



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO
Programa Magíster en Ciencias Sociales
con mención Sociología de la Modernización

LAS RELACIONES DE PODER ENTRE ADULTOS EDUCADORES Y NIÑOS-NIÑAS

Desde la Vigencia de la Convención sobre los Derechos del Niño

Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias Sociales con mención en Sociología de la Modernización

AUTORA: FRANCIS E. VALVERDE MOSQUERA
PROFESORA GUIA: INÉS CRISTINA RECA MOREYRA

SANTIAGO, 2013

A Patricio por su apoyo incondicional y amoroso

A todos los niños y niñas por los cuales estamos intentando cambiar y transformar este mundo para que tengan una mejor vida

A mis compañeras y compañeros de ACHNU



MURAL PINTADO POR LOS NIÑOS DEL GRUPO: LOS VICTORIOSOS

INDICE

INDICE	2
INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO 1: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y SU RELEVANCIA	9
FORMULACIÓN Y ANTECEDENTES DEL PROBLEMA	9
<i>Algunos Antecedentes</i>	9
<i>Pregunta de Investigación</i>	12
OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	13
<i>Objetivo General</i>	13
<i>Objetivos Específicos</i>	13
Relevancia de la investigación	14
CAPÍTULO 2: ENFOQUE TEÓRICO	18
TEJIENDO VÍNCULOS ENTRE INTERACCIONISMO SIMBÓLICO Y ENFOQUE DE DERECHOS	18
<i>Interaccionismo Simbólico y Enfoque de Derechos</i>	18
LAS RELACIONES DE PODER Y SU VÍNCULO CON LOS REPRESENTACIONES Y ROLES SOCIALES.....	31
<i>Las Relaciones de Poder</i>	31
<i>Las Representaciones y Roles Sociales</i>	40
CAPÍTULO 3: ENFOQUE METODOLÓGICO Y PROCESO DE PRODUCCIÓN DE LA INFORMACIÓN	46
ENFOQUE METODOLÓGICO.....	46
Técnicas de Producción de la información	50
PROCESO DE PRODUCCIÓN DE LA INFORMACIÓN Y MUESTRA	53
<i>La Muestra</i>	53
<i>El Proceso de Selección de Escenarios</i>	54
<i>Observación Participante</i>	55
<i>Realización de Entrevistas</i>	57
Educadores	57
Coordinadoras de equipos de trabajo	59
<i>Narraciones de los niños a partir del Uso de Imágenes</i>	60

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN PRODUCIDA	62
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	62
ANÁLISIS DE DINÁMICA CON IMÁGENES REALIZADA CON LOS NIÑOS	66
Relaciones de poder: dentro y fuera de casa	66
PROCESO DE ORGANIZACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN	71
<i>Analizando las Familias</i>	71
Los Adultos y los Derechos del Niño (<i>Familia 1</i>)	72
Construcción del Rol del Educador y educadora en el Vínculo con NNA (<i>Familia 2</i>).....	79
Verbalización y Expresión del Poder en los y las Educadores (<i>Familia 3</i>)	80
Valoración que los y las educadores hacen de los niños y niñas y Actitudes que promueven en ellos y ellas (<i>Familia 4 y Familia 5</i>)	91
Primer nivel de análisis interpretacional	100
<i>Los adultos en general</i>	100
<i>Los educadores y las educadoras</i>	101
<i>Las niñas y los niños</i>	103
Segundo nivel de análisis interpretacional	106
Tercer nivel de análisis interpretacional	109
<i>Análisis de las categorías conceptuales</i>	110
<i>Fuentes de las Representaciones</i>	111
<i>Contextos para el Ejercicio de Derechos</i>	116
<i>Logros y resultados de la acción de los educadores</i>	119
<i>Generación de la Categoría Central</i>	123
CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN TEÓRICA Y CONCLUSIONES	126
DISCUSIÓN TEÓRICA	126
CONCLUSIONES.....	146
BIBLIOGRAFÍA	151
ANEXOS	160

INTRODUCCIÓN

Para muchas de las personas que trabajan cotidianamente con niñas y niños el promover sus derechos constituye un desafío personal. Piensan que a través de estas acciones, se puede ir construyendo una sociedad en que los niños y las niñas vivan en mejores condiciones. Vivan en una sociedad respetuosa y garante de los derechos de todas las personas.

Esa ha sido la experiencia vivida por la investigadora. Desde la ratificación de la Convención sobre los derechos del niño en Chile, se ha relacionado con muchos hombres y mujeres que han asumido este desafío, y ella misma ha sido parte de él a través de las actividades de formación de los y las profesionales y educadores que trabajan con los niños y las niñas; siendo parte directamente de procesos de intervención social en sectores poblacionales de la región metropolitana; y dirigiendo una institución promotora de los derechos de niñas y niños.

En general, las intervenciones sociales dirigidas a niñas y niños en Chile, están focalizadas hacia la población pobre y más vulnerable, en el entendido que en estos espacios los niños y las niñas cuentan con menos recursos no solo económicos, sino también culturales, sociales y afectivos, y con menos oportunidades de desarrollo, debido a situaciones contextuales, como son la segregación, la calidad de los servicios públicos y la estigmatización social, situaciones que los hacen más proclives a vivir vulneraciones a sus derechos humanos.

Desde hace unos veinte años estas intervenciones están en su mayoría orientadas por programas estatales que tienen como fundamento teórico y metodológico el Enfoque de Derechos, basado en la Convención sobre los derechos del niño.

Estas intervenciones responden a programas de protección especializada, dirigida a niños y niñas gravemente vulnerados en sus derechos y para lo cual el Estado mantiene programas ejecutados por instituciones que reciben financiamiento del Servicio Nacional de Menores. Chile no cuenta con una política de protección universal

o general de derechos, que esté dirigida a todos los niños y las niñas que habitan el país.

Las instituciones de la sociedad civil que implementan estos programas han aceptado los lineamientos estatales, pero no necesariamente adscriben a los principios y orientaciones de la Convención sobre los derechos del niño¹. Todas las instituciones que reciben financiamiento del Estado para la ejecución de los programas dirigidos a niños y niñas vulnerados en sus derechos de sectores populares, son en su mayoría colaboradoras del servicio nacional de menores. El Estado ha organizado la atención a la niñez con estas características a través de la externalización o subcontratación de los servicios de estas instituciones.

Para los efectos de esta investigación se denominan instituciones promotoras de derechos a aquellas que tienen en su misión institucional la promoción de los derechos humanos de niñas y niños y en la implementación de las intervenciones sociales utilizan metodologías fundamentadas en el enfoque de derechos. Estas fueron las instituciones contactadas para producir la información que se encuentra en esta tesis.

Esta investigación no tiene como objeto de estudio las intervenciones sociales realizadas por estas instituciones, sino la interacción que ocurre entre los y las educadoras (adultos educadores sociales) y los niños y las niñas que viven en condiciones de pobreza y están vulnerados en sus derechos.

La relación que las y los educadores establecen con los niños y las niñas, la cercanía cotidiana que tienen, el respeto y reconocimiento evidente que expresan niños y niñas cuando se refieren a ellos y ellas, denota una forma de vínculo distinta a la que mantiene la mayoría de los adultos con los niños y las niñas. La pregunta sobre los fundamentos de esta relación emerge en la reflexión de la investigadora desde los inicios del trabajo en esta área.

¹ Entre las instituciones que trabajan directamente con niños y niñas pobres, vulnerados en sus derechos, hay algunas que han aceptado los principios de la Convención sobre los derechos del niño, por necesidad de mantener el financiamiento estatal. Otras, los asumen como parte de su misión y trabajan para promoverlos reconociendo a niñas y niños como sujetos de derechos.

El discurso sobre los derechos humanos está muy arraigado en las y los educadores y es quizás una de sus características distintivas. Es un discurso utilizado cotidianamente y de manera permanente en las interacciones que desarrollan con niñas y niños, y sus contenidos parecen hacerles sentido. Entonces preguntas como ¿Es este un discurso aprendido/repetido o sentido/vivido por los y las educadoras? ¿Qué nivel de comprensión de este discurso tienen los niños y las niñas que participan de estas interacciones? ¿Cómo traducen los y las educadoras y los niños y las niñas el lenguaje de derechos humanos a sus vivencias cotidianas?, aparecen casi naturalmente en la reflexión.

