estos relatos nos muestran que la percepción de los niños y niñas participantes del estudio, es que no se fomentan de manera consistente las instancias de participación desde y dentro del grupo familiar, lo que les hace sentirse invisibilizados, sujetos pasivos a la realidad adulta, una realidad en la cual no tienen posibilidad de construir ni aportar desde sí mismos, por lo que los niños y niñas no logran visualizar caminos de participación sustantiva que les permitan modificar esta realidad.

Por otra parte, y asumiendo que los espacios de convivencia familiar están mediatizados por las contingencias del mundo actual, podemos visualizar que el delegar el cuidado de los hijos a un externo o a un miembro de la familia extensa,

igualmente implica para los padres restarse en cierta medida de los procesos de crecimiento y desarrollo de los niños y niñas.

Esto se ve agudizado cuando, producto de las tensiones aún existentes en torno a la división sexual del trabajo, las madres entran en la dinámica de la “doble jornada”, dedicando el escaso tiempo que se encuentran en casa, a las tareas y menesteres de tipo doméstico:

“Yo nunca almuerzo con mi mamá, porque nunca está en la casa y cuando está se pone a hacer el aseo y yo almuerzo viendo tele”. (Tiare, 11 años, Taller de Expresión y Teatro)

En este aspecto, se visualiza que el viejo debate entre pasar largo tiempo con los hijos o entregar “tiempo de calidad”, queda reducido a un mero discurso, pues las posibilidades de otorgar tiempo de calidad para las mujeres que cumplen múltiples roles como proveedoras y encargadas de lo doméstico se reducen considerablemente, lo que interpela también las relaciones de género al interior de la familia y como el trabajo doméstico puede y debe ser compartido hacia una mayor equidad y resguardo del tiempo familiar.

Al respecto, y desde la perspectiva de los nuevos estudios sociales de la infancia, es importante visualizar incluso, que muchas veces el trabajo doméstico puede incluir a los niños y niñas, y que no necesariamente esto constituye una vulneración de derechos, en la medida que se dé en condiciones de resguardo de su bienestar y en la lógica de una cooperación familiar. Como señala Vergara (2008):

“Curiosamente, estudios nacionales han mostrado que los niños están aspirando a tener más, y no menos responsabilidades domésticas, como una expresión de participación en la vida y decisiones familiares, de la cual, muchas veces se sienten excluidos” (Vergara, A. op. cit: 10).

Visto desde la mirada infantil, podemos observar entonces como dentro de la familia, es posible fomentar espacios de interacción, que desde la lógica adulta quizás se ven no adecuados para un niño/a, pero que si se potencia desde la mirada de la cooperación y el respeto, se tornan un facilitador para la relación entre adultos y niños/as, en elementos tan cotidianos como los menesteres del hogar compartidos por todos los miembros de la familia, que fomentan en definitiva la solidaridad dentro del grupo familiar.

“Investigaciones recientes, desarrolladas en el marco de los nuevos estudios sociales de la infancia, están mostrando que los niños, desde edades muy precoces, elaboran respuestas complejas que expresan una significativa capacidad de ponerse en el lugar del otro, de contrastar posiciones al interior de la familia, de ejercer propiamente una reflexividad y poner en juego una ética intersubjetiva basada en la cooperación, la interdependencia y el bienestar subjetivo (Garretón, 2000).

En síntesis, y desde las percepciones de niños y niñas, podemos afirmar que no se visualiza una participación infantil sustantiva dentro de la familia, entendiendo ésta como la capacidad y oportunidad de los niños y niñas para incidir en la toma de decisiones del grupo, en particular –y siguiendo la línea de la Convención– aquellas que les afectan directamente.

No obstante, vemos que son ellos mismos quienes entregan las claves para poder tomar parte activa en los sucesos de la vida cotidiana, que es en donde se fomentan a su vez los espacios de participación más efectivos y factibles de visualizar dentro del orden social.

Es así que los espacios de convivencia, de diálogo, comunicación, y la inclusión de los niños y niñas en las dinámicas de cooperación familiar (en un marco de resguardo de su bienestar) puede hacer la diferencia en términos de una mayor participación infantil.

Lo anterior implica diversos desafíos, tales como visualizar a los niños y niñas como interlocutores válidos, merecedores de un razonamiento conjunto y de una inclusión en los procesos de toma de decisiones, aún cuando sea sólo desde la acogida de las emociones y opiniones que les surgen a partir de esos procesos.

Ello, sin embargo, no es posible sin un soporte de tiempo y espacio de convivencia familiar, que como vemos, se ve obstaculizado por diversos factores de orden económico, laboral, de género, entre otros. En definitiva, factores de orden político que afectan a las familias en general y a los niños y niñas en particular.

3. La invisibilidad de los niños y niñas en los procesos de comunicación familiar

Cuando en el apartado anterior hacíamos referencia al desafío de que niños y niñas puedan erigirse como interlocutores válidos en los procesos de comunicación familiar, estamos iluminando la existencia de un largo camino por recorrer. Principalmente porque el logro de este desafío implica la entrada o inclusión de los niños/as, en circuitos de comunicación familiar que muchas veces están debilitados a priori, si los miramos a nivel general.

“Almuerzo con mi familia una vez a la semana y están todos, con mi hermano, mi hermano mayor, mi abuelita, y mis papás. Cuando nos juntamos no se habla nada, porque mi mamá dice que en la mesa no se conversa” (Marcelo, 10 años, Taller Karate)

A partir de esto es entonces donde se hace evidente no tan sólo la invisibilidad de la palabra del niño(a), sino que las problemáticas de cohesión, comunicación y

sentido de pertenencia que experimentan las familias, fragilizando su vida como sistema y experimentando problemas de integración y cohesión.

Por otra parte, y en relación con la toma de decisiones, podemos ver que hay situaciones donde no sólo los niños y niñas se encuentran invisibilizados, sino que también se margina y anula el rol de la mujer respecto a las decisiones del hogar, especialmente de aquellas que no tengan relación con la cotidianeidad de lo doméstico, o de lo puramente afectivo.

“En la casa no me preguntan por las cosas, las decide mi hermano mayor, mi mamá no” (Dante, 8 años, Taller Expresión, Teatro y Karate)

Por otra parte, en estos escenarios pervive y se hace presente, la esencia estigmatizadora del mundo adulto hacia los niños y niñas, nuevamente posicionándolos como seres inferiores, en proyecto, negando su actoría y participación en espacios tan sencillos como la conversación cotidiana:

“No, porque no me pescan pa na, yo converso y ellos me dicen, anda a jugar” (Jordan, 10 años, Taller de Karate)

“Me toman en cuenta cuando me preguntan si me fue bien en la clase, si me porté bien, para nada más” (Hernán, 9 años, Taller de Expresión y Teatro y Karate).

Por tanto, a partir de estos relatos es factible identificar que los únicos deberes y derechos que visualizan las familias para sus hijos son estudiar y jugar, además de *“portarse bien”*, acorde a un rol estereotipado del ser niño/a y a las expectativas sociales que conlleva ese rol. Esto niega un abanico de posibilidades referentes a la participación infantil en la toma de decisiones, en el desarrollo de

sus habilidades sociales, en asumir ciertas responsabilidades acordes a su edad, y por consiguiente, aprender de sus consecuencias.

Por otra parte, de los relatos se desprende otra reflexión posible: los adultos no sólo ven en el juego y el estudio las principales (o únicas) dimensiones de la vida del niño/a, sino que además las entienden como actividades que éstos deben desarrollar por sí solos o con sus pares, por lo que los adultos no se hacen parte del estudiar o jugar con ellos/as. Por ende, niñez y adultez se entienden como posiciones radicalmente escindidas, sin puntos de conexión o convergencia más allá del rol normativo que cumple el adulto respecto del niño/a.

En consecuencia, los niños y niñas perciben un cierto desinterés del mundo adulto de interactuar con ellos, dentro de una lógica asimétrica de comunicación, que los invisibiliza y limita considerablemente su capacidad de ejercer la participación dentro del núcleo familiar.

Es así entonces que la comunicación asertiva, la escucha activa, contención, retroalimentación entre otros, que no se visualiza en estos casos, tiene una real importancia dentro de las dinámicas familiares, siendo aspectos valorados por los niños/as y reclamados cuando no se hacen patentes.

Ello sintoniza con el ideario de que la familia, grupo primario por excelencia, es el espacio en el cual niños y niñas esperan ser reconocidos como sujetos válidos, para ser partícipes y sentirse integrados en los procesos que a ellos/as y a esta agrupación afecten.

A su vez, dicho ideario también se alinea con el rol que la Convención de los Derechos del Niño y la Niña deposita en la familia, como primer garante de todos los derechos, incluidos los de participación, libertad de expresión y asociatividad.

Todo lo anterior nos lleva a identificar en la familia un espacio relevante donde impulsar la actividad reflexiva sobre la participación infantil, puesto que es en ella donde niños y niñas desarrollan un primer sentido de identidad colectiva, de

pertenencia a un grupo social, por tanto es donde se juega el que puedan llegar a sentirse partícipes activos y permanentes en la vida ciudadana y social.

CAPÍTULO VII

LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN LA ESCUELA

La Escuela, después de la familia, se entiende como la institución primordial de aprendizaje y socialización para los niños y niñas. Es en la Escuela donde pasan gran parte de su tiempo y donde se espera puedan desplegar, desarrollar y poner en juego las habilidades que cada uno de ellos y ellas poseen, tanto a nivel cognitivo como social. Esto no es un hecho natural, sino que responde al modo en que la sociedad ha organizado su reproducción cultural, influenciando de manera significativa las biografías de los niños y niñas en edad escolar:

“En la literatura, la niñez intermedia se asocia principalmente con el área de desarrollo cognitivo y el área de desarrollo de la sociabilidad, ambas canalizadas primordialmente a través de la escuela, razón por la cual otra denominación del periodo es la de “edad escolar”. En este sentido, la institucionalización de gran parte de la vida de los niños y niñas en la escuela, es un dato de alta relevancia en términos de cómo se va moldeando su experiencia vital desde las condicionantes propias de la organización social” (Zúñiga, S. 2014: 36)

Siguiendo lo anterior, podemos señalar que la Escuela es una institución social básica, y desde un punto de vista estratégico, un espacio privilegiado para desarrollar en los niños y niñas no sólo conocimientos, sino también valores, habilidades y destrezas para la vida en sociedad. En este sentido, la Escuela es potencialmente determinante en la promoción de la participación y el protagonismo de los niños y niñas, entre otros elementos claves de la formación ciudadana y social.

No obstante, y de acuerdo a lo abordado en el marco teórico, podemos ver que la función social de la Escuela se ha centrado en la reproducción social y cultural, lo que se traduce en prácticas educativas normalizadoras, homogeneizantes y centradas en la adaptación y conformidad de los sujetos a la normatividad existente:

“Todas las sociedades tienen sistemas educativos (...) instituciones especializadas para transmitir una parte de su saber previamente seleccionado y legitimizado, y para reclutar y convertir en miembros de la sociedad a los individuos de la siguiente generación” (Carrasco Pons S., 2004: 42).

