



Universidad de Concepción

**Universidad de Concepción
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Sociología
Magíster en Investigación Social y Desarrollo**

**PRÁCTICAS Y SIGNIFICACIONES SOBRE PARTICIPACIÓN INFANTIL DE
LOS ACTORES PARTICIPANTES DEL CENTRO COMUNITARIO AGÜITA DE
LA PERDIZ, CONCEPCIÓN- CHILE**

POR VALENTINA ENEDINA DURÁN ACUÑA

Tesis presentada a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Concepción para
optar al grado académico de Magíster en Investigación Social y Desarrollo

Profesora guía Dra. Katia Valenzuela Fuentes

Profesora co-guía Dra. Ana Vergara-Del Solar

Julio, 2022

Concepción, Chile

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.



AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile ANID (ex CONICYT) por la adjudicación de la Beca Magíster Nacional sin la cual esta investigación no hubiese podido realizarse. Mis estudios de postgrado fueron financiados por CONICYT-PFCHA/MagísterNacional/2019- 22190948.

Agradezco infinitamente a las trabajadoras y directora del Centro Comunitario Agüita de la Perdiz por facilitarme desinteresadamente el acceso a las actividades del Centro y por el apoyo prestado en distintas etapas del proceso del levantamiento de datos. Espero que continúen realizando la hermosa y dedicada labor que cumplen hace tantos años.

A las madres y apoderadas del Programa Niñez, por el proceso de reflexión que compartieron conmigo y, especialmente a los niños y niñas de la Agüita de la Perdiz: gracias por permitirme acompañarles en tantos talleres durante la pandemia y por su disposición, perspectivas y creatividad incorporadas en cada paso. Eternamente agradecida.

A mis profesoras guía Ana Vergara y Katia Valenzuela, por orientarme y corregirme cuando fue necesario. Agradecimientos especiales a la profesora Valenzuela por el apoyo no solo académico sino emocional durante este proceso, por la mirada crítica pero empática con la que me guió durante estos años.

A mis amigas y amigos por el apoyo incondicional y muy anticipado a mi trabajo de tesis. A mi familia, por el cuidado, amor y apoyo que me han entregado durante toda mi vida. Ejemplos del esfuerzo y la perseverancia.

Finalmente, agradezco a mi sobrino Mateo, quien me hizo cambiar para siempre la forma en que veía la niñez y que me llevó a buscar en la teoría lo que él me mostraba desde la experiencia.

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	iii
TABLA DE CONTENIDO	iv
ÍNDICE DE TABLAS	vi
ÍNDICE DE IMÁGENES E ILUSTRACIONES	vi
RESUMEN	vi
ABSTRACT	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION	6
III. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	9
IV. MARCO REFERENCIAL	13
1. Estudios sociales de la infancia	13
2. Participación infantil	20
2.1. La polisemia de la participación	20
2.2 Delimitación conceptual de la participación infantil	22
3. Tendencias teóricas en el estudio de participación infantil	25
3.1 Participación como derecho: el enfoque de la CDN	25
3.2 Participación como implicación en la toma de decisiones: el enfoque de las ONGs	28
3.3 Preparación para la ciudadanía: el enfoque pedagógico de la participación	33
3.4 Participación como protagonismo: El enfoque del protagonismo infantil	36
3.5 Participación infantil desde una perspectiva política, espacial y relacional	39
4. Significaciones y prácticas de participación infantil	44
4.1. Significaciones, representaciones e imaginarios: ambigüedad teórica	44
4.2. Enfoques prácticos de participación infantil	47
5. Estado del arte significaciones y prácticas de participación infantil	56
V. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	62
1. Objetivo General	62
2. Objetivos específicos	62
3. Hipótesis de investigación	63
VI. MARCO METODOLÓGICO	64

1. Enfoque Epistemológico	64
2. Diseño de investigación	67
3. Técnicas de recolección de la información	68
3.1. Entrevista Semi estructurada	69
3.2. Taller conversacional	70
4. Muestreo y selección de informantes	73
5. Técnica de análisis de información	75
6. Consideraciones éticas y prácticas de la investigación	77
VII. ANÁLISIS DE DATOS	79
1. “Programa Niñez y participación infantil”	80
1.1 Origen y desarrollo histórico del Programa Niñez	81
1.2 Propuesta y objetivos actuales del Programa	109
2. Significaciones sobre el Centro Comunitario Agüita de la Perdiz	117
2.1 Centro Comunitario como espacio para la niñez	118
2.2 Centro Comunitario como apoyo a las familias y a la comunidad	124
2.3 Centro Comunitario como instancia de articulación y promoción de derechos	132
3. Significaciones y prácticas de participación infantil	141
3.1. Significaciones y prácticas desde la adultez: Participación infantil como el derecho de la niñez a ser escuchada	142
3.2. Significaciones y prácticas para niños y niñas: Participación como “estar y actuar”	151
3.3. Discusión sobre la participación infantil en el Centro Comunitario Agüita de la Perdiz	159
VIII. CONCLUSIONES	162
IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	168
X. ANEXOS	187
1. Instrumentos de levantamiento de información	187
1.1 Taller conversacional con Niños, Niñas y Adolescentes	187
1.2 Guion de Entrevistas Madres, Padres/cuidadores	190
1.3 Guion de Entrevistas Profesionales	192
2. Matriz de coherencia interna	194
2.1 Taller conversacional con niños y niñas	194
2.2 Entrevistas a padres, madres y apoderados	196

2.3 Entrevistas a profesionales y trabajadoras	198
3. Consentimientos y asentimientos informados	200
3.1 Consentimiento para padres y Asentimiento informado para niños y niñas	200
3.2 Consentimiento informado padres y apoderados	203
3.3 Consentimiento informado profesionales y trabajadoras del programa	206

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N°1 Técnicas de recolección de datos	69
Tabla N°2: Muestra de investigación	73
Tabla N°3 Muestra niños y niñas, según edad	74

ÍNDICE DE IMÁGENES E ILUSTRACIONES

Imagen N°1 Fases Taller Conversacional con niños y niñas del CCAP	70
Imagen N°2: Desarrollo Histórico Centro Comunitario Agüita de la Perdiz	82
Imagen N°3: Mural en Agüita de la Perdiz	107
Imagen N°4: Pasacalle en Agüita de la Perdiz	107
Imagen N°5 “Dibujo Ana”	152
Imagen N°6 Dibujo de Matilde	153
Imagen N° 7 Collage de Alejandro	155
Imagen N°8 Taller de conversación	156

RESUMEN

Esta investigación se centra en el trabajo del Centro Comunitario Agüita de la Perdiz, ubicado en Concepción (Chile), el cual busca promover la participación infantil y los derechos del niño desde un abordaje comunitario. El objetivo general de este estudio fue analizar las significaciones que los miembros del Programa Niñez del Centro Comunitario Agüita de la Perdiz otorgan a la participación infantil y su promoción por parte del Centro Comunitario.

Con una metodología cualitativa y un diseño no experimental, descriptivo y transversal, se recolectó información primaria y secundaria, siendo las técnicas de recolección de datos principales la realización de entrevistas semi estructuradas y un taller conversacional. La muestra del estudio es no probabilística y está compuesta por cuatro madres-apoderadas, cuatro trabajadoras y diez niños y niñas participantes del Programa Niñez. El análisis de datos fue realizado mediante la técnica de análisis de contenido cualitativo.

Los resultados muestran que el Programa Niñez y el Centro Comunitario son altamente valorados por la comunidad, tanto como espacio para la niñez como por ser un apoyo para las familias, la comunidad y para la articulación del trabajo realizado en pos de la protección de los derechos de los niños. Del mismo modo, aunque el trabajo enfrenta varias limitaciones, los objetivos y actividades del programa se orientan al fomento de habilidades para la participación auto motivada para los niños y niñas.

Consecuentemente, son aquellas actividades realizadas en el Centro las que son destacadas por los informantes como participación infantil; sin embargo, adultos y niños significan dicho concepto de forma distinta: mientras que para las adultas entrevistadas la participación está asociada principalmente a la escucha de la opinión, para los niños participar es formar parte de un grupo que permite estar y hacer junto a otros.

Se concluye que, pese a sus desafíos y limitaciones, el Centro Comunitario constituye un ejemplo del aporte que los programas con una base territorial y comunitaria sólida pueden hacer no solo por la promoción del enfoque de derecho de la infancia, sino por la comunidad en su conjunto.

Palabras clave: Participación infantil, derechos del niño, participación social, programas comunitarios.

ABSTRACT

This research focuses on the work of the Agüita de la Perdiz Community Center, located in Concepción (Chile), which seeks to promote children's rights and participation from a community approach. The main aim of the study was to analyze the meanings that the members of the "Niñez" Program of the Agüita de la Perdiz Community Center give to child participation and its promotion by the Community Center.

Using a qualitative methodology, and a non-experimental, descriptive and cross-sectional design, primary and secondary information was collected. The main data collection techniques were semi-structured interviews and a conversational workshop. The study sample is non-probabilistic, including four mothers-guardians, four workers and ten boys and girls participating in the "Niñez" Program. Data analysis was performed using the qualitative content analysis technique.

The results show that the "Niñez" Program and the Community Center are highly valued by the community, both as a space for children and for being a support for families, the community and for the articulation of the work carried out in pursuit of the protection of children's rights. In the same way, although the Center faces several limitations, the objectives and activities of the program are oriented to the promotion of skills for self-motivated participation for the children.

Consequently, it is those activities carried out at the Center that are highlighted by informants as child participation; however, adults and children understand this concept differently: while for the interviewed adults participation is mainly associated with listening to opinions, for children participating means being part of a group that allows them to be and do things together with others.

In conclusion, despite its challenges and limitations, the Community Center is an example of the contribution that programs with a solid territorial and community base can make not only for the promotion of the child rights approach, but also for the community as a whole.

Keywords: Children's participation, children's rights, social participation, community programs.

I. INTRODUCCIÓN

En Chile la participación social de los niños, niñas y adolescentes parece adquirir un carácter contradictorio: aun cuando desde 1990 tras la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) niños, niñas y adolescentes (NNA) han sido reconocidos como sujetos de derecho y los discursos sobre la importancia de la promoción y protección de sus derechos han proliferado, los espacios de participación para la niñez que debían ser garantizados y las medidas legales e institucionales que debían promover y proteger sus derechos han sido insuficientes, nulos o con poco impacto real para la vida de los niños y niñas.

Por otra parte, pese a que niños/as y adolescentes han sido parte de algunos de los movimientos sociales más importantes en la historia reciente del país, la niñez continúa manteniendo una posición subordinada respecto de otros actores, tanto para el poder político como para la investigación social, quienes generalmente no reconocen la participación de los niños/as, manifestando el marcado carácter adultocéntrico con el cual se analiza el mundo social y las dinámicas de poder.

En décadas recientes, el adultocentrismo como ideología que erige al mundo adulto como la completud y modelo a seguir, subordinando e invisibilizando a la niñez, juventud y la vejez (Duarte, 2016) ha sido criticado por una parte de las ciencias sociales dado que generaría interpretaciones descontextualizadas, que desconocen las características específicas que la problemática de la edad adquiere en diferentes culturas y periodos históricos. Estas corrientes críticas, han sido denominados ampliamente como Nuevos Estudios Sociales de la Infancia (también como Sociología de la Infancia para el caso de los planteamientos realizados desde esa disciplina), los cuales en sus más de treinta años de existencia han contribuido a promover opciones teóricas, éticas, metodológicas y políticas que consideren a la infancia como una categoría social y a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho.

La participación infantil, producto de su carácter ambiguo y ampliamente disputado tanto a nivel teórico como práctico, ha sido uno de los temas y preocupaciones principales para los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia (Voltarelli, Muñoz y Fatou, 2018). Sin embargo, pese a la centralidad de su estudio, los análisis se han realizado desde perspectivas

teóricas y prácticas diversas y poco articuladas, teniendo relativamente bajo impacto e incidencia en el desarrollo de otras áreas más centrales o hegemónicas del conocimiento social. Tal como señala Theis (2009), la mayor parte de las revisiones y trabajos realizados respecto de “experiencias participativas” carecen de planteamientos teóricos que los articulen como campo de investigación y de intervención. Así, por ejemplo, la participación infantil es abordada desde los estudios de política pública, la investigación educativa o la perspectiva legal, siendo asociada principalmente a otros fenómenos de investigación como los derechos humanos, la democracia y la ciudadanía. Tanto así que participación infantil y derechos del niño se han transformado -en la práctica- en sinónimos.

Por otra parte, en los últimos años la necesidad de considerar a niños y niñas como informantes de su propia vida ha aumentado, no obstante, aún persisten problemas sobre “la representación” y “la voz” de la niñez en las ciencias sociales. Las investigaciones actuales llaman a realizar una revisión crítica y reflexiva sobre las consecuencias éticas, teóricas, metodológicas y prácticas que conlleva la investigación con y para la infancia y la niñez. Esto producto de que estudiar la participación en la infancia desde la perspectiva de los niños y niñas podría representar la posibilidad de ampliar nuestras nociones sobre democracia, ciudadanía y desarrollo e implica no sólo el compromiso de los adultos hacia una sociedad que respete sus derechos, sino que también un ejercicio de autoreflexión y alteración de los cuerpos teóricos y epistemológicos con que las ciencias sociales estudian los fenómenos relacionados con la infancia y a los niños, niñas y adolescentes como grupo social.

En Chile, la mayor parte de las investigaciones sobre participación infantil se han realizado considerando principalmente las opiniones de los profesionales involucrados en proyectos participativos, o bien con niños, niñas y adolescentes en medio de un contexto escolarizado. En tanto, la situación de los niños y niñas que participan en sus barrios y comunidades constituye un tópico no suficientemente abordado. Investigaciones como la que se presenta a continuación pretenden aportar al campo de conocimiento a partir de líneas de trabajo que han mostrado ser sumamente útiles para comprender la forma en que la infancia como categoría y la niñez como grupo social son construidas y definidas por una sociedad, situación clave para entender también los espacios, formas, ideas, valores y prácticas que se asocian a la participación infantil.

De esta manera, la presente investigación circunscribe su estudio de las prácticas y significaciones de participación infantil a un contexto y programa en particular: el Programa Niñez parte del Centro Comunitario Agüita de la Perdiz, Concepción, Chile.

Entendiendo que toda práctica de participación debe ser analizada en su contexto particular y que su interpretación debe considerar los significados que las propias personas dan a sus acciones -incluidos los niños y niñas-, el objetivo general de esta investigación es analizar las significaciones que los miembros del Programa Niñez del Centro Comunitario Agüita de la Perdiz otorgan a la participación infantil y su promoción por parte del Centro Comunitario. Entre los objetivos específicos de investigación se encuentra caracterizar la propuesta e implementación del Programa Niñez del Centro Comunitario, así como identificar las significaciones que niños, niñas, madres, cuidadores y profesionales del Centro poseen sobre el trabajo de dicha institución.

La investigación sigue un enfoque metodológico cualitativo, que se basa en la búsqueda de sentido y en la exposición de los fenómenos desde la perspectiva de sus actores, y que además se beneficia de la flexibilidad y apertura de su diseño (Ruiz, 2007). La muestra estuvo compuesta por madres-apoderadas, niñas y niños participantes del programa y por las trabajadoras del programa Niñez (tres profesionales y la directora del Centro Comunitario). El tipo de muestreo principal fue por conveniencia (López, 2004), basándose principalmente en la voluntariedad de los y las participantes.

Se utilizaron fuentes primarias y secundarias en la investigación, siendo las técnicas de levantamiento de información principales las entrevistas semi estructuradas con madres y apoderadas del Centro Comunitario y un taller conversacional con los niños y niñas participantes del Centro. Dado que el levantamiento de información se realizó durante un contexto de crisis sociosanitaria producto de la pandemia de coronavirus, las técnicas de levantamiento primario se realizaron a distancia, mediante plataformas de video-llamadas, lo cual representó tanto un desafío para la construcción de los instrumentos de levantamiento de información, como una oportunidad de innovación respecto de los métodos y técnicas utilizados.

Por su parte, el análisis de datos realizado siguió los lineamientos del análisis de contenido en sus variantes más cualitativas o interpretativas (Estrada y Lizárraga, 1998; Ruiz, 2004) e incorporó datos textuales y visuales para el análisis.

Así, el diseño de investigación no fue construido en base con interpretaciones rígidas de las distintas técnicas de levantamiento y análisis de datos, sino que debió adaptarse a los contextos tanto nacionales y globales, como aquellos locales que incidieron en la forma en que se realizó el trabajo de campo. Se espera que las estrategias y técnicas escogidas puedan servir para abrir la reflexión respecto de la utilidad que poseen las técnicas tradicionales aplicadas en el estudio con niños y niñas y la necesidad de promover la flexibilidad y la adecuación de estas técnicas a los contextos particulares de los sujetos de investigación.

La presente investigación se encuentra dividida en grandes apartados, en el capítulo dos, se presenta la formulación y planteamiento del problema, el cual incluye una breve presentación del Centro Comunitario Agüita de la Perdiz, dado que esto resulta fundamental para comprender la formulación de preguntas de investigación, las que luego serán fundamentadas en el capítulo tres, compuesto por la justificación del problema de investigación.

El cuarto capítulo está compuesto por el Marco Referencial de la investigación el cual incluye subcapítulos relacionados con la definición teórica de participación, significaciones y participación infantil, así como presenta también los principales antecedentes teóricos para este estudio.

El quinto capítulo corresponde a los objetivos de investigación y al establecimiento de hipótesis de trabajo, o supuestos orientadores, mientras que en el sexto capítulo se presenta el marco metodológico, en el cual se describen los métodos y técnicas utilizados para la recolección y análisis de datos. Del mismo modo, se incorporan apartados relacionados con reflexiones epistemológicas y éticas que guían la investigación.

El análisis de los datos y los resultados de la investigación se encuentran en el séptimo capítulo, los cuales fueron divididos en tres grandes apartados: “Programa Niñez y participación infantil”, que busca estudiar el origen y propuesta del Programa Niñez; “Significaciones sobre el Centro Comunitario Agüita de la Perdiz”, centrado en el sentido

que dan los diversos actores al trabajo del Centro y, finalmente, “Significaciones y prácticas de participación infantil”, que expone las principales ideas que tienen los informantes sobre la participación infantil así como la identificación de los espacios o formas en que estas prácticas pueden ocurrir.

Finalmente, las conclusiones se presentan en el octavo capítulo, las que, se espera, logren resumir los hallazgos de investigación y mostrar cómo se ha dado respuestas a las preguntas y objetivos de la investigación. Se espera que este último capítulo permita al lector comprender con justicia los aportes y también las limitaciones de la presente investigación y que ambos juicios puedan suscitar una reflexión respecto de la necesidad de incorporar dentro de las ciencias sociales y la metodología de la investigación las consideraciones teóricas y metodológicas necesarias para abordar adecuadamente los estudios sobre la infancia y a los niños y niñas no solo como sujetos en la investigación, sino que reconocerles sujetos de derecho en todas las instancias donde ellos intervengan, incluyendo la investigación científica.



II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION

Tomando en cuenta la importancia que la literatura otorga a experiencias comunitarias y cotidianas de participación y la relativa poca investigación y sistematización de estas experiencias en nuestro país, el estudio se centrará en las prácticas y significaciones sobre participación infantil que poseen diferentes actores, principalmente niñas, niños y adolescentes que participan de un programa de participación comunitaria.

La elección del Centro Comunitario Agüita de la Perdiz¹, se ha realizado en tanto que, a diferencia de otros organismos centrados en la protección y reparación de los derechos de la infancia (como el trabajo realizado en Chile por las Oficinas de Protección de la Infancia, OPDs), el objetivo del programa está asociado a la prevención y promoción de los derechos desde la óptica comunitaria y territorial.

Por ello, la presente investigación busca poner su foco de análisis en espacios comunitarios donde los niños no participen como usuarios de programas focalizados de reparación de derechos o como estudiantes (tal como ocurre en aquellas investigaciones realizadas en contextos escolares), sino como sujetos y sujetas, actores y pobladores de un territorio con características particulares.

Este contexto está constituido por el Centro Comunitario Agüita de la Perdiz, que se emplaza en el barrio del mismo nombre en la comuna de Concepción, Chile. En el Centro Comunitario confluyen las perspectivas y prácticas de los niños, niñas, sus cuidadores y de las profesionales que trabajan en él; transformándose en un espacio con gran potencial para el diálogo intergeneracional que puede estar relacionado con las prácticas y significados que los diversos actores le otorgan a la participación infantil en general y a la participación de los niños y niñas en el programa del Centro Comunitario, en particular.

La población Agüita de la Perdiz es un barrio de Concepción, ciudad del centro sur de Chile, que se ubica en las faldas del Cerro Caracol y que se ha caracterizado por la presencia de población de bajo nivel socioeconómico y alto estigma social, a la vez que presenta un fuerte entramado social y comunitario, producto de la historia colectiva de participación y movilización social, que tiene su inicio en las tomas de terreno de 1958, las

¹ En adelante CCAP

que dieron origen al barrio. Además, dicha cohesión social continuó en las décadas posteriores a partir de la construcción comunitaria de la infraestructura pública (calles, muros de contención, luminaria, etc.) y la resistencia frente a los intentos de erradicación ocurridos principalmente durante la dictadura militar (García, Carrasco y Rojas, 2014; Rojas, Carrasco, Pérez, Araneda y Lima, 2015; Prada, 2019).

El Centro Comunitario Agüita de la Perdiz, fundado en 1977 por iniciativa de la Iglesia Evangélica Luterana de Concepción, se define a sí mismo como un espacio social, educativo y comunitario, que enfoca su línea de acción al desarrollo social y en el enfoque de derechos, encontrándose actualmente orientado al trabajo centrado en la niñez, juventud y comunidad, promoviendo una visión comunitaria del cuidado y de la participación vecinal².

En sus inicios, el trabajo de la Iglesia Luterana se basó en gestionar recursos para ir en ayuda de un gran porcentaje de niños y niñas, quienes se encontraban en un grave estado de desnutrición producto de la inestabilidad habitacional y el contexto sociopolítico del país. Iniciaron su trabajo en la comunidad con un Centro de Recuperación de Lactantes. Posteriormente, y entrado en la década de los ochenta, la oferta de atención del Centro se amplía hasta niños y niñas de cinco años de edad, surgiendo así el Jardín Infantil Los Sobrinitos. Desde los años 90, el Centro Comunitario ha basado su trabajo en los lineamientos de los derechos humanos y los derechos del niño. El plan actual de trabajo es financiado a partir de las organizaciones no gubernamentales ANIDE y Kindernothilfe (KNH) Alemania y Austria.

Con su larga data de trabajo en el territorio, el Centro Comunitario se ha transformado en un espacio e institución respetada y valorada dentro del territorio. En la actualidad, el CCAP ejecuta su proyecto “Educación inicial y familia”, el cual administra la Sala Cuna y Jardín Infantil “Los Sobrinitos” que atiende a 50 niños, niñas y sus familias, y el “Programa Niñez y Juventud” cuyo objetivo se encuentra en el acompañamiento en el proceso de desarrollo integral de los niños y niñas, fomentando su autonomía, seguridad y visión crítica. Es este último programa, denominado actualmente como Programa Niñez, el que será el objeto principal de este estudio.

² La información utilizada para este segmento ha sido recopilada fundamentalmente del documento de postulación a la fundación ANIDE y KNH Austria (quien financia actualmente el trabajo del Centro).

De esta manera, programas de intervención como el del CCAP se insertan en contextos políticos, sociales y culturales particulares, tales como: escasez de financiamiento y políticas públicas para proyectos participativos, culturas escolares o familiares poco democráticas, sistemas políticos con poca participación institucional y entornos caracterizados por la vulnerabilidad y estigmatización social. El estudio de dichos contextos resulta relevante en tanto imponen desafíos y pueden significar limitaciones a la participación de niños, niñas y adolescentes.

Consecuentemente, la participación infantil no puede estudiarse en base solo a términos ideales o abstractos, sino que debe estar vinculada a las prácticas que ponen en ejercicio esta participación, incluyendo, pero no limitándose a realizar un análisis sobre los objetivos declarados de un programa de participación en particular, pues resulta interesante también destacar aquellas prácticas ocurridas en el marco del trabajo de estos organismos que puedan ser imprevisibles o inesperadas. A la vez, es importante comprender cómo se significa (entiende o valora) el trabajo realizado por estas organizaciones. De esta forma, algunas preguntas claves que dan origen a la presente investigación son las siguientes: ¿Cómo significan la participación infantil los diferentes actores involucrados en el Programa Niñez del CCAP? ¿Cuáles son las acciones o prácticas que los miembros del programa consideran como participación infantil? Respecto del programa en sí: ¿Qué prácticas del Centro Comunitario y del Programa Niñez favorecen o debilitan la participación de los niños y niñas? ¿Cuál es la propuesta o modelo de participación que se puede deducir de los objetivos del programa? ¿Cuál es la opinión de los niños, niñas y sus padres y madres respecto del Programa Niñez y el Centro Comunitario?

Dicho de otra manera, y en términos más teóricos, la pregunta última respecto de esta investigación podría resumirse así: ¿constituye el programa un espacio significativo de participación infantil para los actores? Dicha pregunta no se basa en una lógica evaluativa ni simplista del programa y sus resultados, sino que se desarrolla como una forma de analizar la participación a partir de una mirada relacional, intergeneracional y que pone en el centro de la discusión las experiencias y significaciones de los actores involucrados y la forma en que el programa puede repercutir en su día a día.

III. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación se centra específicamente en el programa Niñez y Juventud, pues se trata de un espacio no escolarizado donde se impulsa la participación de niños, niñas, familias y pobladores bajo un modelo comunitario de promoción de derechos de la infancia. El funcionamiento del Centro se realiza a través de talleres y actividades permanentes las cuales recogen múltiples áreas de desarrollo y expresión de niños y niñas.

ANIDE (s.f.), organización no gubernamental que actualmente gestiona el financiamiento para el Centro Comunitario señala que uno de los objetivos del Programa Niñez es “generar espacios de participación que permitan potenciar las capacidades individuales y colectivas de los niños, niñas y jóvenes” (s.p).

De acuerdo con la información obtenida del plan de trabajo del Programa Niñez, éste está dirigido al seguimiento y acompañamiento de los/as niños/as, promoviendo principalmente la participación y abordando distintas temáticas, entre las que destacan: factores protectores, temáticas medioambientales, habilidades blandas, el autoconcepto, protección y autoprotección, identidad, relaciones sociales, comunicación efectiva, entre otros. Del mismo modo, se promueve la participación de los niños en redes de infancia y juventud y con distintas organizaciones dentro y fuera del territorio (Centro Comunitario Agüita de la Perdiz, s.f).

De acuerdo con el documento facilitado por el Centro, el Programa Niñez representa una voluntad de motivar la participación infantil, haciendo explícito el interés por facilitar procesos protagónicos de participación a través de potenciar las capacidades de los niños y niñas e influenciar en los actores adultos formas de relacionarse más equitativas y respetuosas con la infancia. Sin embargo, se considera necesario investigar las prácticas y actividades que el Centro Comunitario efectivamente realiza en pos de la participación infantil.

Del mismo modo, pese a que el programa llevaba ya más de una década de funcionamiento, el contexto sociosanitario provocado por la pandemia de coronavirus iniciada el 2020 y otros contextos locales y nacionales pueden haber influido y modificado la forma en que dichos objetivos se llevaron a cabo. Por ello, resulta interesante analizar si

los objetivos propuestos por el Centro Comunitario, especialmente aquellos orientados a la participación infantil sufrieron cambios y, de ser así, cómo fueron implementados.

El Centro Comunitario se presenta como un espacio que permite la relación e interacción entre niños y adultos, por lo tanto, su estudio permite abordar no solo las perspectivas de niños/as y adultos por separado, sino que la forma en que estas se relacionan: diferenciándose o convergiendo entre sí. Por ello, el estudio busca incorporar a ambos tipos de informantes (adultos y niños).

Tal como se verá más adelante, la participación infantil no solo requiere de niños y niñas con la capacidad de opinar, actuar y expresarse, sino también la existencia de personas, organizaciones o espacios que atiendan esta participación y la reconozcan. Dicho de otra forma, el análisis de las prácticas participativas realizadas en el CCAP permite aplicar un enfoque de análisis que considere no sólo la perspectiva de los/as niños/as respecto de la participación infantil, sino también la de los adultos que les son significativos (las profesionales del programa y sus madres o apoderadas), pues son los adultos quienes la mayor parte de las veces pueden favorecer o limitar las prácticas de participación de niños y niñas.

La literatura especializada (Alanen, 2014; Gaitán, 2006; Liebel, 2019; Lansdown, 2009) ha enfatizado en la necesidad de incluir las perspectivas tanto de niños y niñas como las de los adultos en los estudios de participación infantil, debido a que estos últimos influyen directamente en los espacios, formas y temas de participación a los que la niñez tiene acceso. En otras palabras, la visión más extendida sobre participación infantil que la limita a espacios privados o conceptualizados como infantiles (familia y escuelas principalmente) influirá en los espacios permitidos para la participación infantil, así como dictarán también las reglas o dinámicas impuestas desde fuera para dicha participación. No obstante, actualmente esta visión se encuentra en entredicho, pues el interés por la promoción de la participación ciudadana y el reconocimiento de la participación infantil como derecho, ha abierto gradualmente las puertas a nuevos espacios y formas de visibilización de la participación infantil.

Por otra parte, el Programa Niñez del CCAP es una forma de indagar en el carácter fundamentalmente práctico de la participación; si bien en varias investigaciones se estudia la

participación infantil como un objeto teórico (Lay, 2015), investigaciones realizadas con niños y niñas muestran que éstos tienden a asociar conceptos abstractos como la infancia y la participación con acciones, situaciones o prácticas que se encuentran más cercanas a su cotidianidad (De la Concepción, 2015; Chávez y Vergara, 2017) que se enmarcan en el mundo de la vida -cotidiano- de niños y niñas. Así, el presente estudio no sólo busca contribuir a responder a la pregunta de cómo significan los niños y niñas la participación infantil, sino que intenta describir cuáles son las prácticas de participación que ellos llevan a cabo.

Además, al enmarcarse en un espacio reconocido e integrado a la vida social del barrio, las posibilidades de reconocimiento a la participación de niños y niñas puede aumentar, en tanto diversos estudios (Lansdown, 2009; Quilodrán, 2012) señalan que son los programas de promoción de derechos que se insertan en el tejido local los que generan mejores resultados e impactos más duraderos en la vida de niños, niñas y adolescentes.

Así, el estudio de la infancia y la participación infantil en contextos comunitarios o no escolarizados como en el que se desarrolla el Programa Niñez del CCAP permite estudiar un caso que supera el estudio de la participación de niños y niñas en contextos “exclusivamente” infantiles, sino que más bien se constituye en un espacio de participación “intermedio” entre lo público y lo privado que permite la articulación y trabajo intergeneracional y la incidencia de niños y niñas en problemas calificados como públicos (Cockburn, 2013).

En Chile, el ámbito de la participación comunitaria posee aún poca profundización en los estudios de participación infantil y a nivel latinoamericano algunos estudios existentes tienden a relacionarse con estudios antropológicos orientados a mostrar “otras formas” de participación de “otras infancias”, tal como es el caso de la participación de niños y niñas en las comunidades zapatistas y las escuelas verdaderas, estudiadas por Angélica Rico, Yolanda Corona y Katia Núñez (2018) y estudios sobre la participación de la infancia en comunidades indígenas en México desarrolladas por Podestá (2007) y Glockner (2007).

En este contexto, el Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN) viene planteando desde hace más de una década la relevancia del estudio de la promoción de la participación a nivel comunitario, señalando que ésta permite el reconocimiento de

espacios propios a los niños y adolescentes, a la vez que su inclusión es espacios intergeneracionales. Respecto del carácter comunitario señalan:

Es la comunidad el lugar donde se afincan las redes de solidaridad humana que brindan contención a los niños, niñas y adolescentes y a sus familias a través de relaciones de vecindad que amplían, sostienen y enriquecen los vínculos familiares. Las políticas de promoción de la participación infantil y adolescentes encuentran en la comunidad un escenario privilegiado para desarrollar acciones que impactan simultáneamente sobre las familias y las instituciones. (IIN, 2010, p. 39)

Finalmente, y no menos importante, esta investigación pretende tener una aplicación práctica y perseguir un fin social al servir como información no solo para el propio programa y los actores involucrados en él, sino también para que contribuya a la reflexión y diseño de otras estrategias de investigación e intervención social para la participación infantil.



IV. MARCO REFERENCIAL

1. Estudios sociales de la infancia

El estudio de la participación infantil debe partir de la base de que existe cierta complejidad conceptual para abordar dicha temática, tanto por las múltiples connotaciones y áreas de estudio a las que se vincula, como porque implica una perspectiva diferente de entender la participación y la actoría de los niños, niñas y adolescentes. Comprender e identificar las “nuevas” formas en que se ha entendido a los niños, niñas y adolescentes como sujetos sociales es relevante para comprender desde dónde y bajo qué supuestos surge la necesidad de estudiar la participación infantil en particular, y la infancia en general. En el presente apartado se abordan los inicios y planteamientos centrales de estas formas críticas de analizar la infancia y la niñez que se han desarrollado durante las últimas décadas en América latina y el mundo.

Desde las décadas del 80' y 90' vinculado a movimientos pro derechos de los niños, niñas y adolescentes, un sector de las ciencias sociales ha venido desarrollado una “nueva” forma de analizar la infancia y la niñez, la cual se aleja de las visiones desarrollistas y psicologistas preponderantes hasta la época, que consideraban a los niños y niñas como seres pre-sociales. Por el contrario, estos nuevos enfoques de estudio comenzaron a conceptualizar la infancia como una construcción y categoría social (Calderón, 2015; Gaitán, 2006; James y Prout, 1997; Jenks, 1992; Pávez, 2012, Qvortrup, Corsaro y Honig, 2009).

Los denominados *childhoods studies*, surgidos en Europa y extendidos posteriormente a Estados Unidos y América Latina, han sido conocidos también en el habla hispana como sociología o antropología de la infancia (Calderón, 2015; Gaitán, 2006; Qvortrup, Corsaro y Honig, 2009). Sin embargo, muchos y muchas autoras los han traducido con el nombre de Nuevos Estudios Sociales de la Infancia, buscando enfatizar el carácter interdisciplinario del campo de estudio.

Adicionalmente, el adjetivo de “nuevos” estudios, más que hacer referencia a su -en ese entonces- reciente surgimiento, encuentra su explicación en su intento activo de superar los enfoques clásicos de los estudios de la niñez, los que se caracterizaban por sus visiones naturalizadas y acríticas sobre la niñez e infancia-, poniendo en el centro de su estudio las

complejidades de la infancia (Del Río, 2019). Jens Qvortrup (2009), uno de los principales exponentes de estos estudios señala respecto de su novedad:

Esto no es decir que los niños no hayan sido vistos antes como personas activas, o entendidos como pertenecientes al mismo tipo que los adultos. Lo que sugiere, sin embargo, es que con los estudios sociales de la infancia, la investigación sociológica y antropológica comienza por primera vez -y casi programáticamente- a ser serias en cuanto a la estructura y agencia sobre a lo que a la infancia y los niños les concierne. (p.21)³

En gran parte de las ciencias sociales, la infancia había sido instrumentalizada, tratada como un objeto de estudio secundario o bien como una instancia explicativa, pre social. Tal como lo señalan Vergara-del Solar, Chávez-Ibarra, Peña-Ochoa y Vergara-Leyton (2016): “En las ciencias sociales, el tópico de la infancia ha sido relegado a una posición secundaria, en la medida en que ha sido considerado irrelevante para los procesos de desarrollo o transformación social” (p.1137). En sociología, por ejemplo, la infancia había sido mayormente tratada en las teorías sobre socialización como el periodo de vida que explicaba la reproducción social (que era el fenómeno verdaderamente importante para el estudio). Trabajos inaugurales en las corrientes en la sociología de la infancia como los de Corsaro (1997) ayudaron a poner en entredicho la socialización como proceso unidireccional proponiendo, a través de su término de reproducción interpretativa, que los/as niños/as son capaces no solo de internalizar pautas y normas culturales y sociales, sino de reinterpretarlas y contribuir activamente a la producción y cambio cultural.

De esta forma, desde sus inicios los estudios sociales de la infancia han enfatizado su estudio como objeto de investigación relevante por sí mismo, como “un objeto de estudio “por derecho propio” y no simplemente como un aspecto secundario o un epifenómeno a incluir en los estudios de familia, género, educación, políticas públicas u otros” (Chávez y Vergara, 2017, p. 32).

Esta perspectiva de análisis implica dos cosas: dejar de pensar la infancia como referencia a la mera experiencia de un sujeto individual, a la vez que pensarla como una

³ Traducción propia.

construcción sociohistórica que, por lo tanto, merece ser investigada desde una perspectiva social, en tanto categoría construida socialmente que requieren igualmente de una explicación sociológica acompañada de una profunda reflexión epistemológica sobre su construcción como objetos de estudio (Thorne, 2004; Rodríguez, 2006; Honig, 2009). Así, la infancia puede ser entendida tanto como categoría social, parte de la estructura social, grupo social subordinado y como categoría socialmente construida, entre otras.

Para ello, los estudios desde estos enfoques deben comenzar con una aclaración conceptual básica que distinga los términos de infancia y niñez.

James y James (2004 y 2008) establecen una diferenciación entre “la infancia” (*childhood*) como institución y espacio social configurado con base en las sedimentaciones de prácticas sociales discursivas y no discursivas en relación con los niños, en su polo estructural, y “los niños” (*children*) concretos como actores sociales, en el polo de la acción, los cuales contribuyen tanto a la reproducción de los modos de hacer infancia, a través del tiempo, como a su transformación. (Chávez y Vergara, 2017, p.33)

Se entiende por infancia una forma específica de experiencia en la vida en la que -de acuerdo con los patrones culturales de cada sociedad- se es y se vive como niño/a (Gaitán, 2006):

Como afirma el profesor Jens Qvortrup (1993) en una de sus nueve tesis sobre la infancia, ésta es una categoría social permanente, una forma particular y distinta de la estructura social de cualquier sociedad y no simplemente una fase transitoria de la vida humana. (Rodríguez y Morales, 2013, p.76)

Comprender la infancia como categoría social construida y como parte de la estructura social, fue parte de las primeras líneas de trabajo de la sociología de la infancia, donde de acuerdo con Gaitan (2006) pueden distinguirse tres enfoques de estudio: estructural, construccionista y relacional.

De esta manera, los estudios sobre la construcción de la infancia como categoría social y sus significaciones asociadas se desarrollan desde los inicios de los nuevos estudios de la infancia, especialmente por la postura constructivista y los trabajos inaugurales de Jenks

(1992) y James y Prout (1997). Estos planteamientos se centran en la construcción histórico-social de la infancia como categoría social y su evolución hacia la forma en que es entendida actualmente; revisiones más actuales realizadas en nuestro país señalan que la infancia, tal como la conocemos hoy, es una construcción relativamente reciente -de hace aproximadamente 300 años-, propia del mundo occidental (Gallego-Henao, 2015; Pávez, 2012).

Por otra parte, el enfoque estructural de la infancia, surgido originariamente en Europa entre los años 1987 y 1992 en base al proyecto de investigación sobre infancia como fenómeno social, coordinado por Jens Qvortrup, plantea que la infancia debe estudiarse desde un nuevo paradigma entendiéndose como “una entidad históricamente cambiante, como una construcción social y como una forma estructural. Esta concepción implica la idea de que la infancia es una estructura permanente en cualquier sociedad, aun cuando sus miembros se están renovando constantemente” (Gaitán, 2006, p. 55-56).

Finalmente, los estudios situados desde un enfoque relacional ligaron la infancia a la categoría de adultez en tanto que señalan que la infancia es definida en base a su relación con la adultez. Además, este enfoque pretende poner atención a las relaciones existentes entre la edad -o las generaciones, como categoría relacional- y otras categorías sociales como el sexo-género y la clase social.

Teóricamente, la inclusión de la clase social en los estudios de la infancia trae consigo varias consideraciones que se relacionan directamente con establecer un análisis “relacional” de la infancia, es decir, debe abordar las complejas relaciones que se establecen entre la edad, clase, género y etnia, enfatizando en su coexistencia e interrelación. El trabajo de Alanen (2012), clave en los últimos años para el enfoque relacional de la infancia, aboga por el estudio de las relaciones generacionales desarrollando la idea de la existencia de un orden generacional: “las relaciones entre niños/as y personas adultas, padres/madres e hijos/as son ejemplos de vínculos que son relacionales (Alanen, 2014), y el significado de una categoría es tanto socialmente construido como relacionado a otra (Alanen, 2014; Bourdieu, 2009, 2011)” (Voltarelli et al., 2018, p. 285).

Gaitán (2006) es enfática en señalar que los enfoques de estudio deben verse como complementarios, pues dan cuenta de distintas líneas, intereses e incluso métodos de

investigación, pero comparten la definición de la infancia como “atracción conceptual” y su interés por visibilizar a la niñez como actores sociales.

Pasados ya, aproximadamente tres décadas desde la inauguración de estas corrientes de estudio, los enfoques y métodos de análisis de la sociología de la infancia y los estudios sociales de la infancia han ampliado su influencia en sus respectivas disciplinas, al mismo tiempo que se han vuelto preponderantes en gran parte de los estudios realizados por organismos nacionales e internacionales vinculados a la protección de la infancia.

Cabe recordar aquí que hay una concurrencia histórica entre el nacimiento de la sociología de la infancia y la etapa final de elaboración de la Convención de los Derechos del Niño de Naciones Unidas y que en ambas se refleja el pensamiento social de una época, que en ambos casos conlleva una nueva mirada sobre la infancia y un nuevo concepto sobre el ser de los niños: sujetos y actores sociales. (Voltarelli et al., 2018, p.300)

Tal como señalan Voltarelli et al., (2018) la sociología de la infancia se ha transformado en un campo de investigación muy fructífero no solo en los países angloparlantes, sino que también en América Latina y otros países de habla Hispana, donde los temas consagrados (o mayormente visibilizados) están referidos a los derechos de los niños y niñas, el bienestar y políticas sociales de la infancia y a la agencia o protagonismo infantil.

Para Tom Cockburn (2020) hacia el fin del siglo XX, la literatura especializada, influenciada por la Convención de los Derechos del Niño (CDN) estuvo fundamentalmente centrada en lo que se ha denominado “las 3 P” de los derechos del niño: protección, provisión y participación. Respecto de la protección, las discusiones se vincularon a las protecciones de la CDN frente al abuso, el abandono y la explotación infantil que se derivan del “estatus especial” que poseían los niños y niñas; al mismo tiempo, se le reconocían derechos sociales a la educación y al ingreso de sus padres (provisión), mientras que las discusiones sobre participación se volvieron más fructíferas en tanto académicos e interventores de la infancia debatieron acerca de la dificultad de definir qué es la participación o si la participación plena es posible o incluso apropiada (Cockburn, 2020).

Así, una parte de los estudios han abordado la conceptualización y operacionalización de la infancia desde las políticas públicas y el derecho internacional, expresado en instrumentos como la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, las legislaciones nacionales o la opinión pública (Herrera y Aravena, 2015; Del Río, 2011; Rodríguez y Morales, 2013).

En la actualidad, especialmente en América del Sur (y en otros países del denominado Sur Global, Mundo Mayoritario *-majority world-*) ha surgido el interés por el estudio de la denominada “infancia al margen” (indígenas, marginadas, pobres y migrantes) (Liebel, 2019). Dichos estudios aportan a la comprensión de “representaciones” más realistas de la infancia, en tanto su representación hegemónica se basa en una visión predominantemente blanca y de clase media (Sen, 2013; Voltarelli et al., 2018), al mismo tiempo, sus análisis sobre participación infantil tienden a considerar en mayor medida las formas de actuación de niños y niñas y su impacto en sus entornos sociales, políticos y culturales.

En general, los estudios de la infancia del “Sur global” han tendido a considerar ciertas dimensiones en el análisis de la infancia tales como la clase, el territorio y la etnia de forma mucho más significativa que sus contrapartes angloparlantes o europeas, lo cual conlleva consecuencias importantes en el diseño y resultados de la investigación.

Para finalizar, desde sus inicios los estudios sociales de la infancia han abogado por la necesidad teórica y ética de relevar las voces y visiones de los niños y niñas respecto del mundo social, lo cual ha implicado un esfuerzo por incorporarlos a los procesos mismos de la investigación en cuanto son ellos quienes se configuran como “expertos” sobre su vida⁴ y “como *sujetos situados*, en un contexto social y cultural que los condiciona, y en un tiempo presente -no en un futuro idealizado- en el que piensan, desean, sufren, disfrutan, y hasta tienen conflictos, entre sí y con los adultos” (Lenta y Di Iorio, 2013, p.3).

⁴ Priscilla Alderson (2009) muestra como los estudios participativos respecto del abuso infantil han contribuido a la inclusión de niños y niñas en investigación, en tanto las perspectivas de los niños y niñas permitían la comprensión del fenómeno de la violencia de forma mucho más completa que lo permitido por la perspectiva adulta, que tiende a subvalorar la importancia del abuso físico a niños y niñas.

Trabajar con las “voces” infantiles implica consideraciones éticas y epistemológicas que han caracterizado, por ejemplo, al programa de la sociología de los niños (Gaitán, 2006)-, el cual propone valorar los sentidos y relaciones de los niños y niñas en su vida cotidiana, así como realizar investigación “para” y “con” niños, niñas y adolescentes, acompañándose así del florecimiento de técnicas participativas y de un debate teórico y metodológico en torno a la prerrogativa de “dar voz” a los niños y niñas.

Este nuevo papel de la niñez en la investigación ha sido promovido desde agencias nacionales e internacionales sobre el derecho de niños, niñas y adolescentes (NNA). En Chile, por ejemplo, la Defensoría de la Niñez (s.f.a) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2018) han realizado estudios que, desde diversas estrategias metodológicas, han tenido a niños, niñas y adolescentes como sujetos e informantes.

No obstante los estudios sociales de la infancia han avanzado un gran trecho desde sus inicios, gran parte de las investigaciones realizadas desde estos marcos teóricos y epistemológicos, suelen no estar articulados con cuerpos o dispositivos teóricos más amplios en las ciencias sociales, por ello, tal como se verá en los siguientes capítulos, muchas veces los estudios sobre infancia y, especialmente en participación infantil, se han enfocado en describir experiencias más o menos exitosas sin integrarlos en un marco teórico más general, o bien, presentan una variedad de enfoques e interpretaciones no explicitadas del concepto que complejizan su integración.

2. Participación infantil

Pese a la centralidad que la participación ha tomado en las agendas mundiales de desarrollo y en las demandas ciudadanas, el estudio de la participación obliga a abordar las diversas áreas y campos de aplicación. Por lo mismo, en los siguientes apartados se hará una revisión no solo de la participación en general, sino también de la especificidad con que ha sido estudiada y operacionalizada la participación infantil en Chile y el mundo.

2.1. La polisemia de la participación

El concepto de participación es utilizado ampliamente en la vida cotidiana y en el ámbito académico para hacer referencia a diversos fenómenos y enfoques de análisis. De ahí puede explicarse la compleja tarea que resulta su definición y operacionalización en ciencias sociales, intervención social y política pública (Lansdown, 2009; Liebel y Saadi, 2012; Malone y Hartung, 2009).

Participar puede significar diversas cosas en distintos contextos, sin embargo, podría señalarse que “participar”, en principio, significa “tomar parte”: convertirse uno mismo en parte de una organización que reúne a más de una persona. Pero también significa “compartir” algo con alguien o por lo menos, hacer saber a otras algunas informaciones” (Guillen, Sáenz, Badi y Castillo, 2009, p.179).

En base a ello, Manfred Liebel e Iven Saadi (2012) plantean que un análisis profundo y multicultural de la participación debe realizarse analizando las prácticas que en una u otra cultura podrían ser clasificadas como participación. Los autores señalan que el análisis debe incorporar no sólo su nivel discursivo, pues, si bien la participación es vista como la panacea del mundo moderno, esta puede poseer diversos orígenes (voluntarios o forzados), así como servir a distintos fines (transformadores o conservadores del poder):

Apoyándonos en el etnólogo francés Claude Lévi-Strauss, podríamos decir que participación es una palabra “con significado flotante” (Anderson, 1998: 574). La palabra adquiere un significado más específico sólo si conocemos los objetivos que con ella se apuntan —en todo caso ha de tomarse en cuenta siempre el contexto y las condiciones bajo las cuales se establecen estos objetivos—. (Liebel y Saadi, 2012, p.12)

Si bien toda participación es -por definición- un acto social, en general, cuando se habla de participación se tienden a distinguir diversos tipos, los cuales son distinguidos entre sí en base con los actores y el tipo de relación a los que se vinculan. Por ejemplo, la participación social ha sido entendida en tanto pertenencia de un individuo a grupos o colectivos, de esta forma, este tipo de participación se utiliza cuando se describe la relación individual de los sujetos con distintas instituciones sociales (Salvatierra, 2019).

Otra de las acepciones más utilizadas de participación es la del tipo político. En un sentido más tradicional, la participación política estaba estrecha y casi únicamente vinculada a la conducta del voto y la elección de representantes para el sistema político. Este tipo de participación ha sido conceptualizada como convencional; sin embargo, el enfoque de estudio actual reconoce que la participación política no convencional incluye una serie de otras actividades diversas que son utilizadas por los ciudadanos como “estrategias para tratar de incidir en las decisiones del poder político: huelgas, manifestaciones, boicots, etc.” (Delfino y Zubieta, 2010, p.215).

La participación ciudadana, en tanto, se ha relacionado con la participación política, en la medida en que ambas se relacionan con la vida y asuntos de carácter público de la sociedad. La diferencia parece estribar en los actores que intervienen en la participación ciudadana donde se encuentra el Estado, por un lado, y la sociedad civil por otro (Guillen, Sáenz, Badi y Castillo, 2009).

Finalmente, la participación comunitaria es otro tipo de participación cuya particularidad radica en la búsqueda de intereses compartidos dentro de un contexto y territorio definido. En este caso, la comunidad se entiende “como un tejido social arraigado en un determinado territorio en el cual las personas comparten una parte significativa de las acciones e intercambios que constituyen su vida cotidiana” (IIN, 2010, p. 39).

Una de las clasificaciones más extendidas tiene relación con la denominada “escalera de participación”, propuesta por Arnstein (1971) que identifica en su parte más alta, a ciudadanos empoderados, mientras que en la base identifica a la manipulación. Esta distinción es relevante en tanto da origen a las discusiones sobre la participación sustantiva y no instrumental (Liebel y Saadi, 2012; Quilodrán, 2012). Más allá de estas y otras distinciones conceptuales que resultan comunes en ciencias sociales, es relevante notar que

la mayoría de estos conceptos consideran implícita o explícitamente a un sujeto o actor adulto; limitando la imagen de niños y niñas como sujetos activos en la esfera social y política. La lógica detrás de estos planteamientos -que ha sido identificada en la literatura como una perspectiva occidental o liberal- es que la participación de la niñez tendría un carácter diferente a la de los adultos y estaría circunscrita a ciertos ámbitos de la vida cotidiana, alejada de estos espacios propiamente políticos, sociales y comunitarios.