Un elemento central en la comprensión de los derechos humanos es que estos expresan relaciones de poder. Por ello, en términos históricos los derechos humanos intentan poner un límite al poder del Estado, en la idea que “el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión” (Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948, 3er Considerando), y por ello deben ser protegidos por un régimen de derechos.

La Declaración Universal de Derechos Humanos se reconoce como el instrumento base de todos los documentos internacionales de derechos humanos, por lo que la Convención sobre los derechos del niño, responde a los mismos principios, y por ende, también establece un límite al poder del Estado sobre los niños y niñas, pero también, en este caso, de los adultos sobre los niños y las niñas, al reconocerles como sujetos de derechos y obligar al Estado a generar todas las condiciones para su ejercicio.

Con esto en mente, la pregunta sobre el poder, y cómo este es comprendido y utilizado por las y los educadores que se autodenominan promotores de los principios y orientaciones de la Convención sobre los derechos del niño, guían esta investigación.

El poder y su conceptualización son comprendidos de distintas maneras por las y los educadores; los aspectos de dominación y coacción son los que predominan en un primer acercamiento y con el cual están en desacuerdo. Están en contra del poder de los poderosos, sean estos banqueros, empresarios, autoridades políticas, patrones,

narcotraficantes, etc. en suma en contra del poder de todos los que denominan abusadores y explotadores.

Paradójicamente, el concepto de poder expresado de manera explícita, no es un tema de reflexión por parte de ellos y ellas. Son más bien sus efectos los que les preocupan y sobre los que pretenden promover cambios. En la práctica intentan superar estas nociones del poder basadas en la competencia y la dominación (Foucault, 1979, 2008), promoviendo relaciones más horizontales, no adversariales y de acción colectiva (Arendt, 2005) que generen en los niños y niñas autonomía y capacidad de participación y protagonismo. Las y los educadores promueven lo que se puede denominar un empoderamiento asistido (Karlberg, 2005), que les permite distribuir el poder propio y el de los niños, las niñas y adolescentes, creando con ello espacios de interacción respetuosos de las individualidades, a la vez que promotores de grupalidad y colectivo.

Cómo se expresan en la práctica estas relaciones de poder entre los adultos educadores y las niñas y los niños, es el objetivo de este estudio y para ello el texto se ha dividido en cinco capítulos.

En el primero, se expone el porqué de esta investigación, sus antecedentes, objetivos y relevancia, poniendo énfasis en el hito que significó la promulgación de la Convención sobre los derechos del niño en la intervención social y en la forma de relación con los niños y las niñas. También se explicitan las condiciones de los y las niñas de los que se está hablando; niños y niñas de sectores pobres, urbanos y con experiencias evidentes² de vulneración de derechos.

En el segundo capítulo se explicita el enfoque teórico de la investigación, relevando los vínculos entre el interaccionismo simbólico y el enfoque derechos, centrales ambos para la comprensión de la interacción de los sujetos, en este caso las y los educadores y los niños y las niñas. Además se releva el fundamento comunicativo y de transformación que toda interacción tiene. Seguidamente se vinculan los conceptos

² Las vulneraciones de derechos en cualquiera de sus grados, deben ser evidentes y estar documentadas para poder ingresar a programas de intervención social dirigidos a niños, niñas y adolescentes, financiados por el Estado.

centrales de la pregunta de investigación, a saber, poder, representaciones sociales y roles.

El tercer capítulo refiere al enfoque metodológico y al proceso de producción de información de esta investigación que es de tipo cualitativo y utiliza el método de la teoría fundamentada, coherente con el enfoque teórico asumido y que orienta la producción de información y organiza su posterior análisis.

El cuarto capítulo presenta los distintos niveles de análisis de la información producida, los resultados obtenidos en cada fase hasta configurar la categoría central, que es la que permite condensar explicativamente el fenómeno en estudio.

El capítulo cinco y final está dedicado a exponer la discusión teórica y las conclusiones, así como algunas preguntas que surgen de la investigación realizada y que pueden servir como punto de partida de futuras investigaciones que se propongan nuevos avances en el conocimiento del fenómeno aquí estudiado.

CAPÍTULO 1: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y SU RELEVANCIA

FORMULACIÓN Y ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Algunos Antecedentes

El instrumento internacional de derechos humanos denominado Convención sobre los Derechos del Niño (en adelante, Convención o CDN) responde a un proceso histórico y de nivel global en el cual los diferentes grupos humanos van adquiriendo relevancia a través de las luchas sociales y políticas que desarrollan por su reconocimiento como actores políticos, por la generación de condiciones de vida dignas y por una creciente participación en la construcción de un proyecto de sociedad que los incluya a todos y todas sin discriminación.

En el caso de los derechos de niños y niñas, la redacción de la Convención, es parte de un proceso cuya primera expresión pública ocurre en 1924 con la Declaración de Ginebra, redactada por Eglantyne Jebb (Muller, 2012), fundadora de la organización internacional Save the Children, que fue aprobada por la Sociedad de las Naciones el 26 de diciembre de 1924. Esta fue enriquecida y, en 1959 Naciones Unidas promulga la Declaración de los Derechos del Niño, que incluye los principios básicos de protección y bienestar de los niños y niñas. Estos son los dos instrumentos internacionales que anteceden a la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989.

Desde la promulgación de la Convención sobre los Derechos del Niño en 1990, el Estado de Chile se ha esforzado por hacer coherente este instrumento internacional de derechos humanos con las políticas públicas dirigidas a la infancia. La Convención por su carácter vinculante, obliga al Estado chileno no solo a hacer coherentes las políticas públicas y la legislación con los principios de la CDN sino también informar cada cinco años, ante el Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas, de los avances alcanzados a nivel nacional en relación a cada uno de los derechos y, sobre la implementación de las políticas dirigidas a la niñez fundamentadas en estos derechos.

Al hacer un seguimiento de las políticas públicas dirigidas a la infancia en Chile (Farías, 2002), es posible constatar la valoración política que el Estado ha hecho de la Convención. Su ratificación le obligó a cambiar las nociones dominantes hasta ese momento, centradas en la “doctrina de situación irregular”, produciéndose cambios en a lo menos, dos ámbitos. Uno, referido a los contenidos de las políticas públicas y de la legislación, en lo que respecta a la nominación de niños y niñas, en la perspectiva de terminar con el uso del concepto de “menor”; y dos, en la responsabilidad que tiene el Estado en la promoción de cambios culturales referidos a las relaciones entre niñas, niños y adultos y a su reconocimiento como sujetos de derechos, en todos los espacios de desarrollo e interacción en que ellas y ellos están presentes.

La Convención, según Pilotti (2001), es “la síntesis más acabada de un nuevo paradigma para interpretar y enfrentar la realidad de la infancia, combinando en un solo cuerpo legal derechos civiles y políticos con derechos económicos, sociales y culturales, considerándolos como componentes complementarios y necesarios para asegurar la protección integral del niño y su participación en la sociedad en calidad de sujeto de derechos” (p.10). Así, en términos formales se transita desde la doctrina de situación irregular, a la doctrina de protección integral, cambiando la noción del niño/niña o más bien, del “menor” objeto de protección, a la de niño y niña sujeto de derechos.

De esta manera, la Convención ratifica, en un instrumento específico, la titularidad que niñas y niños tienen sobre sus derechos, la que ya había sido expresada en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, y los desagrega para la mejor comprensión y aplicación de sus derechos en cada país. Los derechos humanos por propia definición, regulan las relaciones de poder entre el Estado y la ciudadanía; por tanto, cuando el sujeto es una niña o un niño, también refieren a las relaciones de poder entre el Estado y los niños y las niñas, estableciéndose el reconocimiento jurídico como sujeto de derechos, aunque no de ciudadano que requiere mayoría de edad, dada la definición constitucional de esta. En el caso de las niñas y los niños sujetos de derechos, estas relaciones de poder también refieren a las relaciones que ellos y ellas establecen con los adultos, en los diferentes espacios en los cuales se interrelacionan,

debido a rol protector y socializador que estos tienen en la sociedad actual. Estas relaciones según el enfoque de derechos debieran fundarse en el respeto mutuo y en el reconocimiento de su igual dignidad y derechos.