En este sentido, autores como Bordieu y Passeron en Europa (1988) y Freire en Latinoamérica (1997), realizan una crítica a los sistemas educativos, en tanto reproductores de un orden social jerarquizado y estratificado, que invalida las expresiones culturales de vastos sectores de la sociedad, además de no promover el desarrollo de la creatividad, conciencia crítica y otras potencialidades del ser humano. Se trata de una crítica a una práctica educativa “bancaria” que concibe al educando como “a-lumno” (*sin luz*), por tanto alguien que debe recibir pasivamente un conocimiento predeterminado, adaptándose a las normas existentes y siendo modelado por ellas.

En este sentido, la combinatoria de una lógica de educación bancaria, con un modelo adultocéntrico de relaciones, da como resultado un contexto poco favorable a la participación infantil. Lo cual de algún modo desconoce o niega la actividad constructivista de la infancia, que indica que niños y niñas están muy lejos de responder al rol pasivo que se espera de ellos en el proceso educativo:

“En la infancia, una intensa actividad constructivista será desarrollada por el niño a partir de los elementos que recibe de su ambiente social, los cuales selecciona y reestructura de acuerdo a las posibilidades de su aparato cognitivo, realizando

una tarea personal que no se parece en nada a una asimilación pasiva. De hecho, el proceso de convertirse en adulto en una sociedad no es simplemente un dejarse llevar, por el contrario, el niño toma parte activa en sus procesos de socializarse y construirse a sí mismo como individuo y participe dentro del grupo al que pertenece". (Delval, 1989: 14)

De acuerdo a lo anterior, podemos ver que si bien la Escuela es un contexto que invisibiliza o ignora esta actividad constructivista de la infancia, niños y niñas de igual forma desarrollan una opinión respecto de la realidad escolar que viven, y son capaces de interpelarla, de imaginarla de maneras diversas, de proponer nuevas realidades escolares.

Del mismo modo, visualizan la existencia de mecanismos en los que se declara una intencionalidad participativa, pero que no llegan a ofrecer la posibilidad de modificar el espacio o las relaciones intraescuela de manera determinante, lo cual se describirá a continuación.

1. ¿Participación en la Escuela? Sí...yo participo en un Taller.

Uno de los elementos que resultan llamativos al realizar el análisis de los grupos de discusión, es que niños y niñas asocian la participación en la Escuela, principalmente con su adscripción a determinadas actividades, en especial aquellas de carácter extraprogramático.

Así, la presencia de actividades recreativas en que los niños y niñas toman parte, da luces de que son los espacios de libre elección los que, desde su mirada, tienen este carácter participativo. En este sentido, la libertad de elegir, junto con el componente recreativo que armoniza con los deseos e intereses de los niños/as, parecen ser determinantes en poder desarrollar un cierto sentido de pertenencia y reconocimiento al interior de este espacio:

"Yo participo en fútbol y en voleyball". (Tiare, 11 años, Taller Expresión y Teatro)

“Yo participo en fútbol” (Angie, Taller Expresión y Teatro)

“Yo participo en Yo me cuido, hacemos competencias de todos los colegios del sector, yo me cuido se trata de comer sano”. (Tábata, Taller Expresión y Teatro)

Estos espacios, que los niños y niñas reconocen como participativos, constituyen mecanismos formales de participación al interior de la escuela. Sin embargo, además de ello, existe una oferta distinta que no necesariamente responde a las necesidades e interés que ellos tienen. Al respecto, surgieron relatos acerca de actividades que no les interesan, donde a la desmotivación de los niños y niñas, la Escuela responde con una mirada sancionadora o culpabilizante:

“Yo he visto que a las chiquillas las obligan a ir al taller de matemáticas”. (Tiare, 11 años, Taller de Expresión y Teatro)

“Si no vamos nos dejan castigadas.... El profesor nos dice por eso gastamos plata, el director le decimos... lo que pasa es que allá en el colegio hacen taller de matemáticas, y si no vamos nos retan, porque ellos gastan plata para que hayan esos talleres”. (Tábata, 10 años, Taller de Expresión y Teatro)

Es así, que podemos observar que la participación que se da dentro de la escuela responde a una estructura formal, ya que las actividades que se logran instaurar dentro de este espacio, son directamente decididas desde los adultos, puesto que estas instituciones carecen de instancias donde se les consulten a los niños y niñas, las necesidades e intereses que estos tienen.

En efecto, en la realización de Talleres de Matemáticas u otros similares, no resulta difícil inferir la intencionalidad de lograr mejores rendimientos a nivel general y en sistemas de medición y evaluación, tales como el SIMCE. Y si bien ello podría resultar positivo en relación a los aprendizajes de los niños y niñas, se observa desde los relatos, que no logran propiciar la motivación de éstos, ya sea

por razones metodológicas o de otra índole, desencantándolos con respecto al proceso de aprendizaje.

Por otra parte, en relación a las distintas ofertas de Talleres (ya sean recreativos o no), cabe preguntarse si son este tipo de actividades las más favorables al desarrollo de los niños y niñas, lo que ellos y ellas necesitan y demandan, puesto que la extensión de las jornadas escolares implica un mayor alcance de la institución escolar en la determinación de sus vidas, en desmedro de otros espacios de desarrollo social y afectivo, como lo son la familia o la comunidad:

“En su vida cotidiana, en el escenario habitual que debiera posibilitar el logro de sus derechos irrenunciables, la infancia vive sometida a los imperativos de cronómetros, diametralmente opuestos a un desarrollo armónico. Y entre ellos, ocupan un lugar muy destacado los relojes de la escuela [] La pregunta es obvia: ¿prima el interés superior de las niñas y niños en la planificación y gestión de los tiempos escolares, peri-escolares y extraescolares, o son los de las familias, del profesorado, de la administración, de la oferta mercantilista del tiempo libre...?”
(Morán y Cruz, op. cit: 1)

Por otra parte, y retomando la línea de la participación como un derecho, podemos observar que los niños y niñas perciben la existencia de espacios donde ejercerla y hacerla valer como tal. Se trata de mecanismos tales como las directivas de curso y/o centros de alumnos:

“Yo por eso, pa esto de mi campaña, estuve preguntando por todos los cursos, querían talleres de música, de grafiti, de arte, y hartas cosas más... querían un negocio de cosas saludables”. (Tiare, 11 años, Taller de Expresión y Teatro)

No obstante, dichos espacios también responden a una estructura de poder, que contempla una participación controlada de los niños y niñas, pero que en la realidad general de la Escuela no llega a tener mayor impacto. Este es un dato relevante por cuanto puede llegar a generar una “ilusión” de participación, que en definitiva, sólo cumple una función simbólica.

“A veces sentimos que participamos en el colegio. Me gustaría que hubiera más para elegir, para elegir la comida que queremos, elegir si un día queremos comer carne, otro pollo”. (Catalina 10 años, Taller de Expresión y Teatro)

“Del colegio no me gustan los baños, la comida, los directores, las salas, las matemáticas, no me gustan del colegio” (Bastián, 9 años, Taller de Expresión y Teatro y Karate).

Así, la percepción de los niños y niñas, sobre las formas e instancias que tienen para participar en la escuela, o el cómo se les incluye en este espacio desde la toma de decisiones, es compleja, puesto que ellos visualizan que en ámbitos que resultan de su interés no son tomados en cuenta, viéndose obligados a aceptarlos como tal.

2. El rol de los profesores y otros agentes escolares en el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos

Los profesores cumplen un rol educativo primordial en el proceso de construcción de la infancia, ya que son ellos los encargados de enseñar los contenidos duros, pero a su vez son los supervisores y guías directos de los niños y niñas, en sus procesos de aprendizaje y socialización.

Son ellos los encargados de otorgar los aprendizajes formales y fomentar los aprendizajes informales, mediante la reflexión en torno a valores, la promoción del

trabajo en equipo, el fortalecimiento de las habilidades sociales y de la convivencia entre pares.

En este sentido, al igual que en el contexto familiar, la convivencia al interior de la Escuela es el escenario posible para pensar la participación de los niños y niñas. Si en ese marco entendemos a los profesores liderando los procesos de convivencia escolar, podemos visualizar la importancia de su rol, en la medida que éstos se implican en el proceso de los estudiantes de manera integral, fomentando un vínculo más allá de los contenidos:

“Yo cuando tengo un problema voy con los profesores, como con los que tengo más confianza”. (Tiare, 11 años, Taller de Expresión y Teatro)

Por esto, es que incluso en el ámbito más cotidiano como es la sala de clases, y específicamente en la relación con los profesores, se juega la posibilidad de que los niños y niñas se sientan reconocidos o no como sujetos, lo cual sienta un piso mínimo para que ellos y ellas puedan apropiarse y participar de la construcción de su Escuela.

No obstante, cuando predomina una mirada de los niños y niñas sólo en su dimensión como “alumnos” a los cuales se le instalan conocimientos vía memorización, esa posibilidad de vínculo se pierde en una relación de poder, en una estructura rígida y formal, que no propende a la participación de los niños y niñas:

“El colegio no es un espacio para los niños, porque hay puros profesores pesados, que nos gritan”. (Camila, 10 años, Taller de Karate)

“El colegio no es un espacio donde se puede participar, porque tu decí algo y está mal”. (Tábata, 10 años, Taller de Expresión y Teatro)

En este aspecto, cabe señalar que cuando se concibe la Escuela como un lugar de disciplinamiento y normalización, la participación infantil activa puede representar una amenaza o una disrupción, una suerte de temor a que éste se transforme en un espacio sin reglas ni control alguno.

“Me gustaría que hubiera un cambio en los profesores, porque nosotros tenemos que estar concentrados en ellos y casi que si vuela una mosca nos castigan”.
(Fernando, 10 años, Taller de Karate)

Paradójicamente, las experiencias muestran que en tanto la escuela se resiste al cambio y rigidiza su estructura, se han ido generando igualmente muestras de violencia y disrupción en su interior. En este aspecto no se puede desconocer los episodios de violencia hacia los profesores, los robos de que son víctimas las escuelas, entre otras muestras que dan luces de que no es precisamente la participación el elemento que amenaza el desarrollo armónico de los procesos escolares.

Por otra parte, y retomando el tema del vínculo que los niños y niñas establecen con los profesores/as, podemos señalar que al igual que en la familia logran percibir la existencia de una diferencia de trato. Esta percepción, se traduce en niveles distintos de reconocimiento y por ende, en que algunos niños no se sientan igualmente validados para participar, dentro del ámbito escolar:

“Además algunos son los preferidos y les dicen, no usted hable primero, y los demás los dejan de último... así no usted primero, usted va a participar, no ella”.
(Catalina, 10 años, Taller de Expresión y Teatro)

En este aspecto, podemos visualizar que la relación de los niños y niñas, con sus profesores es relevante al momento de visualizar cuan reconocidos son en el espacio escolar. De ahí que resulta decisivo si en esta relación los profesores son vistos como apoyo en momentos de problemas a solucionar, o más bien como figuras que están ahí para enseñar y no para apoyarlos en ámbitos que no sean directamente los académicos.

“Los profes no nos explican esas cosas, nosotros sabemos porque averiguamos”.
(Angie, 12 años, Taller de Expresión y Teatro)

“Yo le pedí como 3 días ayuda a una profe y no me ayudo nada...me aburrí”.
(Catalina, 10 años, Taller de Expresión y Teatro)

“No podemos decirle a las profes los que no nos gusta, porque una profesora de educación física puso a unas mujeres que se agarraran atrás y se pusieran como hombres, y más fome...y era lo mismo todas las clases. Yo sólo hacía mmm y después le decía, suéltame Alejandra jajajaja”. (Cony, 10 años, Taller de Expresión y Teatro)

Como contraparte a las situaciones mencionadas, muchas veces se forman vínculos cercanos con otros actores de la comunidad escolar, por ejemplo otros trabajadores del recinto, donde algunos de los niños reconocen que confían más en los “tíos” del aseo, que en los profesores.