La circunscripción de los niños a espacios privados o infantiles (principalmente la escuela y el hogar) ha sido una de las causas de su invisibilización, tanto en la política pública, como en el campo de la investigación social (Bustelo, 2005; Chávez y Vergara 2017; Gaitán, 2006; Lay, 2015). Por ello, es importante construir la participación como un objeto de investigación profundamente político, es decir, permeado por discusiones respecto de lo público y lo privado.

2.2 Delimitación conceptual de la participación infantil

A menudo las investigaciones sobre participación infantil están estudiando distintas aristas de la participación lo cual complejiza su formación como campo de investigación (Percy-Smith y Thomas, 2009; Voltarelli et al., 2018). A pesar de ser un concepto altamente estudiado, las investigaciones sobre participación infantil no siempre muestran coherencia teórica y articulación con otros campos de estudio, constituyendo muchas veces descripciones de “experiencias” (programas, campañas, instituciones), modelos o anécdotas:

Teorías y modelos son a menudo usados intercambiabilmente en el discurso y práctica de la participación infantil. Sin embargo, hay diferencias sustanciales que a menudo no son distinguidas en la literatura. Lo que encontramos es una sobresimplificación de historias sobre “lo que hicimos” y no mucha crítica sobre “por qué lo hicimos” o “cuáles fueron sus implicaciones”. Sin este marco teórico, modelos o guías de “cómo hacer” han prosperado y no siempre está claro qué ha influenciado su construcción. (Malone y Hartung, 2009, p. 24)⁵

⁵ Traducción propia

Diferentes formas de entender, estudiar y reflexionar la participación infantil pueden encontrarse en el libro coordinado por Barry Percy-Smith y Nigel Thomas (2009) denominado *A handbook of children and young people's participation: perspectives from theory and practice*, el que reúne una serie de contribuciones de autores de todas partes del mundo que, desde diversos enfoques, concluyen la importancia de ampliar (y definir adecuadamente) la participación infantil. Algunas críticas esbozadas en dicho trabajo se enfocan en la inexistencia de un planteamiento teórico original para la participación infantil, argumentando que la mayoría de los conceptos, escalas y clasificaciones utilizadas proviene de la aplicación de otras teorías que han sido adaptadas al trabajo con niños y niñas (Malone y Hartung, 2009).

Otros autores, como Theis (2009) postulan que la participación de niños y jóvenes debe comprenderse considerando los contextos sociales, culturales y políticos en los que ocurre, señalando -al igual que lo hacen Alfageme, Cantos y Martínez (2003), Liebel y Saadi (2012) y Mason y Bolzan (2009)- que las interpretaciones occidentales de la participación tienden a limitarse a “escuchar las voces” de los niños y niñas en los procesos de decisiones públicas, mientras que en el resto del mundo estas tienden a estar ligadas a la contribución activa que realizan los niños, niñas y jóvenes a sus comunidades y familias. Para Mason y Bolzan (2009) el primer caso, que ellos definen como el enfoque liberal de la participación, se refleja en que en las culturas occidentales los niños y jóvenes son alentados a tomar parte en actividades que los adultos han designado y estructurado para ellos y que son frecuentemente intencionadas como un “entrenamiento o aprendizaje” para que los niños y jóvenes adquieran las habilidades ciudadanas relevantes para su vida adulta.

De esta forma, las teorías y enfoques para el estudio de la participación infantil muestran gran laxitud, incluyendo diversos grados, formas y tipos de participación infantil. Por ejemplo, el Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN, 2010) identifica varias dimensiones de la participación (expresión, información, opinión, libre asociación y reunión), diversos ámbitos de la vida donde ocurre la participación (comunidad, esfera pública y familia) y clasifica el tipo participación de acuerdo con la edad de los NNA implicados (primera infancia, 0-5 años; escolares 6-12 años y adolescentes 13-17 años).

Por otra parte, son diversas las perspectivas y tendencias de la participación infantil desarrolladas desde la academia. Alfageme et al., (2003) reconocían la existencia de tres tendencias en el estudio de la participación infantil: la reflejada en la Convención Sobre los Derechos del Niño, la promovida por organizaciones no gubernamentales y aquella ligada a la teoría de la pre-ciudadanía de la infancia⁶. Al mismo tiempo, las autoras abogan por una cuarta tendencia, que a inicios de los años 2000 comenzaba a tomar fuerza especialmente en los países del Sur Global: el paradigma del protagonismo integral de la infancia o protagonismo infantil⁷.

Por su parte, Serrano-Arenas, Ochoa-Cervantes y Arcos-Miranda (2019) distinguen en la actualidad lo que denominan la perspectiva política (relacionada con el derecho y la toma de decisiones de la niñez), la pedagógica (referente al ejercicio de la ciudadanía desde la infancia) y la perspectiva social (centrada en los marcos de acción de niños y niñas) de análisis de la participación infantil.

Estas tendencias en el estudio, muchas de ellas asociadas a ciertas áreas o disciplinas en particular, aun cuando no son opuestas entre sí, dan cuenta de diferentes “interpretaciones” respecto de la participación infantil, que influyen notablemente en la forma en que ésta es operacionalizada y utilizada tanto en la investigación social como en el ámbito de las leyes, políticas públicas, etc. En el próximo capítulo se presentarán brevemente estas cuatro tendencias para situar y contextualizar el estudio de la participación infantil.

⁶ Aquellos planteamientos que, como se verá en el capítulo 3.3, consideran a la participación en la infancia como un espacio de prueba y desarrollo de habilidades para ejercer la “verdadera” ciudadanía (que tiene lugar en la adultez).

⁷ La totalidad de estas perspectivas teóricas se presentarán en el siguiente apartado “tendencias teóricas en el estudio de la participación infantil”.

3. Tendencias teóricas en el estudio de participación infantil

3.1 Participación como derecho: el enfoque de la CDN

Tal vez una de las visiones más extendidas -por lo menos discursivamente- sobre participación infantil es aquella que entiende la participación como un derecho humano fundamental respecto del cual no existirían restricciones o limitaciones producto de la edad, género, religión, nacionalidad o cualquier otra condición. En el caso de la participación de niños y niñas, esta visión de la participación como derecho y principio transversal ha encontrado su sustento en la Convención de las Naciones Unidas Sobre los Derechos del Niño (CND o UNCRC por sus siglas en inglés) declarada el 20 de noviembre de 1988 (Del Río, 2019; Gallego-Henao, 2015).

La CDN busca la promoción de los derechos de niños y niñas y su inserción en la vida política de los países mediante la obligación de los Estados a garantizarles espacios de participación “en función de su desarrollo cognitivo, psicológico, físico y social” (Defensoría de la Niñez, s.f.b, p.3). Si bien no ha sido el primer hito internacional por los derechos de los niños⁸, la Convención es la primera en considerar a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho y en explicitar mecanismos para su cumplimiento. En los 54 artículos que la componen se recogen los derechos fundamentales de la infancia, los cuales pueden ser agrupados en 4 categorías: derecho a la supervivencia, derecho al desarrollo, derecho a la protección y derecho a la participación.

El principio de la participación es posible vincularlo directamente a 6 derechos mencionados en la CDN: el derecho a emitir sus opiniones y a que se les escuche (artículo 12), el derecho a la libertad de expresión (artículo 13), el derecho a la información (artículo 17), el derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión (artículo 14), el derecho a la libertad de asociación (artículo 15) y el derecho a la privacidad (artículo 16). La CDN enfatiza además que estos derechos deben

⁸ Le antecede la Declaración de los Derechos de la Infancia en 1959 y la declaración por las Naciones Unidas de 1979 como el año internacional de los niños y niñas, además de la Declaración de Ginebra de los derechos del niño en el año 1924. Sin embargo, la diferencia fundamental entre una declaración de derechos y una convención radica en que esta última tiene como novedad la obligatoriedad para los Estados que la suscriben de garantizar los derechos ahí señalados, debiendo desplegar políticas y destinar recursos a su efectiva realización (IIN, 2010).

extenderse a todos los ámbitos en que se desenvuelven los NNA: estatal, familiar, comunitario, social, escolar, científico, cultural, deportivo y recreativo. (Consejo Nacional de la Infancia, 2017, p. 14)

Para muchas personas, incluyendo investigadores y políticos, la participación se ha transformado en sinónimo de derechos del niño (Lansdown, 2009), encontrando en el artículo 12 de la Convención la definición por excelencia de lo que podría entenderse como el derecho a la participación (más, vale decir, que el concepto mismo de participación no está explicitado en dicho artículo). En el artículo 12 de la CDN (1990) se señala que:

Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño. (s.p.)

Uno de los principales problemas con esta definición se encuentra en la ambigüedad con la que puede interpretarse la frase de “en todos los asuntos que afectan al niño”, pues en las culturas occidentales ésta tiende a dejar fuera toda referencia a los ámbitos políticos y comunitarios (Del Río 2019; Lansdown, 2009; Lenta y Di Lorio, 2013; Gaitán, 2006).

Gerison Lansdown (2009; 2020) es una investigadora que ha dedicado gran parte de su trabajo a analizar las implicancias que la CDN ha conllevado para la promoción de los derechos de los niños. La autora plantea que en el entendimiento de la participación como derecho se deben identificar cuatro niveles de intervención en el proceso de decisiones: el de estar informados, el expresar su punto de vista de una manera informada, el que dicho punto de vista sea tomado en cuenta y el de participar o co-participar en el proceso de decisiones. De acuerdo con Lansdown (2009), el artículo 12 de la CDN permitiría llegar hasta los tres primeros niveles, pero no extiende los derechos a un cuarto nivel, manteniendo el ejercicio de este derecho en los adultos “responsables” o “tutores” del niño (aunque esperando que esta decisión esté influenciada por las visiones del niño/a).

Del mismo modo, Cockburn (2013) y Malone y Hartung (2009) plantean que aunque el derecho a ser escuchado del que da cuenta el Art.12 de la CDN sea descrito como participación, este debiese ser entendido en compañía de una interpretación más amplia de

los niños y niñas como actores sociales y requiere de la existencia de un conjunto de otros derechos -civiles y políticos-, incluyendo los derechos a la libertad de expresión, de pensamiento, conciencia, religión, asociación, información y privacidad.

Algunas corrientes de estudios críticas de lo que se ha denominado la visión liberal de los derechos del niño, se centran en el análisis de ciertas ambigüedades y contradicciones encontradas en la CDN, las que están relacionadas principalmente a la forma en que cada país ha “invertido”⁹, o adaptado la convención a su legislación nacional (Bustelo, 2005; Del Río, 2019; Gaitán, 2006). Estos estudios plantean que la convención, debido a su diversa interpretación y aplicación en las legislaciones nacionales, ha funcionado más como una declaración que como un elemento efectivo de formas de protección y promoción de la infancia (Del Río, 2019).

De igual forma, algunos críticos de la Convención señalan que ésta ha limitado la definición de participación al derecho de los niños y niñas a “ser escuchados”, poniendo en el centro de la discusión entonces la participación como la “voz” de los niños, y consolidándose en la visión liberal de la participación, que afirma un modelo occidental de infancia que invisibiliza la diversidad de experiencias de vida de los niños, niñas y adolescentes alrededor del mundo (Liebel y Saadi, 2012; Mason y Bolzan, 2009; Pávez, 2012; Sen, 2013; Shabel, 2017).

Pese a las críticas que podrían realizarse, no cabe duda que la CDN es un instrumento legal y político clave para el fortalecimiento de la protección de derechos de niños, niñas y adolescentes, quienes por primera vez son vistos por la política pública como sujetos, “aquí y ahora” y se les garantiza el derecho a la participación, a formarse un juicio propio y a expresarse libremente en los asuntos que puedan afectarles (UNICEF-Chile, s.f.; Lenta y Di Iorio, 2013). Por ello, los estudios e iniciativas de intervención derivadas desde la visión de la Convención sobre los Derechos del Niño han mostrado gran impacto e importancia para

⁹ Al respecto, Bustelo (2005) señala que las consecuencias de la convención han sido “invertidas”, en tanto la mayoría de los países parecen haberla adaptado a su legislación interna y no al contrario. Por ejemplo, En Chile, la Convención fue suscrita el 26 de enero de 1990 con lo cual se sustituye el anterior enfoque tutelar por un enfoque de derechos, sin embargo, el país no ha realizado una reforma estructural al sistema de protección de la infancia, manteniendo hasta el día de hoy una ley de infancia de 1971, que en la práctica continúa con focalización de la política pública en la infancia “vulnerada”.

la participación infantil, aunque está claro que existen varios elementos que no han sido suficientemente considerados. Uno de ellos está relacionado con el hecho de que las temáticas y espacios donde los niños y niñas deben ser escuchados están sujetos a interpretación y -en el mejor de los casos-, permiten el acceso de los niños y niñas solo a espacios limitados, controlados y tutelados para su participación. Algunos de estos espacios están constituidos por proyectos participativos, instancias consultivas para el diseño de políticas públicas y mecanismos de democracia escolar, los cuales serán analizados en los apartados que siguen.

3.2 Participación como implicación en la toma de decisiones: el enfoque de las ONGs

Estrechamente relacionada con la CDN y su derecho a la participación surgieron nuevos enfoques que se preocupan de cómo este “derecho a ser escuchados” podría ser llevado a la práctica. A partir de esto, la interpretación de la participación como el involucramiento en diferentes procesos de toma de decisiones se ha nutrido de los múltiples enfoques y experiencias en el trabajo de intervención y políticas públicas a nivel local e internacional.

La definición de participación provista por Roger Hart (1993), es representativa de estas tendencias que han sido adoptadas principalmente por organizaciones internacionales de promoción de los derechos de la infancia. Para Hart (1993), la participación se refiere a “los procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive” (p.5).

Organismos internacionales de gran influencia, tales como el Banco Mundial, OEA, OCDE, FMI y la Unión Europea han promovido la participación ciudadana en la esfera pública para mejorar la gobernanza y la desafección política. Este énfasis en la participación ciudadana también se ha extendido a los niños y niñas, asociando la participación infantil a la democracia. Así, por ejemplo, la definición de participación que realiza el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) define la participación infantil como:

El proceso por el que se comparten decisiones que afectan a la propia vida y a la vida de la comunidad en la que uno habita. Es el medio por el cual se construye la

democracia, y es un patrón que debe servir para las democracias. (UNICEF, 2002, p.4)

Ejemplos de programas y proyectos que se guían por estas premisas existen por doquier, estando representados fundamentalmente en los Consejos y Asambleas Infantiles en escuelas y gobiernos locales y en los foros, consultas y jornadas de participación promovidas desde diversas instituciones gubernamentales y no gubernamentales¹⁰. Las investigaciones y trabajos realizados desde esta perspectiva están centrados en describir y caracterizar la forma en que la participación infantil es entendida y practicada en los distintos proyectos y programas. Así, han surgido diversos abordajes teóricos que han permitido clasificar o evaluar el tipo o grado de participación en estos proyectos, es decir, la forma en que niños/as y adultos se relacionan en el desarrollo de cada proyecto y el grado de implicación y decisión que los niños y niñas pueden ejercer.

El enfoque de Roger Hart (1993) ha sido conocido como uno de los más importantes para el estudio de participación infantil. Éste reconoce la importancia de la información y el poder de actuación de los niños y niñas estableciendo ocho escalones o niveles de participación infantil, que van desde la manipulación o engaño, hasta la participación en proyectos dirigidos e iniciados por los niños con decisiones compartidas con los adultos.

Los tres primeros niveles de la escalera de participación infantil de Hart (1993), “manipulación o engaño”, “decoración” y “simbolismo”, en estricto rigor no pueden ser consideradas formas de participación, pues en ellas niños y niñas no están informados del proyecto, ni de su rol en ellos; los niños y niñas son instrumentalizados por el mundo adulto y no poseen capacidad para construir o incidir en las actividades de las que “son partícipes”. Cabe mencionar que el riesgo de que exista instrumentalización de los niños y niñas en diversos proyectos “participativos” es un tema que Hart plantea constantemente en su trabajo.

La participación infantil propiamente tal comenzaría en el cuarto peldaño denominado “asignados pero informados” el cual corresponde a aquellos casos donde niños y niñas comprenden las intenciones del proyecto y participan voluntariamente en los roles o en la forma en que los adultos le hayan asignado. El quinto escalón, “consultados e

¹⁰ Una descripción más detallada de estas instancias a nivel nacional e internacional puede encontrarse en el apartado 4.2: Enfoques prácticos de la participación.

informados” les permite a los niños dar su opinión y ser tomados en cuenta en las decisiones y modalidades del programa, mientras que en el sexto escalón “iniciado por adultos con decisiones compartidas por los niños” estos últimos compartirán el proceso de toma de decisiones del proyecto.

Uno de los elementos más llamativos, y no exentos de crítica, es el ordenamiento de los últimos dos escalones, aquellos donde la participación infantil ocurriría en un nivel superior. Para Hart (1993) los proyectos que son “iniciados y dirigidos por niños”, corresponden al séptimo escalón, mientras que aquellos proyectos “iniciados por niños y con decisiones compartidas por los adultos” serían los que constituyen el nivel más alto de participación. En este último nivel, los niños proponen, actúan y toman decisiones mientras que los adultos participan en el proyecto en la medida y forma en que son convocados por los niños y niñas.

Tal como se ha expuesto anteriormente, el acceso a la información, el nivel de poder de decisión de los/as niños/as y su propia iniciativa para desarrollar un proyecto serían factores claves para diferenciar los distintos niveles de participación en el trabajo de Hart (1993). Siguiendo estos mismos criterios, Jaime Trilla y Ana Novella (2001) proponen una reclasificación de la participación infantil en cuatro categorías: simple, consultiva, proyectiva y metaparticipación.

La participación simple es aquella que “se caracteriza básicamente porque el niño toma parte en una actividad como espectador o como ejecutante pasivo. El niño o la niña se incorpora al desarrollo de una acción que otro, mayoritariamente un adulto, ha organizado para ellos/ellas” (Novella, 2008, p.80). En este caso, pese a que las propuestas pueden estar pensadas en las necesidades de los niños y niñas, éstos actúan como consumidores de las propuestas participativas y no intervienen en la definición de sus contenidos y desarrollo. La participación consultiva, en tanto, es caracterizada como aquella donde “...los niños se implican en aquellos temas que les afectan directa o indirectamente, y lo hacen opinando, proponiendo y valorando de distintas maneras y en diferentes espacios” (Novella, 2008, p.81).

La participación proyectiva y metaparticipación representan los tipos de mayor desarrollo de los niños y niñas. En la primera, la niñez participa como agente de cambio,

haciéndose corresponsables del proyecto y asumiendo roles importantes para su desarrollo. Por otra parte, la metaparticipación es todo tipo de participación originada “desde abajo”, donde la idea o necesidad de participación surge “desde” y “por” el grupo.

Si bien, tanto en la participación proyectiva como en la metaparticipación los niños y niñas son vistos como agentes de cambio, en la metaparticipación los niños “piden, exigen y/o generan nuevos espacios y mecanismos de participación” (Novella, 2008, p. 86) y al incluir manifestaciones no siempre “formales” o institucionales de movilización – pues muchas veces estas son inexistentes- permiten relacionar estas tipologías con otras clasificaciones como las encontradas en el trabajo de Lay (2015) y Lay-Lisboa y Montañés (2018) de participación adultocentrada, así como con el enfoque de protagonismo infantil, los que se describirán más adelante.

Independiente de la clasificación, los autores señalan que para hablar de participación genuina deben cumplirse por lo menos los siguientes requisitos:

(...) que los niños comprendan las intenciones del proyecto; que sean conscientes de quién tomó las decisiones sobre su participación y los motivos de las mismas; que tengan un papel significativo, es decir, no sólo decorativo; y que, siendo conscientes de todo lo anterior, intervengan voluntariamente. (Trilla y Novella, 2001, p. 142)

Finalmente, otra clasificación ampliamente utilizada es la provista por Lansdown (2009) quien identifica tres niveles de participación: La participación consultiva donde los adultos analizan las visiones de los/as niños/as para construir conocimiento y entendimiento de sus vidas y experiencias, en un proceso que es manejado o guiado por los adultos y donde no hay una transferencia del proceso de decisión a los mismos niños/as. Este tipo de participación está representada, por ejemplo, en el involucramiento de los niños y niñas en investigaciones, estudios, diseños de políticas públicas, etc.

Una segunda clase, la participación colaborativa, proporciona un mayor grado de colaboración entre adultos y niños y estos últimos tienen instancias para decidir y modificar los proyectos. Los niños se pueden ver envueltos en el diseño de investigación, en las políticas de desarrollo, actividades de pares, etc. Finalmente, la participación guiada por los niños es aquella donde son ellos quienes identifican los temas que les conciernen e inician

las actividades que desean desarrollar, implicándose en la toma de decisiones desde el inicio del proyecto.

Como vemos, los últimos niveles de todos los tipos o clases de participación siempre consideran una relación donde niños/as y adultos comparten decisiones y roles. Esto es sumamente relevante en tanto la participación infantil para que tenga efecto en la vida cotidiana de los niños, niñas y sus comunidades debe implicar relaciones intergeneracionales. Algunas críticas a los proyectos participativos que se plantean desde este enfoque de toma de decisiones y actuación de los niños y niñas es su escaso impacto real en las comunidades y estructuras sociales, lo cual ocurre siempre que estos proyectos no creen ni problematizan estos espacios, esferas o ámbitos en los que ocurre la participación.

Tal como señalan Liebel y Saadi (2012), muchas veces, lo que hace este enfoque de participación es crear proyectos y modelos de participación específicos para niños y niñas, diferenciados de la actuación política y social de los adultos. Del mismo modo, Lansdown (2009) señala que los programas fallan en construir relaciones durables entre las actividades y sus propias comunidades locales, producto de que los proyectos al ser guiados desde una perspectiva adulta (muchas veces externa) no se arraigan en los contextos culturales de los niños y niñas.

El diseño e implementación de proyectos participativos con niños y niñas desde una perspectiva adultocéntrica genera espacios donde niños y niñas son guiados y motivados a participar, pero que no tienen real impacto en su vida cotidiana. Tras estos espacios y proyectos diferenciados para la participación infantil, no sólo se encuentra una visión liberal y occidental de la participación infantil (de la que se ha hablado en los apartados anteriores), sino que también existe una visión de la participación como una habilidad que debe ser aprendida por las personas desde la infancia, para que les permita poder participar adecuadamente cuando sean adultos en aquellos espacios (realmente) importantes. Este enfoque, que puede denominarse el enfoque pedagógico de la participación, será analizado en el apartado que sigue.

3.3 Preparación para la ciudadanía: el enfoque pedagógico de la participación

Tal como señalan Björnsdóttir y Einarisdóttir (2018) aunque los proyectos participativos se basan, en parte, en la promoción de la actoría de niños y niñas, también están sustentados en la necesidad de crear espacios que permitan el aprendizaje durante la infancia de las habilidades para la participación. Este planteamiento se basa en que la participación, como práctica, sólo puede ser aprehendida a través de su ejercicio, y que, para que exista un buen funcionamiento de las instituciones democráticas en una sociedad, las personas deben aprender todas las habilidades y competencias necesarias para participar desde la niñez. Así, la participación infantil es una especie de preparación para el ejercicio de la ciudadanía futura. Por ello, este enfoque, ha sido denominado por Alfageme et al. (2003) como el enfoque de la “pre-ciudadanía infantil”.

Trilla y Novella (2001) postulan que es importante que los niños posean el conocimiento necesario para la participación, pero que este no se refiere netamente al saber, sino al actuar. Es lo que los autores denominan capacidades para la participación, en donde se enfatizan las dimensiones cotidianas, colectivas y relacionales de la participación:

Por tanto, el «aprender a hacer», referido a la participación, consistirá en la adquisición de todas aquellas capacidades (habilidades, destrezas, procedimientos e incluso actitudes y valores) relativas a la acción participativa. Muchas de ellas tienen que ver con la tercera dimensión señalada («aprender a vivir juntos» o «aprender a relacionarse») (...) Por eso las habilidades sociales, las competencias lingüísticas y dialógicas, la empatía, las estrategias para la resolución de conflictos, la tolerancia... forman parte del repertorio de actitudes y procedimientos asociados a la competencia participativa. (Trilla y Novella, 2001, p.159)

Si bien es cierto que la forma de promover y aprender la participación debe realizarse mediante la misma participación, es decir, se aprende en la práctica, el problema con el enfoque de pre-ciudadanía infantil se presenta cuando su necesidad no se basa en el reconocimiento de la capacidad y el derecho de los niños, niñas y adolescentes para actuar, sino que es vista como una actividad necesaria para el desenvolvimiento futuro de las personas y la democracia, por lo que debe ser fomentada y enseñada a los niños y niñas a partir de espacios y condiciones que los adultos y adultas proveen para ellos. Como se

desprende de lo anterior, este enfoque de participación no entra necesariamente en contradicción con los imaginarios, visiones y representaciones de la infancia como “proyecto” o futuro, aunque debe señalarse que en la práctica muchos de estos proyectos tienden a justificarse y asentarse desde la perspectiva de niños y niñas como actores sociales.

Jan Mason y Natalie Bolzan (2009) señalan que el enfoque liberal de la participación, asociado a la cultura occidental se refleja en la participación al ser los/as niños/as y jóvenes alentados a tomar parte en actividades que son designadas y estructuradas por los adultos y que son frecuentemente intencionadas como un “entrenamiento o aprendizaje” para que los niños y jóvenes adquieran las habilidades ciudadanas relevantes para su futuro como adultos. Liebel y Saadi (2012) señalan que este tipo de participación -que a menudo se ejerce junto con proyectos participativos como los descritos en el subcapítulo anterior- se basan en conceptos occidentales o liberales de infancia que señalan que “los niños todavía no son aptos para la vida política y que hay que prepararlos poco a poco (...) [Por lo cual] la participación ocurre en espacios específicos bajo la forma de una “relación de enseñanza-aprendizaje” (Liebel y Saadi, 2012, p. 134).

El que la participación sea “enseñada” ha llevado a que este enfoque se encuentre directamente relacionado a perspectivas pedagógicas del entendimiento de la participación, al mismo tiempo que se vincula con formas de interacción y participación en las escuelas, principalmente a través del enfoque se ha denominado como “pedagogía de la escucha”, el cual de acuerdo con Castro, Ezquerria y Argos (2016) se basa en los trabajos desarrollados por la metodología Reggio Emilia, la educación popular de Paulo Freire y en los estudios denominados como “la voz del alumnado” (Rosano, 2013). Dichas metodologías postulan la importancia de la escucha en los procesos de educación, entendida como prestar atención y tomar en consideración a los niños, niñas o educandos.

La aplicación de este enfoque se basa, más que en clasificar el tipo de participación existente -como lo haría el enfoque de los proyectos participativos-, en promover experiencias participativas y de escucha en todos aquellos entornos donde se pueda transformar las experiencias y vivencias cotidianas de los niños y niñas, tales como en la familia y escuela, específicamente del aula. De esta forma, este enfoque ha sido desarrollado

principalmente por la investigación educativa, a través de estudios que involucran a los niños de forma activa y consciente (Castro et al., 2016).

A diferencia de otros espacios escolares de participación, como los consejos y asambleas escolares - los cuales muestran poco impacto en el día a día para la generalidad de los niños y niñas, pues solo beneficiarían a un grupo reducido de estudiantes que participan de estas instancias (Ascorra, López y Urbina, 2016; Yamashita y Davies, 2009)-, la pedagogía de la participación o la escucha “aborda cómo la escuela es capaz de posibilitar una infancia protagónica de su propia realidad, cómo hacemos una verdadera pedagogía de la escucha o qué tipo de oportunidades para la participación brindamos a los niños” (Rosano, 2013, p.152).

En este sentido, los espacios escolares son entendidos como generadores de procesos participativos que posibilitan la transformación de las relaciones que niños y niñas establecen entre sí, con sus profesores y la comunidad escolar¹¹. Así por ejemplo, uno de los trabajos más importantes al respecto, es el de Lancaster (2006) y sus principios para favorecer la escucha de los niños y niñas desde las edades más tempranas, los cuales ha resumido bajo el acrónimo *Ramps* (rampas): el cual implica reconocer las múltiples formas de expresión de niños y niñas (R), asignar espacios para la comunicación (A), otorgar tiempo para la escucha (M, por *making time*), proveer oportunidades para los niños y niñas (P) y, finalmente, suscribir a una práctica reflexiva (S).

Pese a que tanto los enfoques ligados a los proyectos participativos vistos en el capítulo anterior, como aquellos fomentados desde la pedagogía o pre ciudadanía recién revisados pueden enmarcarse en formas liberales u occidentales de participación infantil (que, recordemos entiende a la participación en tanto la escucha de la “voz” de niños y niñas) uno de los méritos de los enfoques de la pedagogía de la participación es que pueden favorecer el enraizamiento de prácticas pedagógicas en ambientes cotidianos con mayor impacto en la vida de niños y niñas como lo es la escuela y el aula de clases. De esta forma, el aprendizaje de las capacidades puede contribuir también al surgimiento de actividades

¹¹ Cockburn (2007) llama a entender la escuela como un espacio intermedio, que son aquellos espacios que no se ven representados adecuadamente en la dicotomía público/privado y que contienen las interacciones y decisiones realizadas sobre individuos, comunidades y mercados. Para el autor, la escuela sirve como un antecedente del mundo público, en tanto los niños y niñas se preparan para su ciudadanía futura.

guiadas por niños y niñas, a su desarrollo y “empoderamiento” lo que, para algunos, puede vincularse a los niveles más altos de participación infantil (Hart, 1993; Lansdown, 2009; Trilla y Novella, 2001) e incluso, puede crear cimientos para el ejercicio de una participación protagónica, la cual constituye una forma especial de participación, que será expuesta a continuación.

3.4 Participación como protagonismo: El enfoque del protagonismo infantil

Este último enfoque o perspectiva se sitúa en una rama crítica al concepto de participación, señalando que, aunque parece indudable que los niños y niñas “toman parte” de la vida social y que los temas de su interés son “todos”, en cuanto todos ellos pueden afectar su modo de vida (Gaitán, 2006), la denominada participación infantil ha sido conceptualizada y estudiada de forma aislada del mundo y estructura social. Por ello, algunos autores plantean las limitaciones del concepto de participación infantil, señalando que por más informada y abierta a la opinión y decisión de los niños y niñas en que se desarrolle, el discurso de la participación “todavía queda en un nivel de acciones que la sociedad considera que los niños y niñas pueden participar, es decir, a nivel de actividades lúdicas, recreativas, encuentros y jornadas, siempre que no impliquen una dimensión política” (Cussiánovich y Figueroa, 2009, p.97).

Más que una propuesta conceptual, el enfoque de protagonismo infantil posee un carácter político, social, cultural, y ético, que invita a replantear el estatus social de la infancia y la adultez (IIN, 2010) y que señala que para su ejercicio requiere de una condición política, cultural y social donde los niños, niñas y adolescentes sean vistos como actores “principales” o protagonistas en la construcción de la sociedad (Cussianovich y Márquez, 2002).

Para Alfageme et al., (2003) la novedad del paradigma de protagonismo infantil se encuentra en que éste aporta un horizonte social, político, ético y cultural a la discusión sobre participación, consideraciones claves para la forma en que los derechos de los/as niños/as, especialmente aquellos ligados a la prevención, protección y provisión puedan ser aplicados de una forma compatible con su derecho a la participación y al reconocimiento de la capacidad de los niños y niñas de influir en su propia vida. Por su parte, Voltarelli et al., (2018) afirman que el interés de los y las investigadores por la participación protagónica radica en que ésta es vista como:

El ejercicio de poder de los niños y niñas para hacer valer sus puntos de vista sobre los asuntos que son de su interés e impactan directamente en sus vidas, afirmando que junto con los adultos, la negociación y la decisión compartida es fundamental para la efectividad de los derechos de la infancia. (p.92)

Retomando la diferenciación realizada por Cussianovich y Figueroa (2009), este paradigma se centra en analizar críticamente las formas y espacios donde ocurre la participación infantil y las relaciones que se establecen entre niños/as y adultos. De esta manera, el significado de participación se amplía y centra su análisis en aquellas prácticas espontáneas, genuinas, creativas, cotidianas y activas por medio de los que niños y niñas buscan influir en su realidad (Lay, 2015; Liebel y Saadi, 2012):

(...) si entendemos participación no sólo como ser escuchado y opinar, sino como participación activa y cotidiana en procesos económicos y sociales vitales, efectivamente se perfilan nuevos horizontes para la posición de la infancia en la sociedad (...) la participación infantil no es concebida como una forma específica de comunicación que se arregla de manera puntual para lograr determinados objetivos definidos por adultos para los niños, sino como elemento integral de la actividad cotidiana vital y significativa de los niños mismos. (Liebel y Saadi, 2012, p.187)

Resumiendo, quienes analizan el protagonismo infantil son enfáticos en aclarar que, si bien todo protagonismo es participación, no toda participación es protagónica (Cussianovich, 2009).

En la actualidad, Manfred Liebel (2007; 2019) ha promovido la utilización del concepto de protagonismo de la infancia a partir de su largo trabajo con las infancias coloniales y los movimientos y luchas de niños trabajadores del Sur global, planteando la necesidad de visibilizar las infancias subordinadas, “al margen” o “fuera de lugar” y su lucha por el reconocimiento, la autosubsistencia y la defensa de sus derechos. Para Liebel (2007) protagonismo podría significar ser parte de “un todo”, incluyendo la participación en las comunidades o en organizaciones y movimientos sociales, lo cual se condice con entendimientos de la infancia en culturas no occidentales (Libel y Saadi, 2012). Por ejemplo, el enfoque de protagonismo infantil aboga por reconocer la contribución que niños y niñas trabajadores realizan a la economía familiar o a su propia subsistencia y cuya invisibilización

ha derivado en una vulneración adicional de sus derechos, al no ser reconocidas sus demandas y formas de organización por los gobiernos locales, regionales, así como tampoco por otras organizaciones de trabajadores (sindicatos de adultos).

Así, las prácticas de protagonismo infantil están estrechamente ligadas a la capacidad de acción, decisión y movilización de la niñez, que generalmente se han asociado al ejercicio de la autonomía infantil (Bustelo, 2005), la que puede ser entendida como las complejas relaciones que se establecen entre el mundo adulto (familiar, de la política pública, del mundo del trabajo y las organizaciones sociales) y la niñez. Cabe destacar que, incluso en los niveles más altos de desarrollo de protagonismo infantil, los adultos resultan claves como figuras estructurantes de la existencia, y para el mantenimiento y estabilidad del protagonismo infantil (Liebel, 2007). Esto explica el hecho de que las principales luchas simbólicas de la niñez -y sus organizaciones- se orienten a obtener acceso a lugares e instancias participativas entre niños y personas adultas (Contreras y Pérez, 2011). Del mismo modo, la consideración de los niños y niñas como actores, implica también una redefinición de lo que se ha entendido como lo público y lo privado, y como los espacios de acción de los niños y niñas (Botero y Alvarado, 2006).

Para concluir, considerando las diversas perspectivas teóricas aquí señaladas, es correcto afirmar que las investigaciones sobre infancia, participación infantil y la actuación de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de investigación y actores sociales han aumentado considerablemente en las últimas tres décadas, aunque como campo de investigación y de intervención la participación infantil mantiene diversos enfoques de análisis no siempre explícitos o articulados con otras áreas del conocimiento.

Por ello, el estudio de la participación infantil no sólo se torna relevante teórica y éticamente desde la posibilidad de su articulación con la democracia, la ciudadanía y el desarrollo, sino que también lo es en tanto articula los discursos que existen respecto a ella con el análisis de las prácticas y espacios donde tiene lugar. El análisis de la participación implica entonces una doble mirada: lo que “se cree” o “se dice” respecto de ella, así como su ejercicio real y cotidiano, implicando un componente práctico. Ambas temáticas serán trabajadas en el siguiente apartado.

3.5 Participación infantil desde una perspectiva política, espacial y relacional

Las críticas realizadas por el enfoque de protagonismo infantil, así como aquellas presentes en los enfoques más “clásicos” como los de Hart (1993) y Trilla y Novella (2001) pueden ayudar a perfilar otras clasificaciones relevantes respecto del origen y los fines de la participación infantil, los cuales, unidos a planteamientos teóricos relacionales y espaciales permiten crear un marco de análisis más complejo de la participación infantil.

Los tres primeros enfoques analizados en capítulos anteriores (participación como derecho, como proyecto o como aprendizaje) están circunscritos a instancias o decisiones que tienen su origen “desde arriba”, a diferencia de aquellas participaciones protagónicas que surgen “desde abajo”, o sea, desde la niñez. Percy-Smith y Thomas (2009) postulan que este primer tipo de participación podría denominarse participación performativa (*performed*) mientras que la participación “desde abajo” podría ser denominada participación “viva” (*lived*). Del mismo modo, los autores (Percy-Smith y Thomas, 2009) señalan que la participación performada e institucionalizada ha sido principalmente analizada e implementada en los países “occidentales” (también llamados desarrollados), mientras que el foco en la participación viva, con base en lo comunitario ha estado más presente en la parte mayoritaria-no occidental del mundo.

Esta concepción de la participación también es posible de asimilar a la clasificación propuesta por autores como Manfred Liebel (2019), quien realiza una distinción entre la participación con una visión transformadora y emancipadora y aquellas visiones utilitaristas o instrumentales de la participación, donde ésta es utilizada como medio para mejorar el rendimiento de una actividad: “se habla de “hacer participar”, de “incluir o involucrar” a personas en general o a niñas y niños en particular” (Liebel y Saadi, 2012, p.126).

Cabe recordar que, aunque no necesariamente todo proyecto o instancia de participación que se origina desde la perspectiva adulta o en marcos de actuación institucionales representa una forma de instrumentalización de los niños y niñas -o constituye un subterfugio para la mantención del *status quo*-, es indudable que la participación desde estas visiones performadas o institucionales mantienen rasgos indudablemente adultocéntricos:

(...) participación infantil - como campo de estudio en la academia, o como descriptor de los procesos consultivos con niños- es a menudo limitadamente definido como solamente existente si es nombrado y operado por los adultos en su dominio. Incluso si los adultos trabajan muy duro para ceder su poder en el “proceso”, este está dentro de la estructura adultocéntrica que toda la participación infantil llega para ser reconocida, igual que cualquier proyecto participativo, sin embargo políticamente resistir de este intento, es eventualmente mezclar el estatus quo. (Malone y Hartung, 2009, p. 33)

Tal como señalan Malone y Hartung (2009), lejos de transformarse esto en un argumento para rechazar las actividades, espacios y proyectos participativos que se brindan desde la institucionalidad, el argumento anterior invita a reflexionar y complejizar el tipo de análisis que se realiza sobre participación infantil. Si bien es relevante el estudio de los discursos que surgen en relación con ella, no debe ser obviado que, en tanto práctica social, ésta se encuentra inserta en contextos culturales y sociales específicos, y que, en el caso de niños y niñas, la participación toma lugar en medio de estructuras de poder donde la infancia, como grupo y como categoría social, se encuentra en una posición subordinada respecto de la adultez.

Mannion (2009), junto con criticar el entendimiento de la participación como “escuchar las voces de los niños”, señala que ésta puede ser analizada como práctica dialógica y además, práctica espacial, ya que su ejercicio involucra relaciones intergeneracionales y espacios donde estas relaciones ocurren. Para Mannion (2009) las relaciones co-construidas entre niños/as y adultos afectan los lugares y espacios donde éstos habitan o cohabitan:

El espacio es un factor importante porque (1) el poder a menudo reside en aquellos que funcionan como guardianes de lugares y deciden sobre cómo esos espacios deberían ser cambiados (...); (2) porque los espacios inclusivos y exclusivos para niños a menudo son manejados por adultos no-presentes; y (3) porque en muchos casos la gente joven puede querer trabajar con los adultos para co-crear nuevos espacios y son agudamente/crucialmente conscientes la necesidad de la presencia de adultos para otorgar apoyo o facilitar las actividades. (Mannion, 2009, p. 333)

Así, la relación intergeneracional es importante pues la mayor parte de las veces, aquellos espacios considerados “propios” para los/as niños/as han sido construidos y mantenidos por las relaciones que se afirman existentes entre la infancia y la adultez.

Estudiar los espacios asociados a la participación infantil lleva a comprender cómo las relaciones intergeneracionales de nuestra sociedad, sus concepciones sobre infancia y participación e incluso algunas interpretaciones respecto del derecho a la protección de la infancia, han promovido el surgimiento de una segregación etaria en diversos espacios sociales en que los se desenvuelven niños y adultos, destinando espacios específicos para la participación infantil (Chávez y Vergara, 2017). Tal como señala Lay (2015):

Los adultos habilitan espacios de participación exclusivos para la infancia, suscitando una participación pseudoprotagonica, que niños y niñas han de gestionar dentro de un espacio circunscrito y protegido, teniendo como referente la seguridad y los requerimientos adultos, ya que estos espacios son creados por adultos, en el contexto -con el pretexto, y creando así el texto- de dar respuesta a las demandas y necesidades de la infancia. (p.225)

Es decir, para entender la agencia de los niños deben ser analizadas las condiciones en que estos se vinculan entre sí y con el mundo adulto, lo cual debe ser visto desde el reconocimiento de un orden generacional que incluye estatus y espacios diferenciados a niños y adultos (Alanen, 2009; Duarte, 2016). En el caso de niños y niñas como grupo social, la fundamentación de su “estatus diferenciado” de la adultez, que ha servido para promover las políticas de prevención, promoción y protección de derechos, ha tenido su correlato en la difusión de discursos y relatos que ven a la niñez como una etapa de incompletud, dificultando el reconocimiento de su autonomía progresiva y su actoría social.

Tal es uno de los diagnósticos al que llega el IIN (2010):

El punto de partida que habilita la posibilidad de la participación de niños, niñas y adolescentes es la deconstrucción de la concepción de la infancia como “sujetos sin voz”, a ser protegidos, cuidados, controlados por los adultos pero no escuchados en tanto no se acepta que tengan ideas y puntos de vista propios. Todo proceso participativo tiene como base el reconocimiento del otro, en este caso del niño o niña,

como persona con capacidades y potencialidades que serán diferentes según los niveles de desarrollo alcanzados (Principio de Autonomía progresiva) pero que están presentes en todos los seres humanos desde el inicio de la vida. (p. 57)

La aceptación de la actoría de los sujetos es clave en el estudio de la participación, lo cual pasa por reconocer los aportes que los niños, niñas y adolescentes realizan al mundo social. Tal como ha señalado Cockburn (2007) la forma en que se retrata a niños y niñas (como vulnerables, peligrosos, en necesidad de protección o políticamente apáticos) no sirve para considerarlos ciudadanos autónomos. Reconocer su actoría implica cambiar la perspectiva que ve a los niños como trabajadores y ciudadanos del futuro (*human becomings*) por aquella que pretende valorarlos como seres humanos que están siendo co-colaboradores al desarrollo económico y social en el presente (Devine y Cockburn, 2018).

Diferentes autores (Duarte, 2016, Gaitán, 2006; Liebel y Saadi, 2012) señalan que la circunscripción de la infancia “y sus problemas” al ámbito privado, se encuentra en la base de su invisibilización y subordinación. Desde la visión adultocéntrica, la participación desde la infancia es visibilizada fundamentalmente en aquellos espacios o dimensiones asociadas a la escolarización (la participación educativa o en el ámbito escolar, espacio propiamente considerado para el desarrollo de niños y niñas) así como espacios y actividades especialmente “creados” (por adultos) para la participación de niños y niñas (como la participación ciudadana infantil, proyectos participativos con la niñez, los consejos o asambleas de niños y niñas, etc.). Al mismo tiempo, son invisibilizados aquellos espacios de participación de los niños y niñas en los movimientos sociales o en la vida política y comunitaria, los que aparecen escasamente en las investigaciones y el imaginario social.

Ejemplo de ello es que, si bien los y las adolescentes pueden vincularse a varios movimientos sociales relevantes en el último tiempo, tales como el movimiento estudiantil y al reciente “estallido social” en Chile (Frías y Garcés, 2019), la imagen colectiva que se desarrolla a partir de estos movimientos es la de estudiantes -en el mejor de los casos de enseñanza secundaria (cuyas edades se sitúan sobre los 14 años)- por lo que se les asocia más a culturas juveniles, que propiamente infantiles.

El reconocimiento de la participación infantil, tal como señala Cockburn (2007) implica repensar las definiciones de público y privado y establecer un nivel intermedio. De

esta forma, la participación como problema político implica pensar en los espacios y mecanismos en donde esta participación se materializa.

La mayor parte de las veces, los espacios de participación están determinados por el mundo adulto, enmarcadas en procesos de participación simbólica. Sin embargo, aunque autores como Cockburn (2005) y Cussiánovich y Figueroa (2009) enfatizan la importancia que tiene que niños y niñas definan y construyan espacios de su participación en sus propios términos, en vez de hacer que sus formas de participación “encajen” en las formas adultas, Lundy (2018) ha señalado la importancia que estos espacios permiten como pasos hacia la participación de niños y niñas y Percy-Smith y Thomas (2010) han propuesto estudiar los espacios “liminales” donde niños y niñas pueden participar alejados de la supervisión y control adulto.

Por su parte, Percy-Smith y Thomas, 2010 señalan que además del carácter contextual y complejo de la participación infantil, es preciso insistir en su naturaleza procesual, es decir, aquel planteamiento que ve a la participación infantil como un proceso de ampliación a medida que el niño o la niña crece y se desarrolla. En este sentido, la participación se va desplegando y ampliando en relación con el grado de madurez alcanzado por niños, niñas y adolescentes: “El derecho a la participación lo tiene todo niño o niña desde su nacimiento; pero es necesario que el mundo adulto reconozca y valore esas capacidades que el niño adquiere gradualmente desde el inicio de la vida para así habilitar su pleno ejercicio participación” (IIN, 2010, p.28).

Del mismo modo, la participación de los niños y niñas se va ampliando a medida que, una vez envueltos en acciones de participación colectiva, niños y niñas muestran disfrutar de dichas experiencias, ganar confianza en sí mismos y desarrollar habilidades, así como generar un mejor entendimiento de sus derechos y una visión más crítica de las formas en que ocurre dicha participación (Lundy, 2018).

En conclusión, la agencia o actoría de la niñez está inserta en una serie de estructuras complejas, no solo entre adultos y niños/as, sino también entre cosas y espacios. Esto obliga a incorporar en el estudio de la participación infantil las prácticas y las significaciones que a ellas le otorgan sus actores.

4. Significaciones y prácticas de participación infantil

4.1. Significaciones, representaciones e imaginarios: ambigüedad teórica

Las significaciones y representaciones que se realizan sobre infancia son fundamentales para la construcción de la participación infantil como objeto de estudio. Sin embargo, pese a la centralidad que el estudio de la construcción social de la realidad ha tenido dentro de la investigación social, en la actualidad, los dispositivos teóricos para abordar dicho enfoque son diversos, teniendo tanto puntos en común como de desencuentro.

En específico, el concepto de significación ha sido abordado por diversas corrientes teóricas y disciplinas, e incluso, ha sido utilizado sin una definición clara. Si bien una búsqueda rápida del concepto tanto en textos científicos nacionales como internacionales permite ver su gran prolificidad (evidenciada en los títulos de investigaciones y artículos de variadas disciplinas y objetos de estudio), gran parte de los estudios que utilizan dicho concepto no desarrollan una teoría o explicación sobre él, asociándolo generalmente a lo que podría entenderse como las perspectivas u opiniones de los informantes respecto de un tema, o bien, asociándolos a teorías sociales o psicosociales ligadas a corrientes teóricas fenomenológicas que analizan la construcción social de sentido de las personas.

Vistos desde una posición epistemológica, éstos últimos estudios hacen uso de teorías y postulados teóricos existentes en las ciencias sociales que se relacionan con la construcción social de la realidad, las cuales hacen referencia explícita a las nociones de sentido común y de la vida cotidiana, señalando que la realidad es aprehendida como una realidad ordenada, como objetivación, pese a ser resultado de construcciones subjetivas realizadas por las personas (Berger y Luckmann, 1991; Blumer, 1982).

De esta manera, algunos estudios revisados (Albornoz, Silva y López, 2015; Carvalho y Gioscia, 2020; De la Concepción, 2015; Naudon, 2016; Pavez, 2013) no abordan en profundidad lo que se entiende teóricamente por significaciones, construcciones de sentido, definiciones o concepciones; sin embargo, en la totalidad de dichos estudios las significaciones aparecen como resultados no solo las “ideas o percepciones” que tienen los sujetos investigados, sino también de las prácticas y experiencias a las que se refieren.

Por otra parte, entre las investigaciones que sí abordan conceptualmente las significaciones, parte de ellas las relacionan con la teoría de representaciones sociales – objeto de estudio proveniente de la psicología social, cuyo exponente clásico es Moscovici (1979)-, mientras que otros estudios asocian las significaciones a la teoría de Imaginarios Sociales (IS), corriente teórica ligada al pensamiento de Cornelius Castoriaris (1993).

La revisión bibliográfica realizada indica que algunos estudios utilizan el concepto de “significaciones imaginarias”, el cual estaría relacionado con la teoría de Imaginarios Sociales (Cayo, Azurmendi y Halle, 2022; Hernández, 2021; Hurtado y Alvarado, 2007). En el planteamiento original de Castoriadis, el imaginario social se define como un “magma de significaciones sociales que guían el hacer pensar y decir de las sociedades a partir de diferentes mecanismos y construcciones que se orientan desde un orden simbólico” (Castoriadis, 1993 citado en Cayo, Azurmendi y Halle, 2022, p. 1394). En una perspectiva más actual, Baeza (2011) señala: “Los imaginarios sociales son múltiples y variadas construcciones mentales (ideaciones) socialmente compartidas de significancia práctica del mundo, en sentido amplio, destinadas al otorgamiento de sentido existencial” (p.33)¹².

Si bien la referencia a las significaciones imaginarias no se encuentra presente en la definición de este último autor (Baeza, 2011), ambas definiciones señalan que significaciones (o imaginarios) servirían para dar sentido a la realidad y la experiencia en el mundo. Un ejemplo de la aplicación de este enfoque en el estudio con la infancia corresponde al trabajo de Maira Hernández (2021), quien realiza una investigación respecto de los imaginarios sociales que poseen niños y niñas sobre el castigo físico como práctica de crianza, considerando dentro de sus objetivos específicos caracterizar las significaciones imaginarias del castigo físico. Si bien la autora no presenta claramente la distinción o relación teórica entre significación e imaginario, subyace en sus objetivos de investigación que las significaciones imaginarias serían partes o elementos que componen los imaginarios.

¹² Los imaginarios sociales serían –o están siendo ya que van cambiando- esquemas o construcciones mentales que permiten dar sentido a la realidad y permiten la experiencia del mundo, orientan la acción. Son, tal como señala Pintos (2014) imaginarios (en plural), pues en las sociedades actuales no existe una verdad indiscutible ni un imaginario único. Por el contrario, es necesario poner el foco en la existencia de múltiples imaginarios, dentro de los cuales existen lo que Baeza (2011) denomina imaginarios dominantes y dominados.