A 24 años de entrada en vigencia de la Convención, no se observan en Chile cambios relevantes en las políticas públicas dirigidas a la niñez, ni en la legislación (no existe una ley de protección integral de derechos de la niñez), ni en la promoción del reconocimiento del niño y niña como sujeto de derechos en los espacios institucionales y formales como son los establecimientos educacionales, de salud y los servicios públicos en general, en los cuales los adultos debieran jugar un rol de garantes de sus derechos. Estas falencias ponen en cuestión la real voluntad del Estado de implementar las orientaciones y principios de la Convención al no desarrollar políticas que, por una parte, promuevan los cambios necesarios para que el mundo adulto en sus prácticas cotidianas incorporen formas de relación respetuosas de los derechos de niñas y niños; y por otra, promueva acciones que generen las condiciones materiales, sociales y culturales para que niños y niñas, puedan ejercer y exigir el reconocimiento de sus derechos humanos en los diferentes espacios de interacción social, cultural y política.

Por su parte, un sector de la sociedad civil asumió la Convención como fundamento de su acción, e inició un proceso de formación sobre sus contenidos y formas de implementación, dirigido tanto a los profesionales que se vinculan directamente con niños y niñas en sus propias instituciones y organizaciones, como hacia los funcionarios públicos, docentes y comunidad, con el objetivo de hacer más comprensibles los planteamientos de la Convención, en especial aquellos más resistidos por los adultos, como son, la igualdad de derechos, la autonomía progresiva en el ejercicio de sus derechos y, la participación en la vida social, cultural y política de la comunidad.

Es evidente que la sola ratificación de la Convención no produce cambios en las formas de relación entre adultos y niños, aunque ésta tenga un rol normativo relevante. Se requiere de una estrategia clara a nivel comunicacional, cultural y social, que apoyada por acciones legislativas y judiciales se constituyan en un cuerpo coherente de acciones tendientes a cambiar el paradigma socio cultural a la base de las relaciones, roles y representaciones sociales que sobre la niñez son dominantes en la sociedad chilena. Si

bien esta integralidad de las acciones no ha ocurrido, si se ha generado mucha información sobre los derechos de los niños y las niñas, la que ha sido difundida ampliamente por los medios de comunicación, las ONG`s y otras instituciones de la sociedad civil. Esta difusión ha creado un ambiente social y cultural que promueve la necesidad de reconocer y respetar sus derechos, lo que puede haber impactado en las relaciones de poder entre adultos y niños, pudiendo expresarse este cambio, en las representaciones sociales, los roles sociales y las prácticas intergeneracionales.

No se conocen muchos estudios cuya pregunta de investigación esté dirigida a las relaciones de poder entre adultos y niños en espacios de desarrollo comunitario o espacios no formales de organización, en los que interactúan niñas y niños con adultos comprometidos con los principios y planteamientos de la Convención y que les reconocen iguales derechos y dignidad; y que al mismo tiempo promuevan su participación activa en la vida social a nivel poblacional a través de acciones que les permitan ejercer sus derechos.

Especial interés adquiere en este estudio, el vínculo cotidiano de niñas y niños con estos adultos comprometidos, en este caso los educadores y las educadoras sociales, en los programas sociales en los cuales participan y que tienen por fundamento promover el ejercicio de sus derechos. Dado que estos programas se desarrollan en espacios no formales, no existe conocimiento sistemático sobre ellos, y menos aún sobre las relaciones de poder que pudiesen darse entre estos adultos y los niños y las niñas con los que interactúan.

Pregunta de Investigación

De allí que la pregunta de investigación tiene como elemento central del contexto la utilización de la Convención sobre los derechos en los programas dirigidos a niñas y niños poblacionales.

A más de 20 años de ratificada la Convención sobre los Derechos del Niño en Chile, y reconociendo el rol que han tenido las instituciones de la sociedad civil, especialmente en cuanto a la difusión y formación de profesionales para la intervención social desde este nuevo enfoque, emerge la interrogante central de este estudio:

¿Cuáles son las formas en que se expresan las relaciones de poder entre adultos – educadores sociales y niños y niñas con los que desarrollan acciones de promoción de sus derechos, en sectores populares urbanos de Santiago?

OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Objetivo General

Establecer las formas en que se expresan las relaciones de poder adulto – niño/niña en espacios sociales urbanos de sectores poblacionales de Santiago de Chile, en los cuales niños y niñas desarrollan acciones culturales, sociales o deportivas, con adultos que promueven sus derechos.

Objetivos Específicos

- 1) Identificar los atributos o rasgos de las relaciones de poder entre adultos-educadores sociales, y niños/niñas, referidos a la asignación de roles, las representaciones sociales y las acciones en que ambos interactúan en espacios poblacionales.
- 2) Mostrar la influencia que la Convención sobre los derechos del niño ha tenido en las representaciones sociales de la niñez - con las que actúan las y los educadores en las acciones en las cuales promueven los derechos de niños y niñas.
- 3) Poner en evidencia si las consecuencias de las acciones de los educadores y los cambios que muestran los niños y niñas, son coherentes con los planteamientos de la Convención.

Relevancia de la investigación

En términos teóricos caracterizar el rol social de niñas y niños y su reconocimiento como sujetos sociales de derechos permite profundizar en el conocimiento del carácter de las relaciones que establecen con otros actores y con otros niños y niñas en diferentes espacios sociales.

El mundo adulto en general, por su posición en la sociedad y la socialización que han recibido respecto a su rol, espera que niños y niñas cumplan determinados roles, acorde con la ideología dominante de la sociedad y las tradiciones culturales de cada grupo social. Esto se expresan en las representaciones sociales que sobre la infancia, niñez y adolescencia prevalecen, las que no necesariamente son coherentes con los planteamientos de la CDN.

Al mismo tiempo develar la manera en que los adultos promotores de los postulados de la Convención se relacionan con niñas y niños, identificando las relaciones de poder que están a la base de sus interacciones, las que responderían a las representaciones que de ellos y ellas tienen, facilitaría la comprensión de los cambios observables en los niños y las niñas, como resultado de las interacciones con estos adultos. Alzate (2002) plantea que las representaciones sociales de la niñez están directamente vinculadas con el pasado de cada uno, y por ello pueden ser un predictor de las conductas de los adultos hacia ella, como también ser una expresión de las capacidades y limitaciones que tengan en tanto ciudadanos.

Analizar estas representaciones desde una perspectiva teórica y empírica identificando las relaciones de poder que las fundamentan y las formas que estas toman, constituirá un aporte a la comprensión de las interacciones adulto-niño en espacios poblacionales.

Por otra parte, cuando se plantea la interacción con la niñez poblacional, se está hablando de una de las tantas infancias existentes, toda vez que esta adquiere las expresiones del grupo social y cultural al que pertenece, así como a las condiciones históricas y contextuales en las que se desarrolla. Esta realidad da cuenta de que las interacciones entre sujetos están situadas cultural, contextual e históricamente, lo que

genera distintas formas de expresar los vínculos, los roles y las representaciones sociales de cada actor. Si bien la Convención promueve valores, principios y derechos universales, su referente fundamental fue la niñez europea, más allá del esfuerzo de sus redactores por hacerla comprensible, coherente y aceptable para cualquier cultura (Cussiánovich, 2009). Esto adquiere importancia cuando se evidencian y tienen en cuenta distintas interpretaciones de lo que debe o no hacer un niño o niña, por ejemplo trabajar, ser parte de las decisiones de su comunidad, etc. situaciones de normal ocurrencia en países del tercer mundo y en las culturas originarias.

Ahora bien, en la realidad nacional, la niñez poblacional da cuenta de una forma de ser niño-niña particular. Refiere a las niñas y los niños que viven en contextos de pobreza urbana, con altos niveles de segregación territorial, y con pocas oportunidades de salir de esos espacios, dada la precariedad económica de sus familias y la carencia de oportunidades sociales y culturales. En general los servicios públicos en estos sectores, son de baja calidad y la subsistencia es un desafío cotidiano.