“Nos llevamos bien con los tíos que hacen el aseo, yo me llevo bien con el que limpia el baño, me saluda, me pregunta como estoy”. (Bastián, 9 años, Taller de Expresión y Teatro, y Karate).

3. Convivencia Escolar y Participación.

La escuela, es un ámbito donde podemos observar la participación infantil, como un fenómeno de construcción social, ya que desde este espacio, tan cotidiano y directo de los niños y niñas, se visualiza que muchas veces ellos son capaces de realizar un diagnóstico de los acontecimientos escolares y esbozar propuestas de mejora, aún cuando se vean limitados de participar, opinar y tomar decisiones sobre temas que ciertamente les atañen a ellos.

Un ejemplo claro dentro de las problemáticas que se evidencian en este contexto, es el manejo de los conflictos entre pares, dando paso a fenómenos tan conocidos actualmente, como la violencia escolar. De este modo, resulta importante realizar un abordaje que vaya al centro de las causas de la violencia, y que involucre a todos y todas participativamente para su progresiva erradicación. En este aspecto es clave brindar a los niños y niñas la oportunidad de expresar sus necesidades y ayudarlos en la resolución de los conflictos que experimentan en este espacio.

“A mi sí me pegan, no son los compañeros, es un niño que se llama Yordan.....El Nacho también nos pega. El Yerald y el Nacho son agresivos, dicen garabatos”. (Bastián, 9 años, Taller de Expresión y Teatro y Karate).

“Los profes nos dicen que si nos tiran escupo, que les peguemos no má”. (Dante, 8 años, Taller de Expresión y Teatro).

En este sentido, las herramientas que se desarrollen en conjunto con los niños y niñas en el microespacio escolar, en temas de convivencia, será clave también para la convivencia social que experimentan y experimentarán en otros espacios y momentos de su vida en sociedad. En este aspecto, la resolución violenta de conflictos o su omisión, no sólo crea dificultades en la convivencia, sino que perjudica el desarrollo de la asociatividad entre pares y por ende las posibilidades de participar colectivamente e incidir en su realidad escolar, como niños y niñas.

Otro elemento importante es la gestión escolar de la convivencia y la diversidad. Un ejemplo de ello, y de acuerdo a la construcción de género que los niños y niñas manejan, es que visualizan una diferenciación en la oferta de talleres extraprogramáticos, puesto que según su percepción, hay actividades orientadas únicamente a los niños y carecen de espacios propiamente “femeninos” dentro del recinto escolar.

“Yo siento que hay más preferencia por que hay fútbol para los hombres, puros talleres para los hombres y para las mujeres no hay nada”. (Tiare, 11 años, Taller de Expresión y Teatro).

Lo anterior no sólo conlleva que las niñas sientan que se encuentran en una condición de desmedro por el solo hecho de serlo, sino que además afianza la idea sexista de que existen actividades “para ellas” y otras únicamente “para ellos”, aspecto que si fuese abordado participativamente contribuiría a desmitificar los estereotipos de género y promover la mayor libertad y asociatividad de los niños y niñas.

Asimismo, en el grupo de discusión surgen relatos que dan cuenta de prácticas de discriminación que se hacen presentes, ya que algunos rasgos son asociados con una eventual homosexualidad de algunos pares, en un contexto donde la diversidad sexual es un tabú, un tema vetado y visto como “anormal”.

“Un niño que se junta con puras mujeres, es gay”.... “Si, yo también lo he visto... Pero nunca se junta con niños, no se por qué”. (Tábata, 10 años, y Catalina 10 años, Taller de Expresión y Teatro)

En este sentido, la falta de espacios de diálogo y participación en torno a temáticas tan cotidianas como las expuestas, conlleva a que el rol de la Escuela

se reduzca a ser un mero espacio de transmisión y entrega de contenidos, desaprovechando su potencial de promoción de la ciudadanía y los valores proclives a una sana convivencia social.

“La educación no puede resolver por sí sola los problemas que plantea la ruptura del vínculo social. De ella cabe esperar, no obstante, que contribuya a desarrollar la voluntad de vivir juntos. La escuela solo puede llevar a buen puerto esta tarea si contribuye a la promoción e integración de los grupos minoritarios, cuya personalidad debe respetar” (Delors, 2006: 32).

Otro elemento en que los niños y niñas visualizan la necesidad de impulsar cambios, es la atención de situaciones emergentes, relacionadas con eventuales accidentes y el cuidado de la salud. En este aspecto, los mismos niños y niñas reconocen que la carencia de espacios como enfermería, han provocado negligencias, que para ellos son fundamentales tener cubiertas y solucionadas. Poniendo como ejemplo que algunas veces, han visto que sus profesores han debido hacerse cargo de situaciones que se les escapan de sus manos.

“Me gustaría que en el colegio hubiera una enfermería” (Cony, 10 años, Taller de Expresión y Teatro)

“Un niño se desmayó. Le dio taquicardia y lo tuvieron que esperar a que llegara la mamá porque no pueden los profesores llevar a los niños”. (Catalina, 10 años, Taller de Expresión y Teatro)

“Una vez un profesor llevó al consultorio a un niño que tenía problemas y el profesor lo llevó no más y lo retaron”. (Tiare, 11 años, Taller de Expresión y Teatro)

Lo anteriormente mencionado, indica un cierto grado de desencanto hacia la escuela, una desesperanza aprendida, ya que los niños y niñas, la ven como un lugar donde las opciones de mejorar los espacios son escasamente alcanzables,

con nula posibilidad de participación y de lograr cambios desde su mirada de niños/as.

“Una compañera decía, me gustaría que saliera la Titi, para que hubiera natación y una piscina... Y como va a haber natación si no hay piscina, es difícil que hagan algo así en el colegio”. (Tábata, 10 años, Taller de Expresión y Teatro)

Finalmente, podemos señalar que la Escuela es un lugar donde la participación infantil es limitada, al depender de mecanismos instalados por los adultos. Al respecto, la toma de decisiones no es inclusiva dentro de este espacio, no se ejerce permanentemente, y por sobretodo no se traduce en cambios que favorezcan el óptimo desarrollo de los miles de niños y niñas que se desenvuelven en ella día a día.

Es por ello que se plantea que en la Escuela se deben desarrollar nuevas experiencias proclives a la participación infantil, alejando los miedos a un sistema educativo sin reglas ni control alguno, puesto que la participación resulta una herramienta determinante de aprendizaje de derechos y responsabilidades individuales como colectivas.

Por otra parte, y según los relatos analizados vemos que niños y niñas tienen mucho que aportar desde su mirada, haciendo una lectura de la realidad que resulta asertiva, empática y preocupada de los temas de la convivencia entre pares, aportando elementos claves para un cambio positivo al interior de las Escuelas.

Para ello sin embargo es necesario –al igual que en la familia- salir de la mirada del adultocentrismo, que provoca que los niños y niñas sean vistos desde una mirada negativa y estigmatizada de la infancia, en lugar de reconocerlos como interlocutores e intérpretes válidos de la realidad social.

CAPÍTULO VI

LA PARTICIPACIÓN EN LA COMUNIDAD BARRIAL DESDE LA MIRADA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

Otro ámbito de construcción social de la infancia, es la comunidad barrial, ya que este es el espacio donde niños y niñas viven su vida cotidiana. Su paisaje, sus espacios, dinámicas y relaciones, su oferta de servicios y conectividad, todo lo que allí acontece influye de alguna manera en la construcción de la infancia de los niños y niñas que habitan ese espacio común.

Junto con ello, y aunque no sea visibilizado como tal, estos sujetos también son co-constructores de la realidad local, influenciando el desarrollo de su barrio y de su comunidad.

Por otra parte, y de acuerdo con la teoría, la comunidad barrial es un espacio donde se genera identidad, se construyen redes y lazos afectivos, relaciones interpersonales y una historia común. Al respecto, y aún cuando el tejido social se encuentre debilitado o afectado por las problemáticas de los tiempos actuales, el barrio y la comunidad siguen siendo un espacio referencial para el desarrollo de los sujetos y su identidad, lo cual contiene tanto elementos protectores así como factores de riesgo.

En este sentido, los niños y niñas caracterizan su comunidad barrial en base a las relaciones sociales que allí se establecen; ello les permite darse cuenta de los elementos facilitadores de su desarrollo, así como de los factores amenazantes que existen en el entorno.

Por otra parte, al hacer el ejercicio de evaluar las relaciones y las dinámicas de la comunidad, es que niños y niñas se dan cuenta de su importancia dentro de ese

espacio y de los niveles de asociatividad y organización existentes en la realidad local.

1. De juegos y riesgos: la dinámica comunitaria y su influencia en el cotidiano de la infancia

“Esta es la casa donde vive la abuelita de la Angie, que tiene un árbol de ciruelas, y ¿quién se roba las ciruelas?, jajaja, nosotros. Ahí está una señora gorda, que no nos deja tranquilos, se pone fuera de la casa y no le gusta que pasemos por ahí. Ahí está el árbol, que siempre tiene el mismo perro, el Largo. Ahí está el bazar donde venden de todo” (Tiare, 11 años, describiendo el dibujo de su barrio).

Al hacer el ejercicio de describir la comunidad y el barrio, los niños y niñas mezclan el relato de lo lúdico y lo hostil, de la aventura y el riesgo, puesto que en la búsqueda de espacios para el juego y el encuentro social, deben sortear diversos elementos presentes en la comunidad que no resultan facilitadores para el desarrollo de sus actividades.

Así el juego, tan propio de la construcción de realidad y simbolización en la infancia, es una actividad deseada por niños y niñas, buscada y procurada pese a los riesgos del entorno. Esta búsqueda se realiza colectivamente, a través de los vínculos entre pares y de los lazos de amistad y aún de conflicto que se forman en la relación cotidiana:

“Hay dos grupos en la plaza, uno donde participa la Angie, la Kimberly, donde me junto yo y otros amigos. Siempre son los mismos grupos y siempre peleamos”. (Catalina, 10 años, Taller de Expresión y Teatro)

Ahora bien, cuando nos referíamos a los riesgos del entorno, lo hacemos desde la propia mirada de los niños y niñas, puesto que ellos/as visualizan los cambios que la comunidad presenta y como se ha tendido a sustituir los espacios de juego, y recreación, por espacios de consumo de alcohol, drogas y violencia.

“Los pasajes cambian en la noche”, (Bastián, 9 años, Taller de Expresión y Teatro, y Karate)

“(Este barrio) no es un lugar seguro, porque hay choques, se agarran a balazos” (Angie 12, años, Taller de Expresión y Teatro)

Así, en este contexto de inseguridad barrial, se suman cada día nuevos relatos que refuerzan la percepción del barrio como un espacio peligroso, ligado a la violencia urbana presente en el territorio. De los relatos se desprende que esto también forma parte de lo cotidiano, no obstante no parece estar naturalizado para los niños y niñas, que al contar estas historias no dejan de manifestar cierta sorpresa, además de sentirse implicados en los acontecimientos desde cómo les afecta a ellos.