De esta manera, puede deducirse del planteamiento de la autora (Hernández, 2021) que las significaciones serían valoraciones que se realizan de manera individual, estando asociadas a la subjetividad de las personas, lo que incluye sus ideas, valores y experiencias de vida. Así, las significaciones imaginarias estarían compuestas de “ideas, conceptos e imágenes (...) [con las que los sujetos] crean o se apropian de ese imaginario” (Hernández, 2021, p. 57).

Dada la ambigüedad conceptual y teórica, esta investigación ha optado por mantener el concepto de significación ligado a las percepciones, ideas, definiciones, conceptos e imágenes mentales que poseen los sujetos, reconociendo- eso sí- que dicho concepto podría trabajarse bajo el enfoque de los imaginarios sociales¹³.

Por otra parte, resulta relevante mantener el concepto de significación para esta investigación en tanto en otros estudios ha sido asociado a la apropiación espacial y la creación de narrativas y prácticas en torno a espacios públicos. Al respecto, Brito y Ganter (2014), siguiendo los postulados de Proshansky respecto de la noción de *place-identity* y de espacio construido (Reguillo, 1991 citado por Brito y Ganter, 2014) estudiaron las significaciones que los sujetos dan a los espacios o lugares que habitan cotidianamente y con los cuales tienen fuertes vínculos emocionales y de pertenencia.

Resumiendo, el concepto de significación ha recibido bastantes usos y acepciones en el último tiempo y, aunque su exposición completa excede los objetivos de este marco referencial, es correcto afirmar que cada vez que son utilizadas, las significaciones hacen referencia al proceso de construcción subjetiva de la realidad: una nueva aportación de sentido y valor que se otorga a la realidad objetivada y que se construye desde la interacción y la experiencia.

¹³ Esta discusión teórica resulta muy relevante, sin embargo, excede tanto a los objetivos como a la capacidad de esta autora. Pese a ello, se considera un elemento muy relevante de trabajar en el futuro.

4.2. Enfoques prácticos de participación infantil

La participación infantil es un derecho que para su ejercicio requiere de espacios, interacciones e instancias que sirvan para la preparación y puesta en práctica. Por ello, el foco de la política pública y los programas de intervención de agencias nacionales e internacionales ha estado centrado en promover instancias en donde los niños, niñas y adolescentes puedan desarrollar sus competencias participativas. El impulso por estas instancias, derivado fundamentalmente de la influencia de la Convención de los Derechos del Niño y de distintas organizaciones y agencias en el mundo, surgen como formas de mejorar la gobernabilidad de las naciones y de hacer cumplir los compromisos que los Estados han asumido.

A nivel mundial, las experiencias de participación infantil parecen estar vinculadas a organizaciones políticas supranacionales (como la Unión Europea y la OEA), o bien con agencias y organizaciones sin fines de lucro (entre las que destacan Save the Children, UNICEF, Aldeas Infantiles SOS, entre otras). En América, por ejemplo, el Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN), organismo especializado de la Organización de Estados Americanos OEA en materia de niñez y adolescencia, ha trabajado fundamentalmente a nivel de organismo técnico para guiar y promover la participación de niños, niñas y adolescentes¹⁴.

A nivel mundial, la participación infantil se ha traducido principalmente en la búsqueda de instancias institucionalizadas donde los niños, niñas y adolescentes se involucren en la toma de decisiones de sus gobiernos locales o bien en instancias consultivas que capturen “la voz” de niños, niñas y adolescentes.

Desde la década de los 90’, UNICEF desarrolló un proyecto que pretendía que la opinión de niños, niñas y adolescentes fuese tomada en cuenta en la planificación urbana; el proyecto, denominado “Ciudades amigables para los niños(as)” o “Ciudades Amigas de la infancia” estuvieron basadas en la iniciativa de la Ciudad de los Niños, promovidas por el pedagogo Francesco Tonucci para quien los consejos de niños y niñas constituían espacios

¹⁴ El IIN ratifica la importancia de garantizar el derecho a la participación para todas las personas, en tanto este está consignado en la Carta Democrática Interamericana (IIN, 2011)

para la reflexión, discusión y generación de propuestas de la niñez respecto de sus condiciones de vida, especialmente a nivel de organización y problemas de sus ciudades, pero que también estaban abiertos a la reflexión de problemas país (Consejo Consultivo de la Infancia, 2016; Novella, 2008; Tonucci, 1997).

Las ciudades amigas de la infancia son uno de los antecedentes y experiencias pioneras de los denominados Consejos Consultivos de Niños, Niñas y Adolescentes (CCNNA), los que consisten en la reunión de representantes de la niñez de un determinado territorio para el asesoramiento en la elaboración de políticas públicas (Consejo Nacional de la Infancia, 2017).

En América Latina, el Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes señala que a nivel regional las políticas de participación infantil tienen su inicio en 2004 cuando se realiza el “Encuentro Internacional sobre Participación de Niños, Niñas y Adolescentes de América Latina”, en Cuenca (Ecuador). Este encuentro se reconoce como un hito en que las organizaciones de la sociedad civil reflexionan en torno a experiencias de participación infantil y la reconocen como un derecho que debe garantizarse en las distintas agendas nacionales. A esta instancia, le sigue un hito importante en 2008 con la realización del Foro Interamericano de Niños Niñas y Adolescentes “Mi Derecho a Participar”, el cual constituyó un espacio para la expresión y diálogo de niños, niñas y adolescentes de diversos países de América, incluyendo Chile.

En 2009 el Primer Foro Panamericano de Niños, Niñas y Adolescentes, realizado en Lima (Perú) concluyó en la recomendación a los Estados miembros a crear Consejos Consultivos de Niños, Niñas y Adolescentes (CCNNA) y promover otros espacios de participación infantil (IIN, 2010). A partir de dicha fecha se instalan en la región diversas iniciativas para la participación infantil en los gobiernos locales y nacionales. La página web “Nuestra voz a colores”¹⁵ surge como una iniciativa del IIN donde niñas, niños y adolescentes organizados y representantes de los distintos Estados pueden dialogar y ser consultados sobre temas de su interés. La página web agrupa reportes de representantes de los consejos consultivos de Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Panamá, Perú y Uruguay, así como

¹⁵ Es posible encontrar más información en <http://nuestravozacolors.org/>

también de grupos organizados de niños, niñas y adolescentes de Bolivia, Costa Rica, México y Paraguay.

Los Consejos Asesores de Niños, Niñas y Adolescentes han sido una instancia de participación infantil que ha sido replicada en muchos países del mundo y que en algunos casos puede alcanzar el nivel nacional e incluso internacional. Sin embargo, dichas instancias no han estado exentas de crítica, debido a la ambigüedad con la que las políticas públicas definen participación infantil, independiente de si se refiere a países europeos (Bouma, López, Knorth y Grietens, 2018) o americanos (IIN, 2010). Del mismo modo, algunas experiencias como las relatadas por Espinar (2008) para el Perú, llaman a prestar atención a la posible instrumentalización de los consejos de la infancia y al poco impacto que puedan poseer en el gobierno local.

Un estudio realizado por el IIN (2010) en base a los informes nacionales proporcionados por 15 de los Estados miembros de la OEA¹⁶ sobre las medidas que tomaron para garantizar la participación infantil señalaba que, a 20 años de la convención sobre los Derechos del Niño, en América Latina existían experiencias de participación muy disímiles, las cuales mantenían una relación de secundariedad en las políticas públicas generalmente enmarcados en políticas integrales de protección de derechos. Del mismo modo, se criticaba la amplitud con la que los diversos Estados definen participación y los mecanismos para hacerla efectiva:

Mientras unos “informes País” incluyen bajo el rótulo de participación un conjunto de acciones de autoafirmación de los niños, niñas y adolescentes como titulares de derechos, en otros se mencionan actividades culturales, artísticas, deportivas, y recreativas favorecedoras de la integración y la expresión. En un tercer grupo se encuentran Estados que hablan de niveles de participación protagónica o política, donde los niños y sus organizaciones son reconocidos como interlocutores de los Estados en diferentes niveles tomando parte activa en procesos de toma de decisiones. (IIN, 2010, p.63)

¹⁶ Los países analizados fueron Costa Rica, El Salvador, Panamá, México, Canadá, Argentina, Brasil, Chile, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay, Venezuela, República Dominicana y Jamaica

La falta de transparencia en las metodologías utilizadas en las diversas iniciativas también fue criticada en el informe, aunque también se reconoció cierta transversalización de la participación infantil hacia otros sectores (la educación y salud principalmente), junto con los esfuerzos declarados de algunos países que señalaron encontrarse realizando cambios en su institucionalidad (IIN, 2010). Lamentablemente, cumplidos ya diez años desde la publicación de este informe, el IIN no ha difundido algún estudio que dé seguimiento o actualice esta información.

La localización puntual de dichas iniciativas, así como la escasa retroalimentación e impacto que tiene la visión de los niños y niñas en ellas puede suponer obstáculos importantes, incluso si las intenciones detrás de ellas eran innovadoras y positivas. Por otra parte, aun cuando internamente las experiencias puedan desarrollarse con un “alto grado” de participación, su carácter fundamentalmente consultivo las hace depender de sobremanera del apoyo político institucional y de la buena voluntad de los adultos. Por ello, es relevante atender a las condiciones políticas, sociales, culturales e incluso legal-institucionales en las que se enmarcan las distintas iniciativas de participación.

En el caso de Chile y la participación infantil ha sido definida por Pyerín y Weinstein (2015) como incipiente y sectorial, lo cual, constituye una consecuencia de las condiciones institucionales, legales y políticas en las que han tenido lugar distintas iniciativas de participación infantil.¹⁷

Con la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño en agosto de 1990, Chile comienza a regirse discursivamente por una política de la infancia basada en derechos, otorgando a los niños, niñas y adolescentes la calidad de sujetos de derecho. Sin embargo, en la práctica, la focalización y especialización de la política pública chilena genera la continuidad de un enfoque de “situación irregular” (también denominado doctrina de irregularidad social).

¹⁷ Cabe mencionar que en los últimos años son cada vez más los programas de estudios e instituciones universitarias que están considerando enfoques de derecho de la infancia dentro de sus especializaciones, como por ejemplo el Magíster en Estudios Interdisciplinarios en Infancias de la Universidad de Chile.

Así, en Chile es posible apreciar políticas e instituciones diseñados desde diversos paradigmas: el paradigma de protección integral que considera a la niñez de forma activa en el ejercicio de sus derechos con capacidad para intervenir en lo que les afecta, siendo el rol de los adultos facilitar su desarrollo integral y sus potencialidades y el paradigma de situación irregular que mira a la niñez como indefensa, incompleta e incapaz, por lo que es el rol del adulto asumir la defensa de los derechos de los niños, pero sin su participación (IIN, 2011).

En los últimos años, Chile ha realizado modificaciones en torno a la institucionalidad existente para la protección y promoción de los derechos de niños, niñas y adolescentes, creando la Defensoría de la Niñez (puesta en marcha en 2018), así como la división de SENAME en dos servicios diferenciados: Un servicio encargado del área de protección de derechos y otro en para el área de reinserción social juvenil. De esta manera, la Ley 21.302 (2021) crea el Servicio de Protección Especializada de la Niñez (Mejor Niñez) que reemplaza al SENAME (Servicio Nacional de Menores) en cuanto a la restitución de derechos y reparación del daño a niños y niñas cuyos derechos se hayan visto gravemente vulnerados.¹⁸

El nuevo servicio incorpora entre sus líneas de acción formas de diagnósticos especializados, atenciones ambulatorias de reparación, opciones de cuidado alternativo y mayor énfasis en apoyo a las familias de niños, niñas y adolescentes y el fortalecimiento de sus habilidades de crianza. De esta manera, el cambio de institucionalidad no modifica sustancialmente las líneas programáticas del SENAME: protección de derechos, adopción y justicia juvenil (SENAME, 2020). Con ello, la participación infantil y la referencia a la comunidad siguen sin incorporarse en las líneas de acción del servicio estatal.

Se espera que la recientemente aprobada Ley de Garantías de Derechos de la Niñez (Ley 21.430, 2022) que crea el Sistema de Garantías y Protección Integral de los derechos de la niñez y la adolescencia permita crear las condiciones institucionales, políticas y legales para lograr el ejercicio efectivo y el goce pleno de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, que incluirá el desarrollo social y cultural de niños, niñas y adolescentes.

¹⁸ A la fecha de escritura de esta memoria, el boletín 1174-07 que crea el Servicio Nacional de Reinserción Social Juvenil se mantiene en discusión en la Comisión Mixta por rechazo de modificaciones de su cámara de origen.

A nivel local, la intervención de prevención y promoción de derechos (entre ellos de la participación) se realiza a través de la coordinación y trabajo que realizan las Oficinas de Protección de Derechos de la Infancia (OPD), quienes llevan a cabo intervenciones especializadas.

Hasta 2016, SENAME tenía entre sus líneas de trabajo a los Programas de Prevención Comunitaria (PPC) que constituían un dispositivo de alerta temprana de vulneraciones de derechos cuyo trabajo se basaba en la participación activa de niños, niñas, adolescentes, familias y comunidades. La modalidad Programas de Prevención Comunitaria, originados durante el año 2008 y cancelados abruptamente en 2015, se caracterizaban en tanto “incorpora[ban] en su diseño la participación, el trabajo con las redes, la dimensión territorial, el fortalecimiento de liderazgos comunitarios, entre otras características” (Olivares, 2014, p. 3).

Para Quilodrán (2012) el enfoque de intervención de los PPC constituía una instancia de participación relevante en tanto estaba diseñado desde una mirada ecológica, que veía a los niños, niñas y adolescentes insertos en un entorno familiar y socio-comunitario particular. Pese a un informe realizado por SENAME (2011) que mostraba resultados positivos de las iniciativas pioneras de PCC, a nivel individual y comunitario (menor ocurrencia de vulneraciones de derechos e ingreso a red semana de alta y mediana complejidad y mayor difusión de los derechos del niño en la comunidad), los programas comunitarios fueron eliminados de la oferta programática en 2015, eliminando más de 40 proyectos de participación e intervención comunitaria (Olivares, Reyes, Berroeta y Winkler, 2015), situación que en algunos casos provocó cierto recelo de parte de los niños, niñas, adolescentes y comunidades para participar en instancias futuras de participación infantil, como lo mostró el informe sobre Consejos consultivos de la infancia (Consejo Nacional de la Infancia, 2017).

De esta manera, desde la eliminación de estos programas territoriales las OPDs se transforman en los principales promotores y protectores de derechos en un territorio, los que en términos de participación infantil promueven principalmente prácticas de tipo consultivo: consejos asesores o encuestas y estudios de opinión.

De acuerdo con la información oficial de SENAME (s.f) existieron por lo menos 240 consejos comunales de asesores locales de niños, niñas y adolescentes ligadas a los consejos asesores comunales, estos consejos conforman los consejos regionales y el consejo Asesor Nacional de Niños, Niñas y Adolescentes (CCNNA)¹⁹. Otras instituciones como la Defensoría de la Niñez, el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV), el Ministerio de Salud y el Ministerio de Educación también han desarrollado sus propios “consejos” involucrando a niños, niñas y adolescentes.

Un estudio del Consejo Nacional de la Infancia (2017) que analiza el funcionamiento y estilo de participación en distintos consejos consultivos desarrollados por las Oficinas de Protección de Derechos, muestran que existe una falta de claridad respecto del rol de los CCNNAs en las OPD lo que sumado a su carácter no vinculante, impedía que los niños y niñas los vieran como instancias efectivas para incidir a nivel comunal, quedando relegados a considerarse “talleres de niños” (Consejo Nacional de la Infancia, 2017).

Otro tipo de instancias participativas cada vez más practicadas han sido los distintos procesos consultivos llevados a cabo con niños, niñas y adolescentes. SENAME, por ejemplo, ha tenido su propio mecanismo de participación consultiva a partir de las consultas nacionales denominadas “Mi Opinión Cuenta”, cuyas versiones de 2004, 2006, 2009, 2011 y 2013 buscaban -a través de un proceso de votación- conocer la percepción de la niñez sobre los derechos más y menos respetados en su comuna.

Por otra parte, el Consejo Nacional de la Infancia, con la colaboración del Ministerio de Educación y la asesoría de PNUD y UNICEF han desarrollado el proceso de consulta nacional denominado “Yo opino, es mi derecho”, es una instancia de consulta realizada durante los años 2015, 2016 y 2017 a niños y adolescentes entre cuatro y 18 años, donde se trataban temas relacionados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030

¹⁹ Ni la página web de SENAME ni la de Mejor Niñez muestra un listado actualizado de los consejos consultivos y las comunas asociadas. Sin embargo, algunos consejos o actividades aparecen dentro de sus noticias y un listado de comunas -que presumiblemente poseen consejos consultivos- aparece en la última página de un documento denominado “Orientaciones para la creación de Consejos Consultivos Comunales de Niños, Niñas y Adolescentes” (el que tampoco está fechado) pero se encuentra disponible en https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/Orientaciones_para_la_creacion_de_Consejos_Consultivos_Comunales.pdf

(2017), la promoción de derechos y prácticas democráticas (2016) y propuestas para el buen trato, participación y autonomía progresiva (2015) (Consejo Nacional de la Infancia, 2018).

Del mismo modo, la Defensoría de la Niñez ha realizado y apoyado la realización de diversos estudios sobre la situación de los niños, niñas y adolescentes del país, entre ellos, algunos con una metodología participativa (Defensoría de la Niñez, s.f.a).

Finalmente, durante el año 2020, a partir de la iniciativa conjunta de la Defensoría de la Niñez, UNICEF, América Solidaria, la Red de Universidades por la Infancia y diversas organizaciones juveniles, surge la alianza “Mi Voz Cuenta”, espacio para visibilizar la voz de niñas, niños y adolescentes y facilitar espacios para apoyar su participación efectiva. La consulta (a modo de encuesta online) en la que participaron 919 niños, niñas y adolescentes de entre 10 a 17 años, estuvo centrada en sus opiniones respecto de procesos sociales y culturales claves dados en el último año, en especial frente a la pandemia de Covid-19.

Las experiencias de participación descritas muestran una participación fundamentalmente consultiva. Este tipo de participación es relevante dado que otorga a los/as niños/as oportunidades de expresar sus opiniones y voces; sin embargo, el nivel de intervención de los/as niños/as en la construcción y diseño de las experiencias es limitado. En el caso de las instancias locales o comunitarias, el proceso participativo depende en gran medida de las perspectivas y voluntad de quienes lo implementen y, a nivel nacional, no existe un marco regulatorio claro para estas experiencias.

De esta manera, el problema con los mecanismos institucionales regulares para la participación de NNA en Chile está sustentado en su carácter no vinculante, en la falta de autonomía, representatividad y recursos suficientes, pasando por el hecho de que la participación infantil no forma parte del proceso de diseño, implementación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas, manifestándose así un carácter dual: la Política Nacional de Niñez y Adolescencia 2015-2025 señala que su quehacer se basa en la promoción de “la participación y el derecho a ser oído” de niños y niñas; sin embargo, las leyes y organismos que regulan la infancia y promueven sus derechos son insuficientes (Quilodrán, 2012; Pyerín y Weinstein, 2015). Por ejemplo, la Ley de menores (N° 16.618) data de 1967, y aunque ha sido refundida por el DFL-1, art. 6 (2000) mantiene en su fondo, e incluso en su forma, visiones alejadas del enfoque integral de derechos de la infancia.

Un hito relevante en revertir dicha situación y concebir a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos se abre con la aprobación de la Ley N° 21.430 (2022) Sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia, que busca garantizar el “ejercicio efectivo y el goce pleno de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, en especial, de los derechos humanos que les son reconocidos en la Constitución Política de la República, en la Convención sobre los Derechos del Niño, en los demás tratados internacionales de derechos humanos ratificados por Chile” (Ley 21.430, art.1).

La creación del Sistema de garantías abre paso no solo a la consideración de los niños y niñas con sus derechos sociales, sino también políticos, incluyéndose el derecho a emitir una opinión informada y a participar de las decisiones que les afecten. Del mismo modo, de aprobarse el texto constitucional actualmente en construcción en Chile, este podría ser uno de los únicos países del mundo en dotar de reconocimiento constitucional los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Las experiencias hasta aquí señaladas muestran que la participación de la niñez está lejos de poder encasillarse como inexistente o como un problema no abordado en la política nacional e internacional. No obstante, la cuestión es, como ya se ha mostrado en los capítulos anteriores, que la misma definición de participación y derechos es compleja y presenta ambivalencias. Por ello, se sustenta que la participación infantil debe verse como un fenómeno de índole política que implica mucho más que el derecho a sufragio, sino que atañe a la forma en que se conceptualizan las dicotomías público/privado y niño/adulto.

5. Estado del arte significaciones y prácticas de participación infantil

Este apartado pretende constituirse como un breve estado del arte en cuanto a las prácticas de participación infantil y las significaciones que a ésta otorgan diversos actores, ya sean niños, niñas y adolescentes, padres, docentes, hacedores de políticas públicas o profesionales de intervención.

De esta manera, indagando más específicamente en el estudio de significaciones, representaciones o imaginarios en infancia, el estudio de representaciones sociales de la infancia tiene como uno de sus exponentes principales el trabajo de Ferrán Casas (1998; 2006; 2010) cuyos estudios son citados a menudo en el campo de las representaciones sociales sobre infancia desde la mirada adulta. El autor señala que, hasta bien entrado el S. XX la representación social sobre infancia estaba estructurada en torno a la idea de “los no capaces”, reconociendo el núcleo figurativo de estas representaciones en lo que denomina como el “aún no” de los niños y niñas, que se caracteriza por una visión negativa y de incompletud (los niños y niñas aún no son responsables, capaces, competentes, con los mismos derechos, etc.). Casas, ha continuado su trabajo respecto de representaciones sociales, centrando su análisis en la relación entre representaciones y políticas públicas (Casas, 2006, 2010).

Iskra Pávez (2012) señala la existencia de un interés creciente por los niños y niñas en la sociedad chilena, el cual se ha acompañado de cambios en la educación, en las concepciones sobre el desarrollo infantil y la crianza, mientras que Herrera-Seda y Aravena (2015) analizan los imaginarios sociales sobre infancia que han estado presentes en la política pública chilena, identificando nueve imaginarios: estos son: [niño o niña] como dependiente y estorbo; malo de nacimiento; propiedad de las personas adultas; como ser humano inacabado; ángel; como tabla rasa; abandonado; como objeto de protección social y como sujeto social. Las autoras señalan que, aunque estos imaginarios han sido preponderantes en diferentes tiempos, la mayoría de ellos están basados en una perspectiva pasiva de niños y niñas, aunque dicha situación parece estar cambiando en el último tiempo.

(...) es a partir del trabajo de investigación con niños que podremos entender cómo es que los individuos llegan a elaborar, desde muy temprana edad, determinadas nociones, ideas, imaginarios y, por supuesto, identidades, que habrán de moldear y

determinar su percepción, sus expectativas y sus comportamientos. (Glockner, 2007, p.74)

La tendencia general parece ser que, independiente de los modelos teóricos y metodológicos ocupados, los y las adultos poseen visiones, imaginarios, discursos o concepciones más pasivas y negativas de la infancia que las que poseen los niños y niñas. Por ello, se señala que estos estudios abordan las visiones occidentales y adultocéntricas sobre infancia y adultez, pues se caracterizan por pensar la infancia en un sentido negativo, caracterizado por la ausencia o la “falta de” (poder, agencia, madurez, etc.) o, bien, conceptualizando a los niños como personas “por venir”.

Por otra parte, si bien en nuestro país diversas investigaciones muestran que la niñez -al igual que los adultos- tiende a visualizar quiebres entre la infancia y la adultez (caracterizándolas como etapas separadas) a diferencia de las posiciones adultocéntricas que afirman la adultez como una etapa de poder y capacidad, los niños, niñas y adolescentes presentan una visión más matizada de la adultez y más positiva de la infancia. En el trabajo de Siu Lay (2015) se muestra que, aunque las posiciones discursivas adultocéntricas son la norma, existen ciertas visiones críticas o disidentes de la adultez, en la cual niños y niñas:

(...) tienen una imagen de los adultos menos idealizada y enaltecida (...) Desmitifican la clásica figura adulta, valoran sus saberes, y sus capacidades, pero no más que los propios. Consideran que los adultos, al igual que ellos, son sujetos en proceso, en aprendizaje, que comenten fallos, y que sus lecturas e interpretaciones pueden no ser las más adecuadas. (Lay, 2015, p. 239)

Similares son los postulados de Chávez y Vergara (2017) quienes en su libro “Ser niño y niña en el Chile de Hoy”, recogen los resultados de más de cuatro años de investigación respecto de los discursos de niños y niñas de 10 y 11 años de todos los estratos socioeconómicos de Santiago. Sus resultados muestran que, pese a que niños y niñas comienzan sus discursos reproduciendo las visiones más aceptadas sobre la infancia (centrada en el juego, libre de responsabilidades, etc.), en una segunda parte de sus discursos los niños y niñas evidencian cierto “desmantelamiento” de estas visiones, enunciado discursos críticos sobre la vida adulta y, considerándose a sí mismos como sujetos alejados de la infancia “inocente y despreocupada” de los primeros años de vida.

De esta forma, el estudio de los significados y construcciones sociales que la niñez realiza sobre la infancia, la adultez y otras categorías como la juventud y la sociedad, son claves no como una forma ética o política de reconocimiento a su calidad de sujetos de derecho y como forma o instancia que busca su participación, sino que tiene relevancia teórica en tanto buscan comprender la forma en que niños y niñas en su calidad de actores sociales, experimentan, actúan y participan del mundo social que los rodea, formas que parecen estar influidas, más no determinadas por las concepciones adultocéntricas respecto de la infancia. Esta construcción de la infancia como inferior y de los/as niños/as como seres incompletos puede tener impactos profundos en la forma en que los actores, especialmente los adultos, asocian ciertas prácticas a la participación infantil de niños y niñas.

Por otra parte, una de las principales áreas de estudio de las “construcciones” sociales de los niños y niñas sobre participación -como se denominará a estos objetos de investigación para agrupar los distintos dispositivos conceptuales- es realizada por la investigación educativa, analizando tanto la participación de la niñez en consejos o asambleas estudiantiles, así como su nivel de actuación e implicancia en las actividades cotidianas que tienen lugar en el aula.

Ascorra, López y Urbina (2016) han investigado la participación infantil en las escuelas chilenas y muestran que incluso las escuelas con altos niveles de convivencia escolar, no poseen un alto grado de participación, siendo la participación de los centros de alumnos y organizaciones de estudiantes una participación consultiva, decorativa y dirigida por los adultos, reproduciendo dinámicas autoritarias, adultocéntricas y de sometimiento, las cuales reproducen una visión de los niños y niñas “como futuro”.

En México, De La Concepción (2015) analiza las concepciones de niños, niñas y adolescentes (de entre 12 y 15 años) en relación con su participación en el ámbito escolar. A través de encuestas a estudiantes, la investigadora señala que, si bien en el plano discursivo los niños y niñas reconocen a la participación como un derecho, en la práctica esta está acotada a actividades dirigidas y limitadas casi exclusivamente a la emisión de respuestas frente a las preguntas de los docentes. Similares resultados encontraron Ochoa-Cervantes (2015) y Serrano-Arenas, Ochoa-Cervantes y Arcos-Miranda (2019) quienes encontraron que la participación promovida en la escuela era limitada, pudiendo ser caracterizada como

una participación simple o, en el mejor de los casos, consultiva: “Estas investigaciones hacen referencia a una participación aprendida de manera jerárquica, en la que niños y niñas construyen sus conceptos y referentes acerca de la participación a partir de los adultos que los rodean” (Serrano-Arenas et al., 2019, p.4).

Un resultado interesante de la investigación de Serrano-Arenas et al., (2019) son las diferencias encontradas en las conceptualizaciones de participación entre los niños de siete y ocho años con aquellos de cinco y seis años: mientras los primeros limitaban sus respuestas a las actividades en el ámbito escolar, los más pequeños destacaban su participación en un “ámbito comunitario”. Además, otro hallazgo interesante está referido a que la participación es vista por los niños y niñas como una actividad corporal y como actividad académica, mientras que la perspectiva adulta asocia la participación al derecho, aunque en la práctica, se utiliza principalmente “para que niños y niñas emitan una opinión sobre un aspecto de la vida escolar cuando se les solicita, así como respetar las normas establecidas en la escuela (p. 15)”, o bien como sinónimo de ayudar, hacer o realizar.

Por su parte, Ochoa-Cervantes (2015) afirma que, en la práctica, los niños y niñas entre ocho a doce años se refieren a participación como la emisión de una opinión y postula que uno de los principales obstáculos para la construcción del concepto de participación de la infancia es que esta es aprendida desde una posición de obediencia. Así, en la medida en que la mayor parte de las investigaciones se han relacionado tanto teórica como metodológicamente a ambientes escolarizados, el análisis de las construcciones sociales de participación que realizan los niños y niñas en base a espacios e instancias no escolarizadas podría contribuir a profundizar o matizar estos hallazgos.

En un estudio realizado por el Consejo Nacional de la Infancia (2017), niños y niñas pertenecientes al Consejo de Niños y Niñas de Recoleta, del Consejo Infanto-juvenil de San Bernardo y del Consejo Consultivo de Peñalolén señalaron entender la participación como relaciones sociales horizontales y no discriminatorias que implican actos de respeto recíproco “Eso se manifiesta concretamente en la idea de que las personas deben respetar el derecho que cada uno tiene a expresarse y emitir una opinión, sin importar su condición” (Consejo Nacional de la Infancia, 2017, p. 48). Además, participar también es visto como la pertenencia a grupos o el sentimiento de ser parte de un colectivo, como la posibilidad de

entregar una opinión y que esta sea tomada en cuenta, así como la posibilidad de liderar, convocar y poder ejercer y hacer valer sus derechos (expresar sus inquietudes y problemas).

En Chile, niños y niñas integrantes de Programas de Prevención Comunitaria (PPC) consensuaron en un Foro Nacional realizado en el año 2010, que la participación es un derecho, un acto voluntario que se produce en interacción con otros/as, siendo una posibilidad de expresar la opinión y de escuchar a los demás. A su juicio, tiene ciertos principios de base como la no discriminación, integración y las relaciones democráticas. (Quilodrán, 2012, p. 48)

Quilodrán (2012) plantea que un hallazgo interesante es que la participación para los niños y niñas incorpora el opinar y escucharse entre pares y que los motivos que plantean para motivarse a participar son variados, aunque muchas veces están relacionados a actividades que son de su interés (para resolver ciertas necesidades o bien como entretenimiento).

En otro estudio, Siu Lay (2015) analiza las posiciones discursivas que los niños y niñas chilenos poseen sobre la participación infantil, encontrando que la mayoría de sus discursos respecto de participación pueden clasificarse en lo que ella denomina participación adultocentrada, la cual incluye modelos hegemónicos, normativos y adultocéntricos de participación:

Estos modelos emergen, la mayoría de las veces, según lógicas caracterizadas por: (1) estar referidas a la figura de un adulto, (2) una práctica participativa formal, (3) un protagonismo infantil dirigido y protegido, (4) una relación asimétrica entre adultez y niñez, (5) un rol pasivo y reproductivo por parte de la infancia, y (6) una participación no pocas de las veces segregadora y sexista. (Lay, 2015, p. 223-224)

A pesar de ello, la autora señala el incipiente desarrollo de discursos de los niños y niñas que permitirían hablar de un tipo de participación disidente de la adultocentrada, compuesta por posiciones discursivas que demandan una participación más genuina y protagónica. Sin embargo, Lay (2015) también señala que, de no proveer los espacios y plataformas para que esta participación tenga cabida, esta terminará siendo invisibilizada y limitada por las versiones adultocentradas de participación.

En síntesis, los niños participantes de los diversos estudios hacen escasas referencias a elementos abstractos para su definición de participación (limitándose generalmente hacer una referencia a la participación como derecho), sin embargo, aluden a dimensiones en las que se sienten afectados directamente y a experiencias de las cuales han sido parte. Esta forma de entender la participación infantil no es una situación que ocurra solo con niños y niñas pues, como mostraron los diversos planteamientos sobre significaciones sociales, estas se forman, definen y cambian a través de la experiencia cotidiana de los sujetos. Por ello, se torna relevante estudiar las prácticas y significaciones sobre participación infantil considerando los contextos, lugares y espacios específicos donde los niños y niñas experimentan y significan su vida.



V. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1. Objetivo General

Analizar las significaciones que los miembros del Programa Niñez del Centro Comunitario Agüita de la Perdiz otorgan a la participación infantil y su promoción por parte del Centro Comunitario.

2. Objetivos específicos

1. Caracterizar la propuesta e implementación del Programa Niñez del Centro Comunitario Agüita de la Perdiz en Concepción.
2. Identificar las significaciones que niños, niñas, padres y profesionales del CCAP poseen respecto del trabajo del Centro Comunitario.
3. Comprender las significaciones y prácticas que niños, niñas, padres y profesionales participantes del Programa Niñez poseen y/o desarrollan en torno a la participación infantil

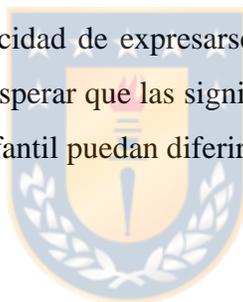


3. Hipótesis de investigación

Debido al carácter descriptivo de este estudio, la investigación no ha formulado de forma previa hipótesis para su verificación, pero sí explicita algunos de los supuestos orientadores basados en la revisión de literatura, especialmente de aquella realizada sobre otras investigaciones en el contexto chileno.

Respecto de la visión del Programa Niñez y del Centro Comunitario, se plantea que éste será visto por los distintos actores como un espacio de encuentro para la niñez, que promueve habilidades sociales y ciudadanas de los niños y niñas. Además, permite generar un impacto más permanente en las familias participantes, quienes tienden a familiarizarse con el enfoque de derecho y el trato digno.

Por otra parte, se espera que los diversos actores del Centro signifiquen la participación infantil como la capacidad de expresarse y emitir opiniones de parte de los niños y niñas. Por otro lado, es de esperar que las significaciones que posean niños, niñas y adultos respecto de participación infantil puedan diferir entre sí.



VI. MARCO METODOLÓGICO

1. Enfoque Epistemológico

La presente investigación se enmarca en el paradigma epistemológico interpretativo (también denominado construccionista o hermenéutico) debido a que sitúa en la base de su análisis la comprensión de los significados socialmente contruidos de la realidad social (Ricoy, 2006). Esta posición epistemológica se presenta coherente no sólo con el cuerpo teórico escogido para el desarrollo de la investigación, sino que también encuentra fundamento en las perspectivas éticas y metodológicas asociadas al trabajo con niños, niñas y adolescentes.

En tanto que el fenómeno en estudio -la participación infantil- se construye y es atravesado por las construcciones sociales sobre infancia y participación, el presente apartado busca atender a dos cuestiones epistemológicas relacionadas que resultan fundamentales: por un lado, se reflexiona frente al papel de la teoría y de los dispositivos teóricos en la investigación y su interrelación con la empiria. Por otra parte, se busca reflexionar sobre las consecuencias prácticas y éticas que conllevan aquellas investigaciones que -como éstas- buscan “dar voz” a sujetos de investigación cuyas perspectivas y conocimientos habían sido subordinados e invisibilizados.

La primera cuestión trata sobre el rol de la teoría en la investigación (con sus métodos, técnicas y procedimientos asociados) e implica reconocer la influencia que los marcos teóricos -entendidos en el sentido amplio del término- tienen en el proceso de investigación. Tal como señala Vieytes (2004), la teoría y el sentido común (que también podría denominarse conocimiento práctico) son fundamentales en el proceso de investigación, siendo inseparables de la observación y permitiendo la imputación de sentido a lo real.

De este modo, se hace necesario poner especial atención en la forma en que la teoría se relaciona con el análisis científico. Esta discusión está en directa relación con reconocer el origen adultocéntrico y muchas veces socio y etnocéntrico de los principales conceptos y teorías con los que se analiza el mundo social incluyendo, por supuesto, a los fenómenos infancia y participación infantil. En otras palabras, es necesario considerar en el análisis que la mayoría de los conceptos utilizados para estudiar la participación infantil provienen de visiones que consideran a la adultez como la norma y a la infancia como una etapa de

carencia, o bien, analizan a la infancia como una mera “etapa del ciclo vital” que no reconoce las diversidad social y cultural que la atraviesa.

Una forma de contrarrestar las perspectivas adultocéntricas o sociocéntricas²⁰ en la investigación es el llamado a realizar la imputación de sentido y significado de las acciones por medio del lenguaje natural o contexto terminológico de los actores, tal como es señalado por Rosana Guber (2005), quien propone alejarse de una aplicación dogmática de la teoría y, en su lugar, mantener una mirada holista y dialogante entre la teoría y el campo:

(...) la elaboración teórica tiene sentido si se contrasta y reformula desde las categorías de los actores y los avatares del trabajo empírico. La construcción final de una explicación de lo social deja de ser sociocéntrica si se han atravesado uno o varios momentos de deconstrucción de la lógica original para “construir sobre la reconstrucción de los momentos condensados, selectos y significativos experimentados en el campo” (Willis, 1984: 8). (Guber, 2005, p.43)

El proceso analítico antes descrito implica realizar descripciones y explicaciones que no malinterpreten o sustituyan el punto de vista de los actores, a la vez que respeten la forma de los sujetos de expresar sus ideas, opiniones y perspectivas. Esta consideración es particularmente relevante en el caso del trabajo con niños y niñas, pues implica prestar especial consideración a los diferentes “lenguajes” o formas de expresión de la niñez. Al mismo tiempo, se requiere que las y los investigadores realicen un esfuerzo consciente y constante por desafiar y abandonar ciertas prácticas y concepciones adultocéntricas tan naturalizadas en los procesos de investigación.

Relacionado a lo anterior, surge un segundo problema, que ha sido denominado dilema de la representación. Varias disciplinas y corrientes teóricas críticas en las ciencias sociales (especialmente los estudios de género, los estudios decoloniales y subalternos) han puesto en el centro de la reflexión el problema de la “voz” de los sujetos y grupos oprimidos,

²⁰ De acuerdo con Guber (2005) el sociocentrismo se evidencia cuando en las ciencias sociales se incurre en el error de diluir o forzar la perspectiva de los actores (sujetos de investigación) para reemplazarla con aquellos sistemas de significación, comprensión y clasificación de los investigadores. La autora, también le denomina posición egocentrada.

abordando problemáticas en torno a la neutralidad u objetividad de la ciencia y la relación entre saber y poder.

Autores claves de estas corrientes como Gayatri Spivak (2003) señalan la importancia que el reconocimiento y la autorepresentación adquieren en dichos estudios, permitiendo a los sujetos la capacidad de expresar en sus propios términos las interpretaciones de su propia vida, asegurándoseles la “capacidad de narrar”: “De esto se desprende que el intelectual no debe –ni puede–, en su opinión, hablar “por” el subalterno, ya que esto implica proteger y reforzar la “subalternidad” y la opresión sobre ellos” (Spivak, 2003, p.299).

De ello se deriva que los investigadores no solo deban realizar esfuerzos por incorporar a niños, niñas y jóvenes a los procesos mismos de la investigación -en cuanto son ellos quienes se configuran como actores y “expertos” sobre su vida (Lundy y McEvoy, 2011)-, sino que también deben reflexionar respecto de cómo incorporar “la voz” de los niños y niñas en los procesos de investigación científica, ya que ésta ha tendido a ser comprendida en su sentido literal (como verbalización), limitando la consideración de las diversas formas de expresión -verbales y no verbales- que poseen los niños y niñas (Glockner, 2007; Lenta y Di Iorio, 2012). Consecuentemente, el problema de la representación también se torna un problema metodológico y práctico; de ahí que la presente investigación busque no solo incorporar el lenguaje hablado de niños y niñas, sino que también sus expresiones pictóricas y no verbales.

Resumiendo, la necesidad de construir un saber que no solo interpreta de acuerdo con la perspectiva del investigador/a, sino que incluye los términos utilizados por los propios sujetos, insta a ceder parte del control y el poder en la investigación y a hacer dialogar los marcos de interpretación y conocimiento de quien investiga con los de los sujetos de investigación. En este caso, se trata de dialogar con las formas de conocimiento cotidiano de los niños, niñas y sus familias.

2. Diseño de investigación

La investigación se encuentra enmarcada dentro de los planteamientos metodológicos de la investigación cualitativa, cuya característica fundamental es orientarse a la búsqueda del significado y la comprensión global u holística del problema de investigación (Guba y Lincoln, 2000; Martínez, 2006; Ruiz, 2007).

La investigación cualitativa posee un carácter naturalista y flexible que intenta “dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan” (Vasilachis de Gialdino, 2009, p.24). En el caso de este estudio, el enfoque metodológico escogido permitirá capturar las sutilezas de los discursos sociales de niños y niñas sobre su experiencia en el mundo.

Por otra parte, la investigación sigue el diseño de un estudio de caso, cuyo alcance podría considerarse como descriptivo, en tanto se centra en la especificación de características y propiedades que son propias a un fenómeno específico enmarcado en un contexto particular, delimitado temporal e históricamente (Yin, 2003). En específico, el fenómeno de participación infantil fue abordado a partir del estudio del Programa Niñez del Centro Comunitario Agüita de la Perdiz. Se esperaba que el estudio holístico e intensivo de la realidad del Programa Niñez del CCAP permitiera una adecuada comprensión del fenómeno de la participación infantil en su complejidad específica.

Respecto de su temporalidad, el diseño se caracteriza por ser transversal o sincrónico, en tanto que pretende observar en un solo momento las prácticas actuadas y significaciones construidas por los distintos participantes del CCAP. Ello no impide que existan algunas preguntas que indaguen respecto al surgimiento, historia o cambios que ha vivido el Programa Niñez y el Centro comunitario, sin embargo, estos momentos son siempre analizados desde una perspectiva retrospectiva.

3. Técnicas de recolección de la información

En concordancia con el enfoque metodológico escogido, así como con la multiplicidad de actores involucrados en el estudio, las técnicas de levantamiento de información se corresponden fundamentalmente a métodos interactivos: entrevistas semi estructuradas individuales y un taller de conversación con niños y niñas, instrumento híbrido construido a través de la combinación de características propias de una entrevista grupal y de talleres participativos.

Del mismo modo, se utilizaron documentos secundarios los cuales corresponden a imágenes difundidas por el Centro Comunitario a través de su página oficial y el documento de postulación a los fondos concursables de ANIDE y KHN Austria (denominado “Proyecto Austria”) para 2016-2020, el que posee objetivos y fundamentación más actualizados del Programa Niñez y que fue facilitado por las profesionales del Centro Comunitario.

La mayor parte del trabajo de campo se realizó en un periodo aproximado de 4 meses (entre mayo y agosto de 2021), aunque el acercamiento al campo y participación de actividades del centro comenzó a mediados de julio de 2020 y se extendió hasta diciembre de 2021²¹. Respecto de las condiciones en que el trabajo de campo se llevó a cabo, con el fin de resguardar la salud física de los informantes de la investigación dado la pandemia de coronavirus que obligaba a mantener distancia social y a evitar posibles situaciones de contagio, todo el levantamiento de información se realizó de forma virtual, a través de diversas plataformas de videollamada (Google Meet y Zoom).

Cabe mencionar que la ayuda de las profesionales trabajadoras del Centro fue fundamental para concretar la convocatoria a las entrevistas y al taller, así como para la entrega de materiales y la firma de consentimientos informados.

La información recolectada fue grabada y transcrita de manera literal, mientras que los dibujos y otros materiales gráficos y de apoyo fueron fotografiados e incluidos en el análisis y codificación. La Tabla N° 1 resume las técnicas de levantamiento de información y sus respectivos informantes:

²¹ Durante diciembre de 2021, se realizó una segunda y tercera entrevista con la Directora del Centro, que permitiera ir complementando y mejorando el análisis preliminar realizado.

Tabla N°1 Técnicas de recolección de datos

Técnica de Recolección de datos	Informante(s)
Entrevista semi estructurada	Trabajadoras del Programa Niñez, CCAP Madres de niños y niñas participantes del Programa Niñez, CCAP
Taller conversacional	Niños y Niñas de 6-12 años participantes del Programa Niñez, CCAP

Fuente: Elaboración propia

3.1. Entrevista Semi estructurada

Una entrevista semi estructurada es aquella técnica que permite realizar las preguntas o cuestiones generales que él o la investigadora requiere de una forma abierta, elaborando - más que un cuestionario cerrado- una “guía” para sobrellevar la entrevista (Goetz y Le Compte, 2003).

A través de un proceso comunicativo, generalmente realizado cara a cara, la entrevista semi estructurada da cuenta de un modelo flexible pero focalizado, manteniendo la conversación enfocada sobre el tema de interés, a la vez que proporciona a los entrevistados espacio y libertad para definir los contenidos de la discusión.

Junto con ser una de las mejores formas de acceder a las memorias y significaciones de las personas, una de las principales ventajas de la utilización de entrevistas es también la posibilidad de obtener información no verbal (contextual, gestual, paraverbal, proxémica), que permite no sólo matizar las respuestas de los entrevistados, sino que es en sí misma, fuente de significado.

La técnica de entrevista semi estructurada individual se utilizó con las informantes adultas del estudio, ya fuesen profesionales trabajadoras del Programa Niñez o madres o cuidadoras de niños participantes. En total, se aplicaron ocho entrevistas semi estructuradas individuales.

3.2. Taller conversacional

Para obtener información primaria proveniente de niños y niñas se construyó un instrumento de levantamiento de información que incorporaba algunas fases y características tanto de las entrevistas grupales como de talleres participativos. Las estrategias lúdicas con las que se dio inicio y término al taller provienen de los talleres participativos, así como también forman parte de ellos la utilización de dibujos y collages. Por otra parte, la conversación e interacción entre los niños y niñas con la moderadora, se relaciona más con la técnica de la entrevista grupal. En la imagen N°1 se encontrará un esquema respecto de las fases del taller conversacional:

Imagen N°1 Fases Taller Conversacional con niños y niñas del CCAP

Fase 1: Presentación y actividad rompehielos

Se presenta el objetivo del taller y se realiza un juego como actividad rompehielos. En él, los participantes deben presentarse y adivinar quién ha “mentido” en su presentación.

Fase 2: Entrevista Grupal

Se realizan preguntas a la niñez respecto de su experiencia en el Centro Comunitario, así como de sus experiencias de participación.



La conversación se acompaña con un material de apoyo (pizarra colaborativa en línea, la que permite tomar apuntes de lo comentado por los niños y niñas.

Se incluye el visionado de un video de niños y niñas españoles describiendo la participación infantil como forma de dinamizar la discusión.

Fase 3: Dibujos y collage

Los participantes dibujan algún lugar, actividad o situación donde hayan participado.

Se realizan preguntas de seguimiento y se invita a los niños y niñas a mostrar y explicar sus dibujos.



Fase 4: Cierre de la actividad

Se pide a los niños y niñas evaluar la actividad y comentar sus sentimientos durante el taller.



Fuente: Elaboración propia

Algunas características propias de las entrevistas grupales fueron incorporadas al instrumento. Tal como señala Ruíz (2007), una entrevista grupal es aquella técnica dónde dos o más personas “son reunidas en un emplazamiento o lugar para que se expresen sus opiniones, revelen sus actitudes, o manifiesten sus conductas. Las personas participan en la investigación bajo la presión, la influencia y el condicionamiento del grupo” (Ruiz, 2007, p. 248-249).

De esta forma, se buscó de forma deliberada la influencia que los niños podían ejercer con sus pares, pues esta sirvió como dinamizador de la discusión, en la medida en que los comentarios de los niños y niñas motivaban a sus pares a participar, contra preguntar o complementar sus respuestas. Del mismo modo, la participación grupal favoreció la creación de un ambiente con relativa distribución de poder en medio de la entrevista²².

²² Si bien resulta imposible eliminar las desigualdades de poder existentes entre sujetos investigadores y sujetos de investigación, más aún cuando se trabaja con niños y niñas, en el taller conversacional la cantidad de niños y niñas triplicaba a la cantidad de adultos (se contaba con la facilitación de dos adultos más durante la entrevista, quienes participaron activamente solo durante la actividad rompehielos). La presencia de otros, ya sean otros niños o adultos a los cuales ya conocen (investigadora incluida), así como el tono más lúdico aportado por las técnicas participativas pudieron contribuir a balancear la posible desigualdad de poder y permitió crear un espacio seguro y distendido donde los niños pudiesen encontrar apoyo a sus respuestas.

Pese a sus similitudes, el instrumento utilizado realizó algunas modificaciones al formato clásico de entrevista grupal, incorporando elementos propios de técnicas participativas (Área de Educación, Comunicación y Cultura Para el Desarrollo CIC Batá, 2013), tales como: dinámicas rompe hielo (el cual consistió en un juego para la presentación de los participantes), utilización de material audiovisual y realización de dibujos.

Especial importancia tuvo la realización de dibujos y collages durante el taller pues esta estrategia, utilizada ampliamente en el trabajo con la niñez, permite abordar dimensiones del pensamiento de niños y niñas que no siempre son verbalizadas, permitiendo superar barreras culturales y sociales al favorecer que los niños se expresen en sus propios términos (Quinteros, 2005; Glockner, 2007).

Graciela Quinteros (2005) señala que el dibujo conlleva necesariamente un proceso de pensar la realidad, de alejamiento y transformación: “cuando le pedimos a un niño que reflexione sobre un problema y luego lo dibuje, en realidad le estamos pidiendo que se aparte unos instantes de la realidad vivida experiencialmente; que la vuelva objeto de reflexión y análisis para así finalmente transformarla” (p.7).

Del mismo modo, la construcción del instrumento intentó utilizar de forma eficiente los recursos, en tanto los informantes se mostraron mucho más dispuestos a participar cuando se les indicó que era una actividad que incluía juegos, dibujos y la participación con otros niños y niñas.

Dichas modificaciones permitieron el establecimiento de un clima de confianza adecuado para el desarrollo de la discusión, y también permitieron incorporar al corpus textual las ideas, opiniones, sentimientos, expresiones y emociones de los niños y niñas en su sentir y pensar, prestando atención a sus diversas formas de expresión, tal y como se esperaba desde el enfoque epistemológico que guía el estudio.

4. Muestreo y selección de informantes

La investigación se realizó en base a una muestra no probabilística, de tipo intencional debido a que el interés de la selección de informantes no se basó en la posibilidad de generalización, sino en el aporte que cada tipo de informante puede aportar al entendimiento del caso (López, 2004). Específicamente, las y los informantes fueron seleccionados en base a dos tipos de muestreo: intencional-opinático (o por conveniencia) y muestreo de informantes clave.