Las y los educadores sociales que interactúan con la niñez poblacional desarrollan relaciones muy cercanas, extendidas en el tiempo y con una periodicidad cotidiana con las niñas y niños con los que trabajan, mucho más que los otros profesionales (psicólogos y asistentes sociales) que participan en la intervención y cuyo vínculo es más esporádico y menos cercano. Por esto, la incidencia que educadores y educadoras tienen en los cambios que niñas y niños logren es mucho mayor. Por otra parte, las y los educadores tienen características sociales y culturales más cercanas a la realidad de la niñez con la que interactúan, por lo cual aparece relevante, para efectos de esta investigación, conocer sus formas de relación con niñas y niños y las representaciones de poder que estén a la base de ellas.

Estos educadores y educadoras tienen representaciones sobre la niñez poblacional que refieren, entre otros elementos, a la capacidad que tendrían niños y niñas de transformación social, lo que sería coherente con sus propias proyecciones de cambio y transformación social. Planteada desde esta representación, la niñez no daría cuenta de seres incapaces, inmaduros e invisibles socialmente, como lo establece la ideología dominante, sino la de un grupo social actuante, que afecta y es afectado por los

contextos sociales en los que interactúa con otros actores y que tiene un decir respecto a la realidad que vive.

Desde esta perspectiva adquiere valor el desafío planteado por Gaitán (2006) de “considerar la infancia como categoría social, esto es, como un componente estructural estable e integrado en la organización de la vida social, (...) aunque los miembros de esa estructura se renueven continuamente” (p.21). La noción de categoría social responde a una acepción más abstracta del término infancia, la que puede quedar definida según Frones (1994, citado por Gaitán, 2006, p. 21), como “el periodo de la vida durante el cual un ser humano es tratado como un niño, (y) [de acuerdo a] las características culturales, sociales y económicas de este periodo”. Gaitán afirma que la infancia así entendida, permite dotarla “de contenido y liberarla de su posición subordinada, o de la concepción de sus miembros como proyectos de persona, para abrir paso a su reconocimiento como fuerza social actuante” (2006, p.21)

Las políticas públicas desarrolladas por los Estados son una de las expresiones que la sociedad tiene para reconocer a un grupo social determinado -en este caso el de las niñas y los niños-, y las representaciones y concepciones que sobre éste es promovida en ellas. Por ello, aportar fundamentos conceptuales para la elaboración de propuestas y de estrategias de implementación, monitoreo y evaluación de las políticas públicas dirigidas a la niñez, es de la mayor relevancia, toda vez que está en discusión las formas de intervención en la niñez, fundamentadas en la promoción de sus derechos humanos.

Mostrar las dificultades y obstáculos que enfrenta la puesta en práctica del Enfoque de Derechos, constituye otro aspecto relevante de este estudio, mismo que todos los y las educadoras que trabajan directamente con niñas y niños manifiestan promover. El enfoque de derechos busca terminar con la formulación e implementación de políticas y prácticas de desarrollo³ solo centradas en la identificación y satisfacción de las

³ El PNUD refiere al desarrollo humano y su vínculo con los derechos humanos: El vínculo entre desarrollo y derechos humanos quedó claramente explicitado en el Informe sobre Desarrollo Humano 2000 del PNUD: “Los derechos humanos y el desarrollo humano comparten una visión y un propósito común: garantizar la libertad, el bienestar y la dignidad de cada ser humano”.

necesidades básicas de la población beneficiaria y, busca reemplazarlas por prácticas e intervenciones basadas en el reconocimiento de que toda persona es titular de unos derechos que le son inherentes. El objetivo por tanto, ya no es la sola satisfacción de necesidades, sino la realización de derechos. Esta distinción es clave. Los derechos implican obligaciones por parte del Estado y de otros actores sociales, las necesidades no. Hablar de derechos implica hablar de quién tiene responsabilidades en relación a esos derechos (PNUD, 2003).

Para la intervención social dirigida a la niñez, y en especial a la que vive en condiciones de pobreza, este enfoque ha adquirido especial importancia, toda vez que promueve la participación y empoderamiento de niñas y niños en su vida cotidiana y en las interacciones con otros, sean estos adultos u otros niños y niñas. Tanto la participación como el empoderamiento son principios del enfoque de derechos.

Desde el Enfoque de Derechos la participación se relaciona con el involucramiento activo, libre y significativo de las personas y grupos en el desarrollo de la sociedad, y se la entiende tanto como un fin así como un medio para exigir los derechos, a los titulares de las obligaciones (los garantes) en el cumplimiento de sus responsabilidades; que en el caso de niñas y niños son el Estado, la comunidad y la familia. El empoderamiento, por otra parte, tiene por objeto relevar el hecho que las personas son sujetos de su propio desarrollo, que en el caso de las más desfavorecidas, busca dar... “poder, capacidades y acceso a los recursos que les permitan exigir sus derechos y tener control sobre sus propias vidas” (PNUD, 2003, p.3)

Así planteado, se evidencia la importancia que adquieren las formas de relación que el educador o educadora pone en práctica al interactuar con la niñez poblacional. ¿Promueven estas relaciones la participación y el empoderamiento en los niños y las niñas desde la perspectiva del enfoque de derechos? En esta investigación se espera aportar elementos para dar una respuesta a esta interrogante.

CAPÍTULO 2: ENFOQUE TEÓRICO

En este capítulo se analizarán e interrelacionarán las teorías y conceptos que otorgan la base teórica a la investigación y que orientan la producción y análisis de información permitiendo la construcción de una propuesta teórica de comprensión del fenómeno en estudio.

TEJIENDO VÍNCULOS ENTRE INTERACCIONISMO SIMBÓLICO Y ENFOQUE DE DERECHOS

Interaccionismo Simbólico y Enfoque de Derechos

Los enfoques teóricos adoptados como base del análisis de las relaciones de poder entre adultos y niños/niñas, objeto de esta investigación, son el Interaccionismo Simbólico y el Enfoque de Derechos, pues se estima que ambos son necesarios para comprender las relaciones e interacciones que se dan entre estos sujetos, a la luz de la pregunta de investigación.

El Interaccionismo Simbólico entiende que

La interacción humana está mediada por el uso de símbolos, por interpretaciones, o por la determinación de significados de las acciones de los otros⁴, y fundamenta, que “el ser humano tiene un sí mismo, -(Un yo y un mí, según Mead)- (...) que le permite ser el objeto de sus propias acciones. Él puede actuar hacia sí mismo del mismo modo que puede actuar hacia otros⁵” (Blumer, 1978, p.97 y 98);

Esta comprensión del ser humano releva la autonomía del sujeto para interpretar la realidad o el mundo y por esta vía conocerla. Pone especial énfasis en la capacidad de aprendizaje que da la experiencia en la creación de conciencia, expresión fundamental de la autonomía del sujeto según lo planteado por Mead (Cisneros, 1999). El proceso

⁴ Traducción propia.

⁵ Traducción propia.

de construcción de la conciencia del sujeto determinaría no solo la identidad del mismo, sino también la forma en que se relaciona con los otros, consigo mismo y con el medio, procesos interrelacionados todos y que se afectan unos a otros.

El Interaccionismo Simbólico desde la perspectiva de Mead (1968) releva el hecho que la persona es más que la conciencia de sí,- que refiere al reconocimiento de la persona como objeto, es decir capaz de mirarse a sí mismo en el efecto que su experiencia provoca en otros-; es fundamentalmente pensamiento hecho conversación en la comunidad (p.193). Se plantea que en la construcción del sujeto, lo relevante es “la interacción entre las personas a partir de su sensibilidad, sus intereses y sus necesidades” (Cisneros, 1999, p. 106). Esto implica asumir que uno afecta a los otros y los otros al uno, siendo cada vez objeto en el acto social (Mead, 1968, p.196),entendiendo que por una parte, la experiencia siempre tiene una dimensión social, y por otra, que el sujeto, individuo en palabras de Mead, siempre tiene dentro de sí los papeles de los otros involucrados en la actividad social (p.27)

En la construcción del sujeto niño/niña, estas interacciones están influenciadas por el espacio social de desarrollo, a saber, la familia, la comunidad y la escuela. En estos espacios las relaciones que los adultos establecen con los niños y las niñas, adquieren formas determinadas que responden, por una parte, a sus intereses y necesidades y, por otra, al espacio social y cultural donde esta interacción ocurre. Los niños y las niñas también interactúan a partir de sus propios intereses y necesidades, los cuales van emergiendo como producto de estas interacciones. Ambos sujetos de la relación utilizan diferentes códigos, gestos, signos, tonos, etc. para darse a entender, para comunicarse, y estos a su vez, están determinados contextual y culturalmente.