“El otro día pasaron unos cabros con escopeta, pistola y todo en pleno día” (Tiare 11 años , Taller de Expresión y Teatro)

“El otro día en el bazar, había un caballero que andaba con así un sable, se lo puso en las manos, ni se lo podía y se fue pa allá” (Dante, 8 años, Taller de Expresión y Teatro)

“El otro día un caballero venia de allá, andaba con una pistola, nosotros pensamos que iba a hacer algo y después se fue pal fondo y nosotros salimos corriendo”. (Catalina, 10 años Taller de Expresión y Teatro)

Como es posible visualizar en los relatos, estas situaciones afectan las posibilidades de los niños y niñas de salir al encuentro de sus pares y vecinos para desarrollar su vida en comunidad, ocupando los espacios públicos del barrio como sus calles y plazas. La presencia de estas situaciones de riesgo, que a pesar de ser visualizadas por la comunidad, no son tratadas en conjunto, amenazan por ende, los espacios de participación de los niños y niñas, volviéndolos inseguros y riesgosos.

Por otra parte, así como se hace referencia a los episodios de violencia urbana como algo exógeno que sólo tiene al barrio como escenario, también se advierten otras situaciones complejas vinculadas con miembros reconocidos de la comunidad:

“Hay otra señora, donde vive el Remigio, y sale un viejo curao y a veces le echamos a los pacos...es que sale a molestar, siempre nos sale a molestar. Dice que viene de un país muy lejano, nosotras les decimos que tiene mongolia y dice que se va a ir a México”. (Cony, 10 años, Taller de Expresión y Teatro)

“A veces la policía lo va a dejar cuando se pone a tomar”. (Bastián, 9 años, Taller de Expresión y Teatro, y Karate)

En estos ejemplos, los niños y niñas hacen referencia a un miembro de la comunidad que constantemente irrumpe sus dinámicas de juego. De los relatos se desprende que podría tratarse de una persona con problemas de alcoholismo, y/o problemas de salud mental; probablemente alguien que requiera cierto tipo de apoyo especial. No obstante, no por ello deja de representar riesgo de vivir algún tipo de vulneración:

“A mí el Remigio, casi me quería dar un beso en la boca. Yo vengo así, estaba tranquila en los columpios, y me voy pa la casa y él me agarra la mano así, y me

trata de dar un beso, me agarra las dos manos y yo le pego con el pie así y salgo corriendo. Nosotros jugamos con las bombitas y él nos va a lesear y yo voy a la casa de él y le digo que lo dentren y no lo hacen po". (Catalina, 10 años, Taller de Expresión y Teatro).

En este sentido resulta relevante visualizar como los niños y niñas despliegan una serie de recursos de autodefensa, que sin duda son una muestra de su capacidad de evaluar y participar de las situaciones de su barrio y comunidad. No obstante, y pese al despliegue de esos recursos o habilidades, sin duda se trata de situaciones que coartan o limitan la libertad de los niños y niñas para desarrollar sus actividades y hacer legítimo uso de los espacios públicos de la comunidad barrial.

"Igual es molesto, porque uno esta de lo más bien jugando con las bombitas y pasa el Remigio, empieza a molestar y todos salimos corriendo porque todos le tenemos miedo". (Angie, 12 años, taller de Expresión y Teatro)

2. El espacio público barrial y las organizaciones : un territorio en disputa

Junto con los riesgos que los niños y niñas visualizan en el entorno, hay una serie de factores propios de la comunidad que limitan su participación, expresada en términos de la utilización de los espacios públicos. En este sentido podemos visualizar que también prima una cultura adultocéntrica, puesto que mediante una relación desigual de fuerzas, muchas veces los niños y niñas son desplazados de su entorno.

Es así que más que una lógica solidaria, cooperativa y de convivencia, a la hora de dirimir el uso de los espacios públicos, en la comunidad prima una lógica de disputa, donde generalmente se apropia el más fuerte.

"Hay una señora, la abuela del Anthony, que está más loca...porque no deja que los niños jueguen po, cree que la plaza es suya, que los columpios son suyos. No

deja que ningún niño que no sea de su familia juegue ahí". (Dante, 8 años, Taller de Expresión y Teatro)

"Los pasajes son muy oscuros. Debiera haber más luces y no debiera de estar esa señora. Es muy gruñona, es súper antipática, uno está jugando a la pelota y te dice miles de cuestiones. Y eso que llegó arrendando recién" (Hernán, 9 años, Taller de Karate)

Como vemos, esta apropiación por parte de los adultos, está dada por prácticas y discursos excluyentes, que desincentivan el juego y convivencia de los niños y niñas en el barrio. Pero junto con ello, la presencia y oferta de la droga es otro factor que disputa el espacio con la participación infantil, ya que representa para los niños y niñas un peligro, algo que se debe evitar.

"A veces cuando estamos afuera hay gente que se pone a fumar ahí, y entonces no nos queda otra que irnos po" (Cony, 10 años, Taller de Expresión y Teatro)

Hasta ahora nos hemos referido a la participación infantil en la comunidad, desde la perspectiva de la convivencia y del uso de los espacios públicos barriales. Sin embargo, no se ha hecho referencia a la dimensión organizativa y de toma de decisiones comunitaria, en que los niños y niñas puedan incidir.

A este respecto, la explicación está dada por un debilitamiento del tejido social a nivel general, donde las organizaciones comunitarias inclusive de adultos, se han tornado escasas, o bien inexistentes desde la percepción de los niños y niñas:

"Antes se hacían cosas así como culturales ahora no. Antes habían bailes, juegos, había como una reina, habían bingos un montón de cosas....Ya no hay porque el pasaje se dividió, porque se tienen mala. Parece que por algo de la

junta de vecinos, de esas mismas cosas que antes hacían". (Tiare, 11 años, Taller de Expresión y Teatro)

En este marco, resulta difícil plantearse la existencia de organizaciones infantiles o infanto-juveniles, puesto que esos modos de organización forman parte de una historia y memoria colectiva, que los niños y niñas sólo alcanzan a percibir someramente. No son, por tanto, parte de su experiencia como miembros de una comunidad, hecho que nos lleva a pensar que las formas de organización comunitaria –al menos las tradicionales- están proclives a desaparecer.

En este sentido, es importante reconocer que la *no participación* de los niños y niñas en las decisiones de la comunidad, no está dada por su condición de infantes, sino que más bien no tiene posibilidad de contemplarse en la medida que no existe una organización ni un proceso de toma de decisiones colectiva de manera permanente y sostenible en el tiempo.

Finalmente, cabe señalar que los niños y niñas referidos en el presente estudio, participan de la oferta de servicios de la comunidad, en este caso de los Talleres de la Fundación de la Familia, una oferta institucional, diseñada desde el mundo adulto. No obstante, cabe valorar también esta participación, como una expresión de que los niños y niñas sí cultivan el germen de la sociabilidad y el juego, de querer reunirse y construir en conjunto, en una manifestación de que ellos y ellas *"luchan por su libertad, pues la necesitan para crecer"* (Tonucci, F., 2003: 3)

CONCLUSIONES

La participación infantil, ha sido la temática abordada en esta investigación, siendo una de las problemáticas que más afecta a los niños y niñas, respecto a su reconocimiento social y a los espacios de incidencia efectiva a los que acceden o no en su día a día.

La construcción de un mundo infantil, desde la lógica de los adultos, ha producido el fenómeno de una sociedad adultocentrista, que establece y configura la realidad en base a supuestos que no responden a las necesidades de los niños/as, y que ha formulado una existencia invisibilizada de dichos sujetos, donde se dice incluirlos, posicionándolos como sujetos de derechos, pero siempre y cuando respondan a las normas del mundo adulto.

Es por ello que la importancia de analizar la percepción de los niños y niñas sobre la participación que ejercen, surge de la necesidad de comprender cuáles son sus posibilidades de construcción dentro de los espacios de su vida cotidiana. Es así como se instauran los espacios habituales de interacción de los niños y niñas, los cuales son la familia, la escuela y la comunidad barrial.

Estos espacios son clave para el óptimo desarrollo de los niños y niñas, puesto que es en ellos donde la socialización se vuelve una herramienta fundamental, para el desarrollo de habilidades sociales, valores, junto con el aprendizaje y aprehensión del mundo del que forman parte.

En esta lógica, a continuación describiremos las principales conclusiones que surgen de este estudio, “La Participación Infantil como una herramienta de construcción social”, y que dan respuesta a las hipótesis de esta investigación.

En primer término, y eminentemente a la luz del marco teórico elaborado, podemos constatar que la infancia ha sido abordada principalmente desde una perspectiva psicológica y biológica, en desmedro de una mirada constructivista, donde el niño y niña es protagonista, en la toma de decisiones de su propia vida y su entorno. De esta manera podemos visualizar que los más influyentes

estudios en torno a la niñez provienen de la psicología del desarrollo, donde la categoría infancia es concebida más bien como una etapa del ciclo vital (psicoevolutiva). Si bien aún desde esta perspectiva la participación resulta importante en el desarrollo social del niño/a en tanto individuo/a, su primacía oscurece la dimensión sociopolítica de la infancia, como un sector de la sociedad con intereses y necesidades propios y con la capacidad de aportar a los procesos sociales.

Lo anterior conlleva que los niños y niñas no sean concebidos como actores sociales, lo que estaría en función de su condición de no-adulto; es decir como un ser en formación. No obstante, ello nos llevaría a cuestionar la noción de autonomía progresiva que declara la Convención de los Derechos del Niño/a, puesto que no existe otro ejercicio habilitante para la participación que la participación misma, de manera que ésta debe ejercerse desde la infancia, en el ámbito de decisiones que compete a la cotidianidad de los niños.

No obstante la participación de los niños y niñas, fluctúa de alguna manera entre su lucha por construir e incidir, y el uso funcional que muchas veces le confiere el mundo adulto. Es así que, de acuerdo al marco teórico de participación, la escala de Hart, nos habla de cómo la participación infantil, puede pasar por una actitud de Manipulación, de Decoración, Simbólica sin contenido desde el mundo adulto, a una participación dirigida por niños, iniciada por niños, donde las decisiones sean compartidas con los adultos, siempre cuando se valide la participación del niño/a como tal, en su totalidad y en su trabajo conjunto.

Lo anteriormente mencionado, tendría cabida en la medida que la tendencia adultocentrista que presenta la sociedad a lo largo de la historia se modifique, visualizando al niño y la niña como sujetos válidos. Lo anterior resulta un cambio cultural complejo, ya que como hemos analizado a lo largo de esta investigación, históricamente el mundo adulto ha dirigido la realidad de los niños y niñas, desde sus bases culturales, sociales y económicas, dando paso a un mundo diseñado para los adultos, al que los niños deben moldearse y adaptarse.

Por ello, podemos decir que modelo adultocéntrico de relaciones, impide que el niño y niña aporte sustancialmente a la construcción de su realidad en lo cotidiano, puesto que la tendencia de categorizar a los niños en base a su supuesta “incompletitud”, impide visualizarlos como sujetos capaces de decidir sobre su entorno y su realidad que les acontece. Más bien los convierte en “sujetos de derecho” discursivos, hasta que la sociedad adulta declare su madurez para decidir sobre su vida, por ende sigue siendo un niño o niña invisibilizado/a dentro de la realidad social.