Los informantes clave son aquellas personas que, por su conocimiento, disposición o rol dentro de un grupo social poseen información relevante para los objetivos del investigador (Flick, 2004; López, 2004). Este es el caso de la directora del Centro Comunitario, así como de las profesionales trabajadoras del Programa Niñez, quienes desempeñan funciones claves para el mantenimiento y puesta en marcha de las actividades del Centro, además de poseer conocimiento sobre los inicios y desarrollo del programa. En base a ello, se entrevistó a la totalidad de trabajadoras que al momento del trabajo de campo trabajaban para el programa (3) y a la directora del Centro Comunitario²³.

Por otra parte, niños y apoderados fueron seleccionados de acuerdo con un muestreo opinático, enfatizando fundamentalmente en la voluntariedad y facilidad de acceso de la muestra (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; López, 2004). De esta forma, se entrevistó a quienes estuvieron dispuestos/as a participar de las actividades.

La tabla N°2 resume la cantidad y tipo de informantes del estudio.

Tipo de Informante	N
Trabajadoras del Centro Comunitario	4
Madres/apoderadas de Participantes Programa Niñez	4
Niños y Niñas participantes del Programa Niñez	10

Fuente: Elaboración propia

²³ Para efectos de resumen, la directora se incluye dentro de las informantes “trabajadoras” del Centro Comunitario.

En el caso de las informantes madres/apoderadas y niños y niñas participantes del Programa Niñez, se definieron los siguientes criterios de inclusión en la muestra:

- En el caso de adultos, se requería que fueran madres, padres o cuidadores de niños y niñas que estuviesen participando del programa. Se entrevistaron a cuatro mujeres que cumplieran con este criterio²⁴.
- En el caso de los niños y niñas, estos debían haber participado en las diversas actividades y talleres del Centro Comunitario por lo menos una vez durante el 2021.

Ni la edad ni la persistencia en la participación fueron considerados criterios, sin embargo, la muestra terminó estando compuesta por niños cuyas edades cubrían casi todo el rango de edad de los beneficiarios del programa (6-14 años). Además, la muestra coincidió con quienes participan más permanentemente de las actividades del Centro. Participaron en el taller un total de diez niños y niñas, cuyo género y edad se detalla en la tabla N° 3.

Tabla N°3 Muestra niños y niñas, según edad

	Edad (años)				
	6	8	10	11	12
Niños	1		1		2
Niñas	2	2		1	1

Fuente: Elaboración propia

Respecto del criterio de edad utilizado, si bien en el programa Niñez participan niños de entre seis a catorce años, a medida que se acercan a la adolescencia, los mismos niños dejan de asistir a los talleres, especialmente en el formato de modalidad *online*, por lo que se autoexcluyen de la muestra.

Por otra parte, si bien es importante reconocer que el rango de edades es amplio (pues no se pretende negar la diversidad de capacidades y habilidades que existen entre los niños de doce y seis años), éste no constituye un problema ni amenaza para el levantamiento de

²⁴Adicionalmente, una de las profesionales entrevistadas también cumplía con este criterio pues su hija participaba de las actividades y talleres del CCAP. Resulta importante mencionar que el género no constituyó un criterio de selección, sin embargo, no se encontraron casos de padres que quisieran participar de la investigación.

datos, en tanto los niños y niñas del Centro Comunitario están acostumbrados a participar en ese grupo tan diverso. Del mismo modo, la mayoría de los participantes convive con otros niños y niñas en su hogar, participando conjuntamente en el taller. Cabe mencionar que, pese a lo que pudiera anticiparse, las niñas de menor edad fueron quienes participaron más activamente durante la conversación, por lo que las preguntas y actividades fueron explicadas varias veces en un lenguaje entendible para niños de todas las edades.

5. Técnica de análisis de información

Para el análisis de los datos se aplicó la técnica del análisis de contenido (AC) en sus variantes cualitativas o hermenéuticas (Estrada y Lizárraga, 1998; Ruiz, 2004), mientras que para el procesamiento y recuperación de la información se trabajó con el programa de análisis cualitativo Nvivo.

No obstante el análisis de contenido promovía originariamente una orientación cuantitativa cuyo objetivo era reducir la complejidad por medio de la codificación (Berelson, 1952), en las últimas décadas han surgido varias críticas y enfoques que buscan considerar en el análisis de contenido la identificación de elementos no manifiestos, especialmente aquellos que permiten dar cuenta del contexto social y cultural de los datos, permitiendo la comprensión de la realidad social desde su complejidad (Ruiz, 2004).

Estrada y Lizárraga (1998) plantean que las principales diferencias entre las versiones cualitativas y cuantitativas del análisis de contenido se encuentran en que en la variante cualitativa el descubrimiento o formulación de hipótesis y la creación de categorías se realiza una vez finalizada, por lo menos, una primera lectura del corpus textual o información levantada. Del mismo modo, las variantes cualitativas del AC promocionan procedimientos flexibles para el establecimiento de observaciones empíricas, que se alejan de la centralidad de los análisis de frecuencia utilizados en el enfoque cuantitativo, poniendo su interés en los factores contextuales de la comunicación y en los elementos latentes o no manifiestos del texto.

Ruiz (2004) identifica esta distinción en lo latente y manifiesto de un texto a partir de la identificación de tres niveles de análisis en lo que denomina análisis de contenido

hermenéutico: nivel de superficie, nivel analítico y nivel interpretativo. El primer nivel está constituido por aquello manifiesto: afirmaciones, preguntas y formulaciones de las que hay un “testimonio”. El nivel analítico se desarrolla al ordenar las formulaciones -ya sea por criterios de afinidad o de diferenciación- construyendo categorías que clasifican y organizan la información. Finalmente, el nivel interpretativo implica que el investigador o investigadora, una vez que ha comprendido el sentido de la información (nivel superficial) y luego de haberla organizado (nivel analítico), la dota de nuevos sentidos y construye un texto esencialmente diferente, más complejo, sintético y estructurado (nivel interpretativo).

La dotación de sentido de parte del investigador constituye una de las diferencias fundamentales entre ambas variantes de análisis de contenido pues, a diferencia de la versión clásica del AC, la versión más cualitativa no pretende ver al análisis de contenido como una “construcción inmediata de sentido, sino que implicaría una problematización de los datos con lo real, lo real no sólo como explicable, sino como pensable (Estrada y Lizárraga, 1998, p. 119).

De esta manera, el análisis de contenido hermenéutico o interpretativo no busca “encontrar” una interpretación “legalizada”, completamente objetiva del texto, sino que se constituye como una de las múltiples interpretaciones que de él pueden realizarse, entendiendo que el proceso de análisis es un proceso de intersubjetividad, donde entra en juego no solo la subjetividad de los informantes sino también la subjetividad de quien investiga (Estrada y Lizárraga, 1998).

Finalmente, el análisis de contenido sirve a esta investigación en tanto puede ser utilizado en diversos “textos” o medios, permitiendo el análisis de técnicas visuales como los dibujos (Vieytes, 2004). Además, la variante reconstruida o hermenéutica del análisis de contenido pone énfasis en la construcción y mediación de los datos por parte de los sujetos, incluyendo al investigador, lo cual se ajusta de mejor forma a las consideraciones teóricas y epistemológicas de las significaciones y prácticas que persigue esta investigación.

Durante el proceso de análisis, en primera instancia se realizó una codificación abierta (inductiva), posteriormente, se reordenaron y fusionaron las categorías, teniendo en cuenta los objetivos de investigación y los hallazgos encontrados. El resultado final de dicha

categorización fue un total de tres categorías y siete subcategorías, las que son desarrolladas en el capítulo de análisis de resultados.

6. Consideraciones éticas y prácticas de la investigación

El presente diseño metodológico se plantea como flexible y autorreflexivo, lo cual representa no sólo una necesidad debido a las características de los y las informantes de la investigación y de la excepcionalidad del periodo en donde se llevó a cabo el trabajo de campo, sino que implica un ejercicio de posicionamiento y reflexión permanente y crítico respecto de los métodos, técnicas y estrategias utilizadas en la investigación social, así como sus consecuencias e impactos en las personas que forman parte del “objeto de investigación”.

Ello implica considerar las consecuencias éticas de la investigación más allá de sus enfoques tradicionales, lo cual incluye, pero no se limita, al seguimiento de las normativas legales nacionales e internacionales respecto de la protección de los derechos de la infancia y de las recomendaciones éticas de los organismos que regulan la investigación en Chile. Estas consideraciones demandan que todo estudio que considere participantes menores de 14 años deba disponer de un formulario de asentimiento informado, en donde se entregue la información y solicitud de participación, así como un consentimiento informado firmado por el o la representante legal (padre, madre, tutor) del niño, niña o adolescente (Comité Asesor de Bioética CAB de Fondecyt/CONICYT, 2019). En esta investigación todos los informantes han recibido y firmado una copia del consentimiento informado, el que también fue firmado, en el caso de los niños, por sus tutores o padres.

Adicionalmente, este estudio entiende la ética de acuerdo con las nociones feministas del conocimiento situado y la ética del cuidado. Esta última considera que la cuestión ética no se resuelve por la mera adscripción de ciertos pasos o principios, sino que implica un cuestionamiento permanente en la toma de decisiones, las que deben ser guiadas por aquello que “se cree que es bueno” en cada situación y basando este juicio en las experiencias y relaciones personales creadas en el proceso (Collins, 2017). De esta forma, lo ético no queda supeditado a una parte de la investigación, sino que es una pregunta y guía constante, que requiere la implicación con los y las sujetos de investigación.

Una acción que ha sido considerada parte de este compromiso ético ha sido la necesidad de estrechar contacto con las profesionales encargadas y los y las participantes del programa, quienes facilitaron la participación de la investigadora en las actividades *online* del Centro que se realizaron durante 2020 y 2021. Esta participación sostenida es, a juicio de esta investigadora, no solo una buena estrategia de acercamiento al campo, que sirvió a la identificación de informantes claves, sino que implicó una consideración ética en tanto la participación igualitaria que la investigadora tuvo en los talleres sentó un precedente para establecer relaciones menos directivas y jerárquicas durante el trabajo de campo con los niños y niñas.

Por otra parte, relevar los discursos de los niños y niñas siguiendo las consideraciones éticas de la investigación, a la vez que desarrollar métodos y estrategias flexibles e innovadoras fue uno de los principales desafíos de esta investigación, especialmente considerando las restricciones sanitarias que se mantuvieron durante gran parte del proceso de levantamiento de información, las características específicas de las familias participantes del programa y el interés de niños y niñas por participar del estudio.

Concluyendo, se considera que el diseño de investigación es coherente con las perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas del estudio, las que implican desaprender ciertos roles y formas tradicionales de la relación entre sujeto investigador-investigado, y volverse más consciente de los impactos que tiene la presencia y acción de los investigadores para su objeto y sujetos de estudio.

VII. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de datos se estructura a partir de tres capítulos: en primer lugar, el capítulo “Programa Niñez y participación infantil” busca describir la historia y objetivos del trabajo realizado por el Centro Comunitario en Agüita de la Perdiz, enfatizando en los distintos hitos históricos y sociales que han modificado su forma de trabajo y sus objetivos. Además, el capítulo incluye la descripción de la propuesta de participación infantil que tiene el Programa Niñez de acuerdo con sus objetivos.

El segundo capítulo “Significaciones sobre el Centro Comunitario Agüita de la Perdiz” está referido a las concepciones e ideas que tienen los diversos informantes respecto de la función que cumple el Centro Comunitario, identificando la relevancia del Centro para las familias y la comunidad, como espacio de articulación y promoción de los derechos niños, niñas y adolescentes y como espacio de participación para la niñez.

Finalmente, el tercer y último capítulo “Significaciones y prácticas de participación infantil” considera los significados asociados al concepto de participación que poseían niños y adultos participantes en el Centro Comunitario. Dicho significado está en directa relación con las prácticas y experiencias de participación conocidas por los informantes, por lo que se ha optado en mantener dicha asociación en el capítulo. Además, dada su naturaleza teórica, se estimó que el capítulo requiere de un ejercicio mayor de abstracción e interpretación, razón por la cual, a diferencia del resto de los capítulos, éste cuenta con un apartado de discusión de resultados.

1. “Programa Niñez y participación infantil”

El Centro Comunitario Agüita de la Perdiz, así como el Programa Niñez, se constituyen como instancias *sui generis* dentro del contexto nacional por lo que se hace necesario contextualizar adecuadamente su trabajo y describir en profundidad sus características y objetivos.

El Programa Niñez y Juventud, con el financiamiento y planificación actual, tiene sus inicios en el año 2001 cuando se obtiene el financiamiento externo que permite llevar a cabo la implementación de un proyecto socioeducativo que incluye, en conjunto con el Jardín Infantil, un Centro Comunitario que brinde espacio y recursos para trabajar en la promoción de los derechos del niño. Por otra parte, los objetivos actuales del programa son aquellos señalados en las postulaciones a financiamiento de organizaciones no gubernamentales extranjeras durante 2015 y 2017.

Sin embargo, los orígenes del programa forman parte de un trabajo comunitario que lleva más de 40 años funcionando en la Población Agüita de la Perdiz. Desde dicho tiempo, los objetivos, formas de financiamiento e incluso los nombres de los programas se han modificado, aunque como se verá más adelante, ello no ha impedido que el trabajo realizado se haya enraizado en la población, siendo valorado por los y las pobladoras en distintas generaciones.

El presente capítulo pretende describir la implementación del programa Niñez, considerando su origen y los hitos que produjeron cambios en la implementación del proyecto y en la propuesta de participación y objetivos actuales del programa, de forma que se pueda contextualizar histórica y socialmente el caso de estudio. El capítulo está dividido en dos grandes apartados: 1.1 “Origen y desarrollo histórico del Programa Niñez” y 1.2 “Propuesta de participación y objetivos actuales del programa”.

1.1 Origen y desarrollo histórico del Programa Niñez

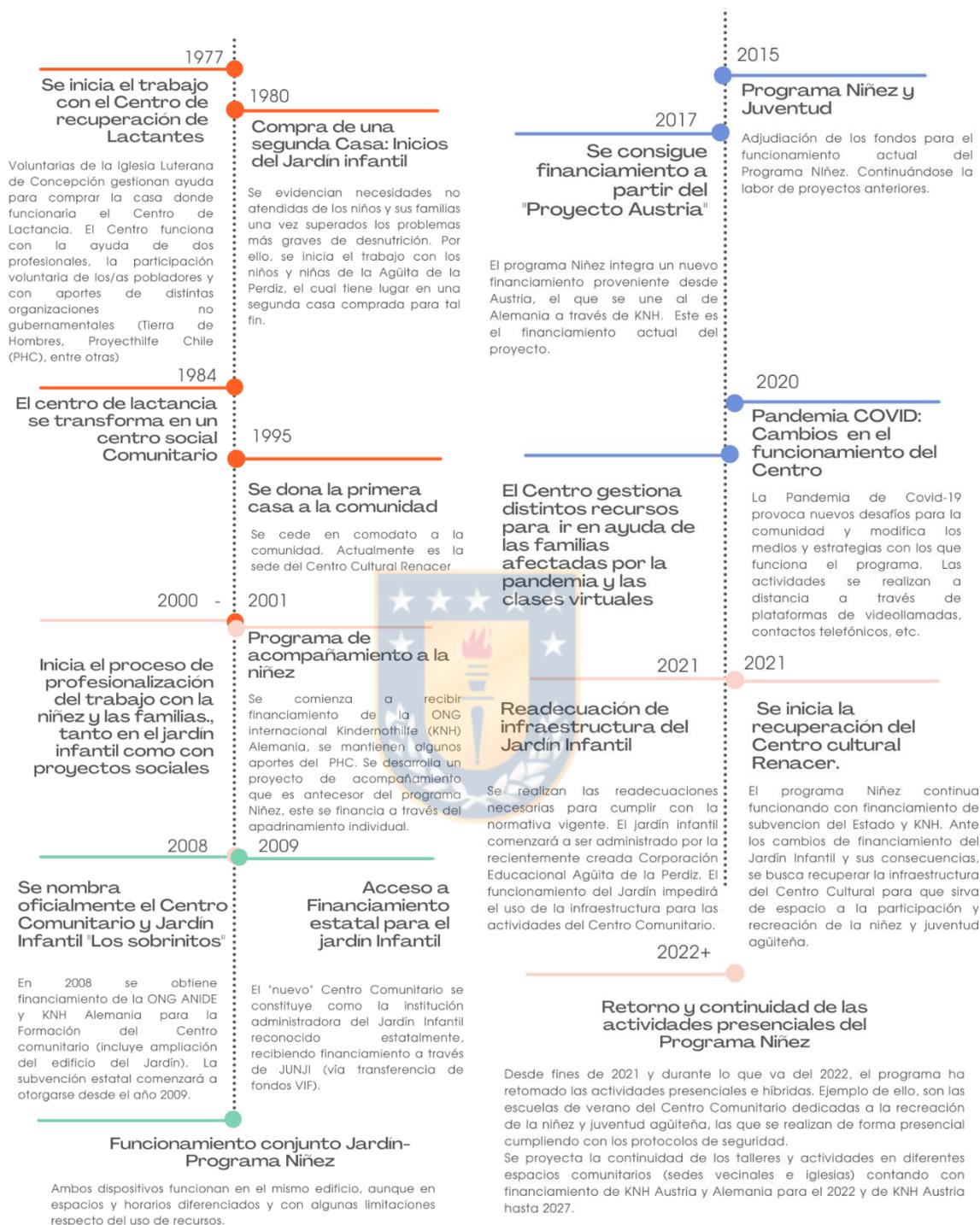
A diferencia de gran parte de los proyectos actuales de promoción de los derechos de la infancia, el Programa Niñez posee un origen histórico ligado no solo a la creación del Centro Comunitario que lo alberga, sino también con las condiciones históricas, sociales y culturales del territorio donde se instala.

El origen del programa puede rastrearse hasta el surgimiento de un trabajo voluntario y colaborativo que tiene lugar en la Población Agüita de la Perdiz en la ciudad de Concepción desde 1977, cuando se oficializa el trabajo conjunto entre distintas organizaciones civiles (principalmente religiosas) que implementan las primeras iniciativas voluntarias de protección de la infancia en la comunidad. A partir de dicho año, fueron distintas las iniciativas de protección de la infancia que se sucedieron: Centro de Recuperación de Lactantes, Jardín Infantil “Los Sobrinitos”, Centro Comunitario luterano Agüita de la Perdiz, Programa Niñez y Juventud, Corporación educacional Agüita de la Perdiz, entre otras.

La imagen N°2 muestra una línea de tiempo con algunos hitos importantes.



Imagen N°2: Desarrollo Histórico Centro Comunitario Agüita de la Perdiz



Fuente: Elaboración propia

La línea de tiempo presentada incluye algunos de los hitos principales en la historia del Centro Comunitario Agüita de la Perdiz, los que están ligados principalmente a cambios en la organización, infraestructura, financiamiento u objetivos del programa; pues, todas estas dimensiones guardan estrecha relación entre sí: a menudo, el acceso a nuevo financiamiento -al estar ligado a la postulación de proyectos con fondos nacionales o internacionales- implica que se generen cambios en los objetivos y formas de organización de las actividades a realizar.

De manera de presentar de forma ordenada los hitos más representativos, en base con dichas dimensiones pueden identificarse cuatro etapas en el desarrollo histórico del Centro Comunitario Agüita de la Perdiz: 1) Primeros años, en el periodo comprendido entre 1977 y 2000; 2) Profesionalización del trabajo desde el enfoque de derecho, que abarca el período desde 2001 a 2008; 3) Institucionalización y burocratización del proyecto socio educativo, desde 2009 a hasta 2019 y 4) Contingencias y desafíos actuales, marcados principalmente por cambios producto de la pandemia de Covid-19 y una profundización de la institucionalización del Centro.

1) Primeros años

El primer periodo de trabajo del Centro Comunitario tiene su inicio en 1977, cuando en medio de la dictadura cívico militar que atravesaba el país se vivía una fuerte crisis socioeconómica, acompañada de altas tasas de desnutrición infantil, lo que suscitó la ayuda social de distintas organizaciones, especialmente de parte de instituciones religiosas quienes instauraron comedores infantiles y otras soluciones que iban en línea de enfrentar el hambre y la desnutrición (Valdivia, 2010).

Las cifras nacionales dan cuenta de las consecuencias que tuvo la crisis para las vidas de adultos y niños, pues, aunque en términos globales los índices de desarrollo fueron mejorando hacia fines de 1980'-la tasa de mortalidad infantil disminuyó de 120,3 muertos por cada nacido vivo en 1960 a 31,8 en 1980 (Illanes, 1993)-, el porcentaje de población que vivía bajo la línea de la pobreza aumentó desde un 21% en 1970 a un 45% en 1987 (Tello, 2003).

Se presume que la realidad de la población Agüita de la Perdiz en la época era aún más precaria que el contexto nacional dadas las condiciones habitacionales que tenían las familias allí asentadas: la naciente población, cuyos inicios se remontan a fines de la década del 50', se instaló en un terreno complejo: en las laderas del Cerro Caracol, húmedo, con viviendas autoconstruidas y de material ligero, sin acceso a vías en buen estado y servicios básicos, como electricidad o agua potable. Además, la Agüita se vio amenazada por constantes erradicaciones, lo que influyó en la nula intervención pública para el mejoramiento de la población, así como en la retirada de los pobladores hacia zonas con mayor complejidad de acceso, las que durante el invierno quedaban casi aisladas.

De acuerdo con la directora del Centro Comunitario, cuya familia llegó a mediados del 60' desde zonas rurales de las regiones del Maule y Biobío, la población sufría no sólo por la pobreza, sino también por las dificultades del territorio:

Mis padres cuentan que la situación era crítica. Era difícil: sin luz, sin agua, sin calles pavimentadas. Muchos no tenían trabajo, las construcciones y los materiales con los que tenían sus viviendas eran muy precarios, y aquí era muy húmedo. Cada vez trataban como de subirse más al cerrito para que la humedad no les llegará tanto a las viviendas, no se les pudriera y ellos no se enfermaran. (Directora CCAP)

La toma de terreno que da inicio a la Agüita de la Perdiz es la primera realizada en Concepción y aunque sus inicios se remontan incluso hasta antes de 1958 (TVU, 2021), fue con el terremoto de 1960 que los procesos migratorios campo ciudad se intensificaron, aumentando la cantidad de familias que se instalan en la Agüita de la Perdiz y en otras zonas de la periferia de Concepción (21 de Mayo, Palomares, Tucapel Bajo, etc.). La historiografía chilena ha reconocido estos poblamientos como la conformación de las denominadas poblaciones callampas, dada su rápida aparición y lo precario de su construcción (Ministerio de Vivienda y Urbanismo, 2017).

En estas poblaciones, los problemas de salud a los que se veían enfrentados los niños y niñas aumentaban. Tal como ha señalado Isabel Pemjean (2011) la situación de mortalidad infantil y desnutrición en el siglo XX para Chile se relacionó con las condiciones de vida de los nuevos habitantes de las ciudades que deben enfrentarse a bajos salarios y viviendas

precarias que no cuentan con servicios básicos, lo que agrava las condiciones de salud de niños y niñas.

En este contexto, la lucha contra la desnutrición fue parte importante de las políticas sociales hasta 1990 aproximadamente (Pemjean, 2011). Estas políticas siguieron un camino que las desligó de la caridad para ser enfocadas en la protección social, dirigiéndose fundamentalmente a las clases populares, específicamente a las madres, quienes a través de los discursos e intervenciones médicos y judiciales se convirtieron en el actor fundamental del cuidado de la infancia (Pemjean, 2011; Vargas y Leiva, 2021).

Pese a que la pobreza era una situación extendida, poblaciones como la Agüita de la Perdiz eran objetivos preferentes de estas políticas socio sanitarias. Hacia 1970 y 1980 las políticas materno-infantiles eran preponderantes: las visitas domiciliarias y la educación de las mujeres para ser “buenas madres” fueron parte importante de estas políticas, tanto a nivel estatal como privado (a través de organizaciones no gubernamentales, Centros de Madres, fundaciones, etc.).

Del mismo modo, durante dicha época también se institucionaliza a través del CONAME (Consejo Nacional de Menores)²⁵ el régimen de situación irregular que señala la obligación del estado de hacerse cargo de la tutela de aquellos menores en conflicto con la justicia, con problemas derivados del ambiente y en “peligro moral” (Lombaert, 2020). La doctrina de situación irregular se caracteriza por el aumento de un control jurisdiccional del Estado sobre dimensiones que antes pertenecían al ámbito familiar, como la educación y crianza de niños, niñas y adolescentes que se encontraran siendo víctimas de males sociales, como la pobreza, el alcoholismo o la “ignorancia” (Tello, 2003).

La custodia o tutelaje de estos niños, que debían ser “salvados” de las condiciones desventajosas en las que habían nacido, priorizaban formas de separación -temporales o permanentes- de los niños y niñas de sus familias: “Dicha separación y, en efecto, privación de libertad ya no se consideraba sanción, sino acto de protección con el fin de disciplinar y corregir” (Lombaert, 2020, p.62).

²⁵ El CONAME, creado en 1967 bajo la ley de 16.520 (Ley de Menores) fue reemplazado en sus funciones por el Servicio Nacional de Menores SENAME, en 1979 (DF N°2.465).

En comunidades como la Agüita de la Perdiz, la pobreza de las familias y la consecuente desnutrición de los niños y niñas constituyó una de las principales razones por las que el Estado comenzó con la derivación de los niños a CONIN²⁶, lo que implicaba la separación de los niños y sus familias de forma permanente o transitoria.

Las adopciones internacionales fueron vistas durante la época como una solución al problema de la desnutrición infantil. Por ello, en Chile durante la dictadura militar el número de adopciones de niños y niñas (generalmente desde el extranjero) aumentó considerablemente. Este contexto es reconocido por las informantes de la investigación como aquello que dio origen a la Casa de Lactancia en la Agüita de la Perdiz, que luego se transformaría en el Centro Comunitario. Al respecto, la directora del Centro señala:

La Iglesia llegó porque habían personas que trabajan en el Tribunal de la familia y ellas tenían que venir a ver casos de niños para dar en adopción (...), entonces veían mucha pobreza acá, muchos hijos, porque las familias no tenían dos ni uno como ahora, tenían cinco, seis, siete hasta doce hijos. Y la pobreza era brutal, los niños andaban a pata pelada, no tenían recambio de ropa, siempre con la misma ropa. La alimentación era muy limitada.

Entonces esa gente empezó a decir bueno, estos niños sí hay que darlos en adopción porque hay familias que tenían diez hijos y no podían con tanto y la gente los entregaba (...) Entonces, ahí la Iglesia comenzó a apoyar a estas familias que daban en adopción a los niños. Pero después veían que la solución no era que los niños se fueran a otros países, porque igual era un daño emocional para ellos, para la familia. (Directora CCAP)

Cabe mencionar que, si bien en la población muchas de las familias dieron en adopción voluntariamente a sus hijos, en los últimos años, algunos reportajes (BBC NEWS Mundo, 2019) e incluso un informe de la Comisión Investigadora Especial de la Cámara de Diputados han señalado que gran parte de dichas adopciones podrían haber sido irregulares: se estima que durante la dictadura militar en Chile existieron más de 20.000 adopciones al extranjero, de las cuales cerca de 8.000 se tratarían de adopciones ilegales (Cámara de

²⁶ La Corporación para la Nutrición Infantil (Conin), eran centros asociados al colegio médico.

Diputados, 2018). El denominador común de estas adopciones irregulares fue que afectaron a familias pobres de zonas urbanas y rurales del país: madres solteras, indígenas o no alfabetizadas, lo cual guarda estrecha relación con la visión negativa que se tenía de estas poblaciones (Lombaert, 2020).

Como se puede observar en el extracto anterior, en sus inicios, el trabajo de la Iglesia estuvo asociado a la implementación de la misma doctrina de situación irregular, es decir, aquella política en que, frente al abandono o incapacidad de la familia, es el Estado quien debe hacerse cargo de la tutela de dichos niños, internándolos en instituciones especializadas. Sin embargo, el enfoque de trabajo ideado por la congregación luterana en Agüita de la Perdiz se va transformando hacia la búsqueda de soluciones que permitieran modificar las condiciones de vida de la población, permitiendo no separar a las familias.

Uno de los primeros trabajos a realizar se orientó a mejorar las condiciones nutricionales de los niños y niñas, lo cual se hizo mediante la entrega de ayuda social (principalmente alimentos) y la compra de una casa que se transformaría en un Centro de Recuperación de lactantes.

La Iglesia, empezó a juntar a gente luterana de acá de Concepción que pudiesen empezar a trabajar y acompañar a esta familia entregándoles alimento, ropa. Después con la embajada alemana, después con sus familiares alemanes (...) Y las precursoras de ellas la señora Anelisse Helwin con otras personas alemanas y ellas decidieron comprar una casa y habilitarla como centro de recuperación de lactantes, para niños desnutridos porque había mucha desnutrición, entonces, si los niños no morían de alguna enfermedad morían por desnutrición o eran adoptados. (Directora CCAP)

La firma de un convenio realizado entre la Iglesia Luterana, el Arzobispado de Concepción y la fundación Caritas Chile para hacer entrega de esta ayuda social tuvo lugar en 1977, fecha que es reconocida por el Centro Comunitario en que se conmemora su surgimiento. El Centro de Recuperación de Lactantes se emplazó en una casa comprada por la iglesia luterana en la calle Michimalongo. Algunas entrevistadas relatan el trabajo inicial de la siguiente manera:

Compraron una casa acá en la Agüita y la adaptaron para comenzar a recibir a los niños que estaban desnutridos, contrataron a una educadora, a una enfermera y las mismas madres eran tías, por eso que se llama Los Sobrinitos, porque las mujeres, las mismas pobladoras, las mismas madres iban a hacer el aseo, a preparar la alimentación, a darle la papilla a los niños. Hay fotos que aparecen dándole leche con gotario a niños así, pero extremadamente desnutridos. Luego cuando esos niños se recuperaban de la desnutrición, ellas vieron que también era necesario seguir con ese acompañamiento y ahí compraron otra casa más, donde está ubicado actualmente el jardín y ese fue jardín infantil. (Directora CCAP)

Es importante mencionar que, si bien esta reconstrucción se realiza principalmente en base a las entrevistas realizadas a la directora del CCAP (y algunas trabajadoras del programa), dichos orígenes fueron reconocidos por la mayoría de las madres entrevistadas.

De esta forma, el Centro de Lactancia surge como una forma de apoyar a las madres y familias de la comunidad y evitar los procesos de separación de los/as niños/as con sus familias. Una vez que los niños comienzan a crecer se estima necesario incluir también un apoyo en el cuidado de niños, fomentar la alfabetización (de acuerdo con una de las trabajadoras entrevistadas, uno de los primeros objetivos era lograr que los niños y niñas terminaran la enseñanza básica), así como mejorar las condiciones materiales de vida de las familias y su acceso a recursos. Dado esto, el Centro Comunitario también desarrolló una serie de talleres laborales y capacitaciones destinadas principalmente a mujeres y jóvenes.

Del mismo modo, el naciente Centro Comunitario tuvo un rol importante en la defensa de los derechos humanos durante la dictadura en la población. Concepción fue una zona duramente reprimida tras el Golpe de Estado de 1973, dado su activo movimiento obrero, estudiantil e intelectual. Agüita de la Perdiz, dada su cercanía con la Universidad de Concepción y sus movimientos de izquierda, así como por su fuerte organización vecinal fue declarada una “zona roja” para el régimen (Monsálvez, 2021) por lo que estuvo dentro de los sectores con mayor intervención militar y, principalmente durante los primeros años, la población sufrió la represión y el desmantelamiento de su organización comunitaria y política.

En los años posteriores, la represión también se vio acompañada de una cooptación de las organizaciones civiles y con el recrudecimiento de los intentos de erradicación. En 1983 se erradicaron muchos barrios que habían surgido en las tomas de terreno post terremoto de 1960 en Concepción. Las erradicaciones se realizaron hacia el sector de Boca Sur, creándose la población del mismo nombre en terrenos ubicados entre el mar y el Río Bío Bío en la actual comuna de San Pedro de la Paz (Torres, 2020). La directora del Centro Comunitario recuerda las erradicaciones de aquellas épocas como eventos de mucha violencia, que sirvieron también como forma de debilitamiento de la organización comunitaria:

El 83, 84 fueron las erradicaciones que se hicieron en dictadura, esa fue una erradicación muy cruel porque vinieron militares a punta de metralleta echando a la gente a los camiones, echando sus cosas. La gente alcanzó a llevarse lo que podía. Sus animales, sus árboles frutales, todo quedó abandonado porque no hubo alternativa de tiempo, decir "ya le damos un mes de plazo". No, llegaron los militares y la gente tuvo que salir con lo que estaba puesto. (Directora CCAP)

A raíz de que muchas de las familias de Boca Sur provenían de la Agüita de la Perdiz, no es de extrañar que la primera organización en instalarse en dicho territorio fuese la Iglesia Luterana, en 1984 (Archivo Histórico Concepción, s.f.). Así, la Iglesia Luterana a través del Centro Comunitario no sólo apoyó el trabajo con las infancias, sino que durante la década del 80' y 90' se transformó en una organización de protección de los derechos humanos en el territorio.

Comúnmente, la historiografía nacional ha reconocido la labor de la iglesia católica en la defensa de los derechos humanos durante la dictadura, asociando a las iglesias evangélicas de apoyo al régimen cívico-militar (principalmente dado su apoyo en la declaración del Consejo de pastores en diciembre de 1974). Sin embargo, Mansilla, Sepúlveda y Orellana (2015) ponen en cuestión la idea de que todas las iglesias evangélicas hayan sido conservadoras y pro dictadura militar, dando cuenta de visiones más críticas representadas principalmente en la Confraternidad Cristiana de Iglesias Evangélicas (CC) que tuvo un fuerte trabajo durante 1981-1989 y que representaba a una minoría religiosa evangélica y pentecostal activa y liberacionista que desprivatizaba la religión en base a la

protesta contra las condiciones sociales, económicas y políticas de la población (Mansilla, Sepúlveda y Orellana, 2015).

Esta misión social de la iglesia se vio representada en distintas fundaciones y programas tales como el Servicio Evangélico para el Desarrollo (SEPADE) que implementaba proyectos tales como talleres de mujeres, centros de recreación infantil y de abastecimiento popular, entre otras instancias. Así como también en las distintas organizaciones que desarrollaron programas de promoción y defensa de los derechos humanos tales como el Comité Nacional de Ayuda a Refugiados (CONAR 1973-1975) y su sucesora, la Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas (FASIC 1975) (FASIC, s.f; Mansilla, Sepúlveda y Orellana, 2015).

Con estos referentes a nivel nacional, los miembros de la congregación luterana de Concepción inician un trabajo similar con énfasis en los derechos humanos y la infancia en la Agüita de la Perdiz, misión que se sostiene hasta la actualidad enfocándose en un rol de apoyo a la misma comunidad (hoy comunidad educativa).

En la década del 90' tras la vuelta a la democracia, el CCAP siguió trabajando en pos de la inserción laboral, fundamentalmente de mujeres y jóvenes, la cual continuó el trabajo realizado a partir de un convenio realizado entre la Iglesia Luterana y la Iglesia Católica, que poseía objetivos ligados al desarrollo humano y social de los pobladores, basado en potenciar diferentes instancias participativas, tales como ollas comunes, cooperativas de consumo, biblioteca y teatro popular, cursos de primeros auxilios, capacitación y formación de dirigentes y potenciar las actividades laborales de las pobladoras a partir de la instalación de una lavandería comunitaria. Del mismo modo, el Centro prestó su apoyo a las demandas de radicación de la comunidad, en las que los pobladores de la Agüita lograron obtener los títulos de dominio de su propiedad.

Si bien el Centro Comunitario no se reconoce a sí mismo como una organización no gubernamental (ONG) -aunque cumpla con los requisitos para tal caso- sí comienza a recibir financiamiento de este tipo de organizaciones, principalmente organizaciones de cooperación internacional. Y aunque en la década de los noventa existió una progresiva disminución del financiamiento a través de ayuda o cooperación internacional para las ONGs a nivel nacional, dicha situación no afectó mayormente el trabajo del Centro Comunitario, principalmente

debido a que la mayor parte de sus recursos provenía de la caridad y ayuda internacional, además del trabajo voluntario de la comunidad.

Por otra parte, a lo largo de la historia de Agüita de la Perdiz, la intervención y financiamiento estatal ha sido bastante focalizada y reciente: por ejemplo, el Centro Comunitario recién comienza a recibir financiamiento vía subvención para el Jardín Infantil en 2006.

Así, el fin de la dictadura si bien supuso cambios en las organizaciones comunitarias de la población, no produjo cambios relevantes para el Centro Comunitario, cuyo trabajo continuó desarrollándose de forma similar a como lo hizo en años anteriores. De esta manera, durante la década del 90' el CCAP pudo mantener y desarrollar una perspectiva crítica a las políticas estatales en materia de infancia.

2) Profesionalización del CCAP desde el enfoque de derecho

La forma de trabajo del Centro Comunitario se modifica en el 2000, cuando comienza a recibir financiamiento a través de organizaciones internacionales (KNH Alemania) y nacionales (ANIDE) adoptándose de forma oficial el trabajo por los derechos de la infancia. Los nuevos orígenes del financiamiento -ahora a través del apadrinamiento individual a niños y niñas de la población- implica un proceso de profesionalización de las actividades del Centro Comunitario, ya sea en sus labores educativas (Jardín Infantil), como en su rol social, surgiendo oficialmente los denominados “Programa Niñez y Juventud” y “Familia y Comunidad”.

De esta manera, desde los años 2000-2001, el Centro Comunitario comienza una nueva etapa en su trabajo, generando los programas de intervención social antecesores del actual Programa Niñez y profesionalizando sus labores a través de la contratación de educadoras de párvulos para el jardín infantil y profesionales del área social para el Centro Comunitario, terminando con el trabajo voluntario de la comunidad en el desarrollo cotidiano del Centro. La directora del CCAP señala que este también fue un proceso de profesionalización de las labores que antes era fundamentalmente autogestionadas y compartidas:

Antiguamente era un jardín comunitario con harta participación familiar, con harta actividad desde los propios interesados que asistían al jardín. Entonces era un poco asistencial el enfoque de trabajo, pero obviamente siempre también trabajando desde los derechos humanos. El 2001 se pudo desarrollar una alianza con universidades y con profesionalizar un poco el sistema educativo. No como una institución de resguardar [solo] las necesidades básicas de los niños, sino más bien trabajar desde un enfoque de derechos humanos basado en generar la promoción de una educación alternativa, distinta, con enfoque de derecho. Entonces ahí se dejó de tener esta posibilidad de que las mamás fueran al jardín, de ser ellas las educadoras, sino que se contrató personal; se desarrolló un plan estratégico a largo plazo; se hicieron convenios con las universidades. (Directora CCAP)

Tal como se deduce del extracto anterior, la profesionalización implicó la contratación de profesionales, pero también se acompañó del establecimiento de redes de colaboración con otras instituciones: especialmente fundaciones y universidades, de forma que se pudiera contar con la colaboración de profesionales o estudiantes que sirvieran de apoyo al trabajo del Centro, el que siempre, dado la limitación de recursos existentes, ha requerido de trabajo voluntario. La diferencia, desde 2001, es que ahora este trabajo se realiza en base con el aporte que pueden realizar las personas desde sus distintas profesiones u oficios.

Además, se trata de que este trabajo voluntario es ahora temporal y secundario. Anterior a esto, el Jardín Infantil funcionaba en base al trabajo de las mismas pobladoras, el cual era generalmente voluntario y no remunerado. Con la profesionalización, el trabajo de cuidado de niños y niñas en la sala cuna y jardín infantil pasa a ser realizado por educadoras de párvulos. A la vez, se implementa un programa que pueda trabajar con la niñez agüiteña una vez que hayan egresado del jardín infantil, creándose el Programa Niñez, el cual se comprende, por lo menos en términos administrativos, como un proyecto social diferenciado del trabajo educativo que se realizaba en el jardín infantil. Iris, otra trabajadora del Programa Niñez, describe el inicio del Programa Niñez de la siguiente manera:

Se empieza a organizar el tema de grupos de niños y niñas de carácter comunitario, ahora no me acuerdo de los nombres que tuvieron porque tuvo como varios procesos,

pero fueron al principio bien autónomos y después existió la posibilidad de postularlos a proyectos (...) entonces este proyecto se fue trazando metas a corto y a largo plazo, yendo en apoyo de los niños y niñas de la población y también con el tiempo fue especializándose. (Iris, trabajadora CCAP)

Como señala Iris, el trabajo con los niños y niñas existía desde antes del 2001, pero fue en dicha fecha que este comienza a recibir financiamiento a través de distintos proyectos, y con ello, se transforma en un programa diferenciado del jardín infantil, con metas, financiamiento y métodos propios.

De esta manera, la especialización y profesionalización a las que hacen referencia las entrevistadas significó cambios en la forma en que se relacionaban Centro Comunitario y pobladores. Sumado a ello, algunas de las “nuevas” líneas de trabajo del Centro suscitaban controversia y tensiones con la comunidad.

El trabajo voluntario de las mujeres de la población había sido uno de los elementos característicos del jardín infantil y dotaba a la relación que el Centro Comunitario había mantenido con las familias agüiteñas de cercanía y sentido de pertenencia. De hecho, la calidad de relación entre apoderadas y el centro que existía en la época previa a la profesionalización de las funciones es continuamente idealizada y destacada en los discursos tanto de trabajadoras como de apoderadas:

Por ejemplo, durante la entrevista Iris señala que, realizando un levantamiento de información respecto de la historia del Centro, fue justamente la cercanía entre familias y el Centro Comunitario lo que llamó su atención:

Me tocó entrevistar a varias personas que habían estado en la formación del Centro Comunitario y me llamó mucho la atención que tenían las fotos, que recordaban todo el proceso con mucho cariño, que había mucho amor detrás del proyecto, como mucho compromiso (...) cuando creció el centro de lactancia, habían muchas voluntades de gente que lograron desarrollar un trabajo que se transformó en un jardín infantil y un proyecto de infancia, entonces ese proceso yo no lo había visto en otras comunidades, en realidad hay muy pocos. (Iris, Trabajadora del Programa Niñez, CCAP)

De igual manera, Nicole, una de las madres entrevistadas hace referencia a este proceso de profesionalización, comparando su resultado con los años iniciales del Centro comunitario, que ella misma etiqueta como más “humano”:

Antes no existían como las tías así, los que cuidaban a los niños eran los papás, los papás cuidaban a los niños, ellos hacían todo, el almuerzo y todo, era como todo en familia. Antes era así como súper humano porque ahora sí igual es humano, pero no es como lo humano que era antes. Entonces yo conozco de pequeña el jardín, mi mamá trabajó cuidando a los niños ahí también. (Nicole, madre de dos niñas participantes del Programa Niñez)

Resulta interesante notar que, si bien en la cita anterior no se hace una crítica expresa al Centro Comunitario y se muestra una visión positiva de éste, se le recuerde con mayor cariño cuando basaba su funcionamiento en el trabajo voluntario. Las razones de ello pueden ser variadas: una remembranza de cómo la propia historia familiar y personal se entrelazó con el centro comunitario, lo que resultó muy común entre las entrevistadas que habían crecido en Agüita de la Perdiz. O bien, también podría resultar de una crítica a la institucionalización y burocratización con las que sienten que funcionan los programas actuales del centro.

En la actualidad, a nivel nacional todo tipo de trabajo con niños y niñas se ha institucionalizado y legalizado, producto de la existencia de graves casos de vulneraciones y abuso a niños y niñas que en gran parte de los casos se realizaron por personas o instituciones que se suponía debían protegerlos. En el ámbito legal, por ejemplo, la ley 20.549 (2012) crea el registro de inhabilidades para condenados por delitos sexuales contra menores, que debe presentar todo quien desee desempeñar algún cargo, empleo, oficio o profesión que involucren una relación directa con niños, niñas y adolescentes.

Las trabajadoras del Centro Comunitario señalan que durante los primeros años de trabajo no se tenían ese tipo de precauciones (ni eran exigidas legalmente), y que las actividades en el centro o fuera de él se realizaban en base a la confianza hacia las trabajadoras: el vínculo se realizaba principalmente con los niños y no con sus familias; por ejemplo, algunos participan sin que esta situación fuera de conocimiento de sus cuidadores. La difusión de casos de violencia y maltratos a niños y niñas, así como las exigencias legales

posteriores hicieron que las trabajadoras del Centro Comunitario se cuestionaran la forma en que se relacionaban con las familias. Por lo mismo, el trabajo se fue también institucionalizando y burocratizando. La pérdida de espontaneidad del trabajo, e incluso para algunas, la cercanía con la población se justificó en la medida que sirvió para resguardar de mejor forma a los niños participantes y a las trabajadoras del Centro:

Porque ahora tú para trabajar con niños tienes que presentar tu certificado de inhabilidad, certificado de antecedentes; claro por suerte a nosotros nunca nos pasó nada, nunca ningún daño, (...) Pero también esa reflexión y esas experiencias nos llevaron de alguna manera a burocratizar mucho la participación de los niños, porque ahora si un niño participa tiene que tener consentimiento de la familia, tiene que firmar si está autorizada para tomar fotografías o no para subirlas al fan page o para publicarla. Entonces a veces la familia dice “ay si tanta complicación mejor no” y prefieren que no vengan o si ellos tienen que venir a una reunión, a los encuentros de lo que hemos hecho. Ya cuando generas instancias donde tienes que involucrar de manera más formal a las personas ahí se genera como el distanciamiento. (Directora CCAP)

En el extracto anterior, la directora del Centro Comunitario reflexiona respecto a los cambios ocurridos sobre la implicación de las familias con el Centro Comunitario, especialmente con el Programa Niñez. Si bien esta reflexión no se realiza pensando en el 2002 (cuando aún no existía tanta burocratización en el trabajo del CCAP) sí resulta interesante notar su referencia a la poca implicación que las familias poseen ahora, y cómo esta realidad se diferencia enormemente de los primeros años de trabajo del Centro Comunitario. Es justamente en el periodo de 2000-2001 en que este distanciamiento entre familias y CCAP se empieza a desarrollar.

Por otra parte, otro elemento fundamental que tensionó la relación entre la comunidad y la población a inicios de los 2000 fueron los procesos de intervención y denuncia llevados a cabo por el Centro Comunitario. Según señalan las trabajadoras del Centro, en la época señalada los casos de maltrato infantil eran una situación bastante frecuente en la población Agüita de la Perdiz y a nivel nacional: “Entre 1997 y el 2000, el maltrato infantil fue reconocido como un problema de salud pública y la legislación reconocía cuatro formas de

maltrato: físico, emocional, abandono o negligencia y el abuso sexual” (Vizcarra, Cortés, Bustos, Alarcón y Muñoz, 2001, párr 4).

En 2006, una encuesta realizada por UNICEF a 1525 niños y niñas de octavo básico indicó que un 75% de los entrevistados manifestaron haber sufrido algún tipo de violencia en su familia. El mismo estudio mostraba que entre 1994 y 2000 la violencia física grave había disminuido, mientras que la violencia psicológica aumentaba; hacia 2006 continuó aumentando la violencia psicológica, mientras los niveles de violencia física se mantenían (Larraín y Bascuñan, 2008).

En medio de este contexto, y dada la gravedad de la situación, las trabajadoras del Centro Comunitario realizaron denuncias a los organismos estatales respecto de aquellos niños que estaban siendo maltratados, lo cual les trajo críticas y represalias de las madres y familias denunciadas.

Larraín y Bascuñán (2008) señalaban que frecuentemente los maltratos provenientes desde los cuidadores eran proporcionados por las madres, lo cual resulta previsible dado a que son ellas quienes realizan la mayoría (e incluso la totalidad) de las tareas de cuidado y quienes están más tiempo con los niños y niñas.²⁷ Dicha situación, como se ha visto anteriormente, es parte de un imaginario social instaurado cultural y legalmente que ve a las madres como únicas responsables del cuidado, lo cual puede llevar a la estigmatización de las mujeres (Pemjean, 2011). En el caso de las madres denunciadas por maltrato como en la población Agüita de la Perdiz, éstas se vieron sometidas al juicio y escrutinio público.

La directora del Centro Comunitario relata que la inserción del enfoque de derecho en la población fue complejo, y requirió de ciertos compromisos con las familias:

(...) tuvimos un costo que pagar en relación a las denuncias, por ejemplo, nosotros ya no podemos llegar y denunciar una situación de maltrato, de abuso. Primero lo hablamos con la familia. Porque antes también hicimos eso, pero resulta que el Estado vulnera mucho más a veces que las mismas familias, entonces al final decíamos "chuta, sacamos este niño de una familia, pero fue abusado en el hogar".

²⁷ Resulta interesante notar que, a partir de las observaciones realizadas y la dificultad para incluir en la muestra a algún padre, esta situación de feminización de las labores de cuidado sigue siendo una característica presente en los hogares en la Agüita de la Perdiz.

Entonces nos venía a decir "bueno ¿qué ganaron ustedes con habérmelo quitado?". Entonces fue también muy terrible, fue una etapa muy difícil para nosotros porque creíamos que este Estado iba a garantizar los derechos de los niños e iba a mejorar la calidad de vida, iba a apoyar a las familias, que iba a volver a su familia, pero no fue así. (Directora CCAP)

En el extracto anterior, la directora hace referencia a varios puntos dignos de relevar: en primer lugar, a la reacción de disconformidad de las familias una vez que les quitan la custodia de los niños y niñas. Por otra parte, plantea una crítica al Estado y su política de infancia, incluso, en otra parte de la entrevista la directora señala que uno de los niños que fue enviado a un hogar murió en dicha institución, situación a la que se sumaron otros casos de abuso dentro de las residencias del SENAME, provocando que las trabajadoras iniciaran un proceso de reflexión que terminó modificando su forma de trabajo.

La política de infancia en Chile ha sido criticada debido a la falta de garantías que existen para la defensa y promoción de los derechos de los niños (Comité de los Derechos del Niño, 2018). Del mismo modo, la tercerización de los servicios y el rol subsidiario del Estado respecto del cuidado de los niños que tiene bajo su tutela han sido duramente criticados tras conocerse una serie de casos de niños muertos, desaparecidos o abusados dentro de las dependencias de organismos estatales o colaboradores.

Según un informe de Comisión Especial Investigadora del Funcionamiento del Servicio Nacional de Menores (CEI 2014) realizado a petición de la Cámara de Diputados (2017), entre enero de 2005 y junio de 2016, 1.313 niños niñas y adolescentes fallecieron en centros dependientes del SENAME o de sus Organismos colaboradores. De ellos, 878 correspondían a niños, niñas y adolescentes. De igual forma, la Policía de Investigaciones (PDI) catastró que en 2017 en el 88,3% de las residencias del SENAME existían registros que dan cuenta de vulneraciones de derechos a los niños, niñas y adolescentes, catastrándose 2071 casos; de ellos el 38,5% correspondía a maltratos por parte de adultos en el centro y el 61,4% correspondía a maltratos entre pares. Además, un 6% del total de maltratos catastrados

correspondían a abuso sexual de parte de adultos (PDI, 2018).²⁸

Dichas cifras permiten entender el contexto por el cual las trabajadoras del Centro Comunitario y las familias manifiestan una visión tan crítica del sistema de protección en Chile. Ello explica el cambio de enfoque del Centro Comunitario, el cual ha optado por trabajar desde el enfoque de derecho con una perspectiva centrada en la promoción comunitaria y el trabajo con las familias.