Lo relevante es situar al niño y a la niña como sujetos que establecen relaciones con su entorno desde su ser persona, que tienen la capacidad de afectar estas relaciones, no solo de ser afectados. Es decir, adquieren o pueden adquirir grados de autonomía creciente en las interacciones que desarrollan, que les permiten superar las barreras que les dificultan constituirse en sujetos de derechos.

En el Enfoque de Derechos, un elemento constitutivo del sujeto de derechos es su autonomía, concepto que al igual que en el Interaccionismo Simbólico, refiere a su capacidad de elección, de desarrollo o construcción de la conciencia de sí en el contexto en el cual se sitúa. La experiencia que los niños y las niñas van adquiriendo, les permite aprender a moverse en el espacio social y cultural en el cual están insertos, respondiendo de manera “adecuada/esperada” o no en sus interacciones. En la sociedad actual quien determina lo adecuado o no de la interacción de los niños y las niñas, son los adultos, pues son ellos quienes sustentan una situación de primacía en la relación, que desde luego no es simétrica.

La forma en que esta relación /interacción sucede tiene a la base la comunicación, la cual no es un proceso lineal que ocurre entre un emisor y un receptor, sino una serie de procesos que influyen al otro u otros, haciendo posible las relaciones humanas. Bateson y Ruesch (1984) lo plantean de la siguiente manera: “El concepto de comunicación incluye todos los procesos a través de los cuales las personas se influyen mutuamente”, reforzando lo ya planteado en el interaccionismo simbólico, que los sujetos se influyen unos a otros. Interacción y comunicación son conceptos íntimamente imbricados, sin comunicación no es posible la interacción social, y la comunicación es más que solo la de tipo verbal.

Bateson, Watzlawick y Jackson creadores de la Escuela de Palo Alto⁶, a la cual posteriormente ingresa Goffman, definen la comunicación como “un proceso permanente y multidimensional, como un todo integrado, incomprensible sin el contexto en que tiene lugar”... En otras palabras, “la comunicación es un proceso social permanente que integra múltiples modos de comportamiento, tales como la palabra, el gesto, la mirada y el espacio interindividual” (Rizo, 2004, p.12).

“La comunicación es la matriz en la que se encajan todas las actividades humanas, y tiene como premisas que: la comunicación reside en los procesos de relación e interacción; y que todo comportamiento humano tiene un valor comunicativo. (Rizo,

⁶ La Escuela de Palo Alto tiene sus orígenes en Palo Alto una pequeña ciudad muy cerca del Sur de San Francisco, California, USA, en la década de los 60. Tiene importancia en la generación de las teorías de la comunicación, dentro de la corriente interpretativa del Interaccionismo Simbólico.

2004). En toda comunicación hay que distinguir entre los aspectos de contenido o semánticos y los relacionales entre emisor y receptor (p.13).

Desde esta perspectiva, el contenido de la comunicación, que en este estudio interesa relevar, es el enfoque de derechos; y el aspecto relacional de la comunicación, estará constituido por las formas que toman las interacciones que ocurren entre niños/niñas y adultos, atendiendo al hecho que “toda relación de comunicación es simétrica o complementaria, según se base en la igualdad o en la diferencia de los agentes que participan en ella” (Rizo, 2004:13). En este caso, la relación sería complementaria o asimétrica, dada la desigualdad existente entre los sujetos de la interacción.

Profundizando en el aspecto de contenido de la comunicación entre adultos y niños, se advierte que los derechos humanos (DDHH) y la Convención para este caso, dan cuenta de un factor normativo, externo al sujeto pero creado a su vez por la interrelación humana. Los DDHH, son una construcción de los sujetos en un proceso histórico de cambio de las relaciones sociales entre ellos y ellas, en la perspectiva del reconocimiento de la igual dignidad de todos y todas.

Los DDHH se han constituido en parte de la estructura social y normativa de las sociedades actuales. Los sujetos en ellas, los asumen como parte de las representaciones sociales del tipo de sociedad esperada/deseada, pues aparecen como un ideal social a alcanzar. Los DDHH pueden entenderse, desde la perspectiva de Mead como sistemas de valores. Al igual que “los roles, los sistemas de valores o las relaciones sociales de producción, existen, pero no como factores externos que determinan la conducta sino como factores construidos por la interrelación humana y sujetos constantemente a cambios” (Cisneros, 1999, p. 105).

Los DDHH y el Enfoque de derechos son factores externos e internos a la vez. Externos con relación al objeto de análisis de esta investigación, porque han sido producidos por otros sujetos y en otros contextos, y llegan a los sujetos en estudio, como normas a seguir; y a la vez son internos, porque expresan valores interiorizados y demandados como aspectos en que deben basarse las interrelaciones de los sujetos.

De esta manera la concepción de los derechos humanos evoluciona y va ampliándose acorde al cambio de las relaciones entre los sujetos y entre los sujetos y la estructura del Estado, toda vez que los derechos humanos establecen límites al poder del Estado sobre las personas.

Esta permanente construcción destacada por Mead, se pone en evidencia en el campo de los DDHH, a través de los diferentes instrumentos de derechos humanos producidos con posterioridad a la Declaración Universal de 1948, que en un primer momento, se pensó daba cuenta de los derechos de todas las personas sin distinción. La práctica social mostró que ello no era así, que no bastaba un instrumento de carácter amplio para modificar las relaciones y las interacciones entre los sujetos, y entre los sujetos y las estructuras. Se consideró necesario contar con instrumentos de carácter específico que expresaran los DDHH particulares correspondientes a distintos sujetos o grupos sociales, como son las mujeres, los pueblos indígenas, las personas con discapacidad, los migrantes, etc.

En el caso de niñas y niños, el instrumento en que se establecen sus DDHH es la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN).

La CDN en tanto instrumento internacional de derechos humanos, constituye un hito histórico jurídico al reconocer política y socialmente al niño y niña como sujeto de derechos, estableciendo un catálogo de derechos civiles y políticos, y económicos, sociales y culturales en un solo instrumento, que obliga a los países signatarios a adecuar sus legislaciones a los preceptos ahí establecidos. A diferencia de la Declaración Universal de DDHH, cuyos derechos nacen a partir de la demanda de libertad; los derechos de los niños y las niñas establecidos en la CDN nacen de la demanda de protección que requiere el desarrollo de ellas y ellos, proyectándose a la demanda de libertad (Bácares, 2011).

La Convención generó la más rápida adhesión, suscripción y ratificación que instrumento alguno de derechos humanos haya alcanzado. En el año 2012, 193 países lo habían firmado. Las razones de esta masiva respuesta escapan a este trabajo; baste señalar que la CDN marca un cambio de época a lo menos en los países de América

Latina pues su promulgación coincide con el término de las dictaduras militares; en Chile y Paraguay se puso fin a estas en 1989, siendo las últimas del período. Esto llevó, entre otras consideraciones, a los países de América Latina a ratificar⁷ este instrumento de DDHH como un signo de su vuelta al concierto mundial como gobiernos democráticos. Así, la firma de la CDN no da cuenta necesariamente, de una nueva comprensión del estatus de los niños y las niñas en las sociedades por parte de los gobiernos signatarios, sino más bien de una necesidad política de los Estados.

Esto no afecta la relevancia de la Convención en sí, ni las nuevas demandas que esta establece de reconocimiento creciente del nuevo rol de la infancia y la niñez en la sociedad, y en especial el cambio de relaciones entre los adultos y los niños y las niñas, cuyo contenido ha de ser, por una parte, los principios y el articulado de la Convención, y por otra, la interpretación que de estos principios y articulado se realiza a partir de las características culturales, históricas y contextuales de las sociedades, donde ocurren estas relaciones.