En relación con lo anterior, podemos afirmar que la participación es concebida como un ejercicio de los derechos, que es delimitado por la legislación y la política pública, pero no se plasma en la toma de decisiones a nivel individual y social. En este sentido, el reconocimiento del derecho a la participación y asociatividad en la Convención sin duda representa un asidero para su ejercicio; no obstante la ambigüedad en su ejecución pone en cuestionamiento las formas e instancias en que los niños efectivamente participen.

Al respecto, es importante considerar que si bien la Convención representa un marco jurídico y político importante en relación al tema de nuestro interés, cuando éstos no se plasman en leyes de la República su impacto es significativamente menor.

A esto, se le puede agregar que la ausencia de una Ley de Protección de Derechos, evidencia el escaso interés del mundo político en propiciar medidas que procuren que todos los derechos de todos los niños y niñas se cumplan, impulsando los cambios legislativos, políticos y sociales necesarios para ello. En este sentido, cabe señalar que la mera ratificación de la Convención, no asegura que esto en la realidad sea efectivo y procure el cuidado y bienestar de nuestros niños y niñas.

Por otra parte, es importante señalar que la transformación de los espacios de la vida cotidiana hacia una mayor y efectiva participación de los niños, no puede ser del todo regulada o impulsada desde un cambio jurídico. Ello debido a que la naturaleza relacional de estos espacios conlleva la necesidad de cambios

culturales que tiendan hacia un reconocimiento de los niños y niñas como actores sociales. Donde la opinión de éstos pueda ser concebida como un aporte a la construcción de lo social, en los distintos niveles contextuales en que niños y niñas se desenvuelven.

De allí la importancia de indagar sobre la participación de los niños y niñas en los espacios cotidianos, donde quizás el más importante es la familia, respecto de la cual nos propusimos la siguiente Hipótesis, que analizaremos a continuación:

“Los espacios de participación infantil en la familia, se ven limitados por los roles asociados a ella históricamente”.

Al respecto podemos señalar que la familia ha estado en el centro de las discusiones en torno al quehacer de los niños y niñas, puesto que esta se considera una de las unidades básicas de la sociedad, donde se forman los valores, habilidades sociales primarias y las primeras interacciones en los nuevos miembros de la sociedad.

La familia, al ser parte de la sociedad y conducida desde el mundo adulto, ha reproducido esta lógica de invisibilizar a los niños y niñas, en base a una jerarquía, que posiciona al niño en una condición de inferioridad, donde los padres o adulto responsable, deben procurar su cuidado y protección, pero no necesariamente visualizarlos como interlocutores válidos.

Por otra parte, las familias representan hoy una realidad diversa en su conformación y roles, dando pie a diferentes formas de cuidado y socialización de la infancia. Ello está en relación con diferentes cambios societales, donde la inserción de la mujer al mundo laboral y los cambios económicos y sociales, han modificado los espacios de participación dentro de las familias.

Así, debido a que cada vez son menos las instancias donde los niños y niñas, pueden compartir con sus padres y hermanos, se reduce la interacción entre ellos, haciendo que los espacios de convivencia sean escasos y funcionales, con lo cual resulta difícil pensar la participación de los niños y niñas en su interior.

Esta carencia de espacios, produce en los niños y niñas una serie de cuestionamientos, puesto que frente a sus necesidades afectivas insatisfechas, los niños y niñas interpelan al mundo adulto, incluso categorizando valores y roles en el ser un buen padre o madre. De este modo los niños y niñas expresan su opinión y emociones respecto a cómo son cuidados y al actuar del mundo adulto, puesto que es precisamente en su familia donde encuentran los primeros referentes de la adultez.

No obstante, los niños visualizan que, aún cuando puedan expresar esa opinión o emociones, éstas no siempre son acogidas por los adultos, y por ende no llegan a modificar la realidad configurada por ellos, puesto que la toma de decisiones familiar es un espacio que no los incluye.

Finalmente, aún cuando los niños/as se visualizan más empoderados en relación a su libertad de expresión y la capacidad de formular sus propios juicios sobre su realidad familiar, se pudo inferir que dichas realidades dan cuenta de un debilitamiento generalizado de los procesos comunicacionales en su interior, por lo que muchas veces no tienen la oportunidad de poner en juego sus formulaciones. Al decir de Diego Palma, no estarían confluyendo las dos dinámicas necesarias para la participación, puesto que muchas veces, existiendo la capacidad, no se visualiza la oportunidad para participar.

En virtud de lo expuesto, podemos señalar que la hipótesis se corrobora medianamente, puesto que si bien la participación de los niños y niñas se encuentra efectivamente limitada por su posición al interior de la estructura familiar, éste no es el único factor que lo explica. En este aspecto, se puede entonces también decir, que ciertos cambios sociales y su manifestación en las dinámicas familiares, afectan los espacios de convivencia que sirven de base para la participación infantil.

Otra variante a analizar, en torno a la participación de los niños y niñas, en los espacios de su vida cotidiana, se encuentra en la segunda Hipótesis, que analizaremos a continuación:

“Los espacios de participación infantil en la educación, responden a necesidades sentidas por el mundo adulto y no reflejan una participación activa y real en la toma de decisiones”.

A este respecto podemos decir que la escuela está configurada y construida desde una lógica funcionalista, por ende reproduce metodologías de enseñanza pensadas desde el modelamiento y control social de los niños y niñas, dando paso a la formación de sujetos adaptados/as a un sistema pre-estructurado desde los adultos.

En este sentido, la escuela da cuenta de una lógica de educación, basada en memorismos e incorporación de contenidos, sin dar mayor cabida a las experiencias personales de los estudiantes, dificultando que los niños y niñas puedan pensar por ellos mismos o incidir en los cambios o innovaciones que son posibles de realizar en dicho espacio.

Por otra parte, los espacios de participación, dentro de la escuela, son más bien escasos y controlados desde el mundo adulto, a través de mecanismos tradicionales tales como las directivas de curso o centros de alumnos. También los niños y niñas visualizan como espacios de participación, los Talleres de carácter extra programático, donde el componente de recreación y libre elección sería la clave que hace que éstos sean percibidos como participativos.

Aún así, dichos Talleres también son objeto de crítica, por cuanto perciben que la oferta es insuficiente o no siempre ajustada a sus intereses. Ello se debe a que los Talleres no son definidos considerando la opinión de los niños/as. Lo que hace que las iniciativas infantiles no tengan mayor cabida en este ámbito tan importante, considerando que la escuela es donde los niños/as pasan más tiempo.

Por ende, podemos corroborar la hipótesis planteada, ya que la escuela es percibida como un espacio donde los niños y niñas no pueden desplegar sus capacidades y habilidades para ejercer la participación, debido a que la función de este espacio va en una dirección distinta, de moldeamiento y normalización. Aún

así, se visualiza que los niños y niñas logran realizar un diagnóstico propio de la realidad escolar, junto con propuestas que develan su interés y potencial capacidad de incidir en este ámbito.

Finalmente, el último ámbito a analizar que influye en la participación de los niños y niñas en la sociedad, es el contexto comunitario barrial, contemplado en la tercera Hipótesis, que razonaremos a continuación:

“El contexto barrial da cuenta de una escasa participación infantil, debido a la ausencia de organizaciones infantiles y de apropiación del espacio público barrial”.

Para efectos del presente estudio, la noción de comunidad se abordó como inextricablemente unida al barrio, a fin de delimitar un concepto más asible para que los niños y niñas pudieran representarse su participación comunitaria.

En esta lógica, comprendemos la participación en la comunidad como una herramienta clave para la configuración y construcción de un mundo infantil, donde los niños y niñas sean escuchados y aporten a los procesos sociales y culturales de los que forman parte.

Sin embargo, y de modo similar a la familia y la escuela, la comunidad está impregnada de una mirada adultocéntrica, donde se observa que la interacción en dicho espacio, está mediada y jerarquizada desde los adultos, limitando el espacio –incluso físico del barrio- a la participación de los niños y niñas.

A su vez, la carencia de organizaciones creadas por los niños, como junta de vecinos infantiles, agrupaciones de deportes, o de simple recreación, impide que los niños y niñas puedan actuar colectiva y organizadamente, aspecto en el cual no tienen referentes dada la inexistencia de una organización comunitaria potente desde el propio mundo adulto.

Además, los espacios físicos comunes dentro del barrio, en los que pudiesen participar activamente los niños y niñas, están reducidos por la construcción de

una ciudad, que fomenta los usos que al mundo adulto refieren, como estacionamientos en vez de plazas, la no instalación de juegos o canchas en sectores baldíos, las calles cada vez más pequeñas. Más edificios y menos casas etc. También, estos espacios, están intervenidos constantemente por prácticas como consumo de drogas, alcohol, que son percibidas como factores de riesgo que desincentivan la participación infantil.

Por ello, podemos observar que los niños y niñas, no visualizan en la comunidad un espacio donde puedan desenvolverse libremente, donde puedan dar su opinión y ser tomados en cuenta en la construcción y configuración de su realidad barrial. Sin embargo, pese a estos obstáculos, vemos que los niños y niñas pugnan por ocupar igualmente el espacio, por reunirse y vivir la aventura y el juego. En este aspecto, resulta interesante la forma en que niños y niñas se apropian de un relato sobre la comunidad, que contiene riesgos, que contiene hostilidades, pero que es parte de la vida, y no por ello detiene su salida a las calles, sus juegos y encuentros.

En este aspecto, podemos señalar que la hipótesis se corrobora, no obstante existen igualmente prácticas de participación –aunque escasas- impulsadas desde y para los propios niños y niñas, en lo que podría ser una suerte de práctica de resistencia (al miedo, al repliegue social, a la hostilidad adulta).

Este punto resulta relevante puesto que pese a los riesgos manifiestos en el entorno, los niños y niñas no se han replegado totalmente en sus casas, a contracorriente de las tendencias actuales que priorizan el juego individual, ligado a la tecnología (play station, internet, etc.). Si bien esto puede estar dado por el hecho de que quizá estos dispositivos no responden a las oportunidades de consumo que tienen los niños y niñas de este estudio, sigue siendo un dato interesante, si además consideramos que estos niños y niñas participan de la oferta institucional de actividades presente en la comunidad (tales como los Talleres de la Fundación de la Familia).

Finalmente, y en virtud del recorrido realizado en la presente investigación, podemos decir que la participación infantil es una tarea pendiente como sociedad,

la cual tenemos que cumplir, puesto que el desencanto de nuestros niños y niñas, en torno a la sociedad en la que viven, en torno a la educación que se les entrega y la experiencia de vida en familia que desarrollan, nos muestran niños y niñas que se sienten poco reconocidos, invisibilizados y cansados de una sociedad que dice escucharlos, hacer valer sus derechos, pero que en la práctica no les concede espacios de real y efectiva participación.

“Es así como la Convención, aún cuando constituye un avance significativo respecto a la anterior doctrina de situación irregular de la infancia, es todavía un instrumento histórico limitado. Como afirma Cussianovich, se hace cada vez más necesario hacer el tránsito desde la doctrina de protección integral de la Convención hacia una tercera doctrina de protagonismo infantil y juvenil efectivo” (Vergara A., 2007: 17).