Del mismo modo, esta posición implica también una crítica a las políticas de intervención con la infancia en el país, pasando desde una visión focalizada y segmentada, que contribuye a la estigmatización de las familias (especialmente de las madres, como cuidadoras principales) a otra perspectiva más holística de intervención, considerando a la familia y sus interrelaciones con el entorno y priorizando el trabajo a largo plazo:

Entonces creo que ahí cambiamos un poco el enfoque de trabajo y empezamos a hacer un acompañamiento más familiar, educando más a la familia, haciendo las cosas y tomando decisiones en conjunto con la familia y eso yo creo que fue una buena estrategia para poder lograr que los niños ya no fueron tan vulnerados, para que la familia como que no, no lo vieran como que el otro le está enjuiciando por lo que hace o deja de hacer. (Directora CCAP)

En el extracto anterior se hace referencia a cómo el trabajo está centrado más en apoyar a las familias y en concientizar sobre los derechos de los niños que en una visión punitiva o de denuncia. Esto no debe entenderse como una des responsabilización de las familias en las vulneraciones o posibles vulneraciones de derecho, pero sí incluye una des estigmatización de éstas y un trabajo más integral, atendiendo no sólo a las posibles vulneraciones sino a sus causas. Esta crítica se trabajará en el capítulo 2.3: “Centro Comunitario como instancia de articulación y promoción de los derechos de la niñez”.

De esta forma, pese a las tensiones iniciales, las entrevistadas señalan que los cambios que el Centro Comunitario ha fomentado en la población han logrado verse reflejados en el largo plazo y que, si bien el trabajo es realizado ahora por profesionales, el Centro

²⁸ La gravedad de estos hechos y su salida a la luz pública propició el fin del SENAME, organismo que ahora lleva por nombre Mejor Niñez, a partir de la creación del Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia (Ley 21.302, 2021).

Comunitario continúa teniendo en el centro de su trabajo el sentido de pertenencia ligado al territorio, dado a que las profesionales y trabajadoras son residentes de la Agüita de la Perdiz, transformando a la vez que prolongando su carácter comunitario y territorial.

3) Institucionalización y burocratización del proyecto socio educativo

Una tercera etapa en la historia del Centro Comunitario inicia en 2008-2009 cuando, tras la ampliación de su infraestructura, el Jardín infantil del CCAP logra cumplir con los requisitos necesarios para acceder a financiamiento estatal, lo que supone una serie de cambios en su funcionamiento.

Desde 2009, el Jardín Infantil Los Sobrinitos comienza a recibir financiamiento de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) a través de la modalidad Vía Transferencia de Fondos (VTF). Esta modalidad implica que el Estado a través de JUNJI aporta con financiamiento, pero la administración se encuentra a cargo de corporaciones u organizaciones sin fines de lucro. En el caso del Centro Comunitario, el jardín está administrado por la Iglesia Evangélica Luterana en Concepción.

Los jardines infantiles y salas cunas vía transferencia son aquellos que “supervisados y financiados por la JUNJI, y administrados por organismos públicos o sin fines de lucro [que] (...) desarrollen acciones educativas o vinculadas a la protección de la primera infancia” (JUNJI, s.f., s.p.). Este tipo de financiamiento realizado a través de subsidios o *vouchers* por niño matriculado, siendo parte de un proceso de tercerización de las labores educativas y de cuidado del Estado de Chile. El financiamiento otorgado establece ciertos requisitos y condiciones que deben cumplir los organismos administradores.

En el caso del Centro Comunitario, el financiamiento es otorgado a las actividades realizadas por el jardín infantil, mientras que las realizadas por los Programas de Niñez, familia y comunidad continuaron financiándose a través de los aportes internacionales. Dicho financiamiento había resultado fundamental, dado que gracias a él pudo construirse la infraestructura que permitió acceder a la subvención:

El otro programa seguía subsistiendo gracias aporte económico de Alemania: Proyecto Chile, Tierra de hombres, Pan para el mundo, que eran fundaciones que estaban para apoyar iniciativas del trabajo con la niñez de Latinoamérica, y otros

países. Y el año 2009, ya como Alemania y financió la construcción del jardín, con la nueva infraestructura, nosotros recibimos subvención del Estado que hasta ahora eso se mantiene. (Directora CCAP)

A pesar de los beneficios que tiene la subvención y reconocimiento estatal para el Jardín Infantil, el marco legal respecto del financiamiento interno también puede generar limitantes a las organizaciones. En el caso del Centro Comunitario, una de las consecuencias del reconocimiento estatal al jardín infantil resultó en un aumento al control del uso de los recursos de los que disponía el Centro Comunitario, especialmente en lo relacionado con la exigencia de uso de la infraestructura del Centro exclusivamente para el jardín infantil.

De esta manera, paradójicamente la situación se tradujo en limitaciones para el funcionamiento de los programas dirigidos hacia la niñez, familia y comunidad. Aunque no se trataba de una prohibición estricta, sí se limitaron los horarios en que se podía hacer uso de los espacios del Centro Comunitario: hasta 2019, los distintos programas de acompañamiento a la niñez funcionaron en horarios diferenciados y limitados en la infraestructura del Jardín Infantil (específicamente en el tercer piso del edificio). Sin embargo, a partir de 2021 y 2022 se ha iniciado un abandono gradual de la infraestructura del Centro Comunitario para la realización de los talleres de la niñez, así como en la organización de otras actividades vinculadas a la ayuda comunitaria.

Los conflictos que supuso la institucionalización para el Centro Comunitario tendrían características similares a los que enfrentan las denominadas Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo (ONGDs) desde el retorno a la democracia.

Las ONGs son Organizaciones No Gubernamentales (ONG) que manifiestan críticas a los sistemas políticos y económicos de un país, promoviendo modelos de desarrollo y sociedad alternativos. En su origen, dichas instituciones tuvieron un rol fundamental como entes vigilantes y críticos de las medidas del Estado; sin embargo, algunos estudios reconocen que tras el retorno a la democracia, dicho rol social fue debilitándose, dado que gran parte de ellas se transformaron en organismos cooperadores o ejecutores de las políticas estatales (ACCIÓN 2017; Gruninger, 2003; Lombaert, 2020; Pavez, Herrera, Molina, Ortúzar y Zamora, 2019).

Las políticas de Ajuste Estructural en Chile promovieron la descentralización y tercerización de las políticas públicas, la reducción de presupuestos y privatización de servicios, dejando al Estado como un ente subsidiario y como principales ejecutoras a organizaciones de la sociedad civil, las que recibían financiamiento estatal vía subvenciones o licitaciones a cambio de sujeción administrativa y técnica (Lombaert, 2020; Pavez et al., 2019).

Las dificultades actuales de las ONGDs u ONGs se encuentran en cómo mantener una posición crítica ante la sociedad respecto de sus aspectos económicos y socio culturales, a la vez que enfrentan una crisis de financiamiento que las obliga a asociarse y cooperar con los organismos e instituciones de esa sociedad. Dicho dilema, más allá de sus connotaciones financieras se entiende “como un desafío por la recreación de un nuevo sistema de cooperación y la redefinición del papel de las ONG dentro de él” (Gruninger, 2003, p. 80).

El dilema del financiamiento que enfrentaron las ONGDs no solo tenían consecuencias económicas, sino que tuvieron consecuencias importantes para el funcionamiento e independencia de dichas organizaciones: con la tercerización, al ser el Estado fuente importante de su financiamiento, las organizaciones sociales ahora como organismos colaboradores²⁹ sienten que pierden -en la práctica- su autonomía y se alejan de su misión social (ACCIÓN, 2017).

(...) las instituciones colaboradoras (Ex-ONG) se sitúan en tensión, pues han abandonado su rol de contraparte durante la dictadura, para pasar a ser *para-gubernamentales*. Por lo tanto, sin ser parte del Estado, tampoco son totalmente ajenos a éste, no generando un contrapeso organizado que fiscalice y problematice el abordaje de las políticas sociales (...) En este escenario, dada su dependencia económica del Estado, las instituciones colaboradoras se verían limitadas para abordar posiciones que tensionen las acciones del Estado en el ámbito social. (Pavez et al., 2019, p.20)

²⁹ Son múltiples las definiciones con las que se entienden a las ONGs ejecutoras en las distintas áreas. En política de infancia, con la creación de SENAME, se regula la tercerización a través del trabajo de los denominados Organismos Colaboradores.

El financiamiento es un elemento clave para la subsistencia de las organizaciones no gubernamentales y sus proyectos de sociedad, incluyendo en esto al Centro Comunitario, que pese a no haber vivido cambios tan relevantes en su financiamiento tras el retorno a la democracia, comienza a sufrir estos dilemas con el proceso de institucionalización que trae consigo el financiamiento estatal.

Del mismo modo, cambios culturales, sociales y políticos más generales pueden influir en la determinación de objetivos de trabajo y las formas y cantidad de financiamiento. Existen ciertas problemáticas o ciertos grupos prioritarios que concentran mayor interés de parte del Estado y los organismos de cooperación internacional. Así, por ejemplo, de acuerdo con la Asociación Chilena de Organizaciones No Gubernamentales [ACCIÓN], en actualidad, la acción de las organizaciones está ligada a ciertos grupos prioritarios: mujeres, jóvenes y niños: 62,7% de las organizaciones busca dirigir sus acciones a mujeres y jóvenes, mientras que el 45,9% lo hace a niños, niñas y adolescentes.

Del mismo modo, incluso cambios en la política externa de un país pueden influir en la preponderancia de ciertas temáticas y poblaciones a intervenir y, por lo tanto, en la distribución de los fondos asociados. En el caso del Centro Comunitario, y para muchas ONGs (53% de ellas recibe financiamiento de la cooperación internacional) el ingreso de Chile como miembro de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) significó su eliminación como destino prioritario de la ayuda internacional³⁰. Dicha situación cambia las condiciones y problemáticas que se asocian a dicha cooperación.

Además, de acuerdo con la percepción de la directora del Centro, la cooperación internacional en el área de infancia se encuentra destinada a países cuyas situaciones se ligan a la extrema pobreza, el desplazamiento y la guerra, entre otras situaciones de alto grado de vulnerabilidad. El cambio en el enfoque es identificado por la directora del Centro Comunitario, quien señala:

Los países van cambiando un poco el enfoque de trabajo, por ejemplo, Alemania ahora está apoyando más instituciones que trabajan con niños con algunas limitaciones, con niños con enfermedades severas graves y también con los países

³⁰ Chile es miembro desde 2010 y, junto con Colombia y México, son los únicos países miembros en Latinoamérica.

que tienen mayores riesgos de la población infantil como África, por ejemplo (...) y además que los índices... una institución de Alemania para fundamentar porqué tiene que ayudar a Chile, tiene que mostrar una realidad muy cruel, muy cruda. De hecho, nosotros igual encontramos denigrante tener que enviar siempre fotografías mostrando la pobreza así más cruda, pero era la única manera de poder obtener recursos. (Directora CCAP)

Si bien, como se verá más adelante, la pandemia ha resurgido problemáticas como la pobreza y la deserción escolar en la población, que irían, según el extracto anterior, en concordancia con los requisitos para el financiamiento internacional, en los últimos años el Centro Comunitario está viendo disminuido su financiamiento proveniente de organizaciones internacionales, especialmente tras el término del financiamiento alemán para el 2022 y la mantención del apoyo de KHN Austria solo hasta 2027.

A su vez, el financiamiento estatal y sus restricciones aumentan en importancia, por lo cual el Centro se enfrenta a cambios en la forma de trabajo y en la búsqueda de nuevas redes de cooperación y formas de financiamiento.

4) Contingencias y desafíos actuales

La pandemia de coronavirus, especialmente durante su primer año, resultó en una coyuntura relevante para el Centro Comunitario pues obligó a la virtualización de las actividades, lo que sumado a las medidas que tomaron los colegios y establecimientos educacionales para la realización de clases a distancia, resultó en múltiples cambios para los niños agüiteños y sus familias.

Durante la pandemia, el Centro Comunitario continuó su labor de acompañamiento a la niñez mediante la realización de talleres de manualidades y cocina, los cuales se realizaban dos veces a la semana y que servían como una forma de interacción entre niños y niñas.

En el primer año, la virtualización de las actividades académicas y no académicas requirió que niños y niñas necesiten de diversos dispositivos y recursos electrónicos para participar de clases y talleres, lo que sumado a las pérdidas de empleo y/o disminución de ingresos que vivió gran parte de la población, dificultaron su acceso y participación en estas instancias. Estas nuevas necesidades suscitaron, tal como se verá en los siguientes capítulos,

nuevos objetivos de trabajo para el Centro Comunitario, a la vez que contribuyeron al estrechamiento de las relaciones con los padres y familiares.

El rol del Centro Comunitario en pandemia incluyó brindar apoyo material, postulando a un proyecto que permitió a ciertas familias pagar arriendos y cuentas básicas durante la pandemia, la entrega materiales para que los niños pudieran participar en los talleres, así como una campaña de donación de computadores y celulares destinados a los niños y familias que no poseían dichos recursos.

Si bien en estos casos la ayuda implica transferencias de fondos o recursos, el objetivo del Centro Comunitario fue aliviar los problemas económicos que muchas familias tuvieron dada la pérdida de empleos que se produjo durante los primeros meses de pandemia. Así, aunque pudiese parecer asistencialista, la ayuda venía acompañada de otros apoyos no materiales que permitían dar seguimiento a las familias y brindar apoyo académico y psicosocial. Por ejemplo, en el caso de la entrega de computadores, las familias que recibían un dispositivo electrónico se comprometían a asistir a las ayudantías brindadas por el Centro Comunitario.

La labor del Centro Comunitario durante la pandemia, especialmente en torno al apoyo académico y económico a las familias, es un elemento que ha sido valorado positivamente por las familias, incluso resucitando el rol comunitario del Centro.

Tal como señala Iris, trabajadora del CCAP, a diferencia de otras coyunturas ocurridas a nivel nacional y local, la pandemia representó un hito relevante en la historia del centro dado que cambió los objetivos que se pretendían trabajar, dejando relativamente de lado aquellas actividades que se centraban en la promoción del derecho a participación reemplazándolas con aportes y recursos que permitieran acceder a los para el acceso a derechos como la educación.

El coronavirus como que vino a ser un terremoto y modificó totalmente la propuesta que teníamos porque ya era algo más relacionado con el ejercicio de los derechos, por ejemplo, al deporte, buscar espacios dentro de la comunidad para la participación de los niños y también que pudieran acceder con los recursos que tuvieran a ciertos derechos. Pero vino lo de la pandemia y nos dimos cuenta que empezó a pasar el tema

de la deserción escolar, de que los niños no estaban accediendo a clases y de que ahí iba a haber una desventaja tremenda, entonces se modificó gran parte del proyecto a enfocarnos en el apoyo escolar. (Iris, trabajadora CCAP)

Por otro lado, si bien es aún pronto para determinar cómo se adaptará el Centro Comunitario a los cambios producidos por el retorno de la presencialidad, a medida que la situación sanitaria se ha normalizado y se han flexibilizado los protocolos de prevención, el Centro Comunitario retomó las actividades presenciales, las que se realizaron fundamentalmente en espacios abiertos (caminatas, salidas en bicicletas, recorrer el cerro, taller de patinaje, taller de muralismo, entre otros).

Del mismo modo, dadas las restricciones de uso de la infraestructura del Centro provocada por los procesos de institucionalización antes descritos, el trabajo actual ha priorizado la creación de redes y búsquedas de otros espacios para los niños y niñas, las que han encontrado un aliado en algunas organizaciones comunitarias del sector, especialmente con algunas iglesias:

Nosotros empezamos a vincularnos con iglesias y las iglesias, una en particular, nos ha cedido una sala que tienen disponible para trabajar con la comunidad, que es una Iglesia bautista que también su accionar también está muy ligado al trabajo, vínculo con instituciones, con organizaciones, con la gente del propio sector. Entonces ellos han tenido iniciativas como el ropero solidario, han apoyado en las ollas comunes, hemos hecho la Navidad compartidas con ellos y su propuesta es el vínculo con la gente. (Directora CCAP)

La vinculación con otras organizaciones, especialmente religiosas, no representa un hecho novedoso en la historia del Centro Comunitario, pues como se ha visto anteriormente, éste surge de la iniciativa conjunta entre distintas congregaciones religiosas. De esta forma, dicho trabajo en conjunto parece ser una reactualización del origen del CCAP. Sin embargo, pese al acercamiento a dichas organizaciones e incluso a pesar de que la institución sostenedora es religiosa, las trabajadoras son enfáticas en señalar que la implicación de la congregación religiosa luterana en las actividades del Centro Comunitario y del Jardín Infantil es bastante limitada. Esto se refleja en que, pese a que las apoderadas del Jardín

Infantil conocen que se trata de sostenedores religiosos, todas ellas hacen mención al Centro como una organización comunitaria, no religiosa.

Por otra parte, otro cambio relevante en dicho periodo se relaciona con que la reconversión de los talleres y el énfasis en el apoyo escolar vinieron acompañados de una disminución de la participación de los niños y niñas, especialmente de aquellos de mayor edad (sobre los doce años). Esta situación ha sido interpretada por algunas trabajadoras como un “estancamiento” de los procesos de participación que se venían desarrollando en Agüita de la Perdiz:

No sé si sea como un retroceso, pero sí un estancamiento de procesos de los niños y niñas donde estaban siendo súper empoderados. Estaban opinando cosas en relación a lo que estaba viviendo Chile, estaban saliendo a marchar con sus compañeros, muchos de los niños me contaban que en séptimo básico no entraban a clase, iban a buscar a los cabros de otro colegio y empezaban a ir a la marcha. Entonces de repente nos quedamos aquí, todos encerrados y esos mismos niños ahora no quieren conversar con otro, entonces algo pasó ahí. (Iris, trabajadora CCAP)

En la entrevista anterior, se hace referencia a la participación de jóvenes y niños de la Agüita de la Perdiz que participaron en protestas y actividades en medio del estallido social en Concepción. Este movimiento social que inicia el 18 de octubre de 2022 (19 de octubre en Concepción) estuvo caracterizado por la participación de estudiantes (principalmente de educación secundaria). Esta participación disruptiva de niños, jóvenes y adolescentes marcó el inicio y desarrollo del denominado estallido social.

Si bien la investigadora observó que durante 2020 los niños y niñas hacían mención a cacerolazos³¹ y protestas, durante el levantamiento de información la mayor parte de las informantes no hace referencia a él. Las madres, especialmente, señalaron que sus hijos no “saben” o no participan en política. Del mismo modo, las profesionales del Centro destacan que, si bien no se produjeron grandes cambios al funcionamiento del programa durante esa época, sí se permitió que el Centro y los niños y niñas pudieran participar en algunas

³¹ En Chile, los cacerolazos son una forma de protesta consistente en golpear ollas y sartenes. Estos pueden realizarse desde las casas y barrios, o bien acompañar los gritos y cánticos durante marchas y otras formas de protesta.

instancias como asambleas y encuentros. Además, el Centro Comunitario acostumbra a realizar labores de difusión y concientización que muy similares a las que se utilizan en las protestas sociales acompañadas de elementos artísticos como muralismo, murgas, pasacalles y jornadas de agitación política (puerta a puerta y entrega de volantes).

Imagen N°3: Mural en Agüita de la Perdiz



Fuente: Facebook Centro Comunitario Agüita de la Perdiz y Jardín infantil “Los Sobrinitos”

Imagen N°4: Pasacalle en Agüita de la Perdiz



Fuente: Facebook Centro Comunitario Agüita de la Perdiz y Jardín infantil “Los Sobrinitos”

Las imágenes N°3 y N°4 muestran algunas actividades difundidas por el Centro Comunitario a través de su página oficial de Facebook realizadas durante diciembre de 2021 y enero de 2022. En la imagen N°1 se puede observar uno de los murales realizados por los niños y niñas en el marco del taller de muralismo realizado en 2022. En él se lee “Nos merecemos jugar en plazas más limpias”, problemática que, como se verá en el capítulo 2.1 “Centro Comunitario como espacio para la niñez” es muy relevada por los niños, quienes carecen de otros espacios para jugar y desenvolverse.

Por su parte, la imagen N°4 muestra un pasacalle (mezcla de marcha e intervención artística) organizado por el Centro Comunitario el 01 de diciembre de 2021 denominado “Pasacalles por el derecho a libre expresión de niños y niñas”.

Tal como ejemplifican ambas imágenes, el Centro Comunitario realiza actividades ligadas, por lo menos en su forma, a movimientos sociales, dotándolos generalmente con elementos artísticos. Esto tiene relación no solo con las actividades que resultan más atractivas a niños y niñas, sino que también se vincula con la propuesta de trabajo a la que aspira el CCAP.

No obstante, el estallido social propiamente tal no supuso -en palabras de la directora del Centro- grandes cambios en el accionar del Centro Comunitario ni en la unión comunitaria ni la participación política en la población. Es importante señalar que las preguntas por “participación política” no fueron abordadas directamente en las entrevistas con niños y apoderadas; sin embargo, en el capítulo 3.3 se realizará un intento de ahondar en dicho cuestionamiento.

Como se ha observado, el Programa Niñez y sus distintas modificaciones debe ser entendido dado el contexto histórico y social en el que se enmarca: Si bien inicia en 2001, tiene su origen en el inicio del Centro Comunitario a fines de la década del 70’, viéndose influido por coyunturas nacionales y locales, tales como el retorno a la democracia, el aumento de los índices de desarrollo y calidad de vida y, más recientemente, el estallido social y la pandemia.

Consecuentemente, los objetivos y estrategias utilizadas por el programa cambian constantemente para ajustarse a lo requerido por la población. Por ello, en el siguiente subcapítulo se analizarán los objetivos -formales y no formales- que el programa posee y sus implicancias respecto del modelo de participación infantil deseado.

1.2 Propuesta y objetivos actuales del Programa

Como da cuenta el recorrido histórico del Centro Comunitario, las actividades y objetivos que han desarrollado varían adaptándose a los distintos contextos nacionales y locales, así como a las necesidades particulares de las familias participantes. En el caso de cambios sostenidos en el tiempo, estos logran quedar explícitos en los objetivos del proyecto, o bien, en el plan de trabajo del programa.

Así, aunque siempre centrado en el bienestar de la niñez y la promoción de los derechos en la infancia, los objetivos del Centro Comunitario y del Programa Niñez han variado: en un inicio se trató de resolver situaciones que provocaban graves vulneraciones a los niños y niñas, tales como la desnutrición, el abandono escolar y maltrato físico y psicológico. Posteriormente, los objetivos se centraron en promover la identificación de los derechos del niño y sus garantes, mientras que actualmente se intenta dar solución a las necesidades, desafíos y brechas que han sido consecuencia de dos años de la crisis socio-sanitaria.

De esta manera, independiente de las distintas coyunturas y necesidades atendidas, el programa Niñez adopta objetivos a largo plazo orientados a difundir y garantizar los derechos de los niños a nivel comunitario.

Sin embargo, tal como han señalado algunos críticos (Bustelo, 2006; Del Río, 2019; Lansdown, 2009; Lenta y Di Lorio, 2013), la noción de derechos del niño presenta contradicciones y ambigüedades, pudiendo identificarse distintos planteamientos respecto de qué y cómo deben ser garantizados estos derechos. Por ello, aunque un análisis del trabajo realizado por instituciones como el Centro Comunitario no solo deben analizar el discurso de las instituciones, resulta relevante analizar los objetivos, metas y desafíos que el mismo Programa Niñez se impone, ya sea a través de documentos oficiales o en la voz de sus propias trabajadoras y beneficiarios. En consecuencia, esta subcategoría aborda los lineamientos que las profesionales del Programa Niñez han señalado adoptar en el trabajo realizado por el Centro Comunitario.

Los objetivos actuales del Programa Niñez, de acuerdo con la visión institucional, pueden encontrarse en el proyecto denominado “Construyendo junto a los niños y niñas

mejores oportunidades de vida” el cual fue presentado en 2017 a la Fundación Kindernohtilfe Austria, institución que financia el Programa hasta 2027. En este proyecto, se señala que entre las metas (generales) de la institución están las siguientes:

- 1.-Atender a 50 niños y niñas en edad de 3 meses a 4 años que se encuentren con derechos no garantizados por las familias y el estado.
- 2.-Acompañar al 100% las familias de los niños y niñas que asisten al jardín y programa niñez, promoviendo factores protectores que garanticen el cumplimiento de sus derechos.
- 3.-Ofrecer espacios de socialización a 70 niños y niñas del programa niñez y juventud que posibilite fortalecer sus habilidades blandas para el ejercicio de sus derechos.
- 4.-Acompañar al 100% a las trabajadoras posibilitando adquirir mejores y nuevas herramientas para acompañar procesos de desarrollo integral de niños y niñas.
- 5.-Ampliar las posibilidades de coordinación y trabajo asociativo con el 60% de organizaciones y agentes de la comunidad. (Centro Comunitario Agüita de la Perdiz, 2017, p. 15)

Tal como queda manifiesto en el extracto anterior, son los últimos tres objetivos los que están relacionados directamente con el trabajo realizado por el programa Niñez y Juventud, mientras que los primeros están más vinculados al trabajo realizado por el Jardín Infantil.

El tercer objetivo resulta interesante de destacar dado que considera, por un lado, la noción de espacios de socialización que, si bien no están definidos o explicitados en el objetivo, permite inferir que se trata de lugares de encuentro, recreación y aprendizaje para los niños y niñas agüiteñas. Tal como se analizará en el próximo capítulo, las entrevistas realizadas a las profesionales y la observación de las actividades realizadas en el Centro permiten establecer que este efectivamente es comprendido por los informantes como un “espacio” para niños y niñas.

Por otra parte, la noción de habilidades blandas para el ejercicio de derechos se encuentra muy relacionada con aquellas posturas que plantean que la progresividad de los

derechos de la niñez, específicamente del derecho a participación, debe acompañarse con espacios que permitan a la niñez aprender y desarrollar las aptitudes y capacidades para su ejercicio.

Dicha postura se condice con los argumentos de Alfageme et al. (2003) para definir el enfoque de "pre ciudadanía infantil", en tanto la participación de la niñez en esa clase de espacio les prepara para el ejercicio de su ciudadanía futura. Sin embargo, y aunque el nombre del proyecto permite pensar que la meta propuesta se relaciona con aprehender aptitudes que contribuyan a mejores oportunidades de vida para los niños y niñas en el futuro, tal como plantea Björnsdóttir y Einarsdóttir (2018), en su estudio de proyectos participativos con niños y niñas en Ghana, y el Consejo Nacional de la Infancia (2017), en su estudio sobre consejos consultivos de niños, niñas y adolescentes en Chile, los participantes y organizadores de este tipo de instancias pueden reconocer los aportes de la participación tanto para el futuro como para el presente de los niños y niñas. Con ello, esta investigadora plantea que el "aprendizaje" en los espacios de socialización no implica necesariamente una representación de la infancia como "futuro" o como etapa de incompletud.

La idea que el objetivo del Programa Niñez se encuentra ligado a ser un espacio para el aprendizaje de habilidades "para la vida" es una noción bastante extendida entre las madres y niños participantes del estudio. Aunque la mayoría señala desconocer los objetivos específicos del programa, poseen nociones generales respecto de ellos, centrando sus relatos en el apoyo brindado a los niños a través de los talleres y ayudantías, o bien, en la difusión de información sobre los derechos de la niñez.

Al respecto, algunas de las entrevistadas señalan:

No sé el objetivo, para qué le voy a mentir, no los conozco, pero sí sé que es para que participen los niños y hagan cosas diferentes, como el taller de cocina saludable.
(Claudia, madre de dos niñas participantes del Programa Niñez)

Sí, yo tengo entendido que el objetivo es como ayudar a los niños más que nada, como que sacarlos de... bueno que esta nunca ha sido una población mala ni nada, pero como que los niños tengan la oportunidad de hacer otras cosas, proteger la infancia y esas cosas. Les sirve y también para poder relacionarse con otros tipos de niños,

conocer otro tipo de situaciones porque no todos los niños tienen la misma situación.
(Nicole, madre de dos niñas participantes del Programa Niñez)

En los extractos anteriores, las entrevistadas hacen referencia a aquellas líneas temáticas que incluyen acciones más cotidianas y prácticas (talleres), así como a otras iniciativas centradas en el activismo y promoción de los derechos de la infancia. Esta definición de los objetivos de acuerdo con la actuación cotidiana del Centro también es retomada por algunas trabajadoras, quienes señalan lo siguiente:

El programa en sí tiene el foco de talleres (...) Busca fomentar la autonomía en los niños, el juego también: había actividades recreativas que iban enfocadas en eso. El desarrollo libre de actividades, de fomentar la participación y también tienen la otra área que es como el área más como de ayudantía, uno para desarrollar lo que es el tema del derecho a la educación, que es el tema de poder acceder a ciertas cosas como este tema de las impresiones o el tema de la ayudantía escolar para apoyar este proceso. También buscamos ser un garante de derechos. (Camila, trabajadora Programa Niñez, CCAP)

El relato de Camila realiza un vínculo entre los talleres y actividades, con los objetivos esperados en el corto y largo plazo, como el fomento de la autonomía y las habilidades e interés en participar de los niños y niñas.

Por otra parte, los objetivos 4 y 5 (capacitación de las profesionales del jardín infantil y creación de vínculos y redes con otras organizaciones comunitarias), se relacionan con los desafíos que las trabajadoras consideran deben ser superados para conseguir la aplicación integral del enfoque de derechos, en tanto que la promoción de los derechos de los niños no solo implica enseñar a estos a participar, opinar o colaborar, sino que también requiere de cambios y concientización de los adultos que los acompañan: familias, educadores y comunidad. Así, se torna relevante propiciar el trabajo en red, involucrar a distintas organizaciones y capacitar al propio personal del Centro.

En el relato de la directora del Centro Comunitario puede deducirse la idea de que la formación en habilidades y aptitudes para la participación no solo es útil a futuro, sino que

se torna fundamental para que sean los mismos niños, niñas y adolescentes quienes tomen y exijan espacios de acción y decisión:

Nosotros como institución desde que partimos hemos promovido, primero que los niños tengan herramientas para que puedan generar, generarse las condiciones y las posibilidades de participación porque aquí los adultos no van mágicamente a decir “oye los niños necesitan participar, necesitamos escuchar la opinión de los niños”. Van a ser los mismos niños que van a tener que entrometerse en los distintos espacios para decir aquí estamos, esto es lo que pensamos, esto es lo que sentimos. Entonces nosotros estamos apostando a eso, a que los niños tengan las herramientas, a que conozcan sus derechos, a que sean actores activos en diferentes instancias. (Directora CCAP)

La implicación de los adultos, como se analizará más adelante, es fundamental para garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas, no solo de aquellos relacionados con la protección y la supervivencia, sino que también, y de forma muy relevante, se relacionan con aquellos referidos a su desarrollo y participación. Tal como señala Manfred Liebel (2007; 2019) los movimientos de niños y niñas siempre claman por el “reconocimiento” de parte del mundo adulto de su existencia como sujetos e interlocutores.

La visión de “empoderamiento” de los niños y niñas es aún más explícita en los objetivos generales y específicos definidos para el Programa Niñez y Juventud, los cuales enfatizan dos líneas principales de acción: por un lado, el resguardo de los derechos del niño, a partir de la identificación y prevención de aquellas situaciones o prácticas que los vulneran. Por otro lado, se perfila la propuesta de participación de la niñez buscada por el proyecto: una participación auto motivada, autoguiada acompañada del fomento del pensamiento crítico y la reflexividad.

Los objetivos del programa son definidos de la siguiente manera:

Objetivo general programa niñez y juventud: Acompañar procesos desarrollo integral de los 70 niños y niñas del programa niñez, que contribuya a fomentar su autonomía, seguridad y visión crítica de acontecimientos de su vida y de los demás como sujetos

de derechos, a través de prácticas amigables y responsables en la garantía de sus derechos.

Objetivos específicos:

1.-Promover la visión crítica y reflexiva entre los niños, niñas y jóvenes sobre el ejercicio de sus derechos

2.-Promover la autogestión y pro actividad en los niños y niñas para organizarse y generar espacios de desarrollo y participación según sus intereses.

3.-Visualizar e identificar espacios y factores de riesgo en la comunidad, reflexionando sobre el revertimiento de ello en cooperación con otros y otras.

4.-Identificar y reflexionar sobre acciones violentas y discriminatorias en diversos contextos para prevenirlas y modificarlas. (Centro Comunitario Agüita de la Perdiz, 2017, p.12)

Como se puede deducir del extracto anterior, los objetivos se relacionan con dos categorías de derechos de los niños que, si bien son complementarias, la literatura y las visiones adultocentradas de la infancia trataron muchas veces como opuestas: la protección, representada por la identificación de prácticas violentas, discriminatorias y los espacios y factores de riesgo, y la participación, vinculada a la visión crítica y reflexiva, así como a la autogestión y la proactividad.

Tal como señalan Alfageme et al. (2003), Cockburn (2020) y el Instituto Internacional del Niño (IIN, 2010), por mucho tiempo la discusión académica y política centró su interés en las políticas de protección de la infancia, las cuales se acompañaban de concepciones pasivas y negativas de la infancia, comprendiendo a los niños como objetos de cuidado. De esta forma, los derechos sociales de los niños (a la protección, la provisión y la prevención) se contraponían -desde esa visión-a sus derechos civiles (Cockburn, 2020).

La visión que subyace a los objetivos del Centro Comunitario no parece contraponer la protección a la participación, es más, pareciera indicar a la participación como una clave para el ejercicio y la garantía de sus derechos. Esta postura es consecuente con los planteamientos propuestos con el paradigma del protagonismo infantil y conceptos como el

de ciudadanía vivida (Baraldi y Cockburn, 2019; Cockburn, 2020), los que, guardando las diferencias, tratan del reconocimiento de la actoría que niños, niñas y adolescentes tienen en su propia vida, especialmente en su vida cotidiana y con su entorno y esferas sociales más inmediatas (familiares, amigos, barrio).

Las entrevistas realizadas a las trabajadoras del Programa Niñez apuntan, de forma explícita e implícita, a la importancia de fomentar espacios cotidianos donde niños y niñas pueden convertirse en actores o agentes de su propia vida, escogiendo los objetivos y formas de trabajo, tomando decisiones, reflexionando y, por sobre todo, participando de forma libre y autodeterminada. Por ello, algunas de las trabajadoras enfatizan el carácter no escolarizado del programa y destacando la importancia del tipo de relaciones sociales que se produce entre niños, niñas y adultos:

[El programa] Busca generar espacios de participación finalmente, pero que no sea una participación obligada, sino una participación libre, verdadera, o sea, que sea algo a lo que los niños opten y en lo que ellos igual se sientan como libres de poder decidir y generar nuevas ideas (...) es importante partir desde lo que los chiquillos quieren para generar también este interés y la idea sería que después ellos pudieran desarrollarse de manera autónoma y también generar sus propias instancias sin necesitar una guía, generar esta visión como entre comillas crítica, que sepan que ellos pueden. (Camila, trabajadora Programa Niñez, CCAP)

En el extracto anterior la entrevistada realiza implícitamente una distinción entre las actividades impulsadas por el Programa Niñez con aquellas que se hacen en las escuelas o colegios, que son lugares donde los niños deben “participar” obligatoriamente, en donde las formas de participación están definidas de antemano y que muchas veces no suscita el interés de la niñez. En cambio, en el Programa Niñez la participación es voluntaria y el contenido o forma de esta estaría sujeta a los propios intereses de niños y niñas.

Cabe señalar que esta posición es sostenida por todas las trabajadoras entrevistadas y, por otra parte, los niños participantes en el taller conversacional no incluyeron a la escuela como un espacio de participación (a diferencia del Centro Comunitario), lo cual podría significar que éstas no son vistas como espacios de participación significativa por los niños y niñas participantes del estudio.

No obstante, pese a los esfuerzos por incentivar la participación protagónica, las trabajadoras del Centro son críticas al señalar que este ideal de participación no siempre se logra llevar a la práctica, dado a que se enfrentan con varias limitaciones: desde la timidez de niños y niñas en los procesos participativos (los que además dejan de participar a medida que crecen y entran en la juventud, como se verá en el próximo capítulo); la resistencia de algunas familias y sus estilos de crianza, además de otros contextos particulares (como el impacto de la virtualidad y la pandemia en las formas de participación de la niñez).

De esta manera, si bien los objetivos y el discurso de participación propuesto por el Programa Niñez (a través de su planificación y sus profesionales) parecen apuntar al desarrollo de habilidades y herramientas que permitan a los niños y niñas ejercer una participación automotivada y autogestionada en sus contextos más inmediatos, las dificultades y condiciones sociales, individuales e institucionales, así como ciertas coyunturas que obligan a modificar los objetivos y planes de trabajo, logran limitar el alcance de estos resultados, situación de la cual las trabajadoras manifiestan plena conciencia. Por ello, aunque en este capítulo se indague en los objetivos y propuesta de participación del Programa Niñez, las prácticas y significaciones de participación infantil en el marco del Centro Comunitario serán analizadas en el tercer capítulo del análisis.

Del mismo modo, las limitaciones y desafíos a los que se enfrenta el Centro Comunitario no parecen impedir que niños, niñas, madres y trabajadoras puedan reconocer el aporte del Centro Comunitario a la comunidad, a la vida familiar y al trabajo por los derechos de la niñez. Dichas significaciones serán analizadas en el siguiente capítulo denominado “Significaciones sobre el Centro Comunitario Agüita de la Perdiz”.

2. Significaciones sobre el Centro Comunitario Agüita de la Perdiz

Tal como se ha señalado en el marco teórico, las significaciones han sido estudiadas desde diversas disciplinas lo que ha repercutido en la proliferación de variadas definiciones teóricas. Esta investigación entiende por significación la forma particular en que los códigos o conceptos son comprendidos, interpretados y/o apropiados por los sujetos. Dicha interpretación que se relaciona con las condiciones contextuales de los actores, es decir, con las situaciones y estructuras sociales en que las personas viven y entienden su vida.

De esta forma, la significación está relacionada con la comprensión y la construcción de significados. En la presente categoría se incluyen las distintas formas en que las y los informantes entienden el trabajo del Centro Comunitario. Esta dotación de sentido está relacionada con las expectativas y opiniones que tienen los y las entrevistadas respecto del Programa Niñez, así como también con la historia y vinculación personal que cada informante tiene con el Centro comunitario. Así, las significaciones aquí presentadas no pueden vincularse a un solo tipo de informante (madres, trabajadoras o niños) sino que representan una forma particular de vínculo entre la institución y los distintos actores, que otorgan roles diferentes al Centro a lo largo de los años.

Las tres principales significaciones sobre el trabajo del CCAP identificadas producto del análisis realizado, se presentan en tres subcategorías: 2.1 “Centro Comunitario como espacio para la Niñez”, 2.2 “Centro Comunitario como apoyo a las familias y a la comunidad” y 2.3 “Centro Comunitario como instancia de articulación y promoción de los derechos de la niñez”.

2.1 Centro Comunitario como espacio para la niñez

El Centro Comunitario es significado por los informantes como un espacio donde la niñez puede divertirse y ser cuidada, y varios informantes definen de forma explícita al Centro Comunitario como un espacio para niños y niñas. Esta denominación, más allá del simbolismo, refleja la relevancia que adquiere el CCAP para los niños y familias que participan en él, dada la inexistencia de otros espacios institucionales o públicos en la población destinados a la niñez o a su recreación, tales como plazas o parques. En consecuencia, durante el taller conversacional, los niños relatan que las principales prácticas de participación que reconocen están ligadas al Programa Niñez.

Por otra parte, la noción de espacio es repetida varias veces en los relatos de los distintos informantes (especialmente por las adultas), siendo utilizado no sólo para referirse a referentes físicos del concepto (lugares, infraestructura del CCAP, edificios, etc.), sino que también se refiere a espacios virtuales y sociales, dándole una interpretación más metafórica a este término.

Sin embargo, al utilizar la noción de espacio, los informantes no sólo hacen referencia al edificio del Centro Comunitario y jardín infantil, sino que también a una serie de “otros” espacios físicos y no físicos donde el CCAP ha realizado actividades: la playa, el Cerro Caracol, la Universidad de Concepción y otras zonas aledañas a la población. Del mismo modo, también utilizan dicho concepto al hablar de los talleres realizados durante la pandemia, algunos realizados mediante videollamadas, y aunque los niños y niñas permanecían en sus propios hogares, cada taller creaba un espacio (temporal y virtual) en donde ellos podían conversar e interactuar entre sí.

Nicole, una de madres entrevistadas señala:

Encuentro genial lo del Centro Comunitario, ese espacio que tienen para los niños y todo eso, que puedan participar, el tema de poder salir andar en bicicleta cuando no estaba el tema de la pandemia, a las chiquillas les encantaba. Cuando iban de paseo a la playa, a la laguna y todas esas cosas que este año no pudieron hacer. Entonces yo encuentro súper bueno el proyecto que tienen en el Centro Comunitario para, para los niños y adolescentes, es una forma de distraerse, de que no puedan caer también en

el tema de los vicios y esas cosas. (Nicole, madre de dos niñas participantes. del Programa Niñez).

En el extracto anterior, aunque se hace referencia a lugares, el Centro como espacio hace referencia a ser una “oportunidad” o una instancia para que niños y niñas puedan entretenerse y compartir. Incluso como se mencionaba anteriormente, dichas instancias podrían no estar relacionadas a ningún espacio físico, como lo demostró el funcionamiento de los talleres recreativos durante la pandemia, tal como expresa una informante:

Me gusta que participen [en los talleres] para que socialicen con otra gente igual porque por esto de la pandemia ya son como dos años y es puro online. (Carolina, madre de dos niñas participantes del Programa Niñez)

En los extractos anteriores, las entrevistadas no solo hacen un resumen de aquellas actividades realizadas por el Programa Niñez que implican espacios físicos distintos a la infraestructura del CCAP, sino que también se hace referencia a espacios virtuales que sirvan a los niños como forma de encuentro con otros/as. De aquí podría inferirse que el espacio no solo se está pensando en términos físicos, sino también en términos virtuales y sociales: el Centro Comunitario se piensa como espacio en tanto permite la interacción social.

Tal como señala Massey (2009), esta visión vincular o relacional del espacio se liga con aquellas corrientes teóricas -provenientes de diversas disciplinas como la sociología, antropología, filosofía, geografía humana y geografía política- que permiten la comprensión del espacio como un producto social, político e histórico. En estas perspectivas, el espacio no se comprende como el telón de fondo de las prácticas sociales, sino como una consecuencia de la producción histórica y política, a la vez que como un espacio de disputa y aproximación (Capasso, 2016).

Por ejemplo, Lefebvre (2013) desde una perspectiva marxista, sostiene que el espacio se encuentra construido por relaciones de poder en tanto campo de acción que representa un proyecto o estrategia que beneficia a cierto grupo social. Del mismo modo, plantea una tríada de dimensiones del espacio: el físico (naturaleza), mental (lógica y abstracción) y el espacio social (de la interacción humana).

Las relaciones entre dos de las dimensiones del espacio quedan bien representadas en la historia del Centro Comunitario, pues como se observó en el primer capítulo del análisis, el espacio físico (el edificio del CCAP) fue producto de un espacio social (relaciones y trabajo comunitario anterior, vínculos con organizaciones no gubernamentales, etc.). A su vez, la construcción y modificación del espacio físico ha posibilitado la realización de ciertas prácticas sociales, así como ha limitado otras, tales como la utilización del Centro en determinados horarios o con mal clima.

En las entrevistas, los informantes no desconocen que el Centro Comunitario constituya un espacio físico que permite la reunión, cuidado y participación de la niñez agüiteña. De hecho, los distintos hitos que marcan la historia de trabajo del centro estuvieron relacionados con la adquisición, ampliación o mejoramiento de ciertos espacios físicos: la compra de una segunda vivienda que da inicio al jardín infantil, la ampliación de los espacios que permite la implementación independiente de los programas del Centro Comunitario y, actualmente, la necesidad de buscar otros espacios físicos para desarrollar el trabajo.

De ahí la relevancia que tiene para la continuidad del trabajo del Programa Niñez la búsqueda de nuevos espacios para la participación. Estos espacios son físicos, pero también sociales, pues requieren el establecimiento de relaciones de cooperación con otras personas y organizaciones dentro o fuera de la población:

Por eso estamos generando este espacio alternativo donde vayan jóvenes, vayan adultos y donde los niños también puedan tener su propio sello en este espacio que se construye. Ahora igual eso no va a ser tan fácil porque el espacio que queremos recuperar también es gente que viene con una historia de trabajo en ese lugar y que no quiere soltarlo. O sea, dicen: "ya, sí, vamos a dejar que los niños participen, pero va a seguir siendo como un espacio adulto". Entonces ahí se nos viene esta otra escena de cómo vamos a trabajar con los adultos que aún no están tan comprometidos con la niñez. (Directora CCAP)

En el extracto anterior, la directora del Centro hace referencia al plan de recuperar el centro cultural de la población para utilizarlo en el centro. Sin embargo, también menciona que la generación de un espacio para la participación infantil requiere no solo de un espacio físico, sino que también de incorporar y concientizar a jóvenes y adultos hacia el trabajo

conjunto con niños y niñas. De esta manera, tal como señala Doreen Massey (2009) el espacio es concebido como un producto de interrelaciones. Es decir, más que un lugar atemporal, apolítico y ahistórico, el espacio puede entenderse como producto de la complejidad de relaciones (o por la ausencia de ellas). El desafío del Centro Comunitario de integrar en un espacio la participación de niños y adultos hace alusión a la dimensión más social del espacio: “Es el espacio lo que plantea la cuestión política más fundamental: ¿cómo vamos a vivir juntos; a convivir, co-existir?” (Massey, 2007 citado en Capasso, 2016, p. 9).

De esta forma, el Centro Comunitario también podría entenderse como un espacio social, es decir, como un espacio construido por la interacción de distintos grupos, específicamente por niños y niñas. En muchas ocasiones el Centro es un lugar que les permite vincularse con otros: pares, familiares, adultos, etc. Por otra parte, se hace muy común que los niños de menor edad comiencen a participar en los talleres junto con sus hermanos, tíos o primos de mayor edad. Un ejemplo de esto es el caso de Beatriz y Estela, dos hermanas de 12 y 7 años, quienes durante el taller conversacional dan cuenta del inicio de su participación en el Centro Comunitario:

Beatriz: La Estela estuvo desde pequeña, desde guagua en el jardín y cuando yo empecé a ir también ella empezó a ir así, igual que yo...

Estela: cuando mi hermana grande iba a los talleres yo igual iba, pero iba con los grandes y después ahí empecé a ir porque me aburría en la casa y ahí hacían actividades, no me aburría.

Tal como muestra el extracto anterior, las relaciones que tienen los niños y niñas entre sí son fundamentales para motivar su ingreso al Centro Comunitario, así como también lo son aquellas que conforman en él. Del mismo modo, la interacción con otros niños y actores externos a la población también se torna importante, incluso en la opinión de madres y apoderadas, quienes ven en el Centro un espacio para que los niños socialicen y conozcan otras “realidades”:

(...) las organizaciones, así como el Centro Comunitario son de gran ayuda, yo creo que sirven mucho para los niños. Ojalá que lo fomenten en diferentes partes, que los hagan partícipe de las cosas, de las opiniones, encuentros que hacen, como aquí en el

Centro Comunitario que a veces tienen encuentro con otros niños. (Nicole, madre de dos niñas participantes del Programa Niñez)

Como se observa en los distintos extractos de entrevistas, la posibilidad de relacionarse con otros (en este caso con sus propios pares) es un elemento que los distintos informantes destacan del Centro Comunitario, valorando muy positivamente estas interacciones.

Sin embargo, y como reverso de esta situación, para el Centro Comunitario ser significado como un espacio “de niños” puede implicar que sea visto por sus integrantes o por la comunidad como un espacio que no facilita la vinculación entre otros tipos de actores, lo cual limita sus posibilidades de trabajo y vínculo con jóvenes, adultos y otras organizaciones.

Tal como señalan algunas trabajadoras del Programa Niñez durante las entrevistas, al aumentar la edad y entrar en la adolescencia y juventud, los niños participantes dejan de sentirse identificados con el espacio y lo abandonan, buscando -en el mejor de los casos- nuevos espacios de participación con otras personas de su edad o bien, dejando de participar.

Hubo una parte que no resultó que fue la de lo juvenil, como que resultó solo el espacio de niñez porque los jóvenes igual en esta búsqueda de entre que dejar de ser niño y pasas a ser adulto. Pero no eres adulto, eres joven y eres adolescente, en esa búsqueda el espacio del Centro comunitario no les acomodó a los jóvenes para relacionarse u organizarse porque siempre se vio como un espacio de niños. (Iris, Trabajadora del Programa Niñez, CCAP)

Igual percepción posee la directora del Centro Comunitario señalando que, al estar asociado al jardín infantil, este no sería un espacio que acomode a jóvenes y adolescentes:

El jardín también denosta un poco a los jóvenes, los jóvenes se sentían: “qué voy a ir a hacer al jardín, no, ya no estoy en edad”, entonces como que también sentían que ya no era su espacio y por lo mismo queremos salir del jardín para trabajar con la niñez, porque después los perdemos cuando son jóvenes. Cuando ya ingresan a la enseñanza media les da vergüenza asistir a las actividades, empiezan a tener un desarrollo en su espacio, en sus liceos. (Directora CCAP)

Las reflexiones de las entrevistadas muestran una crítica al trabajo y esfuerzos realizados por “integrar” a los jóvenes y adolescentes de parte del Centro, a la vez que contribuyen a reforzar la interpretación simbólica del Centro como espacio “infantil”. La distancia tomada por los jóvenes respecto del ámbito familiar e infantil ha sido abordada en la literatura especializada. Aunque algunos autores como Brito (1998) señalaban que la diferencia entre los jóvenes y los niños era puramente biológica, marcada por los procesos de adolescencia y pubertad, literatura más actual tiende a considerar que la juventud se configura como ciertos ritos de paso asociados a la categorización por edad (Pávez, 2012), especialmente por la salida al mundo público y por la diferenciación que realizan las culturas juveniles respecto de niños y adultos (Fuller, 2003; Duarte, 2000; Olavarría; 2003; Rodríguez y Peña, 2006). Tal como señala Nateras (2010), lo joven o el “mundo juvenil” se configura contraponiéndose a lo no-joven y, aunque el autor hace referencia fundamentalmente a la adultez, lo “no joven” es también lo infantil.

En un contexto local e internacional en donde la niñez es subvalorada (Gaitán 2006; Lay 2015; Liebel, 2019) no es de extrañar que los jóvenes y adolescentes busquen desligarse de espacios que asuman como propiamente “infantiles”, como lo es el caso del Centro Comunitario Agüita de la Perdiz. Una vez más, el espacio se tiñe de significados que lo asocian no solo a dimensiones físicas, fijas u objetivas, sino con dimensiones sociales, simbólicas e identitarias.