Especial relevancia adquieren para esta investigación, las nociones y representaciones sociales de la niñez, de su rol y valor social y cuán lejana o cercana estas están de las planteadas por la Convención.

Tres aspectos de la Convención interesan destacar en este trabajo, a saber, las nociones de sujeto de derechos, de sujeto social de derechos, y la tensión entre protección y participación, en tanto ellas afectan las formas de relación que los adultos establecen con los niños y las niñas, y la manera en como los mismos niños y niñas son visualizados en la sociedad.

La noción del niño como sujeto de derecho reconoce en primer lugar, al niño y la niña en tanto persona, rompiendo la noción adultocéntrica, que les ubica en la situación de aún no ser, aún no conocer, aún no ser capaz, aun no ser persona. En segundo lugar, desde una perspectiva jurídica posiciona al niño y la niña en la sociedad como titulares de derechos, y por tanto, con capacidad de exigirlos (Restrepo, 2007). Desde una

⁷ El procedimiento que siguen los instrumentos internacionales vinculantes, es primero su firma de adhesión en Naciones Unidas, luego, en segundo lugar, la ratificación por parte del parlamento del país, y por último su promulgación en el Diario Oficial, como ley de la república.

perspectiva sociológica, como se planteó antes, se considera a la niñez/infancia como una categoría social y como parte de la estructura social, más allá de la temporalidad establecida y la movilidad de los sujetos que la constituyen (Gaitán, 2006).

En síntesis, el ser sujeto de derechos establece “el derecho a tener derechos” (Convención, 1989, art.5), lo que implica que la responsabilidad de la familia, la sociedad y el Estado han de orientarse no solo hacia su protección sino también hacia la promoción y al desarrollo de las capacidades y habilidades de niños y niñas, que les permitan ejercer sus derechos con autonomía. Esto quiere decir, que puedan hacerlos efectivos, teniendo clara conciencia de sus propios derechos y de los derechos de los demás, lo que constituye una autonomía que podría llamarse relacional (Cilleros, 1997), pues se expresa en el vínculo o las formas de vínculo entre los sujetos.

Una de las dificultades que la Convención pone de manifiesto según autores como Liebel y Martínez (2009), al situar al niño y niña como sujeto de derechos, es que asume que el niño se encuentra en un sistema de paridad con el adulto, lo que no es real. Tal como ellos señalan, en una sociedad en que los adultos disponen sobre los niños, es muy difícil esperar que estos tengan un interés especial en la realización de los derechos de los niños y niñas, ya que su poder se vería restringido, limitado. La relación dada es claramente no simétrica.

Lo anterior pone de relieve las relaciones de poder existentes entre los adultos y los niños y las niñas, las cuales se expresan en las culturas a las que la Convención se opone y trata de combatir. Save the Children (2004) distingue las culturas de la propiedad, la de la peligrosidad y la de la prescindibilidad, que junto con la cultura de la protección, inhabilitan en la práctica, al niño o niña en tanto sujeto y le separan de la sociedad.

La primera, da cuenta de la apropiación de niños y niñas por parte de los adultos, en especial los padres, considerando que ellos pueden disponer de su vida⁸ y del hacer de ellos y ellas, debiendo ser obedecidos; la segunda, responde a una visión patológica de los niños y niñas, ya que ellos y ellas alteran por completo los esquemas socialmente

⁸ Refiere al hecho que los padres pueden determinar el sentido de la vida de los hijos y las hijas, si deben o no estudiar, trabajar, contraer matrimonio, la profesión que deben seguir, etc.

establecidos, cuestionando las formas de hacer aceptadas y esperadas, poniendo en peligro los planteamientos de un mundo adultocéntrico; y la tercera, da cuenta de una práctica recurrente de los adultos, de no tomar en cuenta la opinión de niños y niñas en la toma de las decisiones que pueden afectar sus vidas, e incluso las de la sociedad. Se puede prescindir de ellos y ellas, invisibilizarlos, no asumirlos como actores sociales. Esta última expresa una noción sobre el niño y la niña, que requiere ser separado de la sociedad para que su inocencia y “pureza” no se corrompa, aquí la protección inhabilita al niño y a la niña, les limitan en la consecución de su autonomía.

La protección buscada por la Convención es aquella que les resguarda, asegurando el desarrollo pleno de todas sus capacidades y potencialidades, a la vez que facilita el ejercicio de derechos, alcanzando una autonomía progresiva en el ejercicio de los mismos de acuerdo su evolución física, mental y social. Todo este proceso debe darse en interacción constante y permanente con otros actores de la comunidad, asumiendo su ser público y su aporte social en todo momento de la vida del niño o niña.

Lo anterior expresa sucintamente la complejidad de los procesos involucrados en los cambios de relación entre sujetos, más cuando el sujeto en cuestión ha estado históricamente invisibilizado como tal, subordinado y dependiente de la voluntad de los adultos, y no asumido en su capacidad de interactuar con los otros en iguales condiciones de dignidad y respeto.

Dada la complejidad de la transformación intencionada por la Convención en las relaciones de niños, niñas y adultos en tanto sujetos de derechos, en los países del tercer mundo se ha acuñado la noción del niño y la niña como sujeto social de derechos, la cual podría considerarse una noción previa a la de sujeto de derechos, pues tiene mayores posibilidades de concretizarse y se vincula con la noción de protagonismo.

La noción de sujeto social de derechos tiene una expresión práctica pues “busca el reconocimiento del rol activo del niño y niña frente a su realidad. De su capacidad para contribuir al desarrollo propio, en el de su familia y el de su comunidad (...) lo incorpora a la construcción de la aplicabilidad de la Convención, como auténtico promotor de

cambio y desarrollo” (Liebel, M. 1994. p.184 citado en Bácares, 2011, p.40). La relevancia de la noción de sujeto social de derechos está vinculada a la experiencia cotidiana de niños y niñas en América Latina, África y Asia, quienes vivencian la participación y la organización mostrando iniciativa, voz propia, defensa de su dignidad y acciones prácticas de transformación social a través del reconocimiento de su ser persona más allá del reconocimiento formal /legal de su existencia como sujetos de derechos, situación que la más de las veces no tiene expresión concreta en sus vidas.

Ahora bien, el concepto de sujeto social de derechos no tiene reconocimiento jurídico, como si lo tiene el concepto de sujeto de derechos y, no es una noción que niñas y niños reconozcan como una que los identifica. Sujeto social de derechos es un concepto teórico acuñado por adultos que interactúan con los niños y las niñas, en espacios cotidianos donde se relevan las actitudes y capacidades de los niños y las niñas y que fundamentan esta noción.

Se manifiesta de esta manera la distancia entre la letra de un instrumento jurídico internacional, y la posibilidad cierta de ponerlo en práctica, toda vez que las relaciones entre sujetos, e incluso entre instituciones, no se transforman por mandato, sino a través de procesos históricos donde los implicados van necesitando del cambio y en este proceso van exigiendo el cumplimiento de los instrumentos internacionales.

Finalmente, la Convención evidencia la tensión entre protección y participación.

Uno de los aspectos más relevados de la Convención, que la diferencia como instrumento de las anteriores declaraciones sobre los derechos del niño, es la explicitación del derecho de niñas y niños a expresar su opinión, a la libertad de expresión, de pensamiento, conciencia y religión, y de asociación y reunión pacífica (Convención, 1989. arts. 12,13,14 y 15). Los derechos mencionados pueden enunciarse sintéticamente como derechos a la participación y como derechos civiles y políticos.

El reconocimiento del derecho a la participación a niños y niñas implica asumirlos socialmente como personas capaces de comprender el mundo en que viven, y de aportar desde su visión a cambios y transformaciones, en especial en cuanto a las formas de relación y valoración que de ellos y ellas tiene el mundo adulto.

Liebel y Martínez (2009), plantean que el conflicto entre protección y participación se da fundamentalmente cuando la entrega de servicios a niños y niñas se realiza desde una lógica y actitud paternalistas. “En esta lógica los niños son “protegidos” y “atendidos” por los grandes, es decir los adultos o la sociedad dominada por estos, que los ampara, los defiende de cualquier peligro y se encarga de su bienestar” (p. 74). El problema es que esta forma de protección minimiza la autonomía de niñas y niños y por consiguiente, la posibilidad de decidir por sí mismos en las situaciones que les toca afrontar en su vida.