En relación con lo anterior, se visualiza entonces crucial avanzar en el ámbito jurídico y político, pero sin dejar de lado la necesidad de un cambio cultural en la búsqueda de espacios donde los niños y niñas puedan decir lo que piensan, trabajar con el mundo adulto, para el mundo infantil, configurando una realidad social que los incluya, los reconozca como figuras importantes de los procesos sociales, y les permita sentir que cada cambio que suceda, fue porque ellos y ellas también estuvieron allí.

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

Durante el proceso de investigación, se han logrado identificar diversos elementos, que nos permiten visualizar la importancia de la temática de la participación infantil.

Estos elementos se presentan como características importantes a considerar, puesto que aunque no se buscaban investigar en este estudio, influyen en las representaciones sociales y percepción de los niños y niñas sobre la participación.

Se han encontrado cuatro elementos con estas características, que pasaremos a desarrollar a continuación:

1. El primer hallazgo encontrado, es que se puede observar que en los discursos de los niños y niñas, se critica duramente el deber ser de los padres, como de los roles que debiesen cumplir y no cumplen, demanda activa de cumplimiento de roles y del uso y compartición de los espacios familiares.

Se pensaba, que al plantear en esta investigación el rol invisibilizado de los niños y niñas, de los ámbitos más comunes que cohabitaban, como la familia, encontraríamos sujetos más bien sumisos y alineados a una lógica histórica, donde el niño ocupa un puesto inferior y poco prioritario dentro de este grupo social. Pero nos encontramos con un niño/a, consciente del rol que deben cumplir los padres respecto a su crianza y cuidado, situación que al verse vulnerada, ellos criticaban o interpelaban moralmente.

2. El segundo hallazgo encontrado, es que se nos mostró una visión crítica de los niños y niñas hacia el mundo adulto, visualizado en las críticas que hacen los niños y niñas a los profesores y adultos que participan en el ámbito de escuela, en el como ellos observan su actuar y en el cómo estos se desenvuelven.

Este hallazgo es relevante, pues nos muestra cómo los niños y niñas hacen manifiesta su competencia moral, y son capaces de formular sus propios juicios frente al quehacer del mundo adulto, ya que al estar ellos igual de conscientes de su rol como niños/as, saben que los adultos hacen acciones buenas y malas, las que son moralmente medidas.

Por ello, los niños y niñas investigadores/investigados, pese a no tener participación efectiva en muchas de las decisiones que configuran su mundo como niños/as, evalúan de forma perspicaz el actuar de los adultos y juzgan sus acciones en base a sus propios criterios, en los que paradójicamente intervinieron los mismos adultos.

3. El tercer hallazgo encontrado, es que los niños y niñas no logran advertir la presencia de organización en la comunidad, por lo que sólo la describen desde lo geográfico y sus grupos de pertenencia.

Al momento que se les plantea a los niños/as hablar sobre su comunidad barrial, se representaron lugares comunes como el kiosco de la esquina, la plaza, los perros del barrio, los juegos, áreas verdes y las personas que cohabitaban este lugar, en especial pares y adultos que intervenían en los espacios de juego a los niños que en él participan.

No obstante, al momento de plantear el tema de las organizaciones o grupos institucionales presentes en la comunidad, no reconocen su presencia ni participación en ellos.

En este aspecto, la comunidad y el barrio no presentan un soporte para que los niños y niñas se planteen la posibilidad de organizarse, de pensarse en colectivo y ejercer su libre participación, recreación y construcción de dicho espacio. Esta situación se ve reflejada en los enunciados y construcción de maqueta con que identificaron a la comunidad, donde la escasez de espacios comunes compartidos y unificados por un mismo fin no son visualizadas, sólo las áreas de juego y de reunión de grupos de pares.

4. El cuarto y último hallazgo del presente estudio, es que la escasez de espacios de participación infantil tanto en la escuela como en la comunidad, no sólo están dados por la condición de infantes, que era el supuesto principal que sosteníamos.

La comunidad barrial da cuenta de importantes cambios que la alejan de ser el lugar de interrelaciones estrechas y organización que describe la teoría; por su parte la convivencia en la familia se ha visto afectada por la extensa actividad laboral y escolar de sus miembros, junto con otras variables que limitan la posibilidad de compartir juntos. Todo ello son factores que también afectan negativamente la participación infantil en la vida cotidiana, de modo que la escasa participación de los niños/as no sólo se explica por el hecho de serlo.

De este modo, la participación infantil debe ser pensada desde sus diversas aristas y factores intervinientes, puesto que sus obstaculizadores son múltiples y no únicamente el modelo adultocéntrico de relaciones.

APORTES DEL TRABAJO SOCIAL

En este apartado, se abordarán los aportes que tiene esta investigación a la disciplina del Trabajo Social, aportes que buscan potenciar aspectos de la realidad investigada. A su vez, se busca visualizar los aportes que los Trabajadores Sociales, desde el punto de vista de las intervenciones sociales podemos desarrollar en torno a la participación infantil de los niños y niñas de nuestro país.

La participación infantil, como lo hemos sugerido anteriormente, se contextualiza en un mundo adultizado, donde las directrices y abordajes que ésta ha tenido, se han propuesto al amparo de la Convención de los Derechos de los Niños y Niñas, que buscan categorizarlos como sujetos de derechos, situación que no necesariamente garantiza su efectividad en la práctica cotidiana.

La creación de un marco jurídico, que establezca leyes que promuevan la protección de la Infancia, aún “duerme” en el Congreso, encarnada en propuestas como la “Ley de protección de los niños, niñas y adolescentes”. Ello nos señala que desde el mundo político no hay mayor interés de modificar las políticas de infancia.

Por otro lado, la ausencia de políticas de infancia que orientadas a la protección de los derechos de los niños y niñas, no asegura que la participación infantil goce de un espacio pleno donde ejercerse, puesto que el incluir a dichos sujetos en talleres o actividades donde ellos participen, no nos habla de una participación efectiva. Esta lógica está implantada desde una cultura adultocentrista, que instala que estos no puedan tener la posibilidad de opinar ni incidir en los procesos de selección de criterios ni ejecución de programas sociales que les atañen directamente.

Por ello, si abordamos las intervenciones que se realizan desde las políticas y programas de infancia, desde el Trabajo Social, podríamos identificar que existen espacios estratégicos, como la escuela, la familia y la comunidad, donde el

mundo infantil comúnmente se desenvuelve y en los cuales se puede ejercer real y efectivamente la participación infantil.

Es justamente en estos ámbitos donde se desenvuelve el Trabajo Social, espacios donde la labor del trabajador social es validada, debido al rol histórico que ha tenido en el trabajo en terreno y la ejecución de programas sociales en la comunidad barrial.

He allí la necesidad de enfatizar que el Trabajo Social desde sus inicios ha seguido una lógica y un compromiso ético, ideológico y político en su quehacer, en torno a problemáticas que se manifiestan en la sociedad, que atañen a la falta de participación de las personas, a la no inclusión en la toma de decisiones y la frustración y desesperanza aprendida de los grupos marginados, en este caso los niños y niñas.

Así, desde esta necesidad de participar, que no sólo nace de los adultos, sino que también de los niños y niñas, se evidencia la necesidad de transformaciones en algunos ámbitos imprescindibles de la vida infantil, tales como la escuela y las familias, instituciones básicas de la sociedad, cuyas dinámicas y estructura no favorecen actualmente la participación infantil.

En este aspecto, Trabajadores y Trabajadoras Sociales tienen la posibilidad de impulsar cambios, puesto que muchos de desarrollan su quehacer profesional desde esos espacios. Justamente, es por esto, que el analizar las intervenciones que en este ámbito se estén realizando, es de vital importancia valorar el rol y el aporte que podemos realizar, por ejemplo, al analizar las problemáticas de la escuela, aportando un criterio distinto al académico.

En ese marco cabe destacar la figura de las duplas psicosociales de colegios, que buscan abordar las problemáticas desde lo que le sucede al niño primero desde sus pares, hasta analizar la familia y los problemas que estén presentes en los diversos contextos donde se desenvuelven.

Aún así, esto no ha sido continuo en el tiempo, puesto que debido a temas económicos, de lineamientos de la institución escolar y posiblemente de falta de interés de los actores de este espacio, no han dado fruto estas iniciativas, que si podrían aportar mucho a mejorar la dinámica individual, grupal y comunitaria de los niños y niñas asistentes a este espacio.

Así, encontramos que las políticas públicas de infancia, no validan la escuela como un espacio donde ejercer los derechos, puesto que no se visualiza un fin mancomunado y transformador de querer aunar criterios y de trabajar en base a las necesidades de los niños y niñas que son los que más tienen qué decir, puesto que son los que cohabitan y construyen ese espacio día a día.

De este modo, la participación infantil, debiese ser transversal a todos los ámbitos de real impacto de los niños y niñas, familia, escuela y comunidad, para modificar los lineamientos específicos que cada uno posea, buscando el promover la reconstrucción y fortalecimiento de los lazos e interacciones sociales, con el fin de optimizar la calidad de la convivencia cotidiana y sus consecuencias.

He allí, la necesidad de que el Trabajo Social, ocupe herramientas que les permitan rescatar la opinión de los niños y niñas en torno a sus necesidades y su mirada del mundo que les rodea. Son estos los instrumentos más importantes para aportar y proponer mejoras en las intervenciones que actualmente se realizan con los niños/as. Así, metodologías como la Investigación Acción Participativa, los Diagnósticos Participativos que inspiraron este estudio, son herramientas posibles de poner al servicio de una transformación social desde y para las personas.

Ello se alinea con el sentido intrínseco de nuestra disciplina, de tener una mirada humana, crítica, activa y responsable de los procesos sociales, pero sobre todo ocupar estos hallazgos que nos ofrecen estas intervenciones, para poder proponer cambios desde las instituciones en las cuales se está ejerciendo a profesión, trascendiendo la lógica tecnocrática del hacer por hacer, por la meta o el objetivo del programa, antes que por el sentido social de la acción interventiva.

Es importante comprender que la realidad no es irreversible, sino que está sometida a un conjunto de fuerzas que interactúan en una estructura que genera diferentes cuotas de poder, generando procesos sociales dinámicos y particulares. Por todo esto, es importante recalcar que las carencias en torno a la participación infantil, siempre pueden ser intervenidas o modificadas, considerando las diferentes variables del contexto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apud, A. (2000) "Enrédate con Unicef; la Participación Infantil". Documento N° 11 para la Formación del Profesorado, UNICEF Chile.
- Alzate, M. V. (2003) "La Infancia: Concepciones y Perspectivas", Editorial Papiro, Bogotá, Colombia.
- Ander-Egg, E. (1965) "Metodología y Práctica del desarrollo de la comunidad", Editorial Hvmantitas, Buenos Aires, Argentina.
- Ander-Egg, E. (2004) "Los desafíos de la educación en el siglo XXI. Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato", Editorial Homosapiens, Segunda edición. Buenos Aires, Argentina.
- Aries Ph. (1987) "El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen". Editorial Taurus. Madrid, España.
- Ausubel D., Novak J. y H. Hanesian (2009) "Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo". Editorial Trilla, Segunda Edición. México D.F.
- Barudy J. y Dantagnan M., (2005). "Los Buenos tratos a la Infancia. Parentalidad, apego y resiliencia. Editorial Gedisa, Cuarta Edición. Barcelona, España.

- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2013). "Antecedentes y observaciones críticas al Proyecto de ley de Protección de Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes", Boletín 8911.
- Boeree, G. (1997) "Teorías de la personalidad, 1902-1994" Universidad de Shippensburg, EEUU.
- Bourdieu P. y Passeron H. (1988) "La Reproducción: Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanzas". Editorial Laia. México D.F.
- Bustelo Graffigna, E. (2012) "Notas sobre infancia y teoría: un Enfoque latinoamericano", Salud Colectiva.
- Canales, M. (2006) "Metodologías de la Investigación Social: Introducción a los oficios". Editorial LOM. Santiago de Chile.
- Carvajal Burbano, A. (2011) "Apuntes sobre Desarrollo Comunitario", Universidad de Málaga-España.
- Carrasco Pons S. (2004) "Inmigración, minorías y educación: Ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbú y su desarrollo". Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- Couso, J. (2005) "El niño como sujeto de derechos y la Nueva Justicia de Familia. Interés Superior Del Niño, Autonomía Progresiva y derecho a ser oído". Documento del Seminario Derecho de Familia e Infancia, Academia

Judicial de Chile y Unicef.

- Corporación Chasqui, Colectivo Sin Fronteras et al (2011) “Proyecto de Ley Protección de Derechos de la Niñez y adolescencia”.
- Corvalán, J.(1996) “Los paradigmas de lo social y las concepciones de intervención en la sociedad”, R., N° 4”.
- Cruz A., Leyton M., Jara J. (1973) Educación y Participación en Chile, Editorial Del Pacífico S.A.
- Delval, J. (1983) “Crecer y Pensar. La construcción del conocimiento en la escuela”. Cuadernos de Pedagogía. Editorial Laia. Barcelona.
- Delors, J. (2006) “La Educación Encierra un Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI”. Ediciones UNESCO.
- Denegri Coria M. (2012) “La construcción del conocimiento social en la infancia: Reflexiones para la investigación y la acción educativa”, Rexe, “Revista de estudios y experiencias en Educación”. UCSC N° 8.
- Erikson, E. (2000) “El ciclo vital completado”. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona, España.
- Freire, P. (2002) “Pedagogía del Oprimido” Editorial Siglo

XXI. Buenos Aires, Argentina.

Freire, P. (1974)

“La educación como práctica de la libertad”,
Editorial Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.

Fundación de La Familia. Centro
Comunitario La Pintana (2009)

“Diagnósticos Participativos de Infancia en
la comuna” Documento de Trabajo.

Fundación de La Familia. Centro
Comunitario La Pintana (2012)

“Sistematización Colonias de Verano 2011”

Gaitán, L. (2006)

“La nueva sociología de la infancia.
Aportaciones de una mirada distinta”,
Facultad de ciencias políticas y
sociología, UCM. Política y
Sociedad, Vol. 43 Núm. 1:9-26”.

García Méndez, E. (1997)

“Prehistoria e Historia del Control Socio-
Penal de la Infancia: Política Jurídica y
Derechos Humanos en América Latina”.

García Salinero, J. (2004)

“Estudios Descriptivos, N° 7,
NureInvestigación”.

Garretón, M. (1997)

“La política hacia la infancia en Chile.
Antecedentes, tendencias actuales y
propuestas”. Documento de discusión para
Mesa Redonda "Políticas Sociales para los
Derechos del Niño, Centro de Análisis de
Políticas Públicas Universidad de Chile.

- Gyamarti, G. (2008) "La Participación social de las personas mayores", Colección de Estudios Serie Personas Mayores. Madrid, España.
- Guajardo, G. (2012) "Sociología Crítica del Discurso: Enfoque teórico para la investigación cualitativa del sentido común y los discursos sociales". Apuntes Curso Optativo, Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales.
- Hernández, S. (1998) "Metodología de la Investigación". Editorial McGraw- Hill. Ciudad de México.
- Hart Roger A., 1993. "La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica". Ensayos Innocenti N° 4. UNICEF.
- Ilustre Municipalidad de La Pintana (2012) Plan de Desarrollo Comunal 2012-2016
- Íñiguez Rueda L., (2003) "La participación Ciudadana: Un marco conceptual, participación ciudadana y Movimientos Sociales". Editorial Universidad de Centro América.
- Lewkowickz I. (2006) "Escuela y ciudadanía. Una relación en cuestión". Apuntes Diploma Superior en Gestión Educativa, FLACSO. Santiago de Chile.
- Montero, M. (2007) "Introducción a la Psicología Comunitaria". Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.

- Morán C. y Cruz L. (2008) “Vida Cotidiana, Tiempos Escolares y Derechos de la Infancia”. Revista Educación Social N° 47. Universidad de Santiago de Compostela, España.
- Ochoa Jorge, 1985 “La niñez: Un concepto que discrimina”, Centro de Investigación y desarrollo de la Educación, Revisa N° 8, pág. 9, Santiago de Chile.
- Palma D. (s/a) La Participación y La Construcción de Ciudadanía, Documento de Trabajo n° 27, Departamento de Investigación, Universidad de Artes y Ciencias Sociales, Santiago de Chile.
- Pavez, I (2012) “Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales”. Revista de Sociología N° 27, Santiago de Chile.
- Piaget, J. (1991). “Psicología del niño”, ediciones Morata, Madrid, España.
- Salazar, G. (2006) “Ser niño huacho en la historia de Chile” (Siglo XIX). Ediciones LOM. Santiago de Chile.
- Serra Vásquez, L. (1990) Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales, Editorial UOC, Universidad Oberta, Catalunya, España.

- Shier (2010) “Teoría de la participación Infantil y su Relevancia en la práctica cotidiana, Cesesma, San Ramón, Matagalpa, Nicaragua.
- Tönnies, F., 1947. “Comunidad y sociedad [1887]”, trad. de J. Rovira Armengol, Losada, Buenos Aires.
- Tonucci, F. (2006) “La ciudad de los niños: ¿por qué necesitamos de los niños para salvar las ciudades”. Instituto de Ciencia y Tecnología de la Cognición, Italia.
- Trisciuzzi y Cambi, 1993. “La Infancia en la sociedad moderna, del Descubrimiento a la desaparición”. Roma: Riuniti, Documento de trabajo, Centro de Documentación Comexani, CEFLOOR.
- Unger, G. (2012) “Intervención temprana para la construcción de vida” Apunte Escuela de Psicología de la Universidad Central. Santiago de Chile.
- Vergara, A. (2007) “La intervención social como conflicto: el caso de la infancia y juventud en Chile”. Revista Praxis, año 9, N° 11. Santiago de Chile.
- Vergara, A. (2008) “La negociación de la infancia en la relación entre padres e hijos: vinculando ciencias sociales y vida cotidiana”. Ediciones Universidad Diego Portales.

Villarino, A.M. (2008)

“Modulo N° 2, “Psicología Desarrollo Evolutivo”, Cátedra de Psicología General, Escuela de Trabajo Social Universidad Academia de Humanismo Cristiano”.

Zúñiga, S. (2014)

“Uniando horizontes para la protección integral de la infancia: posibilidades y desafíos de intervención familiar desde el contexto escolar chileno”. Tesis conducente al grado de Magíster en Psicología, Documento Preliminar. Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Sitio de la Real Academia de la Lengua Española www.rae.es

Sitio del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF <http://www.unicef.cl/unicef/index.php/Texto-Oficial-de-la-Convencion>

http://www.unicef.org/republicadominicana/health_childhood_4368.htm

Sitio de la Fundación de la Familia www.fundacióndelafamilia.cl

Sitio de la Ilustre Municipalidad de La Pintana (Guía de Información Comunal) www.lapintana.cl

Sitio del Centro de Educación www.cepja.org
Permanente Jaihuayco, Bolivia.

Kichner Alicia, Documento online “La Investigación Acción Participativa” <http://forolatinoamerica.desarrollosocial.gov.ar/galardon/docs/Investigaci%C3%B3n%20Acci%C3%B3n%20Participativa.pdf>

Krueger, citado en García Cruz y Cáceres Mesa, “El grupo de discusión en la Investigación”, Documento online. <http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/revistas/index/assoc/HASH01a0/7e91461d.dir/doc.pdf>

Nelly Minyersky, “El niño como sujeto de derecho”. Documento online. http://www.econ.uba.ar/planfenix/docnews/III/Derechos%20de%20la%20infancia/minyersky_N_el_nino_como_sujeto_de_derecho.pdf

Política Nacional a favor de la infancia y adolescencia, 2000-2010, dic. 2000, Gobierno de Chile <http://www.facso.uchile.cl/u/download.jsp?document=77733&property=attachment&index=2&content=application/pdf>.

Programa Elige Vivir Sano www.eligevivirsano.cl

ANEXOS

OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLE: PARTICIPACIÓN

Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Sub dimensiones	Indicadores	Sub indicadores	Items
<p>“Se entenderá como participación el sistema de medios que permite y asegura la incorporación activa, permanente, libre y responsable de todos los individuos y grupos de una sociedad, al proceso de toma de decisiones que se den tanto en el marco general de ella como en el interior de todas y cada una de sus organizaciones”. (Cruz, et al, 1973).</p>	<p>“Formas en que los niños y niñas asistentes a los talleres de la Fundación de la Familia, perciben y se incorporan a la toma de decisiones que les afectan en distintos contextos sociales, contribuyendo a su aprendizaje y la construcción de su realidad”.</p>	Mecanismos de participación	<p>Mecanismos Formales</p> <p>Mecanismos Informales</p>	<p>Instalada desde una organización o institución</p> <p>Instalada desde y por los niños y niñas</p>		<p>Actividades y/o formas en que participan los niños y niñas</p>
		Tipos de participación	<p>Directa</p> <p>Indirecta</p>	<p>Niños y niñas participan por sí mismos</p> <p>Niños y niñas participan a través de organizaciones formales o informales que les son propias.</p> <p>Niños y niñas participan mediante una organización o institución formal adulta.</p>	<p>Niños y niñas son consultados individualmente</p> <p>Niños y niñas poseen representantes en instancias de decisión.</p>	

Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Sub dimensiones	Indicadores	Sub indicadores	Items
		Incidencia en toma de decisiones	<p>Nivel de Inclusión en la toma de decisiones</p> <p>Permanencia en el tiempo</p> <p>Impacto</p>	<p>Inclusiva</p> <p>No inclusiva</p> <p>Permanente</p> <p>No permanente</p> <p>Produce cambios</p> <p>No produce cambios</p>	<p>Se consulta a los niños y niñas su opinión</p> <p>No se les considera</p> <p>Siempre se está consultando a los niños/as su opinión y posibles soluciones a los procesos sociales que les afecten.</p> <p>Nunca o sólo eventualmente se consulta a los niños/as su opinión y posibles soluciones a los procesos sociales que les afecten.</p> <p>Niños y niñas visualizan cambios a partir de su participación</p> <p>No los visualizan</p>	<p>Consideración de su opinión y/o sentimientos</p> <p>¿Cuándo y en qué espacios se considera su opinión?</p> <p>¿Son compartidas las opiniones de los niños/as entre pares y adultos?</p> <p>¿Se sienten tomados en cuenta por los adultos?</p> <p>¿Has sentido que tu participación produce cambios en ti o tu entorno?</p> <p>¿Estos cambios han sido positivos o negativos?</p>

Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Sub dimensiones	Indicadores	Sub indicadores	Items
		Aprendizajes desarrollados mediante la participación	<p data-bbox="929 124 1093 148">Individuales</p> <p data-bbox="929 292 1070 316">Colectivos</p>	<p data-bbox="1158 124 1417 220">Niños y niñas reconocen cambios en sí mismos</p> <p data-bbox="1158 292 1384 419">Grupo de niños y niñas reconocen aprendizajes comunes</p>		<p data-bbox="1778 124 1984 355">¿Crees que tu participación te ha permitido aprender y conocer cosas nuevas? ¿Cuáles?</p> <p data-bbox="1778 395 1989 691">¿Crees que tu participación en el grupo o colectivo te ha permitido aprender y conocer cosas nuevas? ¿Cuáles?</p>

VARIABLE: FAMILIA

Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Sub dimensiones	Indicadores	Sub indicadores	Items
<p><i>“La familia es un grupo social, unido entre sí por vínculos de consanguinidad, filiación (biológica o adoptiva) y de alianza, incluyendo las uniones de hecho cuando son estables. Núcleo primario por cuanto posibilita, mantiene, transmite y proyecta la vida, lo que la determina como estructura fundante de la sociabilidad humana”.</i></p> <p>(“Familias Siglo XXI”, Ediciones de las mujeres N° 20, 1999)</p>	<p><i>“la familia es un grupo social, unido entre sí por vínculos de consanguinidad, filiación, y de alianza, incluyendo las uniones de hecho cuando son estables y como un núcleo primario en el cual, cualquiera sea su tipificación, todo ser humano participa”.</i></p>	<p>Mecanismos de participación de niños y niñas en la familia</p>	<p>Reconocimiento de roles familiares</p> <p>Reconocimiento de funciones familiares</p>	<p>Identificación y descripción de roles adultos y de roles de niños y niñas en la familia</p> <p>Identificación y descripción de funciones de los adultos y de los niños y niñas en la familia</p>	<p>Identificación</p> <p>Descripción e interpretación</p> <p>Identificación</p> <p>Descripción e interpretación</p>	<p>¿Cuál es el rol que ocupan al interior de su familia ustedes y los adultos?</p> <p>¿Qué tareas realizan cada uno?</p> <p>¿Qué tareas se comparten?</p>
		<p>Incidencia de los niños y niñas en la toma de decisiones del grupo familiar</p>	<p>Presencia reconocida de espacios de opinión y debate en el grupo familiar</p> <p>Presencia reconocida de espacios de convivencia y comunicación en el grupo familiar</p>	<p>Niños y niñas visualizan espacios de expresión de opiniones en la familia</p> <p>Niños y niñas visualizan espacios de convivencia familiar donde se comparten las experiencias, sentimientos, etc.</p>	<p>Se visualizan No se visualizan</p> <p>Se visualizan No se visualizan</p>	<p>¿Cuáles son los momentos que comparten como familia?</p> <p>¿Cómo son esos momentos?</p> <p>¿Se sienten escuchados en esos momentos?</p>

Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Sub dimensiones	Indicadores	Sub indicadores	Ítems
		Aprendizajes	<p>Aprendizajes de los niños y niñas</p> <p>Aprendizajes de los y las adultos/as.</p>	<p>Identificación y descripción de los aprendizajes de niños y niñas en la familia a través de su relación con los adultos/as.</p> <p>Identificación y descripción de los aprendizajes de los adultos en la familia a través de su relación con los niños/as.</p>	<p>Identificación</p> <p>Descripción e interpretación</p> <p>Identificación</p> <p>Descripción e interpretación</p>	<p>¿Qué han aprendido ustedes como niños y niñas en su familia?</p> <p>¿Qué han aprendido los y las adultos/as de su familia gracias a ustedes?</p> <p>¿Qué cambios quisieran lograr en su familia?</p>

VARIABLE: ESCUELA

Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Sub dimensiones	Indicadores	Sub indicadores	Ítems
<p><i>“La Escuela es la institución creada por las sociedades organizadas que tiene como función intervenir en la educación de las personas en forma sistemática y de acuerdo con un determinado tipo de hombre y sociedad que se desea formar, conforme a las políticas generales y propiamente educacionales, expresivas de decisiones de poder”.</i></p> <p>(Soto, V. 2001)</p>	<p><i>La Escuela es la institución creada por las sociedades organizadas que tiene como función intervenir en la educación de las personas en forma sistemática y de acuerdo con un determinado tipo de hombre y sociedad que se desea formar, conforme a las políticas generales y propiamente educacionales.</i></p>	Mecanismos de participación	<p>Organizaciones y/o agrupaciones escolares en que niños y niñas participan</p> <p>Presencia reconocida de actividades culturales y/o recreativas en que los niños y niñas participan</p>	<p>N° de organizaciones</p> <p>Carácter</p> <p>Metodología</p> <p>Resultados visualizados</p> <p>Carácter</p> <p>Metodología</p> <p>Resultados visualizados</p>	<p>X</p> <p>Formal No formal</p> <p>Obligatorio Voluntario</p> <p>Participativa No participativa</p> <p>Positivos Negativos</p> <p>Formal No formal</p> <p>Obligatorio Voluntario</p> <p>Participativa No participativa</p> <p>Positivos Negativos</p>	<p>¿Cuáles son las formas en que participan en la Escuela?</p> <p>¿Cuál es su opinión sobre esas formas de participar?</p> <p>¿Cuáles son las actividades en las que participan en la Escuela?</p> <p>¿Cómo son estas actividades?</p>

Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Sub dimensiones	Indicadores	Sub indicadores	Ítems
		Toma de decisiones	Nivel de Inclusión en la toma de decisiones	Inclusiva	Se consulta a los niños y niñas su opinión	En su Escuela, ¿sienten que se considera su opinión, sus pensamientos y sentimientos?
				No inclusiva	No se les considera	
			Permanencia en el tiempo	Permanente	Siempre se está consultando a los niños/as su opinión y posibles soluciones a situaciones escolares que les afecten.	¿Cómo es su relación con las autoridades (adultas) de la Escuela?
				No permanente	Nunca o sólo eventualmente se consulta a los niños/as su opinión y posibles soluciones a situaciones escolares que les afecten	¿Sienten que se les toma en cuenta? ¿Cómo es su relación con los otros niños y niñas?
			Impacto	Produce cambios	Niños y niñas visualizan cambios a partir de su participación	¿Creen que su participación produce cambios?
				No produce cambios	No los visualizan	¿Qué cambios quisieran lograr en su Escuela?

Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Sub dimensiones	Indicadores	Sub indicadores	Ítems
		Sentido de pertenencia e identidad	<p>Promoción del sentido de pertenencia por parte de pares, profesores y personal de la Escuela</p> <p>Sentido de reconocimiento social en la Escuela</p>	<p>Acciones que difundan las organizaciones, agrupaciones y/o actividades en que participan los niños/as</p> <p>Personalización del trato hacia niños y niñas</p> <p>Elementos que hagan sentir a los niños y niñas como parte importante de la Escuela</p>		<p>En su Escuela, ¿se destaca la participación de los niños y niñas?</p> <p>¿Se habla frecuentemente de las actividades o formas en que participan?</p> <p>¿Sienten que los conocen en su Escuela?</p> <p>¿Se sienten parte importante de ella?</p>
		Aprendizajes obtenidos de la participación en la Escuela	<p>Formales</p> <p>Informales</p>	<p>Aprendizajes Curriculares y extracurriculares regidos por adultos</p> <p>Desde la práctica y la experiencia individual y colectiva</p>		<p>¿Qué han aprendido ustedes como niños y niñas en su Escuela, aparte de las materias?</p>

Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Sub dimensiones	Indicadores	Sub indicadores	Ítems
						¿Qué han aprendido los y las adultos/as de su Escuela gracias a ustedes?

VARIABLE: COMUNIDAD

Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Sub dimensiones	Indicadores	Sub indicadores	Ítems
<p><i>“Una agrupación o conjunto de personas que habitan un espacio geográfico delimitado y delimitable, cuyos miembros tienen conciencia de pertenencia o identificación y que interaccionan entre sí más intensamente que en otro contexto, operando redes de comunicación, intereses y apoyo mutuo, con el propósito de alcanzar determinados objetivos”.</i> (Carvajal, 2011)</p>	<p><i>Una agrupación o conjunto de personas que habitan un espacio geográfico delimitado y delimitable, cuyos miembros tienen conciencia de pertenencia o identificación con algún símbolo local y que interaccionan entre sí</i></p>	Mecanismos de participación	<p>Organizaciones y/o agrupaciones comunitarias en que niños y niñas participan</p> <p>Presencia barrial de actividades culturales y/o recreativas en que los niños y niñas participan</p>	<p>N° de organizaciones</p> <p>Carácter</p> <p>Metodología</p> <p>Resultados visualizados</p> <p>Carácter</p> <p>Metodología</p> <p>Resultados visualizados</p>	<p>X</p> <p>Formal No formal</p> <p>Jerárquica Horizontal</p> <p>Participativa No participativa</p> <p>Positivos Negativos</p> <p>Institucional Comunitario autónomo</p> <p>Participativa No participativa</p> <p>Positivos Negativos</p>	<p>¿Cuáles son las formas en que participan en la Comunidad (el barrio)?</p> <p>¿Cuál es su opinión sobre esas formas de participar?</p> <p>¿Hay organizaciones que integren a los niños y niñas? ¿Cómo son?</p>

Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Sub dimensiones	Indicadores	Sub indicadores	Ítems
		Toma de decisiones	Nivel de Inclusión en la toma de decisiones	Inclusiva	Se consulta a los niños y niñas su opinión	En su Barrio, ¿sienten que se considera su opinión, sus pensamientos y sentimientos?
				No inclusiva	No se les considera	
			Permanencia en el tiempo	Permanente	Siempre se está consultando a los niños/as su opinión y posibles soluciones a situaciones que les afecten en el barrio.	¿Cómo es su relación con las y los vecinos adultos/as del barrio?
				No permanente	Nunca o sólo eventualmente se consulta a los niños/as su opinión y posibles soluciones a situaciones que les afecten en el barrio	¿Sienten que se les toma en cuenta? ¿Cómo es su relación con los otros niños y niñas?
			Impacto	Produce cambios	Niños y niñas visualizan cambios a partir de su participación	¿Creen que su participación produce cambios?
				No produce cambios	No los visualizan	¿Qué cambios quisieran lograr en su Barrio?

PAUTA GRUPOS DE DISCUSIÓN

Familia:

- Rol que ocupan al interior de la familia
- ¿Se sienten parte importante de ella?
- Consideración de su opinión
- Consideración de sus sentimientos
- Momentos que comparten como familia
- Quién/quienes toma/n las decisiones
- Cambios que quisieran lograr en la familia.

Escuela:

- Rol que ocupan en la Escuela
- ¿Se sienten parte importante de ella?
- Consideración de su opinión
- Consideración de sus sentimientos
- Relación con los compañeros, profesores, otros.
- Actividades y/o formas en que participan
- Cambios que quisieran lograr en la Escuela

Comunidad Barrial:

- Rol que ocupan en la Comunidad – Barrio
- ¿Se sienten parte importante de ella?
- Consideración de su opinión
- Actividades y/o formas en que participan los adultos
- Actividades y/o formas en que participan los niños y niñas
- Actividades y/o formas en que participan todos en conjunto
- Cambios que quisieran lograr en el barrio-comunidad