Para finalizar, resulta interesante señalar que esta construcción simbólica del Centro como espacio propiamente infantil es una de las razones por las que se busca el trabajo coordinado y en red con otros actores. Además, se relaciona con las expectativas que tienen las trabajadoras de ir abandonando progresivamente el espacio del Jardín infantil y recuperar espacios comunitarios para el trabajo con la niñez y juventud, buscando trasladar el trabajo a la sede del actual Centro Cultural Renacer o, como ocurrió durante 2021 a otros espacios, tales como las iglesias, Cerro Caracol o la vía pública.

Las luchas por espacios para la niñez son relevantes, pues permiten a los niños y niñas acceder a lugares donde puedan desarrollarse, relacionarse y donde sus opiniones sean tomadas en cuenta (Gaitán; 2006). Instancias como el Programa Niñez contribuyen a este fin,

aunque como se verá en los siguientes capítulos, no es el único significado ni relevancia atribuido por los entrevistados al Centro Comunitario Agüita de la Perdiz.

2.2 Centro Comunitario como apoyo a las familias y a la comunidad

Una segunda forma de significar al Centro Comunitario es identificarlo como una organización que apoya y trabaja en pos de toda la comunidad y sus familias. Como ya se ha analizado en el primer capítulo del análisis, el Centro Comunitario y Jardín Infantil poseen una larga trayectoria de trabajo comunitario que ha servido de apoyo a la organización vecinal y a los arreglos domésticos y de cuidado en distintos hogares.

Una de las formas más evidentes de esta significación son las múltiples referencias realizadas al Centro Comunitario como un espacio de apoyo al cuidado de niños y niñas. Mientras las madres y apoderadas centran sus relatos en torno a los apoyos y recursos que el Centro les ha brindado, tanto en el cuidado directo como indirecto de sus hijos e hijas; durante el taller de conversación, varios niños y niñas señalan que comenzaron a participar en el Centro debido a que sus familias requerían que alguien los cuidara o acompañara durante la jornada laboral de sus padres.

En este sentido, el Centro se constituye en un espacio del cuidado entendiendo por éste:

La gestión y a la generación de recursos para el mantenimiento cotidiano de la vida y la salud; a la provisión diaria de bienestar físico y emocional que satisfaga las necesidades de las personas a lo largo de todo el ciclo vital. El cuidado se refiere a los bienes, servicios y actividades que permiten a las personas alimentarse, educarse, estar sanas y vivir en un hábitat propicio. (Arriagada, 2021, p.9)

Así, de acuerdo con lo relatado por las informantes, el Centro Comunitario provee de bienestar emocional y físico a los niños y niñas mediante su supervisión, apoyo emocional y la entrega de alimentación y otros recursos. Del mismo modo, contribuiría también a disminuir la presión de las familias por los arreglos domésticos para el cuidado de niños y niñas, especialmente para las madres ya que son ellas quienes se responsabilizan en mayor medida por este trabajo.

Fernanda, madre de Antonella (6) participante en el Programa Niñez y hermana de Matías (12), también integrante del grupo, señala que su hermano comenzó a participar en el Centro Comunitario para evitar que estuviera solo durante los horarios que su jornada escolar no cubría.

Antes cuando iba en jornada de la tarde [mi hermano] asistía al Centro Comunitario en la mañana y lo iban a buscar las tías. Porque igual los primeros meses del 2015 yo me la pasaba en hartos controles en el hospital y salía súper temprano en la mañana. Le dejábamos dicho a la tía que fuera a tal hora a tocarle la puerta, pero eran los menos minutos que él quedaba solo y ahí lo iban a buscar. Es que como vivíamos prácticamente al lado del Centro Comunitario, lo iban a buscar, él se vestía y en el Centro Comunitario se comía su colación o le daban una lechecita y él participaba. (Fernanda, Madre de una niña participante del Centro Comunitario)

Como se evidencia, la entrevistada señala que el Centro Comunitario cumplía un rol esencial en la rutina familiar, pues gracias a las gestiones de las trabajadoras del Centro, el niño no solo podía recibir supervisión adulta, sino también se encargaban de su alimentación y le brindaban apoyo escolar. Concordantemente, durante la realización del taller conversacional, Matías recuerda de forma muy similar su incorporación al Centro Comunitario:

[Comencé a participar] cuando recién llegué acá a la Agüita porque antes vivía en San Pedro de la Paz (...) nos tuvimos que cambiar para que el colegio me quedara más cerca y de hecho como no había nadie que me cuidara porque mi mamá tenía que trabajar todo el día, mi papá también y mi hermana también. Y Anto era muy chiquitita estaba en la guardería creo. Entonces para no dejarme solo porque era muy chico, no me sabía cuidar, iba a hacer desastres, entonces me inscribió en el Centro Comunitario. Entonces ahí como eran lo más pequeños iban en la mañana y los más grandes iban en la tarde, pero yo iba en la mañana, así ya no estaba solito, estaba más como en el Centro Comunitario por la mañana y después tenía mis clases. (Matías, 12 años, participante del Programa Niñez)

Como se observa en el caso anterior, la inserción laboral de las madres, quienes estaban encargadas de las labores de cuidado y crianza suponía para las familias ciertas

tensiones y dificultades respecto del cuidado, los cuales eran suplidos por el Centro Comunitario. Así lo muestra también Beatriz, otra niña participante del taller conversacional:

Yo empecé en el jardín de chica, de la sala cuna y después yo tuve que ir al taller porque mi mamá estaba trabajando. Trabajaba todo el día y nadie podía cuidarme, yo empecé [a ir al taller] de la mañana igual. (Beatriz, 12 años, participante del Programa Niñez)

Del mismo modo, de acuerdo con las entrevistadas, el Centro permite ser un apoyo no solo para las madres trabajadoras, sino que también para las trabajadoras del mismo centro y jardín infantil, pues muchas de ellas llevaban a sus hijos mientras trabajan de forma remunerada. Es el caso de Macarena (6), hija de una de las trabajadoras del Programa Niñez, así como también de Josefa (12) y Alejandro (6), quienes participan en los talleres debido a que su madre está contratada por el Jardín Infantil Los Sobrinitos:

Josefa: llegué ahí cuando mi mamá empezó a trabajar ahí, yo antes de llegar al colegio llegaba al jardín y me iba al tercer piso a participar del taller y cuando llegué fue cuando nos mudamos aquí a la Agüita, que fue como hace tres años.

Entrevistadora: ¿Y el Alejandro?

Josefa: él entró en sala cuna y después entró hace poco.

Entrevistadora: ¿Y por qué ingresaste Alejandro?

Alejandro: Porque mi mamá trabajaba ahí.

Los extractos de las entrevistas y del taller conversacional muestran algunos ejemplos de cómo el Centro Comunitario se inserta en los arreglos domésticos y de cuidado de los hogares, incluso para sus propias trabajadoras, lo cual ciertamente contribuye a la conciliación trabajo-familia en sus hogares.

Por otra parte, teóricamente el Centro Comunitario representa la inclusión en los arreglos domésticos de una dimensión del cuidado que no se encuentra tan visibilizada en nuestro país como otras instituciones. La literatura ha reconocido cuatro ejes en los que se distribuyen los cuidados: familia, estados, mercados y comunidad (Díaz y Elizalde, 2021;

Rvazi, 2007). Aunque los diversos modelos plantean las interrelaciones entre estos ejes, el de comunidad se encuentra visiblemente menos estudiado.

Chile, de acuerdo con Arriagada (2021), posee un modelo de cuidados mixto el que, aunque incluye alternativas institucionales y de mercado, se caracteriza por la familiarización, es decir, la responsabilidad social del cuidado se centra en la familia, específicamente en las mujeres. Esta situación se condice con la información entregada por todos los informantes en este estudio, que hablan de una feminización de las labores de cuidado directo e indirecto.

El modelo mixto considerado por Arriagada (2021) no considera la dimensión comunitaria, pues considera que en el país la “cuarta dimensión” de los cuidados posee una participación mucho más minoritaria. El ámbito comunitario, se encuentra referido a “relaciones sociales, inspiradas en el sentimiento de co-pertenencia y de la delimitación de una identidad común” (Martín y Venturiello, 2021, p.130). En el caso del cuidado, esta dimensión se representa en espacios comunitarios que van desde cuidadoras voluntarias o de beneficencia hasta organizaciones comunitarias con apoyos económicos nacionales o internacionales, como es el caso del Programa Niñez. Tal como señalan Martín y Venturiello (2021):

El trabajo comunitario lo componen diversas formas de activismo social, confesional o político, que ofrecen ayuda ante las necesidades no resueltas de alimentación, educación y cuidado de niños y niñas en comedores comunitarios, guarderías, jardines infantiles y apoyo escolar en el entorno territorial. (Martín y Venturiello, 2021, p.134)

Las entrevistas realizadas con las madres de niños y niñas participantes y con algunas trabajadoras permiten sustentar la idea de que el Centro Comunitario ha sido fundamental para el cuidado de distintas generaciones de niños y niñas en la comunidad, transformándose en una institución clave dentro del territorio.

De este modo, la familia y el cuidado comunitario ganan mayor protagonismo. Y aunque por mucho tiempo el rol de cuidadoras estuvo centrado casi exclusivamente en las madres, la inserción progresiva de las mujeres al mercado laboral genera una “crisis de

cuidado” en tanto no todas las madres trabajadoras poseen o prefieren las redes familiares de cuidado.

Las alternativas comunitarias de cuidado son utilizadas generalmente por familias de clase social baja quienes quedan excluidas del mercado del cuidado (en tanto no poseen los recursos económicos suficientes para pagar por cuidado remunerado), mientras que las soluciones estatales tienden a ser insuficientes (como jardines infantiles o programas de apoyo específicos para las mujeres trabajadoras). Esta situación concuerda con la vivida por los pobladores de la Agüita de la Perdiz, donde es preciso recordar que el Estado ha tenido una inserción relativamente reciente en la satisfacción de las necesidades de la población.

La inserción de las mujeres al mundo laboral y coyunturas sociales importantes como la emergencia sanitaria por el coronavirus han supuesto modificaciones importantes respecto de los arreglos familiares de cuidado directo e indirecto.

Una de las trabajadoras del Programa Niñez señala que, en tiempos pre pandémicos, la cantidad de niños asistentes era mucho mayor, principalmente porque les permitía estar acompañados hasta el fin de las jornadas laborales de sus padres³². Del mismo modo, en el caso del Centro Comunitario, los padres y apoderados confían en la institución y sus profesionales por lo que el centro aparece como una alternativa no solo gratuita y permanente de cuidado, sino que también se constituye como una instancia para obtener cuidado de calidad: *“el padre igual confía de que [el niño] está en una institución y está con alguien”*, señala Camila, trabajadora Programa Niñez y pobladora de la Agüita de la Perdiz.

Por otra parte, incluso cuando existen algunas redes familiares para el cuidado, las organizaciones comunitarias pueden ser vistos como de mejor calidad:

No me siento cómoda [dejando a mi hija con familiares] porque entre los gritos, que las peleas y esas cuestiones no me gusta y en el jardín es todo diferente porque ahí se mezcla con otros niños que no son sus familiares, las tías son súper cariñosas, apoyan

³² Cabe mencionar que en Chile las jornadas laborales son extensas, pues si bien el límite legal es una jornada de 8 horas, muchos de los trabajos a los que accede la población vulnerable (tales como el área de servicios o de la construcción) poseen horarios extensos, además se debe incluir el tiempo de traslado hogar-trabajo. En el caso de las informantes, algunas de ellas señalaban trabajar en “horario de mall” (de 10 am a 20 pm aprox). Además, la única locomoción pública hacia Agüita de la Perdiz está constituida por taxis colectivos lo cual genera mayores tiempos de traslado.

harto, por ejemplo, me acuerdo que una vez invitaron a la Antonella no sé a dónde, entonces yo le decía “pero tía a mí no me da el tiempo” [y ellas me dijeron]:

- ya no te preocupes Paty nosotros en vez de traerla directo a la población, la llevamos al colegio

- “pero tía no ha comido nada”, no nosotras le compramos algo para que coma. Siempre las tías se arreglaban en todo. (Patricia, Madre de dos niñas participantes del programa Niñez)

Tal como señala la entrevistada anterior, de acuerdo con los padres y apoderados, el Centro tiene la posibilidad de brindar no solo supervisión y recursos, sino también calidad en los cuidados y vínculos afectivos con los niños y niñas. De esta manera, el Centro es valorado y significado como una institución relevante para el desarrollo adecuado de la niñez agüiteña.

Arriagada (2021) señala que, en el caso de las familias de clase baja, imposibilitadas de acceder al mercado y con servicios públicos deficientes o discontinuos, las familias recurrirán a las ofertas comunitarias o públicas no estatales disponibles. Cabe señalar que el cuidado provisto por el CCAP, no solo es directo ni está motivado sólo por la falta de alternativas de cuidados. De hecho, como ya se ha visto en extractos de entrevistas anteriores, el cuidado indirecto (entrega o transferencia de recursos, por ejemplo) y el cuidado emocional también han sido una contribución relevante para los hogares durante la pandemia, incluso cuando en muchos de los hogares existía quien se encargaba del cuidado directo (dado a la cesantía o abandono voluntario del empleo remunerado para apoyar las labores educacionales y de cuidado de niños y niñas frente al cierre temporal de colegios y escuelas).

De esta manera, aunque el Centro Comunitario provee de ciertos recursos para las familias, su apoyo no estaría centrado solo en el componente material y directo del cuidado, sino que estaría orientado fundamentalmente al ámbito afectivo o vincular (Arriagada, 2021). El vínculo afectivo desarrollado por las “tías”³³ del Centro Comunitario, es parte importante de la evaluación positiva que se tiene del programa y del trabajo del Centro en general. La asociación del centro a ser un espacio de confianza y cuidado, a través de la metáfora de

³³ En Chile, es común denominar a las mujeres adultas como tías cuando hay una relación de afecto, así como también se denomina de esta manera a las educadoras de párvulos o a las personas dedicadas al cuidado de niños y niñas.

“segunda casa” o segundo hogar da cuenta de cómo el Centro se vincula al cuidado emocional y la transmisión de cariño:

Yo creo que [El CCAP] han aportado bastante durante todos estos años, o sea, hay muchos niños y niñas que sienten que el Centro Comunitario ha sido como una segunda casa prácticamente. Como acá hay papás trabajadores y de repente los niños se quedaban solos, en vez de volver a una casa sola, iban al Centro Comunitario y ahí encontraban a los demás chiquillos y chiquillas y como que entre todos se formaba como esta suerte de... en realidad se generaban relaciones fuertes de cariño, se generaba un ambiente grato también para los niños y la infancia. Para su desarrollo en general. (Camila, trabajadora Programa Niñez, CCAP)

Camila, trabajadora del Programa Niñez, ha vivido en Agüita de la Perdiz desde su nacimiento y participó de las distintas actividades del Centro Comunitario durante su infancia y juventud. De acuerdo con su experiencia, el vínculo emocional del cuidado, con un marcado componente afectivo no solo era brindado por las trabajadoras, sino que también entre pares, lo que resultaba en un elemento importante que favorecía la participación en el Centro Comunitario.

Por otra parte, el Centro Comunitario no sólo contribuye a los hogares y arreglos domésticos, sino que también posee una fuerte inclinación comunitaria que excede los fines del cuidado e incluye la conformación de redes de apoyo comunitarias, coordinación del trabajo voluntario en la población, la vinculación con organizaciones, entre otros cursos de acción. Esto refuerza el valor que trabajadoras y pobladoras atribuyen al CCAP como forma de apoyo a la comunidad:

Yo sé que [el programa] va basado únicamente en apoyar a los niños, a los derechos de la niñez, apoyar a la comunidad. El objetivo es entregarles informaciones completas a las personas, apoyarlos en lo que sea necesario, tanto económicamente, físicamente, psicológicamente. Principalmente es apoyar a la comunidad, apoyar a las familias en todo aspecto, o sea, si las familias llegan acá a pedirnos una ayuda humanitaria, se hace lo posible por intentar colaborarle o de generar redes para poder apoyar a las familias. (Tania, trabajadora Programa Niñez, CCAP)

Tal como señala la entrevistada anterior, el Centro realiza actividades que permiten la vinculación con otros actores y promover trabajo comunitario, organizan ayuda social a las familias que lo requieran, apoyan la realización de trámites y gestiones que las familias necesitan frente a distintas instituciones (municipios, colegios, CESFAM, etc.). Esto les otorga una valoración importante entre los pobladores, tal como puede visualizarse en algunos extractos de las entrevistas realizadas a apoderadas del Centro. Tal es el caso de Nicole, madre de dos niñas participantes del Programa Niñez, quien señala que:

[El CCAP] Siempre ha sido como un jardín para la comunidad, más que siempre para los niños y cosas así, siempre ha sido como para la comunidad, yo cuando chiquitita también participaba en el jardín y yo también cuando chica tuve un proceso y el jardín también apoyó a mis papás.

En el extracto anterior, es interesante notar que si bien el ejemplo dado por la entrevistada podría relacionarse a ayuda centrada a la familia (“también apoyó a mis papás”) dicho apoyo se entiende como destinado hacia la comunidad (las distintas familias de la población), más que entendiendo a las familias como núcleos independientes entre sí. De esta manera, se observa cómo se sustenta el carácter comunitario del Cerro desde la perspectiva de las entrevistadas.

Tal como muestran los distintos extractos, el Centro Comunitario se ha transformado en una red de cuidados y organización familiar altamente relevante y valorada para los entrevistados, y al mismo tiempo en una institución que permite la coordinación y promoción del trabajo comunitario en la población. De acuerdo con algunas de sus trabajadoras, es tal la importancia del trabajo del Centro Comunitario que corre el peligro de transformarse en el único espacio para articular el trabajo comunitario, pues los lazos de solidaridad vecinal se han diluido con el paso del tiempo, aunque durante los últimos años, especialmente tras los efectos de la pandemia, han comenzado a revitalizarse.

De esta manera, y atendiendo al inestable financiamiento del programa, las trabajadoras del CCAP señalan que se torna relevante reactivar redes de trabajo no solo por la infancia, sino para el apoyo comunitario en particular. Justamente del Centro como instancia de articulación con otros organismos; especial, pero no exclusivamente respecto del trabajo por los derechos de la infancia es de lo que trata la siguiente y última subcategoría

respecto de las significaciones construidas en torno al Centro Comunitario Agüita de la Perdiz.

2.3 Centro Comunitario como instancia de articulación y promoción de derechos

El Centro Comunitario también es entendido por los y las entrevistadas como una instancia que permite generar vínculos con otras organizaciones y/o comunidades para la promoción y protección de derechos de la infancia. Esta significación es atribuida especialmente por parte de las trabajadoras del CCAP, pues son ellas quienes están más informadas de las gestiones y vinculaciones que realiza el centro; sin embargo, también es posible encontrar referencias a las gestiones con otras organizaciones en los relatos de las madres de niños participantes del Programa Niñez e incluso, de forma indirecta en el taller conversacional con la niñez agüiteña.

Uno de los elementos que más destacan las trabajadoras entrevistadas respecto del trabajo del Centro es el vínculo establecido con otras organizaciones de forma de asegurar la sustentabilidad del trabajo por la promoción de derechos en la comunidad. Esto implica vincularse con distintas organizaciones e instituciones presentes en el territorio: juntas de vecinos, escuelas, universidades, iglesias, etc.

Nos vinculamos con la junta vecinal, también nos vinculamos con la gente de barrio universitario, nos vinculamos con la gente de la Universidad de Concepción, porque ahora en este momento se está llevando a cabo un proyecto en el que participamos en conjunto todas las organizaciones. También hay otros grupos acá que son religiosos y que también nos toca vincularnos con ellos (...) Y también se trabajaba con los grupos vecinales porque también acá está la junta de vecinos, pero a su vez también hay subgrupos que trabajan en sus territorios. (Camila, trabajadora Programa Niñez, CCAP)

En el extracto anterior, Camila realiza un resumen de aquellas organizaciones con las que el Centro Comunitario se vincula dentro del territorio. En ellas destacan organizaciones constituidas, como juntas de vecinos o iglesias evangélicas, pero también otros grupos informales, como grupos de vecinos o asambleas. Su relato permite visibilizar la diversidad

de grupos y organizaciones con las que el Centro Comunitario se relaciona, los cuales incluyen, pero no se limitan a instituciones o grupos formales. Por otra parte, el Centro no solo genera iniciativas hacia la comunidad, sino que también recoge y se articula con los espacios y demandas ya existentes. Iris, una de las trabajadoras, reconoce en el trabajo comunitario uno de los grandes aportes – y diferencias del trabajo del CCAP- respecto de otros programas de prevención y promoción de derechos de la infancia.

Yo creo que uno de los grandes aportes es movilizar eso [lo comunitario]. Estar todo el tiempo conectado con la gente de acá, con los que hacen organización (...) independiente de que no estemos de acuerdo con lo que piensan, dicen y hagan, hemos estado ahí tragándonos las palabras para poder tener un trabajo colaborativo que apunte hacia la recuperación de ciertos espacios. Siempre hemos estado apoyando los procesos que ellos tienen, invitándolos a participar de espacios de conversación, de recuperación. Por ejemplo, el año pasado cuando se levantaron las ollas comunes se hizo con las iglesias, con los grupos de adultos mayores, de tejidos, de señoras, en general de puros adultos. (Iris, Trabajadora del Programa Niñez, CCAP)

La relación entre significación del centro como organización que debe vincularse con otros tiene aquí un correlato en la descripción de las prácticas realizadas. Del mismo modo, el Centro no solo provee de trabajo colaborativo o voluntario, sino que también lo requiere y busca activamente, ya sea para mantener y crear lazos de comunidad, o bien dado a que mucho de su financiamiento proviene de la autogestión. De esta forma, las entrevistas permiten postular que personas del barrio o provenientes de instituciones cercanas a él, como estudiantes en práctica, son parte clave para implementar ciertas actividades, tales como los apoyos o tutorías escolares en el caso de los estudiantes y la realización de talleres recreativos o de oficios en el caso de voluntarios.

El trabajo voluntario es fundamental, pues permite autogestionar ciertas actividades pese al presupuesto acotado. Así, por ejemplo, el Centro fomenta el trabajo con distintas ONGs, no solo ANIDE y KHN, sino que eventualmente también se asocia a otras organizaciones como Fundación Trascender, quienes les asesoran para formular varios proyectos. Tal fue el caso de la obtención de fondos para ampliar el edificio del Centro Comunitario. Iris, trabajadora del Programa Niñez, relata la historia así:

Se consiguieron unos arquitectos que lo diseñaron [el nuevo espacio], que levantaron toda la propuesta y dijeron se necesita tanta plata para levantarlo. Se inició una campaña en el extranjero para juntar fondos para levantar el espacio y se ha continuado trabajando y conversando con la gente para relevar el tema y como intentar hacer comunidad. (Iris, Trabajadora del Programa Niñez, CCAP)

Del mismo modo, los voluntarios también pueden ser personas de la misma población que generan diversas actividades para los niños y niñas y/o profesionales que aportan de forma independiente. Esto resulta en actividades muy memorables para los niños y niñas, pues hacen mención a ellas durante el taller conversacional.

Por otra parte, el Centro Comunitario también se vincula con organizaciones que trabajan fuera de la población, fundamentalmente universidades, Organizaciones sin Fines de Lucro, Redes o agrupaciones de ONGs y municipios. En el caso de Universidades, por ejemplo, la directora del Centro señala que los vínculos se realizan en particular con ciertas personas interesadas en trabajar en el territorio (principalmente docentes, investigadores, estudiantes y coordinadores de centros de práctica), más que en base a convenios con las instituciones en sí.

Del mismo modo, el Centro Comunitario se organiza con otras organizaciones sociales ligadas a la infancia, de manera de potenciar el trabajo en materias específicas respecto del enfoque de derechos. Para ello forman parte de la Red de Organizaciones de Infancia y Juventud [ROIJ Biobío y ROIJ Chile]. De acuerdo con la información actual en la página de la ROIJ (s.f) la red está compuesta por ocho Organizaciones No Gubernamentales (ONGs), entre las que se encuentran otras organizaciones que tiene como fin el trabajo por los derechos de los niños, e incluso, existen otras instituciones similares al CCAP, como el Centros Comunitario de Sagrada Familia en Peñalolén que surge en un contexto similar al de Agüita de la Perdiz. Esta organización tiene entre sus actividades la elaboración del informe alternativo sobre la aplicación de la Convención de los Derechos del Niño en Chile que se envía y presenta junto con el informe enviado por el Estado ante el Comité de Derechos del Niño/a de Naciones Unidas.

En otras líneas de trabajo, también se realiza una articulación con las instituciones encargadas de garantizar, reparar o promover derechos de los niños y niñas cuando existen

situaciones que lo ameriten, tales como casos graves de vulneración de derechos. Así, el Centro también se vincula con los programas de protección especializada que ofrece SENAME (hoy Mejor Niñez) y la Oficina de Protección de Derechos (OPD) comunal.

Pese a ello, de acuerdo con su directora, el CCAP intenta no basar su trabajo en la denuncia, sino más bien en la solución integral de los problemas existentes en el hogar:

(...) hay situaciones de índole económica, de salud, de vulneración de derechos que a veces no podemos nosotros garantizar que eso cambie, pero tenemos las manos y las acciones de pulpos ahí buscando coordinación con estudiantes, con el consultorio, con el municipio. Pero igual somos tres que hacemos esa gestión para setenta niños y de los setenta pueden haber veinte casos que requieren un acompañamiento más especial nuestro, entonces creo que también abarcamos mucho y que a veces no damos abasto para toda la demanda que tenemos. (Directora CCAP)

La directora del Centro, hace referencia a como en muchos casos las familias ingresan a distintos programas de prevención de vulneración de derechos del niño dada sus condiciones socioeconómicas, falta de recursos, imposibilidad de acceder a ciertos bienes y servicios fundamentales para el bienestar y desarrollo de los niños. En dichos casos, el centro intenta gestionar ayudas necesarias, sin embargo, constituye una realidad compleja de superar cuya solución pasa -de acuerdo con el enfoque adoptado por el Centro Comunitario- por un trabajo de concientización a largo plazo y por la creación de recursos en la comunidad para poder hacer frente a dichas situaciones de vulneración.

De esta manera, de acuerdo con lo relatado por las informantes, el Centro Comunitario poseería una visión similar a la que tenían los Programas de Prevención Comunitaria (PPC) que centraban su accionar en los “lazos de cooperación” y asociatividad para la protección de los derechos de los niños:

(...) el supuesto a la base, es que la asociatividad de personas y grupos de la comunidad en torno a los temas de infancia y adolescencia desde un enfoque de derecho, fortalece el tejido social de las comunidades, favoreciendo la generación de un soporte comunitario para la prevención y detección precoz de las vulneraciones que afectan a niños/as y adolescentes y a sus referentes adultos, ejerciendo roles de

apoyo y orientación al desarrollo de cada uno de los miembros que componen el sistema familiar. (SENAME, 2008, p. 8)

Este enfoque, como se ha mostrado en el primer capítulo del análisis, está orientado a disminuir la estigmatización que viene acompañada con los programas de intervención focalizados. En la fundamentación del Proyecto Austria, el Centro Comunitario identificó las vulneraciones que viven niños y niñas en la Agüita de la Perdiz, identificando entre ellas las condiciones medioambientales poco favorables para el desarrollo de niños y niñas; aumento de robos y violencia en la comunidad; la inexistencia de espacios recreativos para niños y niñas; falta de garantías para recibir una educación digna; problemas de salud debido a las condiciones geográficas y climáticas y la falta de acompañamiento familiar a niños y niñas. Como puede evidenciarse, todas estas condiciones no son atribuibles específicamente a las familias, sino que son problemas sociales que deben atenderse como comunidad. Sin embargo, se reconoce que, aunque no sean responsabilidad de las familias, éstas igual deben velar por modificar dichas situaciones.

De esta manera, y como se señaló en el capítulo anterior, si bien el CCAP se relaciona con otros organismos e instituciones dedicadas a la prevención de las vulneraciones de derecho (tales como las OPD, colegios, Programas de la red Sename -hoy Mejor Niñez) se sostiene que las trabajadoras plantean una ruptura y una crítica a la forma en que se diseñan e implementan las políticas de infancia en el país.

En el caso del vínculo con las organizaciones o actores externos al territorio, el Centro Comunitario establece relaciones de cooperación, pero también tienen un trabajo de fiscalización y demanda a distintos organismos que debiesen servir de garantes de los derechos de los niños. Las trabajadoras del Centro Comunitario manifiestan una visión crítica respecto de las políticas locales y nacionales de derechos de la infancia:

A veces no se entiende qué actores son los que arman estos planes, estas políticas que no son territoriales, no son contextualizadas, no te dejan estos márgenes de libertad (...) Porque si no pasa que los niños y niñas que entran a un programa, a una institución especializada, como no sé el programa que trabaja con niños en situación de calle o niños abusados, no generan un vínculo con un equipo de trabajo, no se ve como progreso a corto plazo. Porque también en una comunidad como la Agüita de

la Perdiz se notaría demasiado, o sea, "ah el niño que va ahí, es por esto". Entonces, por eso decíamos nosotros que tenía que ser una institución que fuera abierta para toda la niñez, que no tuviéramos como un trabajo focalizado en una cierta área con los niños y las niñas. (Directora CCAP)

El extracto de entrevista de la directora representa muy bien esta perspectiva más crítica a los distintos programas que funcionan por periodos de tiempo limitados, con una visión focalizada que puede servir a la discriminación y estigmatización de las familias en la población. Criticando además la poca vinculación con la comunidad que generan dichos programas. Por ello, si bien el Centro se relaciona con estas instituciones, tienen a hacerlo asumiendo labores de coordinación con familias y retroalimentación con los y las profesionales ejecutores.

De esta manera, aunque contribuyen con el vínculo territorial de estos programas, dado a que el Centro Comunitario no ejecuta programas o dispositivos gubernamentales, pueden mantener una posición fiscalizadora y crítica respecto de ellos. Estas críticas, si bien se realizan en base con las experiencias que se han tenido en la población, pueden ser extensibles a la realidad nacional. Actualmente, las políticas de protección de derechos están a cargo de organismos colaboradores, los cuales pueden ser entidades municipales, así como también privadas sin fines de lucro. Estos programas e intervenciones son focalizados y diseñados desde el nivel central (Lombaert, 2020; Pávez et al., 2019) por lo que inadvierten las características específicas de una población y las consecuencias que estas pueden provocar para la organización comunitaria.

De esta manera, aunque el Centro Comunitario colabora con los distintos programas e instituciones a cargo de la protección de los derechos de los niños tales como Sename (ahora denominado Mejor Niñez) y la OPD de Concepción y se vincula con otras organizaciones de promoción de derechos, pero su enfoque está más ligado al trabajo con las familias que a una lógica de intervención familiar y de denuncia. Esto último es de suma relevancia, pues fue una de las principales tensiones que el CCAP tuvo que enfrentar cuando inició su trabajo de enfoque de derecho y que terminó generando una especie de concesión para las trabajadoras del centro: no realizar las denuncias de forma directa sin hablar con las familias y comprometerse a darles acompañamiento:

Cambiamos un poco el enfoque de trabajo y empezamos a hacer un acompañamiento más familiar, educando más a la familia, haciendo las cosas y tomando decisiones en conjunto con la familia y eso yo creo que fue una buena estrategia para poder lograr que los niños ya no fueron tan vulnerados, para que la familia lo vieran como que el otro le está enjuiciando por lo que hace o deja de hacer. (Directora CCAP)

Como da cuenta el testimonio de la entrevistada, el trabajo del Centro busca prevenir la estigmatización de las familias como las principales o únicas responsables de las situaciones que puedan significar una vulneración de los derechos de los niños. Alternativamente, se pretende hacerlas responsables y partícipes de la búsqueda de soluciones a dichas problemáticas. Se trataría de un enfoque de trabajo gradual cuyos procesos de intervención no pueden delimitarse tan fácilmente.

Así, el Centro Comunitario y su Programa Niñez representa una ruptura en las políticas de infancia desterritorializadas que se abordan desde el Estado centralizado en Chile, lo que las hace realizar una actividad más crítica respecto de los programas institucionales. Sin embargo, al mismo tiempo, la mantención de las redes y vínculos con la comunidad les hace moverse en la ambigüedad entre lo que se puede y no realizar en el seno de la comunidad para no poner en peligro dichas redes. Esto plantea ciertas tensiones pues muchas veces significa romper con comportamientos, actitudes y representaciones naturalizadas respecto de la infancia y su relación con la adultez:

Y en el año 2001, partimos y resulta que ahí sí, tuvimos muchos problemas con las familias porque ellos nos decían que estábamos politizando a los niños, que estábamos... adoctrinando. Entonces ahí tuvimos hartos conflictos, pero creo que el trabajo que nosotros comenzamos a hacer era como: el que su hijo recibiera atención médica no es que sea un adoctrinamiento político ¿o sí? Entonces como que les fuimos devolviendo la pregunta a la familia y estos últimos años, las familias, la comunidad, también ha estado como muy conectada con el enfoque de derecho. (Directora CCAP)

Tal como muestra el extracto anterior, para la directora del Centro Comunitario el trabajo que han realizado se basa en un cambio cultural que, como tal, ocurre gradualmente a partir de la interacción con las familias, contribuyendo a que éstas modifiquen o, por lo

menos, se cuestionen las ideas que tienen respecto de la infancia y las conductas, actitudes y formas de relacionarse que tienen con los niños y niñas.

En síntesis, las interrelaciones que el Centro Comunitario establece dentro y fuera del territorio, contribuyen a facilitar la continuidad del trabajo en materia de derechos de la infancia. Aunque la perspectiva del Centro Comunitario difiere de las orientaciones de políticas públicas a nivel nacional y local, la construcción de redes de trabajo con organizaciones e instituciones dentro y fuera del territorio se plantea como un aspecto central para el funcionamiento y logro de sus objetivos. Del mismo modo, el hecho de que las trabajadoras del Programa Niñez residan en Agüita de la Perdiz dota al programa de cierto arraigo con el territorio y con su comunidad, lo que permite la continuidad de los acompañamientos y vinculación con las familias y los distintos actores locales.

De esta manera, aunque son las trabajadoras del centro quienes mayor énfasis hacen en el establecimiento de vínculos y sus complejidades, el carácter territorial, comunitario y vincular del CCAP es destacado por la totalidad de los informantes y se entiende como parte esencial de lo que el Centro Comunitario es y hace. Esto permite hablar, de que el Centro Comunitario es un espacio construido, en tanto, tal como plantean Brito y Ganter (2014) los espacios pueden constituirse como “una extensión de la propia subjetividad y que, simultánea y cotidianamente, es practicado por las personas, donde destaca el elemento de la grupalidad” (p. 31).

Concluyendo, todas las actividades y prácticas que el Programa Niñez o el Centro Comunitario realizan se vinculan a algunas de las significaciones aquí señaladas: ya sea como espacio recreativo, como ayuda a las familias y comunidad o como instancia de articulación en defensa de los derechos de los niños. Es más, dichas significaciones no son excluyentes entre sí, pues entre ellas existe un proceso de retroalimentación constante y son destacadas por los distintos informantes, asociando a las actividades y prácticas distintas valoraciones y finalidades.

En consecuencia, pese a que el Centro señala en sus objetivos la creación de espacios para el desarrollo integral e interacción de niños y niñas, dichas prácticas son visualizadas de forma diferente por cada uno de los actores. Esto conlleva a que deben revisarse las significaciones que se otorgan a la participación infantil, así como las prácticas que realiza

el Centro Comunitario en torno a ella, pues, tal como se visualiza en los capítulos 1 y 2, es relevante conocer cómo los distintos actores involucrados entienden o significan dichas nociones, e indagar cómo esto se traduce en las prácticas de participación infantil que tienen o no lugar.



3. Significaciones y prácticas de participación infantil

Las significaciones, entendidas como la forma en que las personas dan sentido a ciertos conceptos o fenómenos, aunque se relacionan con las prácticas en tanto son construidas en la interacción social, no deben confundirse con ellas. El término práctica (Del lat. tardío *practīcus* 'activo', 'que actúa') puede definirse como actos o acciones que se realizan en el mundo de la vida (también entendido como el mundo real y cotidiano, mundo de la acción) que son realizados por las personas para lograr un fin o producto deseable (Barnechea y Morgan, 2010).

Estudios ligados a fenómenos como imaginarios (Baeza, 2008) y representaciones sociales (Casas, 2006; Martínez, 2013; Moscovici, 1979) plantean que los significados que conforman la realidad social y las prácticas que les dan origen están íntimamente vinculados, aunque señalan la importancia de distinguir a ambos elementos.

En el caso de la participación infantil, la cotidianidad del uso del término participación supuso, para adultas y niños, cierta complejidad para elaborar definiciones abstractas respecto del objeto de estudio: las significaciones de participación están íntimamente ligadas -y aparecen inseparables- de las prácticas que les dan origen. En consecuencia, las prácticas de participación infantil pueden entenderse como aquellas acciones que realizan los niños y que los informantes entienden como participación, es decir, sus respuestas a las prácticas están relacionadas íntimamente con el sentido que las personas dan a dichas acciones (significaciones).

Por ello, la presente categoría incorpora los diversos significados y prácticas de participación infantil que se encuentran presentes en los relatos de los y las informantes. Si bien cada subcategoría representa principalmente el discurso enunciado por un tipo de informante en particular, esto no implica que niños, madres o profesionales no hagan referencia a elementos relacionados a otras significaciones; sin embargo, estas referencias son más bien secundarias respecto de aquellas ideas y prácticas que tienen mayor preponderancia en sus relatos.

Dicho de otra forma, no se trata de que los entrevistados hacen referencia solo a una significación o a cierto tipo de prácticas, pero en vista de la heterogeneidad de informantes

en estudio y de la centralidad que presentan ciertas prácticas y significaciones para ellos, en este capítulo se presentarán dos grandes grupos de significaciones y prácticas de participación infantil: Significaciones y prácticas desde la adultez: Participación infantil como el derecho de la niñez a ser escuchada y Significaciones y prácticas para niños y niñas: como “estar y actuar”. Adicionalmente, se ha creado una última subcategoría que permite realizar una discusión sobre las significaciones de participación insertadas en el Programa Niñez.

3.1. Significaciones y prácticas desde la adultez: Participación infantil como el derecho de la niñez a ser escuchada

Asociar la participación infantil con la escucha de la voz u opinión de la niñez es una característica del discurso sostenido por las adultas entrevistadas, ya sean madres-apoderadas o trabajadoras del CCAP. La diferencia está, sin embargo, en que si bien entre ambos grupos hay ideas similares respecto de la importancia que tendría escuchar la opinión de niños y niñas, en el caso de las trabajadoras del Centro Comunitario se explicita que esta escucha es fundamental para el ejercicio de los derechos del niño, integrándolas como actividades propias del centro y del enfoque de derechos.

De esta forma, el significado de participación en el discurso de las trabajadoras está asociado al concepto de derechos del niño. Lo anterior no significa que en el relato de las madres no se reconozcan otros derechos de los niños, sin embargo, no se hace alusión directa a que la participación o la posibilidad de manifestar una opinión tenga dicho estatus. Pese a esto, la participación infantil se significa como un ideal o deber ser importante en la forma en que las adultas entrevistadas refieren relacionarse con niños y niñas; se evidencia en el discurso de las madres un interés por escuchar a los niños y niñas, así como reconocerles como individuos con voz y opinión:

(...) [los niños] participan en el sentido de que, si las chiquillas les preguntan algo, que ellos puedan dar su opinión, que no les de vergüenza hablar. Porque ahora les da vergüenza que prender la cámara, que decir que se equivoquen quizás. O algunos se pueden reír, entonces que todos sean conscientes de que nadie sabe todo y que todos

pueden dar su opinión o lo que quieran hacer. Eso es la participación, o sea... que ellos se sientan en confianza y que puedan dar su opinión sin que nadie le diga “no, eso no”. (Carolina, madre de tres niños, dos niñas participantes en el CCAP)

Como se observa en el extracto anterior, las madres entrevistadas construyen el concepto de participación infantil asociándolo a prácticas o acciones que les permitan ejemplificarlo. Carolina, apoderada del Programa Niñez, hace referencia explícita a la noción de opinión como forma de participación. Además, en los ejemplos que utiliza no solo incluye la acción concreta, sino que también indica que dicha opinión debe ser permitida y aceptada por los otros, ya sean niños o adultos. De esta manera, de forma subyacente se construye una relación social ideal (en tanto esperada, imaginada) que debe existir entre quienes opinan (niños) y quienes escuchan dicha opinión.

Por otra parte, pese a que también hacen referencias a prácticas concretas para su definición, las trabajadoras del Centro Comunitario son quienes en mayor medida realizan un trabajo de abstracción del concepto de participación infantil asociándolo al ejercicio de derechos de niños y niñas, señalando además que este derecho debe ejercerse en todos los niveles y contextos donde estos interactúan, incluyendo el ámbito comunitario.

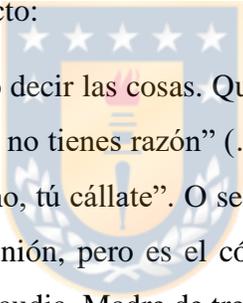
Este planteamiento es concordante con las interpretaciones más extendidas de la Convención Sobre los Derechos del Niño, que tal como señala Lansdown (2009) ha transformado a la participación como un sinónimo de los derechos del niño. La asociación de participación-derecho y derecho-opinión, tiene directa relación con las consecuencias culturales e institucionales que ha traído la ratificación de la Convención por los Derechos del Niño (CDN) en los diversos Estados. La Convención reconoce cuatro grandes categorías de derecho: a la supervivencia, al desarrollo, a la protección y a la participación. Este último, ha sido interpretado tanto por investigadores, políticos y activistas a partir de lo detallado en su artículo 12 que señala el compromiso de los Estados a crear las condiciones que garantizarán que los niños puedan formarse un juicio propio y expresar su opinión en aquellos asuntos que les afecten (UNICEF-Chile, s.f.).

Así, las prácticas relatadas por las entrevistadas, al igual que las interpretaciones más comunes sobre este derecho en la CDN se centran en el derecho de los niños y niñas a opinar o expresar su voz (Liebel y Saadi, 2012; Pávez, 2012; Lenta y Di Iorio, 2013). Sin embargo,

tal como lo ha mostrado la literatura especializada, no se presenta con igual claridad las formas y mecanismos que garanticen que dichas opiniones sean tenidas en cuenta (Del Río, 2019) o que deben basarse en la existencia de otros derechos como la libertad de asociación, información, privacidad y libertad de expresión (Cockburn, 2013; Malone y Hartung, 2009).

En el caso de las entrevistas analizadas, si bien las informantes adultas enfatizan la importancia de escuchar a niños y niñas, no siempre dan tal relevancia en su discurso a las formas en que esa opinión se transforma en decisiones tomadas por la niñez. Por lo tanto, la participación adquiere un sentido relacionado con expresar las opiniones, mas no necesariamente se asocia a alguna modificación de las relaciones de poder y la toma de decisión en los hogares.

Especialmente en el caso de algunas madres entrevistadas, la escucha de la voz de los niños está supeditada a que éstos utilicen formas “adecuadas” para expresar sus opiniones. Tal como muestra el siguiente extracto:



Que aprenda el lugar o cómo decir las cosas. Que si unos adultos están conversando ella no va a ir y decir “no, tú no tienes razón” (...) el cómo debiesen hacerlo porque tampoco es la idea decirle “no, tú cállate”. O sea, igual está ahí, está escuchando, él igual va a querer dar su opinión, pero es el cómo lo hagan, que esperen que uno termine de hablar quizás. (Claudia, Madre de tres niños, dos niñas participantes en el Programa Niñez)

En el relato, la entrevistada no se muestra en contra de que los niños y niñas quieran tomar parte de las conversaciones entre los adultos (de hecho, le parece comprensible que así sea); sin embargo, señala que dicha intervención debe hacerse respetando las formas “adecuadas”, haciendo referencias a los espacios, temas, tonos de voz o turnos al hablar. Similar situación relata otra entrevistada quien señala:

[A mis hijas] Le doy opciones. Entonces ahí empiezan a elegir: “ya, hoy salimos al parque o vamos a la U” (...) Si van a empezar a pelear no, [yo digo] “vamos a tal lado y listo”. (Patricia, madre de tres niños, dos niñas participantes del Programa Niñez)

En el caso anterior, Patricia da a sus hijas la posibilidad de escoger entre opciones que ella previamente ha delimitado y, en caso de que ellas no lleguen a un acuerdo o se salgan de las formas adecuadas para llegar a él, es ella quien detenta el poder de decisión.

En ambos extractos se hace referencia a la existencia de una forma adecuada para opinar, al mismo tiempo que subyace la existencia de situaciones donde niños y niñas pueden intervenir y tomar decisiones, pero siempre dentro de los límites y formas que los adultos han trazado para ello. Esto denota que la participación de los niños y niñas se ve asociada a formas adultocéntricas de participar, las que, tal como son definidas por Lay (2015), son aquellas guiadas por modelos normativos o hegemónicos de participación, caracterizadas, entre otros elementos, por mostrar un protagonismo infantil dirigido y protegido, además de estar referidos a la figura de un adulto, evidenciando una relación asimétrica entre adultos y niños.

Es relevante señalar que la importancia de “escuchar la opinión de los niños y niñas” forma parte central de las respuestas de las madres-apoderadas del CCAP. En gran parte de los casos, no se relata la búsqueda o implementación de prácticas de crianza más democráticas dentro de los hogares que impliquen que esta opinión sea efectivamente considerada o escuchada. Aunque dicha afirmación no puede comprobarse dado que las técnicas de levantamiento de información no pueden obtener conocimiento directo de las prácticas o estilos de crianza en los hogares, sí es posible señalar que algunas entrevistas poseen indicios de que, pese a lo dicho en el plano discursivo, en la práctica se mantienen muchas actitudes y acciones que limitan la participación infantil.

Situación similar ocurre respecto del relato de prácticas de participación infantil en otros espacios. Las entrevistas realizadas con las madres e incluso en algunos casos con las trabajadoras del Centro no permiten reconocer a la escuela como un espacio para prácticas de participación infantil, en tanto escuchar la opinión de niños y niñas. De hecho, aunque la mayoría de las madres y apoderadas se muestra conforme con los establecimientos educacionales a los que asisten sus hijos e hijas, algunas de ellas señalan que -especialmente en algunas clases o con algunos docentes- los niños no son escuchados ni motivados a participar, limitando su “participación” a contestar preguntas en clase:

[En la escuela] No participa porque dice “tía puedo decir yo”, pero la tía le hace hacer trabajos. “Tía puedo decir yo, tía puedo decir yo” y la tía no pesca. Así que yo dije “ya, sabes que más no digas ninguna cuestión” (risas). Porque igual la tía dice que hay que participar y cuando ellos quieren participar no los pescan. (Fernanda, madre de una niña participante del Programa Niñez)

El extracto de entrevista de Fernanda evidencia algunos elementos señalados anteriormente: los niños desean participar y dar su opinión, incluso pueden hacerlo de la manera “adecuada” (pidiendo la palabra como en el caso de su hija) y pese a ello pueden no ser escuchados. Es decir, no solo se requiere de niños con las competencias y habilidades para participar, sino que también de adultos que estén dispuestos a escucharlos.

Cabe mencionar que estos resultados coinciden con los estudios que analizan discursos o concepciones de niños, niñas y adolescentes sobre su participación en el ámbito escolar (De la Concepción, 2015; Ochoa-Cervantes, 2015; Serrano-Arenas et al., 2019) quienes concluyen que, pese a que en el plano discursivo los niños y niñas reconocen su derecho a participar (opinar), generalmente esta participación toma una forma jerárquica, dirigida y limitada por los adultos, en medio de relaciones desiguales entre profesor-alumno.

A falta de relatos de prácticas de participación infantil que ocurran en el propio hogar o en la escuela, el Centro Comunitario y sus talleres (Programa Niñez), son vistos por las apoderadas como un espacio donde la participación infantil -como escucha de la opinión- puede ser llevada a cabo, y por lo tanto es un espacio altamente valorado por ellas. Al respecto, una apoderada señala:

[Me gusta del Centro] Que los escuchan, que pueden dar sus opiniones de diferentes cosas, eso es lo que yo he escuchado acá en los talleres, porque siempre le preguntan cosas, qué opinan ustedes de tal cosa. Siempre les piden su opinión respecto a temas de contingencia y cosas así. Entonces yo encuentro que le dan bastante participación a los niños. (Patricia, Madre de tres niños, dos niñas participantes del Programa Niñez)

Tal como se muestra en el extracto anterior, el Programa Niñez, especialmente representado en la figura de las “tías” es un espacio que las madres y apoderadas reconocen

como abierto a escuchar las ideas y opiniones de los niños y niñas. Ejemplo de ello, son las propuestas que la niñez agüiteña puede realizar respecto de las actividades a realizar en los talleres, las que, tal como indica Tania, trabajadora del centro, son realizadas siempre que sean viables en base a los recursos y condiciones del programa. Del mismo modo, también se consulta a la niñez por las estrategias o actividades que podrían realizarse para el logro de los objetivos del programa:

En otro momento antes de pandemia se generaron espacios para la niñez de grupos donde se conversaba con ellos, se les explicaba los problemas del entorno, cómo ellos piensan que podrían solucionarlos, qué ideas a ellos se les ocurre para poder solucionarlo, en estrategias de reciclaje. (Tania, Trabajadora del Programa Niñez)

En el caso anterior, la trabajadora refiere a actividades de tipo consultivo que se realizaban dentro del Programa Niñez: asambleas, conversatorios o actividades donde los niños y niñas eran invitados a aportar con sus ideas, recomendaciones y sentires. En general, las consultas se planificaban en conjunto con otras actividades de corte recreativo (talleres, convivencias, pijamadas, etc.) lo que permitía captar el interés de la niñez. Por lo mismo, durante la pandemia al verse imposibilitados de realizar esas actividades de forma presencial y dado que la interacción por videollamadas fue menor a la existente en la presencialidad, algunas trabajadoras señalan que se produjo cierto estancamiento de estos procesos de participación, contando con menor asistencia a las actividades, en general, y a las actividades de conversatorios o asambleas, en particular:

(...) también a nosotras, como que igual nos interesa ver cómo visualizan el espacio los niños y niñas y cómo lo visualizan tiene directa relación con lo que nosotros podemos entregar, entonces se ha hecho eso. La verdad es que si nos cuesta que participen en actividades como entretenidas, en los procesos de evaluación es más difícil aún que participen (...) este año, intentamos hacer un focus group y llegaron dos niños. Entonces igual hicimos la actividad por respeto a ellos, pero en realidad no sirvió de mucho porque eran dos niños de setenta. (Iris, Trabajadora del Programa Niñez)

En el relato, Iris se refiere a una asamblea que se realizó en 2021 a través de videollamada y donde la convocatoria fue insuficiente, situación que distaba en gran medida

de lo ocurrido antes de la pandemia, donde se obtenía una asistencia casi completa a las actividades. De esta forma, la baja asistencia provocó la búsqueda de estrategias para conseguir la retroalimentación e ideas de la niñez, entre las se encuentran la realización de encuestas en línea (durante la pandemia) y los talleres de discusión. La investigadora observó la realización de uno de estos talleres durante diciembre de 2020, el cual servía para identificar líneas de trabajo que interesaran a la niñez agüiteña y planificar las actividades que llevaría a cabo el Programa Niñez durante 2021.