La noción de protección que prevalece en la sociedad se basa en el entendimiento que los niños y niñas son débiles y los adultos son fuertes, otorgándole a los niños y las niñas un estatus en la sociedad distinto e inferior al de los adultos, reafirmando así el poder que los adultos ejercen sobre niños y niñas, manteniendo las relaciones asimétricas y dependientes.

La apuesta que debiera hacerse basándose en la Convención, se centra en “despaternalizar el concepto de protección, poniendo en tela de juicio la constelación de poder existente entre niños y adultos, dando a los niños la posibilidad de actuar a la misma altura que los adultos” (Liebel y Martínez, 2009. p.74)

A finales de la década de los noventa aparece la noción de Enfoque de Derechos vinculada a los derechos del niño, refiriéndose directamente a la necesidad de generar condiciones para la participación efectiva de niñas y niños, y de esta manera despaternalizar la noción de protección. El enfoque de derechos tiene por objetivo operacionalizar los derechos del niño de modo tal de superar su dimensión solo discursiva y generar propuestas que permitieran ponerlos en práctica, precisando conceptos y estrategias de intervención social.

Lidera esta operacionalización Save the Children – ONG internacional, que en 2004 publica un texto manual llamado “Programación de los derechos del niño” (Save the children, 2004).

El enfoque de derechos referido a los derechos de niñas y niños, responde también a lo ya planteado por el PNUD, y tiene por objetivo “integrar en las prácticas del desarrollo

[humano], los principios éticos y legales inherentes a los derechos humanos” (2003, p.1). Cuando este objetivo se aplica a los derechos del niño y niña, se refieren por un parte, a la manera en que se elaboran las políticas públicas que les afectan y, por otra, a las formas de interacción social que se promueven y desarrollan con ellos y ellas, en los distintos espacios de intervención.

Especial relevancia adquiere este enfoque cuando se trata de las relaciones que se establecen con niñas y niños, toda vez que obliga al adulto, las instituciones y las agencias del Estado a reconocerles como sujetos titulares de derechos, lo que podría quedar solo en un gesto formal sino exigiese también, la generación de espacios y formas de relación que expresen un nuevo vínculo, basado en el respeto y la igual dignidad de cada uno en esa relación.

Los principios del Enfoque de Derechos, según lo establecido por Naciones Unidas en el 2003, atinentes a esta investigación son según el PNUD (p.2):

- Igualdad, no discriminación y atención a grupos en mayor situación de vulnerabilidad. Que refiere a la preeminencia en las políticas públicas y en la acción del Estado, de los sujetos afectados por estas situaciones;
- Rendición de cuentas. Lo que implica identificar las brechas de capacidades de los titulares de obligaciones para cumplir con sus deberes, y las brechas de capacidades de los titulares de derechos, especialmente los más desfavorecidos y discriminados, para exigir sus derechos de manera eficaz.
- Participación. Todas las personas y grupos sociales tienen derecho a una participación activa, libre y significativa en el desarrollo. La participación es el correlato de la rendición de cuentas. El enfoque de derechos concibe la participación, al mismo tiempo, como un fin en sí mismo y como un medio para exigir a los titulares de obligaciones, el cumplimiento de sus responsabilidades.
- Empoderamiento. El enfoque de derechos concibe a las personas fundamentalmente como sujetos de su propio desarrollo, más que como beneficiarias pasivas de las intervenciones de desarrollo. Desde este enfoque se busca dar a las personas, especialmente a las más desfavorecidas, el poder,

capacidades y acceso a los recursos que les permitan exigir sus derechos y tener control sobre sus propias vidas.

Los principios de participación y empoderamiento se pueden relacionar directamente con los planteamientos del Interaccionismo Simbólico utilizado en este trabajo, toda vez que a través de la participación los sujetos dan cuenta de su autonomía de conciencia en la interacción con otros y con las instituciones, al mismo tiempo que construyen junto con los otros los espacios para su propio desarrollo. Es en estos espacios de acción social donde se dan las relaciones de poder, cualquiera sea la forma que tomen estas y cualesquiera sean los sujetos que participen en ellas. En general en los espacios sociales en que niños y niñas interactúan junto con adultos; las relaciones están definidas por estos últimos a través de un lenguaje simbólico, sea este expresado con gestos, tonos, roles e interpretaciones.

Por medio del ejercicio del derecho a la participación, los niños y las niñas podrían llegar a ser parte activa de los asuntos de la sociedad, constituyéndose como lo señala Sánchez (2008), en “un contrapoder, al negar la representatividad y el poder de los adultos que mandan y que ordenan la sociedad al margen de los intereses de las personas” (p.41). La participación, por tanto, está ligada al poder y a las relaciones de poder, y en este sentido, son los derechos civiles los que las ponen en evidencia, pues el reconocimiento y ejercicio de estos por parte de niñas y niños, están sometidos en la práctica a la discrecionalidad de los adultos, y por tanto, subordinados a las asimetrías que caracterizan las relaciones de poder y dependencia entre ambos⁹.

La noción de que los derechos humanos regulan las relaciones de poder entre el Estado y el pueblo, nace de los Considerandos 2 y 3 del Preámbulo de la Declaración Universal de DDHH (DUDH) que expresan:

Considerando que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad, y que se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el

⁹ Los derechos civiles son entre otros, la libertad individual, también entendida como autonomía; los derechos de asociación; opinión; de pensamiento y de religión.

advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias;

Considerando esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de Derecho, a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión;

Posteriormente en el articulado de la DUDH se establecen las responsabilidades y obligaciones que los Estados asumen para asegurar que todos los miembros de la sociedad puedan ejercer los derechos que les son propios e inalienables.

Así planteado, los derechos humanos establecen relaciones “de justicia y solidaridad, que derivan de la dignidad inherente a la persona humana y que hacen posible su realización como tal, los cuales todos los seres humanos pueden exigir de los Estados de que forman parte, y están obligados a respetar en sus relaciones con los demás” (Domínguez,1988,p.220).

Esta nueva forma de relación entre las personas promovida por los DDHH, exige no solo el conocimiento de los derechos, sino también un cambio en las formas de pensar al otro; requiere pensarlo en igualdad de dignidad y derechos, lo que implica reconocerlo como un igual, situación de suyo compleja dada las diferencias y desigualdades históricamente establecidas en la sociedad; más difícil aún es plantear esta igualdad de dignidad y derechos entre adultos y niños y niñas, pues ello exige enfrentar las asimetrías de poder “evidentes” y socialmente aceptadas, cambiando las formas de relación existentes, lo que exige de una acción intencionada y sistemática, desde el Estado, de modo de permear las relaciones de poder a la base de estas relaciones.

LAS RELACIONES DE PODER Y SU VÍNCULO CON LOS REPRESENTACIONES Y ROLES SOCIALES

Las Relaciones de Poder

Cuando se habla de poder, las personas en general lo vinculan con conceptos que expresan dominación, sujeción y aplastamiento. Además se le relaciona con una capacidad tenida por unos pocos en la sociedad y que les permite, muchas veces, no tener que dar explicaciones de sus actos. En las sociedades modernas, el poder político es percibido con estas características por parte de la ciudadanía, situación que se hace más evidente cuando los canales de participación para las personas en la sociedad son limitados o inexistentes.

Foucault (2008) entiende esta forma de poder como la estructura central de la sociedad moderna; como una forma que cotidianamente se observa en las instituciones responsables de la socialización, protección y crianza de niñas y niños. Discutiendo, estas formas de poder Foucault plantea que:

Entre cada punto del cuerpo social, entre un hombre y una mujer, en una familia, entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe, pasan relaciones de poder (...). La familia, incluso hasta nuestros días no es el simple reflejo, el prolongamiento del poder del Estado; no es la representante del Estado respecto a los niños (...) Para que el Estado funcione es necesario que haya del hombre a la mujer, del adulto al niño relaciones de dominación bien específicas que tienen su configuración propia y su relativa autonomía (1979, p.157).