De esta forma, especialmente durante los últimos años, marcados por la contingencia sanitaria, pese a que desde el programa se realizan varios intentos por motivar formas de participación más protagónicas o críticas, o para avanzar hacia planificaciones y evaluaciones participativas del programa; la participación de los niños generalmente queda al nivel de propuestas de actividades futuras (principalmente respecto del contenido de los talleres recreativos) más que involucrarse en la planificación, evaluación, ejecución y toma de decisiones relevantes sobre el programa.

En resumen, el Programa Niñez realiza un esfuerzo por aumentar las prácticas de participación consultiva de los niños y niñas, entendida esta como aquella donde los niños y niñas pueden opinar, proponer o valorar distintas actividades o temas que les afecten de forma directa en el marco de intervenciones guiadas o limitadas por los adultos. (Novella, 2008; Lansdown, 2009). Sin embargo, como se ha visto anteriormente, la propuesta de participación del Programa Niñez se orienta a modelos colaborativos de participación, donde niños y adultos puedan generar un trabajo en conjunto, así como a fomentar la participación más protagónica o automotivada de niños y niñas.

Por otra parte, especialmente en el relato de las madres, pueden encontrarse aperturas para la participación, sin embargo, esta sigue siendo mediada y limitada por las visiones de los y las adultas que se relacionan con los niños. Aunque esto pareciera ser una limitación a las formas de protagonismo infantil en la población, las trabajadoras del Centro, especialmente su directora, quien lleva más tiempo dedicada al trabajo con las familias de la población, señala que la inclusión de la perspectiva de los niños en las familias constituye un cambio cultural que, aunque aún queda mucho camino que recorrer, permite visibilizar avances desde el inicio del Programa Niñez:

Las familias en los procesos de participación de los niños y las niñas no se involucran mucho, yo creo que todavía ahí falta (...) cuando nosotros comenzamos a trabajar desde un enfoque de derechos bien potente, las familias criticaron estos procesos porque veían que los niños estaban revelándose contra normas del hogar, entonces lo veían como que los derechos en el fondo se estaba transformando en algo negativo para los niños y las niñas porque no sé si el papá le pegaba a un niño, el niño se arrancaba y lo denunciaba o lo amenazaba con denunciar (...) fue algo como muy notorio y de ahí de nuevo tuvimos que empezar a replantearnos a decir bueno hay que hacer una educación en temas de enfoque de derecho con las familias porque no están entendiendo y el discurso en general hasta en las redes sociales, en el colegio, en todo ámbito fue: “bueno ustedes piden derechos, pero qué pasa con los deberes” y esas fueron frases que fueron calando mucho en la sociedad. (Directora CCAP)

El binomio derecho/deber al que hace referencia la directora pudiese estar relacionado también con aquella perspectiva presentada por las madres entrevistadas de que si los niños quieren participar, deben hacerlo en las formas y medios “delimitados” para ello. De ahí también que, en muchos casos, las trabajadoras del Programa e incluso las propias madres entrevistadas reconocieran que el derecho a participar de los niños se supeditaba a su buen comportamiento y al cumplimiento de aquellos roles que les fueron asignados a los niños (buen desempeño académico, realización de labores en el hogar, etc.).

Pese a ello, sobre todo en el caso de madres más jóvenes, se comienzan a visibilizar discursos más asociados a los derechos del niño y a estilos de crianza más respetuosos. Por ejemplo, Carolina, madre de tres niños, dos de ellas participantes del Programa Niñez comparte el discurso de las profesionales del programa que identifica a la opinión de los niños con un derecho. Además, amplía dicho derecho a todos los espacios en dónde los niños toman parte:

(...) en todos lados ellos deben participar: en los talleres, en la casa, en todos los lugares quizás porque si por algo están, o sea, no es que yo tenga un niño de ahí de florero. Sea en la casa o sea en cualquier lugar ellos tienen el derecho a opinar, a ser escuchado y uno si es que piensa que están equivocados, corregirlos. (Carolina, madre de tres niños, dos niñas participantes en el Programa Niñez)

Aunque la cita anterior explicita la noción de derecho para referirse a la participación, se señala implícitamente la relación de guía u orientación que deben hacer los adultos. De esta manera, tal como han señalado algunas investigaciones respecto de las luchas de participación infantil y el reconocimiento de los niños y niñas como actores sociales (Cockburn, 2013; Liebel, 2019; Gaitán, 2006) la relación que exista entre adultos y niños se torna clave para configurar los espacios e impactos que la participación infantil pueda poseer.

De esta manera, la configuración de espacios y relaciones más horizontales entre niños y niñas, alejados de visiones más adultocéntricas (Duarte 2000; Lay, 2015) o normativizadas de participación infantil (INN, 2010) puede tener lugar si los adultos comparten espacios y ceden parte del poder de decisión, a la vez que se proveen de espacios de participación donde los niños puedan expresarse libremente y aprender a tomar responsabilidades en proyectos compartidos (Cockburn, 2013).

Como se ha visto en capítulos anteriores, la importancia de crear espacios para que la niñez participe libre y autónomamente, así como la conformación de redes y asociaciones con otras organizaciones forman parte de los objetivos del Centro Comunitario en general, y del Programa Niñez en particular. Tal vez por ello es que las trabajadoras del Programa Niñez más que adentrarse en definiciones abstractas de participación infantil tienden a enfatizar los esfuerzos realizados para co-construir espacios de participación entre niños y adultos:

Nosotros lo que esperamos como institución es seguir promoviendo factores protectores en la comunidad, seguir fortaleciendo las capacidades y habilidades de los niños y las niñas, darles espacio de voz desde ahora y que ese espacio de voz sea no solamente decorativo y participativo, sino también ejecutivo, de que se hagan las cosas que ellos quieren porque creo que el mundo adulto siempre utiliza la voz de los niños: estadísticamente que los niños participaron esto, participaron lo otro, pero una participación muy decorativa. (Directora CCAP)

Si bien la idea de fortalecer las capacidades y habilidades de los niños y niñas para que puedan expresar su voz podría relacionarse al enfoque pedagógico de participación, aunque se señala que la niñez debe aprender a participar, la directora señala también que es necesario trabajar con los adultos y sus instituciones para que éstas puedan incorporar a los

niños y niñas, lo que implica un reconocimiento de la interacción entre adultez y niñez y visibiliza un enfoque más positivo de las formas de participación infantil.

En resumen, esta subcategoría muestra que, probablemente dado el impacto que ha tenido en términos culturales el trabajo del Centro Comunitario en la población y la difusión de los derechos del niño a nivel más general, la participación infantil en tanto derecho a opinar se encuentra cada vez más presente en el discurso de las adultas entrevistadas: las madres y familiares así como las trabajadoras del Programa Niñez señalan que está en su interés abrir espacios de participación que permitan escuchar las voces y opiniones de la niñez. No obstante, es posible deducir que en la actualidad estos espacios son bastante limitados (especialmente dentro de la esfera familiar) permitiendo la actuación de los niños y niñas dentro de los límites y formas delimitadas por los adultos.

Mientras que la significación más relevante de la participación infantil para las adultas es escuchar la opinión, como se verá en el próximo subcapítulo, para los niños y niñas de la Agüita de la Perdiz no es la opinión sino el compartir con otros el elemento que cobra mayor protagonismo en sus relatos.



3.2. Significaciones y prácticas para niños y niñas: Participación como “estar y actuar”

La presente subcategoría representa aquellas significaciones de la participación infantil que la asocian a acciones o prácticas que se realizan junto a otros, ya sea de forma permanente o no. Específicamente, son las y los niños del Centro Comunitario quienes tienden a asumir esta perspectiva al utilizar la participación como sinónimo de “ser parte de una actividad o grupo”.

Al ser consultada, Helena, una niña de seis años participante en taller de conversación realizado con la niñez agüiteña, señaló rápidamente que participar es “*Estar todos juntos*”, respuesta que fue secundada por el resto de participantes:

Alejandro (6 años): Eh... participar es como, por ejemplo, estar todos juntos haciendo un trabajo. No sé, algo así, haciendo una actividad.

Beatriz (12 años): Haciendo una actividad en conjunto con otros niños de otra edad, ¿Algo así?

Alejandro (6 años): Trabajar en equipo.

Beatriz (12 años): Sí, eso.

Como se observa en el extracto anterior, durante el taller conversacional, los niños y niñas al ser consultados respecto de la participación infantil mencionaron mayoritariamente actividades que requieren de su presencia, acción corporal (juegos, actividades) o colaboración. Incluso cuando se les presentó un video de otros niños hablando de la participación como derecho o como opinión, las intervenciones de los niños durante el taller muestran que el significado otorgado se aleja de definiciones abstractas y se basa en ejemplos de actividades con las que la niñez se siente familiarizada (hacer una actividad y trabajar en equipo son acciones que generalmente se realizan en las escuelas y colegios).

En concordancia, los relatos y representaciones visuales realizados durante el taller permiten obtener un relato sobre las prácticas, lugares y espacios donde los niños y niñas habrían participado, de acuerdo con su propio entendimiento por este concepto.

Los niños de menor edad (de 6 a 9 años) incluyeron en mayor medida actividades cotidianas que eran realizadas en diversos contextos, tales como conversar, jugar o pintar en compañía de otras personas significativas (familia, amigos). Esto se puede observar en los dos dibujos realizados por niñas de seis y siete años:

Imagen N°5 “Dibujo Ana”



Fuente: Dibujo de Ana, 6 años, participante del Programa Niñez

En el dibujo realizado por Ana se puede sustentar la idea de que participar es hacer algo o estar junto a alguien. En este caso, se observa primero que una forma de participar es jugar con alguien, ya sea con su madre (al centro de la imagen, jugando *frisbee*) o bien con otros niños y niñas (arriba en la imagen, donde aparecen ella y sus amigos como personajes del conocido videojuego *Minecraft*).

Resulta interesante notar que los juegos (y por extensión la forma de participación) difieren dependiendo de con quienes se relacione. Además, si bien en ambos casos existe una interacción con otros, esta no necesariamente implica ni la presencialidad (el videojuego puede jugarse con otros sin que ellos estén cerca físicamente) e incluso sin la necesidad de tener un rol protagónico en la interacción (esto dado a que Ana, no juega *minecraft*, sino que acompaña a Matías, su tío de doce años, mientras él juega).

Una interpretación similar ofrece el dibujo realizado por Matilde, otra participante del Programa Niñez, durante el taller conversacional:

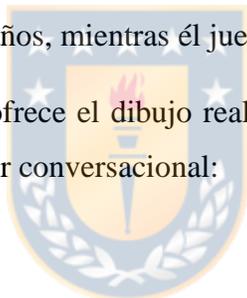


Imagen N°6 Dibujo de Matilde



Fuente: Dibujo de Matilde, 8 años, participante del Programa Niñez

Matilde decidió dibujar una actividad que había ocurrido en el Centro Comunitario pocos días antes del taller: cuando se juntó con sus amigas y amigos para conversar, pintar y leer. Cabe mencionar que esta fue una de las primeras actividades presenciales realizadas por el Programa Niñez desde iniciada la pandemia en 2020. En el dibujo, los cinco participantes están acostados sobre el piso, cada uno con un cojín, un cuaderno y sus mascarillas.

De esta manera, en el dibujo de Matilde también es posible encontrar la noción de que participar es “estar junto a otros”, incluso cuando como en dicho caso cada persona pintaba en su cuaderno y debían mantener la distancia requerida por los protocolos: el estar acompañada de sus pares realizando una actividad compartida, fue entendido por Matilde como participación.

De la misma forma en que Matilde hizo referencia a una actividad que ocurrió dentro del Centro Comunitario, esta situación se repite en los dibujos realizados por niños de mayor edad (de 10 a 12 años), quienes al ser consultados sobre las actividades, espacios o problemáticas respecto de las que ellos participaban, hicieron referencia principalmente a actividades que tienen lugar en el Centro Comunitario, el cual a través del Programa Niñez, organiza varias actividades y talleres, la mayoría de ellos relacionados con la promoción de la vida sana y saludable (actividades al aire libre, caminatas, cicletadas, partidos de fútbol, talleres de cocina saludable). Además, el Centro realiza actividades lúdicas o recreativas (talleres de manualidades, conversatorios, juegos, pijamadas, salidas al cine, etc.).

Un resumen de las diversas actividades recreativas realizadas en el Centro Comunitario está presente en el *collage* realizado por uno de los participantes del taller conversacional:

Imagen N° 7 Collage de Alejandro



Fuente: Collage realizado por Alejandro, niño de 6 años participante del programa Niñez del CCAP.

El collage realizado por Alejandro presenta cinco actividades que se realizan constantemente en el marco de los talleres del CCAP. Cabe mencionar que los niños podían representar cualquier actividad en la que hayan participado, no necesariamente las actividades del Centro Comunitario, ya fueran recientes o no. Es interesante notar, en primer lugar, que dada la edad del niño y considerando que el levantamiento de información se realizó en 2021, cuando se llevaba más de un año en pandemia, la imagen podría ser indicativa de que el Centro Comunitario es uno de los únicos espacios adicionales al hogar donde el niño consideró participar.

Adicionalmente, llama la atención que cuatro de las cinco actividades son actividades representadas en el *collage* son actividades realizadas al aire libre y que implican- tal como se ha señalado anteriormente- la corporalidad e interacción grupal. Por otra parte, la cocina saludable se condice no solo con los objetivos tras los talleres recreativos, sino también con la modalidad a distancia que tomaron las actividades del programa durante la mayor parte del 2020 y 2021, en los cuales los niños y niñas participaban desde sus propios hogares, mientras cocinaban en tiempo real.

De esta forma, las significaciones que los niños de la Agüita de la Perdiz otorgan a la participación infantil pueden relacionarse con formar parte de un grupo o colectivo (una familia, un grupo de amigos, una escuela o ser parte del taller del CCAP, por ejemplo). Del mismo modo, cuando se consulta a la niñez sobre las acciones que se podrían realizar para fomentar la participación infantil, la mayoría de sus respuestas están orientadas a la creación y fomento de espacios de espacios de juego, recreación y de interacción con otros. Este último punto es sumamente relevante, en tanto los niños no solo destacan la importancia de invitar a participar a otros niños y niñas, sino también piden espacios y tiempo de calidad para compartir con los adultos:

Imagen N°8 Taller de conversación



Fuente: Taller de conversación con niños y niñas del Programa Niñez

Como se observa en la imagen N°5, durante el taller de conversación con la niñez se les pidió a los participantes que comentaran qué acciones podrían desarrollarse para fomentar la participación infantil; los niños señalaron diversas ideas. Por un lado, identificaron algunas actividades en las que desearían ser incluidos; estas, al igual que en casos anteriores, se ligan a actividades recreativas y al aire libre, aunque resulta interesante destacar la idea de una de las participantes (de 12 años) que proponía la realización de un conversatorio respecto de los peligros de las redes sociales para los niños y niñas.

Por otra parte, la imagen también permite evidenciar las ideas que la niñez agüiteña tiene respecto de fomentar la participación. Es interesante notar que la totalidad de las ideas implican la interacción con otros que actualmente están “fuera” de las actividades del centro: pegar afiches en la población para informar del Centro Comunitario y los derechos de los niños, invitar a otros niños a participar del Programa Niñez, encontrar nuevos espacios para participar y demandar que los adultos acompañen y pasen tiempo de calidad con los niños. Como se puede observar, aunque algunas ideas están dirigidas a otros niños y niñas, la mayor parte de ellas están dirigidas directa o indirectamente a los adultos.

Esta demanda a los adultos por crear o modificar las relaciones que se tienen entre distintas generaciones, permite entender la idea de participación de la niñez agüiteña de una forma más compleja: no solo se trata de pertenecer o de hacer cosas con otros, se trata también de incorporar a esos otros a través del establecimiento de una relación diferente a la que existe actualmente. De ahí puede deducirse que la niñez agüiteña desea que los adultos se incorporen a sus actividades, que les acompañen, les respeten y les faciliten el acceso a nuevos espacios e interacciones. Se podría afirmar entonces que lo que se busca es subvertir las relaciones actuales para dar paso a un vínculo más cercano y horizontal.

Los resultados obtenidos son coherentes con los hallazgos de algunas investigaciones realizadas en territorio chileno (Consejo Nacional de la Infancia 2017; Quilodrán, 2012) donde los niños y niñas pertenecientes a distintos consejos infanto-juveniles y/o programas de participación comunitaria señalaban que la participación infantil debía entenderse como un acto que implica compartir y escuchar mediante formas de relacionarse más horizontales y respetuosas.

Del mismo modo, también concuerdan con las visiones teóricas presentadas anteriormente respecto de la relevancia que la participación tiene como vínculo entre la adultez y la niñez (Gaitán, 2006), manifestando una perspectiva relacional del estudio de la infancia (Alanen, 2014), que llama a poner en el centro del análisis los vínculos e interacciones entre las distintas generaciones.

En síntesis, de acuerdo con las prácticas señaladas se puede inferir que para la niñez agüiteña el significado de la participación se vincula al establecimiento de relaciones y espacios con otros; es decir, se participa cuando se está o se hace algo junto a otros. Tal como se sostendrá en la siguiente subcategoría, esta significación no debiese abordarse desde una visión simplista de la participación, pues implica una crítica, aunque sutil y soterrada, a la forma en que adultos y niños se relacionan. La participación infantil pasa no solo por la lucha por acceder a espacios dentro del mundo adulto, sino también por invitar a los adultos a formar parte de los mundos infantiles, a través del juego, el establecimiento de vínculos afectivos y del cuidado, entendido en forma general.

Entender la participación como el establecimiento de vínculos y relaciones, no solo demuestra que los niños y niñas se consideran a sí mismos participantes, sino que también conlleva un cuestionamiento a la segregación etaria, aquella visión predominante en la sociedad que indica que los niños no pueden acceder a ciertos espacios y derechos sólo en base con su minoría de edad (Vergara-del Solar et al., 2016).

Concluyendo, las ideas, conceptos, prácticas y significaciones de participación que construyen los niños y niñas si bien se basan en su interacción cotidiana, no podrían analizarse sólo como asociadas a niveles simples de participación, así como tampoco es posible calzar las significaciones de los adultos con perspectivas meramente consultivas. Desde la perspectiva de este estudio, se considera que una interpretación de los relatos hasta aquí expuestos permite ligar la participación a las experiencias vitales y cotidianas de ser y relacionarse en el mundo que manifiestan los distintos actores del Programa Niñez del Centro Comunitario.

Este tipo de interpretación permite la realización de ciertas preguntas que apuntan a un trasfondo profundamente político y subversivo de las visiones de la infancia y la adultez. Sin embargo, dado que esto constituye un salto teórico más amplio, y que es parte de la

postura epistemológica de esta investigación el mantener lo más fielmente posible los relatos, sentires y expresiones de los sujetos de investigación, el próximo subcapítulo abordará dicha temática enfocándose en ser, más que una interpretación objetiva de los relatos, una discusión que permita evocar y criticar algunos de los dispositivos y conceptos teóricos con los que se analiza comúnmente la participación infantil.

3.3. Discusión sobre la participación infantil en el Centro Comunitario Agüita de la Perdiz

Esta investigadora sostiene que, pese a que las prácticas señaladas por los niños participantes del taller conversacional se orientan principalmente a actividades recreativas y de ocio, al demandar la presencia de otros, especialmente de adultos, se puede establecer una interpretación que ve a las actividades de los niños y niñas de la Agüita de la Perdiz más allá de un ejemplo de participación simple, sino como formas más activas de participación y agencia de niños y niñas, que diseñan, definen y demandan la inclusión de otros actores y participantes.

La participación simple está conformada por aquellas actividades que, habiendo sido diseñadas o delimitadas por el mundo adulto, requieren de la presencia de niños y niñas (Trilla y Novella, 2001; Novella, 2008). Dicha definición hace suponer que los niños son actores pasivos en dichos escenarios. Sin embargo, los relatos de la niñez agüiteña durante el taller conversacional, e incluso las alusiones realizadas por otras informantes adultas durante las entrevistas muestran que -dentro de lo que permiten los recursos y planificación a largo plazo del Programa Niñez- la implicación de los niños y niñas y el poder de decisión que detentan se mueve hacia una participación más activa de lo que permite establecer el concepto de participación simple.

Por otra parte, aunque los niños y niñas son consultados respecto de sus opiniones y sentires, la categoría de participación consultiva tampoco hace justicia a los objetivos que se plantea el Centro Comunitario. Aunque las entrevistas realizadas con madres y apoderadas del Centro Comunitario pueden llevar a ver la participación como la mera expresión de la opinión de los niños de forma individual, las opiniones a las que apunta el funcionamiento del Programa Niñez exceden dicho nivel.

No obstante hacer calzar las diversas significaciones y prácticas con un solo concepto de participación puede ser complejo -y no es ciertamente el objetivo de este análisis- se estima que la noción de participación colaborativa propuesta por Lansdown (2009) podría ser más coherente con las significaciones asociadas al Programa Niñez del Centro Comunitario Agüita de la Perdiz, dado a que en este tipo de relación, la niñez tiene instancias para incidir o modificar las situaciones y proyectos donde se relaciona con el mundo adulto, habiendo una mayor distribución del poder. Si bien no se trata aun de una participación transformadora u emancipadora (Liebel y Saadi, 2012) tampoco es posible señalar que el Programa Niñez presente una visión instrumental o utilitarista de la infancia. De esta forma, aunque las limitaciones cotidianas y coyunturales no permiten hablar de una participación protagónica (Alfageme et al., 2003; Cussianovich y Figueroa, 2009) se cree que el Centro Comunitario apunta en dicha dirección.

Del mismo modo, aunque en general la significación de la participación como derecho a ser escuchado puede ser criticada en tanto no incorpora los distintos niveles que debiesen cumplirse para garantizar el cumplimiento de este derecho (Lansdown, 2009; Malone y Hartung, 2009; Liebel, 2019), el Programa Niñez busca superar dichas ambigüedades a través de la promoción de espacios e instancias que permitan modificar la relación entre la niñez y la adultez agüiteña. La concientización de las familias, la promoción de habilidades parentales y pedagógicas respetuosas con los niños y niñas, así como la promoción de las habilidades blandas y aptitudes que logren un desarrollo integral de los niños buscan contribuir a este cambio de relación “niño-adulto”.

De acuerdo con lo señalado en los objetivos del Programa Niñez, así como por las propias trabajadoras del Centro, su trabajo estaría centrado fundamentalmente en la modificación de las relaciones que mantienen los adultos significativos con los niños y niñas, desarrollando aptitudes y habilidades sociales e integrales en los niños y niñas a la vez que concientizando e invitando a las familias, organizaciones y comunidad en general a involucrarse de forma colaborativa con la niñez agüiteña. Confluyen así no sólo las distintas significaciones que se poseen de la participación infantil, sino que también sobre el mismo Centro Comunitario, el que es visto como espacio para la vinculación entre distintos actores para el fomento del enfoque de derecho, a la vez que como espacio para la niñez.

La participación infantil es una práctica relacional, dialógica y también espacial (Mannion, 2009) pues implica cierto tipo de relaciones intergeneracionales que afectan y co-construyen los espacios donde tienen lugar. Desde esta perspectiva, espacios como el Centro Comunitario vinculan a adultos y niños en una relación que, aunque desigual, se encuentra abierta a ciertas resignificaciones y adaptaciones de parte de niños y niñas.

En la misma línea, se sostiene que la forma en que adultos y los propios niños y niñas miren la infancia (como categoría social) será fundamental para el establecimiento de distintos tipos de relaciones entre ellos. La interacción en espacios como el Centro Comunitario permite poner en cuestionamiento ciertas ideas y representaciones en torno a la niñez, alejándose progresivamente de una visión como humanos en proyecto (*human becomings*) sino que valorando sus aportes y capacidades en el aquí y ahora (Cockburn, 2009; Devine y Cockburn, 2018; Gaitan, 2006; Voltarelli et al., 2018). La co construcción de estos espacios de participación implica el reconocimiento del otro, con sus capacidades y potencialidades (INN, 2010) a la vez que abre la puerta a entender la agencia de los niños en medio de relaciones de orden generacional, es decir, a partir de las relaciones cara a cara que se establecen con los adultos (Alanen, 2009).

En este sentido, los cambios a largo plazo visualizados por el Centro Comunitario y el impacto que éste ha tenido en el desarrollo de varias generaciones de pobladores de la Agüita de la Perdiz pudiesen ser más subversivos de las relaciones infancia-adulthood de lo que pudieran serlo los discursos ambiguos vinculados a la noción de derechos. La interpretación de las significaciones de los niños de la Agüita de la Perdiz permitiría entonces poner en entredicho algunas versiones más normativizadas de participación infantil y apuntar a las preguntas de fondo que guían la participación y convivencia social, aquellas que se preguntan por quiénes son sujetos válidos para la esfera pública, en qué circunstancias y junto a qué otros actores pueden vincularse.

VIII. CONCLUSIONES

El objetivo general de la presente investigación fue analizar las significaciones que los miembros del Programa Niñez del Centro Comunitario Agüita de la Perdiz otorgan a la participación infantil y su promoción por parte del Centro Comunitario. Los resultados de la investigación permiten establecer que la participación infantil es un concepto significado de manera distinta entre los adultos y niños/as; mientras los primeros lo asocian con la idea de opinión o escuchar la voz de los niños y niñas, para la niñez entrevistada la participación se relaciona con el compartir, vincularse y estar junto a otros.

Del mismo modo, y pese a la diferencia en la conceptualización, todos los informantes valoran el aporte del Centro Comunitario a la promoción de prácticas de participación infantil en la población Agüita de la Perdiz.

Respecto de los objetivos específicos de la investigación, el primero de ellos buscaba caracterizar la propuesta e implementación del Programa Niñez. Los resultados muestran que el Programa, aunque limitado por recursos y coyunturas específicas, promueve una forma de participación protagónica, a través de objetivos relacionados con la creación de habilidades blandas y el desarrollo social integral de niños y niñas. Por ello, dentro de la propuesta de trabajo del Programa Niñez se encuentra la concientización y la creación de espacios de interacción y participación entre niños/as y adultos.

Un hallazgo interesante de este objetivo es que, si bien el Programa en el marco de los proyectos a los que postula para su financiamiento construye ciertos objetivos y metas, el trabajo cotidiano se relaciona más con las necesidades de la comunidad, a la vez que se vinculan con la historia social de la población Agüita de la Perdiz. Esto hace que la institución posea un marcado carácter territorial y que se pueda visibilizar su apoyo a la promoción de los derechos de los niños/as a lo largo de varias décadas de trabajo. Por estas razones, se sostiene que la propuesta de participación que realiza el Programa Niñez es indisoluble de la historia del Centro Comunitario.

El segundo objetivo específico pretendía identificar las significaciones que los distintos actores poseían sobre el trabajo del Centro Comunitario tuvo como resultado tres

significaciones, las que fueron reconocidas por los distintos informantes del estudio: madres-apoderadas, trabajadores y niños y niñas participantes del Programa Niñez.

Una de las ideas o concepciones más comunes que surgieron para los informantes fue la de significar al Centro Comunitario como un espacio para la niñez, en tanto éste es uno de los pocos espacios en la comunidad que permite que niños y niñas jueguen, se entretengan y compartan entre sí. No obstante, independiente de que existe una dimensión física o espacial, la noción de espacio utilizada por los informantes está vinculada con las interacciones que ocurren bajo su marco. Del mismo modo, el Centro Comunitario también fue significado como un apoyo a las familias y a la comunidad, en tanto provee a las familias agüiteñas una fuente de cuidado para niños y niñas y de apoyo y coordinación en caso de la comunidad. Finalmente, el Centro Comunitario también es significado, principalmente por sus trabajadoras, como una instancia de articulación y promoción de los derechos de la niñez, en tanto el trabajo realizado requiere de la vinculación con otros actores presentes dentro y fuera del territorio.

De esta manera, independiente de si se está apoyando con la entretención, cuidado o cooperación, el Centro Comunitario es visualizado como un espacio que permite a diferentes actores y sujetos converger: niños, padres y apoderados, organizaciones comunitarias, ONGs y grupos comunitarios. Así, se transforma en una organización clave para la vinculación del trabajo comunitario, los arreglos domésticos y la concientización en el enfoque de derecho de los niños y niñas. Además, es relevante señalar que las y los informantes hacen una evaluación integral, siendo imposible disociar al Programa Niñez o al Centro Comunitario de las personas que ahí trabajan. Frente a modelos estandarizados y des territorializados, el trabajo realizado por el Centro presenta una novedad, tanto en el hacer como en el evaluar.

Muchas de las familias “históricas” de la Agüita de la Perdiz se han visto vinculadas a través de distintas generaciones con el Centro Comunitario y el Jardín Infantil, por lo que éste es parte importante de sus historias de vida y de las de sus familias. Esto permite pensar no solo en otras formas de evaluación, sino que también revisar logros a largo plazo, que favorecen la sostenibilidad en el largo plazo de los resultados del Programa.

El Centro Comunitario representa una ruptura en las políticas de infancia desterritorializadas que se abordan desde el Estado central y plantea la importancia de un enfoque distinto de intervención, vinculación, evaluación y diseño de estos objetivos. Su carácter comunitario lo hace relativamente independiente de las restricciones a las que se enfrentan ciertos dispositivos estatales; sin embargo, al mismo tiempo enmarca su trabajo en la ambigüedad entre lo que se puede y no realizar en el seno de la comunidad.

Finalmente, el tercer objetivo se orientaba a conocer las significaciones y prácticas que niños, niñas, profesionales y madres-apoderadas poseían sobre participación infantil. Uno de los hallazgos más relevantes fue la dificultad que presentaban todos los actores para definir la participación infantil de forma abstracta, debiendo vincularlas a ejemplos y prácticas concretas para su explicación. Dado esta vinculación entre significaciones y prácticas de participación infantil, es que los informantes hicieron referencia fundamentalmente a las actividades cotidianas que son significadas como participación, siendo las actividades realizadas en el Centro Comunitario aquellas que fueron referidas en la mayoría de las veces.

Respecto del contenido de las significaciones, resulta interesante destacar el hecho de que, pese a que las informantes adultas poseen significaciones que pueden variar (especialmente dado que las trabajadoras tienden a asociar la participación a un derecho de la niñez y, en general, plantean una visión más crítica de la posibilidad de participación de la infancia), son las significaciones entre adultas y niños las que resultan más disimiles.

En el caso de las informantes adultas (trabajadoras y madres-apoderadas) la participación infantil es asociada a la posibilidad que tienen los niños y niñas de emitir su opinión y ser escuchados. Dicha significación es coherente con los modelos y definiciones consultivas de la participación, así como con las interpretaciones más comunes de los Derechos del Niño que asocian la participación a la opinión. La significación de las adultas en tanto escucha de la opinión implica el establecimiento de una relación: los niños opinan y los otros escuchan.

Por su parte, niños y niñas participantes del Programa Niñez entienden la participación como la posibilidad de hacer y estar junto a otros. El realizar actividades compartidas, ya sea con otros/as niños/as y con adultos. La investigadora sostiene que, pese a que las prácticas utilizadas para ejemplificar la participación están ligadas al ocio y la entretención, la

interpretación de los relatos de niños y niñas de la Agüita de la Perdiz permite establecer la existencia de una significación relacional de la participación infantil, en tanto participar implica establecer un vínculo o relación con otro.

Por lo anteriormente mencionado, se plantea que la relevancia de esta investigación se encuentra en que permite establecer que la participación infantil se relaciona con las prácticas concretas en que éstas ocurren, en tanto plantean una relación entre niños y niñas con sus pares y con los adultos que les son significativos.

Por otra parte, esto implica considerar los espacios específicos en donde esta relación es establecida. Si bien la familia y la escuela son espacios donde podrían analizarse estas relaciones intergeneracionales, el estudio realizado permite dar cuenta de un espacio menos frecuente a nivel nacional: los espacios comunitarios de cuidado y promoción de derechos. De esta manera, el Centro Comunitario Agüita de la Perdiz se transforma en un espacio *sui generis* donde estudiar la participación infantil que, dada su especificidad no permite generalizar la información, pero sí permite estudiar las relaciones que se forman con los programas en la comunidad y el tejido social.

Tal como se visualiza en los resultados, el aporte que realiza el Centro Comunitario a la participación infantil no se encuentra en los objetivos de intervención formalmente propuestos, sino en la relevancia y valoración positiva que posee en la comunidad, la que forma parte de una historia de trabajo conjunto que lleva más de treinta años en el territorio y que permite crear espacios que permitan el desarrollo integral de niños y niñas y su vinculación con otros actores.

No obstante, una de las limitaciones de la investigación está justamente en no analizar directamente el impacto o los cambios que ha tenido el Centro Comunitario en términos de la promoción de la participación infantil. Esto, dada la dificultad metodológica que implicaría realizar dicho análisis desde una visión retrospectiva, además de que los hallazgos muestran justamente que este tipo de cambios son más sutiles y progresivos en el tiempo, por lo que pudieran pasar desapercibidos en primera instancia para los actores.

De igual manera, los resultados muestran que para comprender la participación infantil se hace necesario analizar los imaginarios o representaciones sociales que se tienen sobre la

adultez y la infancia, lo cual sin duda podría contribuir a mejorar la comprensión respecto de las prácticas de participación infantil y el sentido que los actores dan a la interacción intergeneracional.

Adicionalmente, otra limitación identificada en el estudio se relaciona con la necesidad de implementar proyectos de investigación cuyo enfoque metodológico pueda analizar las prácticas de participación infantil de forma directa, sin basarse en los relatos y discursos de los actores, como ocurrió con la fuente principal de información en esta investigación. La que además se vio afectada por la contingencia sociosanitaria vivida durante el proceso de levantamiento de datos.

Finalmente, esta autora considera que en futuras investigaciones es necesario abordar en profundidad las implicancias políticas de la participación infantil, pues si bien esta reflexión surge dentro del análisis de esta investigación, ello no fue un elemento tratado directamente con los informantes, especialmente con niños y niñas.

De esta manera, futuras investigaciones debiesen centrar su interés en la vinculación existente entre las prácticas de participación e interacciones intergeneracionales y la forma en que son entendidos niños y niñas como grupo social. Para ello, futuros estudios podrían enfocarse no solo en torno a programas como el Centro Comunitario, sino también en el ámbito familiar, escolar e incluso en la política pública. La autora espera que esta investigación y sus hallazgos, aunque específicos y particulares de la realidad de los/as niños/as en Agüita de la Perdiz, sirvan para abrir campos de indagación y reflexión para las ciencias sociales, a la vez que permitan visibilizar aquellos proyectos que, dada su escala y falta de recursos, difícilmente son relevados con la importancia que merecen.

Por otra parte, los cambios recientes en los marcos legales del país en torno a los derechos de la niñez y su reconocimiento como sujetos de derecho abren nuevas líneas de indagación para analizar cómo estas concepciones se transformarán o no en nuevas directrices y líneas de acción estatales o locales para la promoción de los derechos del niño y la participación infantil: la aplicación del marco de derechos debe ser inseparable de la creación de espacios y estructuras que le permitan prosperar.

De esta forma, el estudio de la participación infantil debe considerarse un problema de investigación abordable desde una perspectiva política en un doble sentido: por una parte, implica un compromiso ético y moral con un grupo social hasta ahora subordinado e invisibilizado producto de estereotipos basados en la edad que no necesariamente consideran la diversidad y aportes de la infancia. Por otra parte, como perspectiva de análisis un abordaje político implicaría reconocer que la forma de pensar, intervenir y promover la participación pasa también por la comprensión de la construcción de la infancia como categoría social, así como por el análisis de las políticas públicas y las formas de participación social que promueven ciertos Estados.

El estudio de organizaciones como el Centro Comunitario contribuyen a generar preguntas y ampliar el lente respecto de lo que se entienden como actorías sociales, como participación y derecho, sin abandonar el análisis del trabajo concreto y local realizado. Ya se ha dicho en otras oportunidades: las experiencias personales no pueden entenderse alejadas de las estructuras sociales y políticas que las sostienen; si lo personal es político, la infancia y su forma de participar también lo es.



IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alanen, L. (2009). Generational Order. En J. Qvortrup, Corsaro, W.A y Honig, MS. (eds), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp.159-174). London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-0-230-27468-6_11
- Alanen, L. (2012). Moving towards a relational sociology of childhood. In Braches-Chyrek, R., Röhner, C y H., Sünker (eds), *Kindheiten. Gesellschaften*. 21-44. Barbara Budrich Publishers.
- Albornoz, N., Silva, N., y López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios pedagógicos*, 41, 81-96. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300006>
- Alderson, P. (2009). Younger children's individual participation in 'all matters affecting the child'. En B. Percy-Smith y Thomas, N. (Eds), *A handbook of children an youth people's participation. Perspectives from Theory and Practice*. (pp.88-96). New York: Routledge.
- Alfageme, E., Cantos, R., y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- ANIDE. (s.f). *Centro Comunitario Agüita de la Perdiz*. Recuperado de <http://anide.cl/programa/proyecto3.php>
- Archivo Histórico Concepción (s.f.). *Historia de Barrio. Boca Sur San Pedro de la Paz*. Recuperado de http://www.archivohistoricoconcepcion.cl/assets/digital/boca_sur.pdf
- Área de Educación, Comunicación y Cultura Para el Desarrollo CIC Batá. (2013). *Materiales didácticos sobre metodologías participativas desde el enfoque de la Educación Popular*. Córdova: ibatá, MAPEP.
- Arnstein, S. (1971). A ladder of participation in the USA. *Journal of the Royal Town Planning Institute*, 57, 176–182.

- Arriagada, I. (2021). Crisis social y de la organización social de los cuidados en Chile. *Estudios Sociales del Estado*, 7(13), 6-41.
- Ascorra, P., López, V., y Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología*, 25(2), 1-18. DOI: <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686>
- Asociación Chilena de Organismos No Gubernamentales [ACCIÓN]. (2017). *Perfil de organizaciones socias de ACCIÓN*. Recuperado de https://accionag.cl/wp-content/uploads/2021/04/Perfil_organizacionesV8_CONPORTADA.pdf
- Baeza, M. (2008). *Mundo real, mundo imaginario social. Teoría y práctica de sociología profunda*. Santiago: RIL Editores.
- Baeza, M. (2011). Elementos básicos de una teoría fenomenológica de los imaginarios sociales. En Coca, J., Valero, J., Randazzo, F &J., Pintos (coords.), *Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales* (pp.31-42). España: TREMN – CEASGA.
- Baraldi, C., y T. Cockburn. (2018). Introduction: Lived Citizenship, Rights and Participation in Contemporary Europe. En Baraldi, C y T. Cockburn, *Theorising Childhood: Citizenship, Rights and Participation* (pp.1-27). Cham: Springer International Publishing.
- Barnechea, M y Morgan, M. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tendencias y Retos*, 15, 97-107.
- BBC NEWS Mundo. (2019, 30 de septiembre). Niños robados en Chile: "Me engañaron para que entregara a mi hijo". *El Mostrador*. Recuperado de <https://www.elmostrador.cl/braga/2019/09/30/ninos-robados-en-chile-me-enganaron-para-que-entregara-a-mi-hijo/>
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. New York: Free Press.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN). *Ley 21.302 Crea el Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia y modifica normas legales que indica*. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1154203ytipoVersion=0>
- Björnsdóttir, Þ y Einarsdóttir, J. (2019). Child Participation in Ghana: Responsibilities and Rights. En E. Oinas, Onodera, H., y Suurpää, L. (Eds), *What Politics? Youth and Political Engagement in Africa* (pp.285-299). Brill.
- Blumer, H. (1982). *Interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Barcelona: Editorial Hora.
- Botero, P. y Alvarado, S. (2006). Niñez, ¿política? Y cotidianidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 97-130. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v4n2/v4n2a05.pdf>
- Bouma, López, Knorth y Grietens, (2018). Meaningful participation for children in the Dutch child protection system: A critical analysis of relevant provisions in policy documents. *Child abuse & neglect*, 79, 279–292. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.02.016>
- Brito, A. y Ganter, R. (2014). Ciudad obrera: persistencias y variaciones en las significaciones del espacio. El caso de la siderúrgica Huachipato y su influencia en el desarrollo urbano del Gran Concepción. *EURE* (Santiago), 40(121), 29-53. <https://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612014000300002>
- Bustelo, E. (2005). Infancia en Indefensión. *Salud colectiva*, 1(3), 253-284. DOI: <https://doi.org/10.18294/sc.2005.47>
- Calderón, D. (2015). Los niños como sujetos sociales. Notas sobre la antropología de la infancia. *Nueva antropología*, 28(82), 125-140. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-06362015000100007
- Cámara de Diputados. (2017). Informe Comisión Especial Investigadora de la forma en que las autoridades han atendido las propuestas de la Cámara de Diputados, por la

aprobación del informe de la Comisión Investigadora del SENAME en el año 2014, y la situación de menores de edad carentes de cuidado parental. Recuperado de https://www.camara.cl/trabajamos/comision_informesComision.aspx?prmID=1201

Cámara de Diputados. (2018). *Informe de la Comisión Especial Investigadora de los actos de organismos del Estado, en relación con eventuales irregularidades en procesos de adopción e inscripción de menores, y control de su salida del País*. Recuperado de https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmID=49545yprmTipo=INFORME_COMISION

Capasso, V. (2016). *Espacio social: Aportes para una definición del concepto y su posible relación con el arte*. XIV Seminario de História da Cidade e do Urbanismo. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6682/ev.6682.pdf

Carvalho, C., y Gioscia, L. (2020). Significaciones y prácticas de ciudadanía entre jóvenes en el Uruguay actual. *Revista Uruguaya de Ciencia Política* 29 (2), 55-83. DOI: 10.26851/RUCP.29.2.3

Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Ed. Paidós

Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43(1), 27-42.

Casas, F. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 15-28.

Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquet.

Castro, A., Ezquerra, P. y Argos J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: Una revisión de la investigación. *Educación XXI*, 19(2), 105-126, doi: 10.5944/educXX1.14271

Cayo, F., Arzumendi, A., y Halle, L. (2021). La formación en investigación en Comunicación: experiencia de la cátedra SMIT y reflexiones en el contexto de la educación virtual 2020/2021. Facultad de Humanidades, U.N.Sa. *XXIII Congreso de la Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo de Argentina (REDCOM)*.

Recuperado de <https://www.fc.edu.uner.edu.ar/catalogo/wp-content/uploads/2022/04/12.05.-Cayo.pdf>

Centro Comunitario Agüita de la Perdiz. (2017). *Fundamentación Proyecto Austria 2016-2020*.

Chávez, P., y Vergara, A. (2017). *Ser niño y niña en el Chile de hoy. La perspectiva de sus protagonistas acerca de la infancia, la adultez y las relaciones entre padres e hijos*. Santiago: Ceibo ediciones.

Cockburn, T. (2005). Children's Participation in Social Policy: Inclusion, Chimera or Authenticity? *Social Policy and Society*, 4(2), 109-119. doi:10.1017/s1474746404002258

Cockburn, T. (2007). Partners in Power: a Radically Pluralistic Form of Participative Democracy for Children and Young People. *Children y Society*, 21(6), 446-457. doi:10.1111/j.1099-0860.2006.00078.x

Cockburn, T. (2013). *Rethinking Children's Citizenship*. Hampshire, Londres y Nueva York: Palgrave Macmillan.

Cockburn, T. (2020). Childhood and Citizenship: The viewpoint of the 21st Century. *Revista Espaço Pedagógico*, 27(2), 297-312. doi:10.5335/rep.v27i2.11423

Collins, S. (2017). Care Ethics: The Four Key Claims. En D. Morrow (ed.), *Moral Reasoning: A Text and Reader on Ethics and Contemporary Moral Issues* (pp.192-204). New York: Oxford University Press.

Comité Asesor de Bioética CAB de Fondecyt/CONICYT. (2019). *Recomendaciones para redactar un formulario de consentimiento informado en investigaciones con personas*. Recuperado de <https://www.conicyt.cl/fondecyt/files/2012/10/Recomendaciones-para-redactar-un-CI-CAB-2019.pdf>

Comité de los Derechos del Niño. (2018). *Informe de la investigación relacionada en Chile en virtud del artículo 13 del Protocolo facultativo de la Convención sobre los*

- Derechos del Niño relativo a un procedimiento de comunicaciones*. Suiza: Organización de las Naciones Unidas. Disponible en www.ohchr.org
- Consejo Nacional de la Infancia. (2017). *Estudio de casos de consejos consultivos de niñas, niños y adolescentes en tres comunas de la región Metropolitana*. Santiago, Chile.
- Consejo Nacional de la Infancia. (2018). *Informe de resultados nacionales Yo Opino, es mi derecho 2017*. Recuperado de <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/1131>
- Contreras, C., y Pérez, A. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 811-825. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=773/77321592022>
- Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. London: Pine Forge Press.
- Cussiánovich, A. (2009). *Ensayos sobre Infancia II, Sujetos de Derechos y Protagonista*. Lima, Perú: EFEJANT.
- Cussiánovich, A., y Figueroa, E. (2009). Participación protagónica: ¿Ideología o cambio de paradigma? En M., Liebel y M., Martínez (Eds.), *Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. pp.83-99. Lima: IFEJANT
- Cussianovich, A., y Márquez, A. (2002). *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes*. Save the Children Suecia. Recuperado de <https://www.sename.cl/wsename/otros/Hacia%20una%20participacion%20protagonica-savethechildren.pdf>
- De la Concepción, A. (2015). Concepciones sobre participación de niñas, niños y adolescentes: Su importancia en la construcción de la convivencia escolar. *Cultura Educación y Sociedad* 6(2), 9-28.
- Defensoría de la Niñez. (s.f.a). *Estudio de opinión niños, niñas, adolescentes 2019*. Recuperado de <https://www.defensorianinez.cl/wp-content/uploads/2020/05/Presentacio%CC%81n-de-resultados-Estudio-Opini%C3%B3n-de-NNA-VF.pdf>

- Defensoría de la Niñez. (s.f.b). *¿Qué es la Defensoría de la Niñez?*
<https://www.defensorianinez.cl/home-adulto/que-es-la-defensoria-de-la-ninez/>
- Del Río, E. (2011). *Participación e intervención social con enfoque de derechos: análisis de un programa gubernamental*. En O. Torres (Ed.), *Niñez y ciudadanía* (pp.78-107). Santiago: Editorial
- Del Río, X. (2019). Infancia y derecho a la participación en el contexto educacional chileno *Revista de Saberes educativos*, (3), 76-94. Recuperado de <https://revistas.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/53790/56519>
- Delfino, G., y Zubieta, E. (2010). Participación política: concepto y modalidades. *Anuario de Investigaciones*, 8, 211-220. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139946011.pdf>
- Devine, D., y Cockburn, T. (2018). Theorizing children's social citizenship: New welfare states and inter-generational justice. *Childhood*, 25(2), 142-157. doi:10.1177/0907568218759787
- Díaz, M., y Elizalde-San Miguel, B. (2021). Grupos de crianza comunitaria: ¿iniciativas comunitarias o grupos identitarios? *Revista Española De Sociología*, 30 (2), 1-16. Doi: <https://doi.org/10.22325/fes/res.2021.30>
- Duarte, K. (2000). ¿Juventud o juventudes? acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última Década*, 13, 59-77. Recuperado de <https://www.scielo.cl/pdf/udcada/v8n13/art04.pdf>
- Duarte, K. (2016). Genealogía del adultocentrismo. La constitución de un patriarcado adultocéntrico. En K., Duarte y Álvarez, C.(eds), *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan* (pp.17-47). Santiago: Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile.
- Enríquez, G. (2013). Las representaciones sociales en Moscovici: pensamiento social y conocimiento de sentido común. En L., Pérez y Enríquez, G (coords.), *Imaginario social y representaciones sociales. Teorías sobre el saber cotidiano* (pp.29-38). Cuernavaca: Universidad Autónoma del Estado de Morelos

- Espinar, Á. (2008). *El ejercicio del poder compartido. Estudio para la elaboración de indicadores e instrumentos para analizar el componente de participación de niños y niñas en proyectos sociales*. Lima: Escuela para el Desarrollo y Save the Children.
- Estrada, J. y Lizárraga, A. (1998). El análisis de contenido (Capítulo III). En: Garza, Enrique (coord.), *Hacia una metodología de la reconstrucción. Fundamentos, crítica y alternativas a la metodología y técnicas de investigación social*. México: UNAM / Porrúa. pp. 109-122
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Madrid: Ed. Morata.
- Frías, P. y Garcés, M. (2019). El malestar “prendió”: reflexiones sobre las experiencias de trabajo de las y los jóvenes en Chile. En K. Araujo (Ed.), *Hilos tensados. Para leer el octubre chileno* (pp.127-148). Santiago: Editorial USACH.
- Fuller, N. (2003). Adolescencia y riesgo: reflexiones desde la antropología y los estudios de género. En J. Olavarría (Ed), *Varones adolescentes: género, identidades y sexualidades en América Latina*. 71-83. Chile: FLACSO.
- Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas, [FASIC]. (s.f.). Historia. Recuperado de <http://fasic.cl/wp/historia-institucional/>
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la infancia*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Gallego-Henao, A. (2015). Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), 151-165.
- García, C., Carrasco, J. y Rojas, C. (2014). El contexto urbano y las interacciones sociales: dualidad del espacio de actividades de sectores de ingresos altos y bajos en Concepción, Chile. *EURE*, 40(121), 75-99. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612014000300004>
- Glockner, V. (2007). Infancia y representación Hacia una participación activa de los niños en las investigaciones sociales. *TRAMAS*, 28, 67-87.
- Goetz J.P. y Le Compte, M.D. (2003). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: E. Morata.

- Gruninger, S. (2003). Las ONGs durante la Transición Chilena: Un análisis de su respuesta ideológica frente a su incorporación en políticas sociales de índole neoliberal. *MAD*, (9), 77-181. doi:10.5354/0718-0527.2011.14792
- Guba E. y Lincoln, Y. (2000). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman y J. Haro (comps.), *Por los rincones. Antología de los métodos cualitativos en la investigación social*. 113-146. Hermosillo, México: El Colegio de Sonora.
- Haraway, D, J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Guber, R. (2005). *El Salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós
- Guillen, A., Sáenz, K., Badi, M. H y Castillo, J. (2009). Origen, espacio y niveles de participación ciudadana. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 4(1), 179-193
- Hart, R. (1993). La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica. *Innocenti Essay*, 4. Florence: International Child Development Centre.
- Hernández, M. (2021). “Cuando me castigan” Imaginarios Sociales de Niños y Niñas sobre el Castigo Físico. [Tesis de magister Universidad Distrital Francisco José de Caldas Facultad de Ciencias y Educación Maestría en Infancia y Cultura Bogotá, D.C].
Repositorio Institucional
<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/27723/Hern%C3%A1ndezAvilaMairaLizzeth2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación (5ta. Ed.)*. México: McGraw Hill/Interamericana.
- Herrera, C. y Aravena, A. (2015). Imaginarios sociales de la infancia en la política social chilena (2001-2012). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), 71-84.

- Honig, MS. (2009). How Is the Child Constituted in Childhood Studies? En J. Qvortrup, Corsaro, W.A y Honig, MS. (eds), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp.62-77). London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-0-230-27468-6_5
- Hurtado, D. y Alvarado, S. (2007). Escuela y ciudadanía: reflexiones desde las significaciones imaginarias y la autorreflexividad. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 79-93. Recuperado de <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v33n1/art05.pdf>
- Illanes, M.A. (1993). *En el nombre del Pueblo, del Estado y de la Ciencia. Historia social de la salud pública, Chile 1890-1973*. Santiago de Chile: Colectivo Atención Primaria.
- Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes [IIN]. (2010). *La participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas*. Montevideo, Uruguay.
- Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes [IIN]. (2011). *La participación como acción creadora*. Montevideo, Uruguay.
- James, A. y Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood*. Falmer Press: Londres.
- Jenks, C. (1992). *The sociology of childhood. Essential readings*. Andershot: Gregg Revivals.
- JUNJI. (s.f.). *Quiénes somos*. Recuperado de <https://junji.gob.cl/>
- Lancaster, P. (2006). *RAMPS: A framework for listening to young children*. London: Daycare Trust.
- Lansdown, G. (2009). The realisation of children's participation rights: critical reflections. En, B. Percy-Smith y Thomas, N (Eds), *A handbook of children an youth people's participation. Perspectives from Theory and Practice* (pp.11-23). New York: Routledge.
- Lansdown, G. (2020). Strengthening child agency to prevent and overcome maltreatment. *Child Abuse y Neglect*. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104398> (en impresión).

- Lay, S. (2015). *La Participación de la Infancia desde la Infancia. La Construcción de la Participación Infantil a partir del Análisis de los Discursos de Niños y Niñas* [Tesis doctoral]. Programa de Doctorado en Investigación e Innovación en Educación: Universidad de Valladolid.
- Lay-Lisboa, S., y Montañés Serrano, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 17(2). doi:10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue2-fulltext-1176
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitan Swing Libros.
- Lenta, M., y Di Iorio, J. (2013). La construcción de una perspectiva ética-relacional en las investigaciones del campo de la infancia y la adolescencia. En *Libro de Ponencias del V congreso mundial por los derechos de la infancia y la adolescencia*. San Juan (Argentina): SNNAF.
- Liebel, M y Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, 39, 123-140.
- Liebel, M. (2007). Paternalismo, Participación y Protagonismo Infantil. En Corona, Y y. Linares, M. (Coord), *Participación infantil y juvenil en América latina*. 113-146. México: Edición Universidad Autónoma Metropolitana.
- Liebel, M. (2019). *Infancias dignas o como descolonizarse*. Lima: Ifejant, El colectivo, Bajo Tierra.
- Lombaert, E. (2020). Modelos económicos y concepciones de la niñez y la adolescencia. *Revista Cuaderno de Trabajo Social*, 14(1), 54-74. Recuperado de <https://cuadernots.utem.cl/?p=402>
- López, P. (2004). Población, muestra y muestreo. *Punto Cero*, 9(8), 69-74.
- Lundy, L. (2018). In defence of tokenism? Implementing children's right to participate in collective decision-making. *Childhood*, 25(3), 340-354.
- Lundy, L. y McEvoy, L. (2011). Children's rights and research processes: Assisting children to (in)formed views. *Childhood*, 19(1), 129-144.

- Malone, K., y Hartung, C. (2009). Challenges of participatory practice with children. En, B. Percy-Smith y Thomas, N (Eds), *A handbook of children an youth people´s participation. Perspectives from Theory and Practice* (pp.24-38). New York: Routledge.
- Mannion, G. (2009). After participation: the socio-spatial performance of intergenerational becoming. En, B. Percy-Smith y Thomas, N (Eds), *A handbook of children an youth people´s participation. Perspectives from Theory and Practice* (pp.330-342). New York: Routledge.
- Mansilla, M., Sepúlveda, J. y Orellana L. (2015). Cuando el opio se rebela: La Confraternidad Cristiana de Iglesias (Evangélicas) en su crítica a la dictadura militar y su proyecto de sociedad (1981-1989). *Revista de Ciencia Política*, 35(2), 327–345. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/324/32442271004.pdf>
- Martínez, C. (2013). Puntos de reflexión para el cambio en las representaciones sociales de las personas con discapacidad. En L., Pérez y Enríquez, G (Coord), *Imaginario social y representaciones sociales. Teorías sobre el saber cotidiano* (pp.51-56). Cuernavaca: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa (síntesis conceptual)*. Lima: Revista IIPSI, Facultad de Psicología UNMSM.
- Mason, J., y Bolzan, (2009). Questioning understandings of children’s participation: applying a cross-cultural lens. En, B. Percy-Smith y Thomas, N (Eds), *A handbook of children an youth people´s participation. Perspectives from Theory and Practice*. 125-132. New York: Routledge.
- Massey, D. (2009). Concepts of space and power in theory and in political practice. *Doc. Anàl. Geogr.* 55, 15-26. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/DocumentsAnalisi/article/download/171747/224065/>
- Ministerio de vivienda y urbanismo [MINVU]. (2017). *Estudio “Causas que inciden en la decisión de conformar y habitar en campamentos”*. Recuperado de [https://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/3393/Causas%20que%](https://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/3393/Causas%20que%20)

20inciden%20en%20la%20decisi%C3%B3n%20de%20conformar%20y%20habitar%20campamentos..pdf?sequence=1&isAllowed=y

Monsálvez, D. (2021). Concepción, de la Unidad Popular al golpe de Estado (1970-1973): El Tránsito de la confrontación y el conflicto a la violencia política institucionalizada. *Notas históricas y geográficas*, (27), 58-98. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8107266>

Moscovici (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul S.A.

Nateras, A. (2010). Adscripciones identitarias juveniles: tiempo y espacio social. *El Cotidiano*, (163), 17-23. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32515913003>

Naudon, P. (2016). Mujeres migrantes en Chile: significaciones sobre su rol de madre y la crianza de hijos. *Rumbos TS. Un Espacio Crítico Para La Reflexión En Ciencias Sociales*, (14), 99-112. Recuperado de <https://revistafacso.ucentral.cl/index.php/rumbos/article/view/37>

Novella, A. (2008). Formas de participación infantil: la concreción de un derecho. *Educación social, revista de intervención socioeducativa*, 38, 77-93.

Nuestra voz a colores (s.f.). *Mi opinión cuenta 2020* [Entrada en página web]. Recuperado de <http://nuestravozacolors.org/mi-voz-cuenta-2020/>

Ochoa-Cervantes, A. (2015). Concepciones sobre participación de niñas, niños y adolescentes: su importancia en la construcción de la convivencia escolar. *Cultura, Educación y Sociedad*, 6(2), 9-28.

Olavarría, J. (2003). ¿En qué están los varones adolescentes? Aproximación a estudiantes de enseñanza media. En J. Olavarría (Ed), *Varones adolescentes: género, identidades y sexualidades en América Latina*. 15-32. Chile: FLACSO.

Olivares, B. (2014). *Políticas públicas y psicología comunitaria: un estudio de caso sobre los programas comunitarios en la política pública de infancia*. Tesis para optar al

grado de magíster en Psicología, Mención Psicología Comunitaria, Universidad de Chile.

- Olivares, B., Reyes, M. I., Berroeta, H. y Winkler, M. I. (2015). *La miopía del SENAME*. Recuperado de https://www.focosocial.cl/ver_not_ninez_en_los_medios.php?cod=797ycat=14
- Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, (27), 81-102. Doi:10.5354/0719-529X.2012.27479
- Pavez, I. (2013). Los significados de “ser niña y niño migrante”: conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile. *Polis [en línea]*, 35. Recuperado de <http://journals.openedition.org/polis/9304>
- Pavez, J., Herrera, Y., Molina J., Ortúzar H. y Zamora, C. (2019). El permanente conflicto entre Estado e Instituciones colaboradoras a partir de su marco normativo. *Athenea Digital*, 19(1), e2201. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2201>
- Pemjean, I. (2011). Una historia con olor a leche: de la desnutrición a la obesidad, políticas públicas e ideologías de género. *Revista Punto Género* (1), 103–124. doi:10.5354/2735-7473.2011.16825
- Percy-Smith, B. y Thomas, N. (2009). *A handbook of children and young people's participation: perspectives from theory and practice*. New york: Routledge.
- Pintos, J. (2014). Algunas precisiones sobre el concepto de imaginarios sociales. *Revista Latina de Sociología*, 4, 1-11.
- PNUD. (2018). *Primera Encuesta de Desarrollo Humano en niños, niñas y adolescentes*. Recuperado de <https://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/3654>
- Podestá, R. (2007). Nuevos retos y roles intelectuales en metodologías participativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 987-1014.
- Policía de Investigaciones de Chile [PDI]. (2018). *Análisis del funcionamiento residencial en centros dependientes del servicio nacional de menores*. Recuperado de <https://ciperchile.cl/wp-content/uploads/informe-emilfork4.pdf>

- Prada, J. (2019). Understanding studentification dynamics in low-income neighbourhoods: Students as gentrifiers in Concepción (Chile). *Urban Studies*, 56(14), 2863–2879. DOI: 10.1177/0042098018807623
- Pyerín, C., y Weinstein, M. (2015). La participación e influencia de niños, niñas y adolescentes en políticas públicas en Chile. Hacia un marco de protección integral de la niñez y adolescencia. *Serie Reflexiones Infancia y Adolescencia* N°21, UNICEF.
- Quilodrán, A. (2012). *La Participación de Niños y Niñas en Espacios Comunitarios: ¿Un Aporte al Ejercicio de su Ciudadanía? Estudio Cualitativo a partir de la Voz de los Niños y Niñas participantes de dos Programas de Prevención Comunitaria (PPC): Polpaico y La Legua*. Tesis para optar al grado de Magister en Psicología, Mención Psicología Comunitaria, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Quinteros, G. (2005). *El arte, la imaginación y el juego: fronteras indómitas y espacios mediadores de lo esencialmente humano*. Recuperado de https://programainfancia.uam.mx/pdf/red_for/arte.pdf
- Qvortrup, J. (2009). Childhood as a Structural Form. En J., Qvortrup, Corsaro, W.A, y Honig, M.S (Eds), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp.21-33). Basingstoke: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-0-230-27468-6_2
- Red Nacional de ONGs Infancia y Juventud Chile [ROIJ]. (s.f.). *Nosotros*. Recuperado de <https://roj.cl/ong-afiliadas/>
- Rico, A., Corona, Y., y Núñez, K. (2018). La participación política de la niñez zapatista en Chiapas. Enseñanza y aprendizaje de la organización y la resistencia indígena. *Sociedad e Infancias*, 2, 79-101. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59455>
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*. Revista do Centro de Educação, 31(1), 11-22.
- Rodríguez, I. (2006). Infancia y nuevas tecnologías: un análisis del discurso sobre la sociedad de la información y los niños. *Política y Sociedad*, (43)1, 139-157. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130139A>

- Rodríguez, I., y Morales, E. (2013). ¿Cuántas veces dejamos de ser niños? Un análisis de la representación social de la autonomía infantil. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 143, 75-92. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4314480>
- Rodríguez, M., y Peña, J. (2006). Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 112, 15-194.
- Rojas, C., Carrasco, J., Pérez, F., Araneda, G. y Lima, C. (2015). *Análisis espacial de redes sociales*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/281720096_Analisis_Espacial_de_redes_sociales
- Rosano, S. (2013). “Son cosas de niños”. La participación como derecho y la educación inclusiva: reflexión en torno al papel de las niñas y niños en la escuela. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7 (1), 151-167
- Ruiz, J. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad Deusto.
- Ruiz, A. (2004). *Texto, testimonio y metatexto: el análisis de contenido en la investigación en educación. La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá: UPN, Universidad Pedagógica Nacional.
- Salvatierra, M.P. (2019). *Percepciones sobre la participación comunitaria en un grupo de vecinos integrantes de un proyecto cultural ubicado en un barrio de comas*. Tesis para optar al grado de Licenciatura. Universidad Jesuita Antonio Ruiz de Montoya, Perú.
- Sen, H. (2013). *Time-Out' in the land of apu childhoods, Bildungsmoratorium and the middle classes of urban West Bengal*. Berlin: Springer, Vs. Verlag für Sozialwissenschaften.
- SENAME. (2011). *Documento Énfasis Programáticos para los Programas de Prevención Comunitaria (PPC) período 2011-2014*.
- SENAME. (2013). *Informe Nacional 5ta Consulta “Mi opinión cuenta”*. Recuperado de https://www.sename.cl/wsename/otros/Informe_5%C2%B0Nacional_Mi_Opinion_Cuenta.pdf

- SENAME. (2020). *Anuario Estadístico 2019*. Recuperado de <https://www.sename.cl/web/wp-content/uploads/2020/10/Anuario-Estadistico-2019-13-10-2020.pdf>
- SENAME. (s.f.). *Consejo asesor de niños, niñas y adolescentes*. Recuperado de <https://www.sename.cl/web/index.php/consejo-asesor-de-ninos-ninas-y-adolescentes/>
- Serrano-Arenas, D., Ochoa-Cervantes, A., y Arcos-Miranda, E. (2019). Conceptualizaciones, perspectivas referentes de la participación en la educación primaria, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 1-22. doi:10.11600/1692715x.17202
- Shabel, P. (2017). “*Atrás de cada pibe de la calle hay un padre desocupado*”. *Organizaciones sociales y sindicales en lucha por la infancia digna (1983 - 2001)*. Anuario del Instituto de Historia Argentina, 17(2). DOI:10.24215/2314257Xe056
- Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364.
- Tello, C. (2003). Niños, adolescentes y el Sistema Chile Solidario: ¿una oportunidad para constituir un nuevo actor estratégico de las políticas públicas en Chile? *Revista de Derechos del Niño* (2), 9-52. Recuperado de https://www.unicef.cl/archivos_documento/92/Derechos2.pdf
- Theis, J. (2009). Children as active citizens: an agenda for children’s civil rights and civic engagement. En, B. Percy-Smith y Thomas, N, (Eds), *A handbook of children an youth people’s participation. Perspectives from Theory and Practice* (pp.343-355). New York: Routledge.
- Thorne, B. (2004) Theorizing age and other differences. *Childhood*, 11(4), 403–408. <https://doi.org/10.1177/0907568204047103>
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Madrid: Ed. Fundación German Sánchez Ruipérez- El árbol de la memoria.

- Torres, N. (2020). La construcción de la ciudad neoliberal en Chile: El proceso de erradicación y la resistencia de pobladores en Villa la Reina (1976 -1989). Tesis de pregrado. Universidad de Chile, Santiago. Recuperado de <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/179178/La-construccion-de-la-ciudad-neoliberal-en-Chile.pdf?sequence=1>
- Trilla, J., y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista iberoamericana de educación*, 26, 137-164. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie260982>
- TVU Noticias. (2021). Agüita de la Perdiz: la historia de lucha de la toma más antigua de Chile. Recuperado de <https://www.tvu.cl/prensa/tvu-noticias/2021/08/02/aguita-de-la-perdiz-la-historia-de-lucha-de-la-toma-mas-antigua-de-chile.html>
- UNICEF. (2002). *Estado Mundial de la Infancia*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF.
- UNICEF-Chile. (s.f.). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de https://www.unicef.cl/archivos_documento/112/Convencion.pdf
- Valdivia, V. (2010). "¡Estamos en guerra, señores!". El régimen militar de Pinochet y el "Pueblo", 1973-1980. *Historia*, 1(43), 163-201. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33416405005>
- Vargas, M. y Leiva, M. J. (2021). La salud materno-infantil en los cuadernos médicos-sociales. Análisis histórico de los mandatos familiares durante la dictadura cívico-militar en el sur de Chile, 1973-1990. *Revista de historia (Concepción)*, 28(1), 514-540. DOI: <http://dx.doi.org/10.29393/rh28-19smmv20019>
- Vasilachis, I. (coord). (2009). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. España: Gedisa, editorial.
- Vergara del Solar, A., Sepúlveda Galeas, M., y Chávez Ibarra, P. (2018). Intensive parenting and the ethics of care: The discourses of low-income children and adults from Santiago, Chile. *Psicoperspectivas*, 17(2), 67-77. Epub 15 de julio de 2018. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1173>

- Vergara-del Solar, A., Chavéz-Ibarra, P., Peña-Ochoa, M., y Vergara-Leyton. (2016). Experiencias contradictorias y demandantes: La infancia y la adultez en la perspectiva de niños y niñas de Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1235-1247.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la Investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas*. Buenos Aires: de las Ciencias.
- Vizcarra, M., Cortés J., Bustos M, Alarcón M. y Muñoz, S. (2001). Maltrato infantil en la ciudad de Temuco: Estudio de prevalencia y factores asociados. *Revista médica de Chile*, 129(12), 1425-1432. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872001001200008>
- Voltarelli, M. A., Muñoz, L. G., y Fatou, B. L. (2018). La sociología de la infancia y Bourdieu: diálogos sobre el campo en los países hispano-hablantes. *Política y Sociedad*, 55(1), 283-309. doi:10.5209/poso.56119
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.



X. ANEXOS

1. Instrumentos de levantamiento de información

1.1 Taller conversacional con Niños, Niñas y Adolescentes

I. Actividad rompehielos: “El impostor”

En turnos, cada uno de los participantes debe presentarse al grupo señalando su nombre y dos características, informaciones o “datos freaks/raros” sobre sí mismo/a. Puede tratarse de lo que ellos quieran: gustos, actividades que realizan, emociones, etc. La moderadora, a través de un mensaje privado, le indicará a uno de los participantes que fue seleccionado como “impostor” y, por lo tanto, los datos que dé deben ser falsos.

Una vez finalizada la ronda de presentación, todos los participantes deben comentar y votar por quien creen era él o la impostora. Si el grupo vota equivocadamente el impostor/a ganará el juego. Quien gane puede elegir una actividad o acción para que el grupo realice (por ejemplo: contar un chiste, cantar una canción, dibujo libre, etc.) o bien puede recibir algún premio.



II. Desarrollo: Inicio de la entrevista semi estructurada

La actividad está dividida en tres partes: Primero se consulta respecto de sus opiniones sobre el Centro Comunitario, luego por sus definiciones y/o prácticas de participación y, finalmente, respecto de sus ideas para fomentar la participación infantil.

Parte 1: Se presenta una imagen del centro (podría ser de algunos talleres realizados sin mediana autorización para utilizar dichas imágenes) y luego se consulta:

1. ¿Desde cuándo asisten a los talleres del Centro Comunitario?
2. ¿Cómo se enteraron de los talleres y por qué quisieron asistir?
3. ¿Qué actividades han realizado en el Centro Comunitario?
4. ¿Qué acciones o actividades han sido las que más les han gustado?

Parte 2: Definición de participación. Se inicia vinculando las respuestas obtenidas con la temática de participación y se les muestra a los niños y niñas el siguiente video: <https://www.youtube.com/watch?v=bp-S-IJ5KWQ> ³⁴

Posteriormente se les consulta:

5. ¿Qué es para ustedes la participación infantil?
6. ¿Están de acuerdo con los niños del video? ¿Creen que les faltó algo que incluir?
7. ¿Qué hacen ustedes cuando participan?

Se da a los participantes las siguientes instrucciones:

“Ahora ocuparemos los materiales dados al taller para hacer un collage o dibujo dónde contaremos alguna actividad, grupo o instancia en la que ustedes hayan participado. Pueden incluir en el dibujo a otras personas que hayan participado, los sentimientos que les provocó participar, etc.”

En esta instancia se da tiempo para que los niños y niñas puedan realizar sus dibujos (se les hace entrega de materiales para que puedan dibujar o bien hacer collages, o utilizar la técnica que ellos decidan). En el intertanto, se puede ir preguntando a los participantes sobre el contenido de su dibujo/collage (la idea es indagar en las otras organizaciones, lugares o grupos donde participan).

Una vez que se ha dado tiempo suficiente para que todos hayan avanzado en su trabajo (aproximadamente 10 minutos) se les pide que relaten qué fue lo que dibujaron (los niños participantes también pueden hacer preguntas).

Una vez vistos los dibujos se les realizan preguntas de cierre:

8. ¿En qué lugares, grupos o sobre qué temáticas les gustaría participar?
9. ¿Creen ustedes que los niños y niñas pueden participar libremente? ¿Es distinta la participación de los niños y niñas con la de los adultos?

³⁴ Video parte de la campaña [#ContamosEnEstaHistoria](#) por el derecho a la información y a la comunicación. Un derecho de todas las personas, también para los niños y las niñas. Proyecto de CIC Batá, financiado por la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

10. ¿Qué creen ustedes que podríamos hacer los adultos para favorecer la participación de los niños y niñas?

III. Cierre del taller

Para finalizar se les pedirá que indiquen en la “escala de michis y lomitos” cómo se sintieron durante la actividad, si les ha gustado o no participar de ella y si tienen algún comentario o sugerencia para la investigadora.

Escala de michis y Escala de Lomitos



1.2 Guion de Entrevistas Madres, Padres/cuidadores

1. En primer lugar, ¿podría contarme un poco de Ud., y de quienes componen su familia?
2. ¿Hace cuánto tiempo que ustedes conocen o han escuchado hablar del Centro Comunitario?
3. ¿Qué saben sobre los talleres del programa niñez del centro?
4. ¿Desde hace cuánto tiempo que sus hijos/as o como familia Uds. están participando en el Centro Comunitario? ¿Y en el programa niñez?
5. ¿Tienen conocimiento de cuáles son los propósitos o fines de programa?
6. ¿Conocen cuáles son las actividades que forman parte del trabajo del programa niñez?
7. ¿En qué tipo de actividades participan sus hijos/as?
8. ¿Han participado en alguna actividad del centro comunitario o del programa niñez?
9. ¿Han podido aportar Uds. o sus hijos con sus opiniones e ideas para la realización de los talleres?
10. ¿Qué significa para Uds. el trabajo realizado por el Centro Comunitario en la Población?
11. En su opinión, ¿para qué sirve el Centro Comunitario Agüita de la Perdiz?
12. ¿A quiénes ayuda o sirve el Centro Comunitario?
13. ¿Creen Uds. que el Centro Comunitario y su programa Niñez ha ayudado en algún aspecto en la vida de sus hijos/as? ¿De qué forma?
14. Si pudieran mejorar de alguna forma el trabajo del Centro ¿Cómo lo harían?
15. ¿Quién o quiénes deberían participar en las actividades para mejorar el Centro Comunitario?
16. ¿Qué es para ustedes la participación infantil? (indagar si se entiende como opinión, derecho, pertenencia o habilidad)

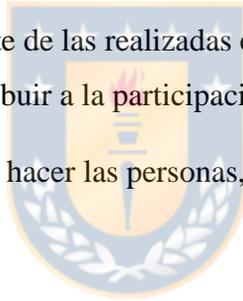
17. ¿Cree Ud., que la forma en que los niños participan es distinta de la que usan los adultos? ¿de qué manera?
18. ¿En qué espacios o grupos participan los niños y niñas?
19. ¿Cuáles son los lugares o situaciones donde se debe permitir o favorecer la participación infantil? Por ejemplo, el colegio, barrio, la política, etc.
20. ¿Cuáles son los lugares o situaciones donde se debe limitar la participación infantil?
21. ¿Sobre qué temas o asuntos pueden opinar los niños y niñas? Como por ejemplo sobre política, sobre sexualidad, derechos, etc.
22. ¿Piensan Uds. que la participación infantil debiese ser un tema relevante para el país?
¿Por qué?
23. ¿Quiénes debiesen hacerse cargo de promover y apoyar la participación infantil?
24. ¿De qué forma se podría fomentar la participación infantil?



1.3 Guion de Entrevistas Profesionales

1. ¿Desde hace cuánto tiempo trabaja en el CCAP?
2. ¿Podría definir el trabajo al que se dedica el Centro Comunitario?
3. ¿Cuándo surge el programa Niñez?
4. ¿A qué problemáticas buscaba dar solución el programa niñez?
5. ¿Quién o quiénes intervinieron en el diseño del programa?
6. ¿Quiénes son los beneficiarios o actores que pretende involucrar el programa?
7. ¿Cuáles son las estrategias o formas por las que se ha buscado integrar a dichos actores?
8. ¿Cómo se ha convocado o seleccionado a los niños y niñas participantes en el programa?
9. ¿De qué depende la continuidad del programa?
10. ¿Cómo ha sido el desarrollo del programa niñez?
11. ¿Cuáles son las actividades que forman parte del trabajo del programa niñez?
12. ¿Han cambiado las actividades propuestas en el proyecto?
13. ¿Cuáles han sido dichos cambios y a que se deben?
14. ¿Cuál es la valoración que Ud., hace del trabajo del programa?
15. ¿Cómo entiende el programa la participación infantil?
16. ¿Qué habilidades o aprendizajes se relacionan al trabajo del programa?
17. ¿Cómo describirían la forma en que los niños y niñas se implican en las actividades del programa?
18. ¿Cómo se deciden las actividades a realizar?

19. ¿Tienen los niños y niñas la oportunidad de proponer o modificar las acciones del programa? ¿Me podría describir un ejemplo de dicha situación?
20. ¿Han aportado los niños y niñas en la planificación o evaluación del programa? ¿de qué forma?
21. ¿Cuáles son los principales aportes que creen Uds. el programa hace a la participación infantil?
22. ¿Cuáles son los principales desafíos u obstáculos que encuentran para el trabajo del programa?
23. ¿Qué es para Ud., la participación infantil?
24. ¿Se diferencia de la participación de los adultos? (indagar en diferencias y espacios para la participación)
25. ¿Qué acciones, independiente de las realizadas en el centro comunitario, realiza Ud., como adulta para contribuir a la participación infantil?
26. ¿Qué cree Ud., que deberían hacer las personas, adultos y niños para fomentar la participación infantil?



2. Matriz de coherencia interna

2.1 Taller conversacional con niños y niñas

Objetivo específico	Variable	Dimensiones	Pregunta
1. Caracterizar la propuesta e implementación del Programa Niñez del Centro Comunitario Agüita de la Perdiz en Concepción.	Proyecto de participación	Conocimiento e información sobre el programa	*Pedir que escriban o miren el pizarrón virtual* “Cómo me siento en los talleres del Centro Comunitario”. ¿Hace cuánto tiempo participan de las actividades del Centro Comunitario? ¿Qué saben sobre el taller o programa niñez del Centro Comunitario? ¿les ha dicho alguien (las tías o sus papás) los motivos para que asistan a los talleres?
	Implementación proyecto	Actividades del programa	¿En qué actividades o talleres han participado ustedes? ¿Qué hacen generalmente en esos talleres? ¿Pueden aportar Uds. con ideas u otra forma a los talleres? ¿Sienten que su opinión es considerada?
2. Identificar las significaciones que niños, niñas, padres y profesionales del CCAP poseen respecto del trabajo del Centro Comunitario.	Significaciones respecto del trabajo del centro	Evaluación de las actividades	¿Qué les parecen las actividades y talleres que hacen con el Centro Comunitario? ¿Qué creen Uds. que le falta a los talleres y actividades del Centro para mejorar?
		Impacto del trabajo del centro	¿Sienten que participar en los talleres del centro les ha servido o ayudado en algo?
3. Comprender las significaciones y prácticas que niños, niñas, padres y profesionales participantes del Programa Niñez poseen y/o desarrollan en torno a la participación infantil	Significaciones de participación infantil	Definición de participación infantil	¿Han escuchado alguna vez el término participación infantil? ¿Qué creen que significa? Se les muestra e video: https://www.youtube.com/watch?v=bp-S-IJ5KWQ ¿Están de acuerdo con lo que dicen los niños y niñas del video? ¿Qué creen que les faltó decir a los niños/as? ¿Será diferente la participación infantil en Chile y en España o en otros lugares del mundo? ¿Por qué? ¿Se diferencia de la participación de los niños y niñas a la de los adultos? ¿En qué?

			¿Creen que es importante que se promueva la participación infantil?
	Prácticas de participación	Espacios para la participación	¿Cuáles son los lugares o situaciones donde sienten que pueden participar? ¿En qué lugares o sobre qué cosas les gustaría poder participar? *pedir que aporten en la pizarra virtual*
		Experiencias de participación	Aparte del Centro Comunitario ¿En qué otras organizaciones, lugares o grupos participan o han participado? ¿Qué hacen cuando participan? ¿De qué se trata participar? ¿Me podrían contar de alguna situación o actividad donde hayan participado? ¿qué hicieron en ese caso? *Pedir que realicen el dibujo o collage*
		Sentimientos asociados a la participación	¿Cómo se sienten o sintieron aquella vez? ¿Cómo se sienten cuando participan en algo?



2.2 Entrevistas a padres, madres y apoderados

Objetivo específico	Variable	Dimensiones	Pregunta
1. Caracterizar la propuesta e implementación del Programa Niñez del Centro Comunitario Agüita de la Perdiz en Concepción.	Proyecto de participación	Conocimiento e información sobre el programa	<p>¿Hace cuánto tiempo que ustedes conocen o han escuchado hablar del Centro Comunitario?</p> <p>¿Qué saben sobre los talleres del programa niñez del centro?</p> <p>¿Desde hace cuánto tiempo que sus hijos/as o como familia Uds. están participando en el Centro Comunitario? ¿Y en el programa niñez?</p> <p>¿Tienen conocimiento de cuáles son los propósitos o fines de programa?</p>
	Implementación proyecto	Actividades del programa	<p>¿Conocen cuáles son las actividades que forman parte del trabajo del programa niñez?</p> <p>¿En qué tipo de actividades participan sus hijos/as?</p> <p>¿Han participado en alguna actividad del centro comunitario o del programa niñez?</p> <p>¿Han podido aportar Uds. o sus hijos con sus opiniones e ideas para la realización de los talleres?</p>
2. Identificar las significaciones que niños, niñas, padres y/o familiares poseen respecto del trabajo del Centro Comunitario.	Significaciones del trabajo del Centro Comunitario	Valoración del trabajo del Centro Comunitario	<p>¿Qué significa para Uds. el trabajo realizado por el Centro Comunitario en la Población?</p> <p>En su opinión, ¿para qué sirve el Centro Comunitario Agüita de la Perdiz?</p> <p>¿A quiénes ayuda o sirve el Centro Comunitario?</p> <p>¿Creen Uds. que el Centro Comunitario y su programa Niñez ha ayudado en algún aspecto en la vida de sus hijos/as? ¿De qué forma?</p> <p>Si pudieran mejorar de alguna forma el trabajo del Centro Comunitario ¿Cómo lo harían?</p> <p>¿Quién o quiénes deberían participar en las actividades para mejorar el Centro Comunitario?</p>
3. Comprender las significaciones y prácticas que niños, niñas, padres y profesionales participantes del Programa Niñez	significaciones de participación infantil	Definición de participación infantil	<p>¿Qué es para ustedes la participación infantil? (indagar si se entiende como opinión, derecho, pertenencia o habilidad)</p> <p>¿Cree Ud., que la forma en que los niños participan es distinta de la que usan los</p>

poseen y/o desarrollan en torno a la participación infantil participación infantil			adultos? ¿de qué manera?
		Espacios para la participación	<p>¿Para Uds., quiénes deberían decidir sobre los temas en los que participan los niños y niñas? Como por ejemplo sobre política, sobre sexualidad, derechos, etc.</p> <p>¿Cuáles son los lugares o situaciones donde se debe permitir o favorecer la participación infantil? Por ejemplo, el colegio, barrio, la política, etc.</p> <p>¿Cuáles son los lugares o situaciones donde se debe limitar la participación infantil?</p> <p>¿Piensan Uds. que la participación infantil debiese ser un tema relevante? ¿Por qué?</p> <p>¿Quiénes debiesen hacerse cargo de promover y apoyar la participación infantil?</p> <p>¿De qué forma podrían hacerlo?</p>



2.3 Entrevistas a profesionales y trabajadoras

Objetivo específico	Variable	Dimensiones	Preguntas
1. Caracterizar la propuesta e implementación del Programa Niñez del Centro Comunitario Agüita de la Perdiz en Concepción.	Proyecto de participación	Diseño, fundamentos del proyecto, orígenes	<p>¿Desde hace cuánto tiempo trabaja en el CCAP?</p> <p>¿Podría definir el trabajo al que se dedica el Centro Comunitario?</p> <p>¿Cuándo surge el programa Niñez?</p> <p>¿A qué problemáticas buscaba dar solución el programa niñez?</p> <p>¿Quién o quiénes intervinieron en el diseño del programa?</p> <p>¿Quiénes son los beneficiarios o actores que pretende involucrar el programa?</p> <p>¿Cuáles son las estrategias o formas por las que se ha buscado integrar a dichos actores?</p> <p>¿Cómo se ha convocado o seleccionado a los niños y niñas participantes en el programa?</p> <p>¿De qué depende la continuidad del programa?</p>
	Implementación proyecto	Actividades del programa hitos y modificaciones de las actividades planificadas	<p>¿Cómo ha sido el desarrollo del programa niñez?</p> <p>¿Cuáles son las actividades que forman parte del trabajo del programa niñez?</p> <p>¿Han cambiado las actividades propuestas en el proyecto?</p> <p>¿Cuáles han sido dichos cambios y a que se deben?</p> <p>¿Cuál es la valoración que Ud., hace del trabajo del programa?</p>
	Participación infantil	Significaciones y prácticas de participación infantil <ul style="list-style-type: none"> - Participación como opinión - Participación como derecho - Participación como toma de decisiones - Participación como “pertenencia” 	<p>¿Cómo entiende el programa la participación infantil?</p> <p>¿Qué habilidades o aprendizajes se relacionan al trabajo del programa?</p> <p>¿Cómo describirían la forma en que los niños y niñas se implican en las actividades del programa?</p> <p>¿Cómo se deciden las actividades a realizar?</p> <p>¿Tienen los niños y niñas la oportunidad de proponer o modificar las acciones del programa? ¿Me podría describir un ejemplo de dicha situación?</p> <p>¿Han aportado los niños y niñas en la planificación o evaluación del programa? ¿de qué forma?</p> <p>¿Cuáles son los principales aportes que creen Uds. el programa hace a la participación infantil?</p> <p>¿Cuáles son los principales desafíos u obstáculos que encuentran para el trabajo del programa?</p>

2. Comprender las significaciones y prácticas que niños, niñas, padres y profesionales participantes del Programa Niñez poseen y/o desarrollan en torno a la participación infantil	Significaciones de participación infantil	Definición de participación infantil (propia)	¿Qué es para ud., la participación infantil? ¿Se diferencia de la participación de los adultos? (indagar en diferencias y espacios para la participación)
	Prácticas para promover la participación	Prácticas para promover la participación	¿Qué acciones, independiente de las realizadas en el Centro Comunitario, realiza Ud., como adulta para contribuir a la participación infantil? ¿Qué cree Ud., que deberían hacer las personas, adultos y niños para fomentar la participación infantil?



3. Consentimientos y asentimientos informados

3.1 Consentimiento para padres y Asentimiento informado para niños y niñas

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO
MEMORIA DE TÍTULO
MAGISTER EN INVESTIGACIÓN SOCIAL Y DESARROLLO
UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

Estimado(a) Señor(a),

El propósito de este documento es invitar a su hijo o hija a participar del proyecto *“Prácticas y Significaciones sobre participación infantil de los actores participantes del Centro Comunitario Agüita de la Perdiz, Concepción-Chile”*, una instancia de investigación científica que tiene como Investigadora Responsable a la Srta. Valentina Enedina Durán Acuña y se enmarca en el proceso de memoria de título del Magíster en Investigación Social y Desarrollo, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción.

El objetivo de este proyecto es analizar las significaciones que los miembros del Programa Niñez del Centro Comunitario Agüita de la Perdiz otorgan a la participación infantil y su promoción por parte del Centro Comunitario. **Invitamos a su hijo/a a participar como informante en este proyecto, contándonos su experiencia respecto de los talleres del Centro Comunitario y sus opiniones sobre participación infantil.**

La participación de los niños se realizará a través de su colaboración en entrevistas semi estructuradas de aproximadamente una hora de duración, las que serán realizadas en conjunto con otro(s) niño(s) o niña(s) y, dado las restricciones sanitarias actuales, se realizarán a través de plataformas de reuniones en línea.

Las conversaciones desarrolladas en el marco de las entrevistas serán registradas a través de una grabadora digital o mediante las plataformas de videollamada, cuidando de registrar y mantener solo el audio de la conversación. La participación en estas actividades será de carácter libre y voluntaria, y la información levantada será confidencial y exclusivamente conocida y analizada por el equipo de investigación que considera a la Investigadora Responsable y sus profesoras guía. Se garantiza el resguardo de la identidad personal de los entrevistados, así como la privacidad de las opiniones y juicios emitidos. Asimismo, los resultados del estudio se utilizarán sólo en el marco de esta investigación, y estarán circunscritos exclusivamente al ámbito académico, universitario y de cooperación con las organizaciones territoriales con las cuales se está trabajando. No se difundirán detalles personales que permitan individualizar a los participantes.

Adicionalmente a la entrevista se pedirá a los niños/as la realización de dibujos, figuras u otros elementos artísticos para apoyar al levantamiento de información. Dichas imágenes no serán utilizadas para fines comerciales y en ningún caso se harán públicos sus datos personales, garantizando la plena confidencialidad de los datos y el riguroso cumplimiento del secreto profesional en el uso y manejo de la información.

La custodia de las informaciones y de los datos estará a cargo de la Investigadora Responsable, la Srta. Valentina Enedina Durán Acuña.

La participación de los niños y niñas en este estudio no contempla ningún tipo de compensación o incentivo económico asociado.

En el estudio no se identifican riesgos, ni físicos ni psicológicos para Ud., para los niños ni para los otros miembros del Centro Comunitario. Sin embargo, tienen el derecho a retirarse de la investigación en cualquier momento que deseen. Al hacerlo, tendrán sus datos eliminados y la información obtenida en las actividades en donde participó el niño no será utilizada en este estudio. Para ello se solicita que informe a la Investigadora Responsable, Valentina Enedina Durán Acuña, por correo electrónico, para que sus datos sean excluidos del estudio, sin tener que justificar su decisión.

Una vez concluida la investigación Uds. tendrán derecho a conocer los resultados. Los resultados del estudio serán utilizados con fines científicos, académicos y de divulgación comunitaria, siendo omitido el nombre del informante.

Si tiene preguntas, dudas o requiere información adicional sobre su participación en el estudio o desea retirar su participación en el futuro, por favor póngase en contacto con la Investigadora Responsable, Srta. Valentina Enedina Durán Acuña, al teléfono (+569) 89091181 o correo electrónico vduran@udec.cl. También podrá contactar a la Secretaria Académica del Magíster en Investigación Social y Desarrollo, la Sra. Fanny Espinosa al teléfono (41) 220 3134.

Si Ud. acepta participar del estudio ***“Prácticas y Significaciones sobre participación infantil de los actores participantes del Centro Comunitario Agüita de la Perdiz, Concepción-Chile”*** ruego firmar el Acta de Consentimiento que sigue a continuación.

ACTA DE CONSENTIMIENTO

Acepto participar de manera libre y voluntaria en el estudio “*Prácticas y Significaciones sobre participación infantil de los actores participantes del Centro Comunitario Agüita de la Perdiz, Concepción-Chile*”

Manifiesto que recibí una explicación clara y completa del objetivo, sobre mi participación, el proceso de recolección de datos, el registro de actividades y el propósito de su realización. También recibí información sobre la grabación y registro fotográfico de la misma y de que los resultados serán utilizados de forma anónima y exclusivamente para fines científicos y de divulgación comunitaria.

Hago constar que he leído y entendido en su totalidad este documento, por lo que, en constancia, firmo y acepto su contenido.

Este documento se firmará en dos ejemplares, siendo una copia para Ud. y otra para el Investigador Responsable.



Fecha ____/____/____.

Nombre del participante

Firma del participante

Nombre del Padre, Madre o Tutor

Firma del Padre, Madre o Tutor

Valentina Durán Acuña

Nombre del Investigador Responsable

Firma del Investigador Responsable

Katia Valenzuela Fuentes

Nombre Ministro de Fe
Universidad de Concepción

Firma Ministro de Fe

3.2 Consentimiento informado padres y apoderados

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO
MEMORIA DE TÍTULO
MAGISTER EN INVESTIGACIÓN SOCIAL Y DESARROLLO
UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

Estimado(a) Señor(a),

El propósito de este documento es invitar a Ud. a participar del proyecto *“Prácticas y Significaciones sobre participación infantil de los actores participantes del Centro Comunitario Agüita de la Perdiz, Concepción-Chile”*, una instancia de investigación científica que tiene como Investigadora Responsable a la Srta. Valentina Enedina Durán Acuña y se enmarca en el proceso de memoria de título del Magíster en Investigación Social y Desarrollo, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción.

El objetivo de este proyecto es analizar las significaciones que los miembros del Programa Niñez del Centro Comunitario Agüita de la Perdiz otorgan a la participación infantil y su promoción por parte del Centro Comunitario. **Usted, como madre, padre o cuidador/a de niños y niñas participantes del programa, está invitado/a a participar de este proyecto respondiendo una entrevista individual acerca de su opinión y valoración del Programa Niñez y las acciones que este realiza para promover la participación infantil.**

Invitamos a Ud. a participar como informante en este proyecto, mediante su colaboración en entrevistas semi estructuradas de aproximadamente una hora de duración, las que serán realizadas a distancia mediante plataformas de reuniones en línea, dado las restricciones sanitarias actuales.

Las conversaciones desarrolladas en el marco de las entrevistas serán registradas a través de una grabadora digital o mediante las plataformas de videollamada, cuidando de registrar y mantener solo el audio de la conversación. La participación en estas actividades será de carácter libre y voluntaria; la información levantada será confidencial y exclusivamente conocida y analizada por el equipo de investigación que considera a la Investigadora Responsable y sus profesoras guías. Se garantiza el resguardo de la identidad personal de los entrevistados, así como la privacidad de las opiniones y juicios emitidos. Asimismo, los resultados del estudio se utilizarán sólo en el marco de esta investigación, y estarán circunscritos exclusivamente al ámbito académico, universitario y de cooperación con las organizaciones territoriales con las cuales se está trabajando. No se difundirán detalles personales que permitan individualizar a los participantes.

La custodia de las informaciones y de los datos estará a cargo de la Investigadora Responsable, la Srta. Valentina Enedina Durán Acuña.

Su participación en este estudio no contempla ningún tipo de compensación o incentivo económico asociado a la participación en la entrevista antes mencionada.

En el estudio no se identifican riesgos, ni físicos ni psicológicos para Ud. ni para los otros miembros del Centro Comunitario. Sin embargo, tiene el derecho a retirarse de la investigación en cualquier momento que desee. Al hacerlo, Ud. tendrá sus datos eliminados y la información obtenida en las actividades en donde participó no será utilizada en este estudio. Para ello se solicita que informe a la Investigadora Responsable, Valentina Enedina Durán Acuña, por correo electrónico, para que sus datos sean excluidos del estudio, sin tener que justificar su decisión.

Una vez concluida la investigación Ud. tendrá derecho a conocer los resultados. Los resultados del estudio serán utilizados con fines científicos, académicos y de divulgación comunitaria, siendo omitido el nombre del informante.

Si tiene preguntas, dudas o requiere información adicional sobre su participación en el estudio o desea retirar su participación en el futuro, por favor póngase en contacto con la Investigadora Responsable, Srta. Valentina Enedina Durán Acuña, al teléfono (+569) 89091181 o correo electrónico vduran@udec.cl. También podrá contactar a la Secretaria Académica del Magíster en Investigación Social y Desarrollo, la Sra. Fanny Espinosa al teléfono (41) 220 3134.

Si Ud. acepta participar del estudio ***“Prácticas y Significaciones sobre participación infantil de los actores participantes del Centro Comunitario Agüita de la Perdiz, Concepción-Chile”*** ruego firmar el Acta de Consentimiento que sigue a continuación.

ACTA DE CONSENTIMIENTO

Acepto participar de manera libre y voluntaria en el estudio “*Prácticas y Significaciones sobre participación infantil de los actores participantes del Centro Comunitario Agüita de la Perdiz, Concepción-Chile*”

Manifiesto que recibí una explicación clara y completa del objetivo, sobre mi participación, el proceso de recolección de datos, el registro de actividades y el propósito de su realización. También recibí información sobre la grabación y registro fotográfico de la misma y de que los resultados serán utilizados de forma anónima y exclusivamente para fines científicos y de divulgación comunitaria.

Hago constar que he leído y entendido en su totalidad este documento, por lo que, en constancia, firmo y acepto su contenido.

Este documento se firmará en dos ejemplares, siendo una copia para Ud. y otra para el Investigador Responsable.



Fecha ____/____/____.

Nombre del participante

Firma del participante

Valentina Durán Acuña

A handwritten signature in black ink, appearing to read "V Durán".

Nombre del Investigador Responsable

Firma del Investigador Responsable

Katia Valenzuela Fuentes

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Katia Valenzuela Fuentes".

Nombre Ministro de Fe
Universidad de Concepción

Firma Ministro de Fe

3.3 Consentimiento informado profesionales y trabajadoras del programa

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO
MEMORIA DE TÍTULO
MAGISTER EN INVESTIGACIÓN SOCIAL Y DESARROLLO
UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

Estimado(a) Señor(a),

El propósito de este documento es invitar a Ud. a participar del proyecto “*Prácticas y Significaciones sobre participación infantil de los actores participantes del Centro Comunitario Agüita de la Perdiz, Concepción-Chile*”, una instancia de investigación científica que tiene como Investigadora Responsable a la Srta. Valentina Enedina Durán Acuña y se enmarca en el proceso de memoria de título del Magíster en Investigación Social y Desarrollo, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción.

El objetivo de este proyecto es analizar las significaciones que los miembros del Programa Niñez del Centro Comunitario Agüita de la Perdiz otorgan a la participación infantil y su promoción por parte del Centro Comunitario. **Usted, como profesional colaborador del Centro Comunitario está invitado a participar de este proyecto respondiendo una entrevista individual acerca de la planificación e implementación del Programa Niñez y sobre las acciones que este realiza para promover la participación infantil.**

Ud. puede colaborar como informante en este proyecto mediante su participación en una entrevista semi estructurada de aproximadamente una hora de duración, la que será realizada de forma individual y a distancia, mediante plataformas de reuniones en línea dado las restricciones sanitarias actuales.

Las conversaciones desarrolladas en el marco de las entrevistas serán registradas a través de una grabadora digital o mediante las plataformas de videollamada, cuidando de registrar y mantener solo el audio de la conversación. La participación en estas actividades será de carácter libre y voluntaria, y la información levantada será confidencial y exclusivamente conocida y analizada por el equipo de investigación que considera a la Investigadora Responsable y sus profesoras guías. En el caso de las informantes que, como Uds. sean invitadas a participar en base a su trabajo y funciones desarrolladas en el Centro Comunitario, si bien el rol seguirá siendo consignado en la investigación se garantiza el resguardo de la identidad personal de los entrevistados, así como la privacidad de las opiniones y juicios emitidos. Asimismo, los resultados del estudio se utilizarán sólo en el marco de esta investigación, y estarán circunscritos exclusivamente al ámbito académico, universitario y de cooperación con las organizaciones territoriales con las cuales se está trabajando. No se difundirán detalles personales que permitan individualizar a los participantes.

El levantamiento de información, así como la contextualización del trabajo del Centro puede incluir la utilización de imágenes y fotografías que hayan sido difundidas por el mismo Centro Comunitario en sus distintos medios digitales y no digitales, es decir, que tengan carácter público. Las imágenes no serán utilizadas para fines comerciales y en ningún caso se harán públicos sus datos personales, garantizando la plena confidencialidad de los datos y el riguroso cumplimiento del secreto profesional en el uso y manejo de la información.

La custodia de las informaciones y de los datos estará a cargo de la Investigadora Responsable, la Srta. Valentina Enedina Durán Acuña.

Su participación en este estudio y en la entrevista antes mencionada no contempla ningún tipo de compensación o incentivo económico asociado.

En el estudio no se identifican riesgos, ni físicos ni psicológicos para Ud. Ni para los otros miembros del Centro Comunitario. Sin embargo, tiene el derecho a retirarse de la investigación en cualquier momento que desee. Al hacerlo, Ud. tendrá sus datos eliminados y la información obtenida en las actividades en donde participó no será utilizada en este estudio. Para ello se solicita que informe a la Investigadora Responsable, Valentina Enedina Durán Acuña, por correo electrónico, para que sus datos sean excluidos del estudio, sin tener que justificar su decisión.

Una vez concluida la investigación Ud. tendrá derecho a conocer los resultados. Los resultados del estudio serán utilizados con fines científicos, académicos y de divulgación comunitaria, siendo omitido el nombre del informante.

Si tiene preguntas, dudas o requiere información adicional sobre su participación en el estudio o desea retirar su participación en el futuro, por favor póngase en contacto con la Investigadora Responsable, Srta. Valentina Enedina Durán Acuña, al teléfono (+569) 89091181 o correo electrónico vduran@udec.cl. También podrá contactar a la Secretaria Académica del Magíster en Investigación Social y Desarrollo, la Sra. Fanny Espinosa al teléfono (41) 220 3134.

Si Ud. acepta participar del estudio *“Prácticas y Significaciones sobre participación infantil de los actores participantes del Centro Comunitario Agüita de la Perdiz, Concepción-Chile”* ruego firmar el Acta de Consentimiento que sigue a continuación.

ACTA DE CONSENTIMIENTO

Acepto participar de manera libre y voluntaria en el estudio ***“Prácticas y Significaciones sobre participación infantil de los actores participantes del Centro Comunitario Agüita de la Perdiz, Concepción-Chile”***

Manifiesto que recibí una explicación clara y completa del objetivo, sobre mi participación, el proceso de recolección de datos, el registro de actividades y el propósito de su realización. También recibí información sobre la grabación y registro fotográfico de la misma y de que los resultados serán utilizados de forma anónima y exclusivamente para fines científicos y de divulgación comunitaria.

Hago constar que he leído y entendido en su totalidad este documento, por lo que en constancia, firmo y acepto su contenido.

Este documento se firmará en dos ejemplares, siendo una copia para Ud. y otra para el Investigador Responsable.

Fecha ____/____/____.



Nombre del participante

Firma del participante

Valentina Durán Acuña

Firma manuscrita en tinta azul de Valentina Durán Acuña.

Nombre del Investigador Responsable

Firma del Investigador Responsable

Katia Valenzuela Fuentes

Firma manuscrita en tinta azul de Katia Valenzuela Fuentes.

Nombre Ministro de Fe
Universidad de Concepción

Firma Ministro de Fe