Puede decirse que las relaciones de poder son constitutivas de las relaciones entre los sujetos en la sociedad moderna, y expresan las características propias de la relación en cuestión. Entre los adultos y los niños y las niñas, las características propias de la relación, son de sumisión y sometimiento, y tienen un carácter fundamentalmente disciplinario. El poder disciplinario, “es un poder que, en lugar de sacar y retirar; tiene como función principal ‘enderezar conductas’ (...). El éxito del poder disciplinario se

debe en efecto al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora” (Foucault, 2008, p.199), es decir, la vigilancia y el control.

Estas formas disciplinarias caracterizan las relaciones entre adultos y niños/niñas, y dan cuenta de la representación social aceptada históricamente de los adultos en cuanto a niños y niñas se refiere. La frase de De Mause (1988, p.1) “la historia de la infancia es una pesadilla de la cual recientemente hemos empezado a despertar”, da cuenta en todo su dramatismo de estas relaciones de dominación y represión hacia niñas y niños a través de la historia.

El disciplinamiento de niñas y niños aparece vinculado de una u otra manera a la pérdida de libertad de la niñez en términos históricos, y esta pérdida de libertad está vinculada con las relaciones de poder y las estructuras sociales en la cuales la infancia cumple un rol establecido por los adultos, signado sociopolíticamente de acuerdo a los particulares contextos históricos en que ocurre.

En los diferentes espacios sociales donde hacen su vida las niñas y los niños, se ponen de manifiesto relaciones de poder. Batallán (2004, 2008) investiga la escuela, espacio donde se evidencia que el poder está presente en el ambiente y del cual no se puede escapar. Ella plantea que en las relaciones docente- estudiante “el poder es privativo del docente, dada la asimetría del hecho de que los agentes movilizan recursos diferenciales en sus interacciones” (2004, p.8); el poder tiene así una connotación represiva y de dominación, a lo cual se agrega la exigencia de obediencia y sumisión (Cussiánovich, 2009). Estas últimas características no sólo son propias del ámbito escolar sino también del ámbito familiar y en general de todos los espacios sociales donde interactúan niños y niñas con adultos.

La expresión social más fuerte de esta forma de relación entre adultos y niños es el Adultocentrismo (Duarte, 2004), a través del cual se invisibilizan las necesidades, intereses y derechos de niñas y niños en el quehacer social. El Adultocentrismo se caracteriza, como el saber que sobre los niños y las niñas tienen los adultos acerca, de cómo estos deben comportarse, y la manera en que deben y es deseable que se relacionen con los adultos. Ello remite a un sistema social de dominación que impone

una noción de lo adulto - o de la adultez - como punto de referencia para niños, niñas y jóvenes, en función del deber ser, de lo que ha de hacerse para ser considerado en la sociedad.

Un importante avance en la reflexión sobre el poder lo hace Arendt (2005) cuando diferencia fuerza y violencia, que aparecen unidos si se lo significa solo como dominación y disciplinamiento. Para ella la fuerza es un atributo físico siempre existente y la violencia debiera ejercerse para controlarla. Ella entiende el poder como un atributo de las comunidades, las cuales pueden desplegarlo dependiendo de las condiciones en que esta se reúna y constituya en el espacio público. De esta manera, el poder...

Solo es realidad donde palabra y acto no se han separado, donde las palabras no están vacías y los hechos no son brutales, donde las palabras no se usan para velar intenciones, sino para descubrir realidades, y los actos no se usan para violar y destruir sino para establecer relaciones y crear nuevas realidades, en otras palabras, el poder surge entre los hombres cuando actúan juntos y desaparece en el momento en que se dispersan (Arendt, 2005, p. 223).

Para Arendt el poder está íntimamente ligado a la comunicación, ya que el poder se construye en acciones comunicativas; por ello, el poder es un efecto colectivo del discurso en el cual alcanzar acuerdos es un fin en sí mismo para todos los participantes involucrados.

Tanto para Foucault como para Arendt el poder está vinculado a la política, por lo que las relaciones de poder son relaciones de carácter político, y tienden a la dominación de unos por otros. Arendt vincula el poder directamente con la dimensión humana de la acción, la cual es constitutiva de la libertad del ser humano.

Ella distingue tres dimensiones en la condición humana, a saber, labor, trabajo y acción. "Frente a la procesualidad de la labor y a la proyectualidad del trabajo, la acción se distingue por su constitutiva libertad, por su impredecibilidad" (Birulés en Arendt 2009, p.18).

La acción, dice Arendt, da cuenta de la pluralidad propia de los seres humanos, al mismo tiempo que de su igualdad, ambos conceptos centrales en el enfoque de derechos.

Si los hombres no fueran iguales, no podrían entenderse, ni planear y prever para el futuro las necesidades de los que llegarán después, Si los hombres no fueran distintos, es decir cada ser humano diferenciado de cualquier otro que exista, haya existido o existirá, no necesitarían el discurso ni la acción para entenderse”(2005, p.200). “La acción se caracterizará por ser impredecible en sus consecuencias, ilimitada en sus resultados (...) e irreversible (Birulés en Arendt 2009, p.19)

Esta noción de la acción planteada por Arendt, puede relacionarse con la capacidad de cambio y transformación del ser humano, que se fundamenta en la libertad, la autonomía y capacidad reflexiva de éste, lo que le permite asir una parte de la realidad, asumirla como objeto, y en tanto tal, interpretarla para luego actuar acorde a esa interpretación en la realidad. Es este actuar el que es impredecible, pues depende del contexto, momento y situación del sujeto.

Este proceso de interpretación de la realidad, se produce en la interacción social que promueve el educador o la educadora con las niñas y los niños. Desde el enfoque de derechos, parte del contenido de la interacción, la intencionada y promovida por el educador y la educadora, es el empoderamiento de niñas y niños, el cual en un proceso de interacciones constituirá a la niña y el niño en un sujeto social de derechos. Cuáles serán los efectos de este protagonismo en el actuar concreto de niñas y niños es impredecible, y debe confiarse en la capacidad reflexiva y de interpretación de la realidad social que ellos y ellas tienen.

La importancia de relevar la dimensión humana de la acción, está relacionada con la preeminencia del sujeto en relación con otros, en la construcción de realidad, donde el acto y la palabra son fundamentales para dar cuenta de su autonomía, unicidad, dignidad y libertad, todos ellos elementos sustanciales del sujeto de derechos, y del niño y niña en tanto tal. Es necesario precisar que Arendt no se refiere a niños y niñas en sus escritos, sino a sujetos adultos, cuya condición humana, está marcada por la

labor y el trabajo además de la acción. Ahora bien, estos adultos son sujetos de derechos como también lo son las niñas y niños, razón por la cual es posible aplicar su análisis a la realidad que viven ellos y ellas.

Todo sujeto de derechos es sujeto político. La CDN hace este reconocimiento formal del niño como sujeto político, lo que evidentemente afecta las relaciones de poder adulto-niño. El ser sujeto político posiciona al niño y niña fuera de la esfera privada situándolo en la esfera pública, en la esfera política, en palabras de Arendt en la esfera de la acción. Por tanto se les ha de reconocer su capacidad transformadora y promotora de cambios sociales y de cambios en las relaciones entre los distintos actores sociales. Se les ha de reconocer como actores políticos.

Esto implica reconocerles un rol en el espacio público. A este respecto Cussiánovich indica “todo ser humano, a fortiori todo niño es un ser público, interés del conjunto de la humanidad. Ningún ser humano es privatizable, es decir, refundible fuera del ámbito de la responsabilidad de la sociedad” (2009, p.46). Con esto releva que niñas y niños no están más al arbitrio de sus progenitores ni tutores. Los adultos tienen que responder ante la sociedad por sus acciones hacia la infancia, aún más, el Estado y la sociedad son responsables por lo que les suceda.

El actuar público de niñas y niños está afectado en la sociedad actual por la desaparición de una cantidad significativa de espacios públicos, donde la comunidad podía interactuar y en ese proceso generar poder, como diría Arendt. Esta falta de espacios públicos dificulta entre otras cosas, la acción de ellos y ellas en sus propias comunidades.

La comunidad, el barrio, la población, sería el espacio privilegiado de su actuar cotidiano; los niños y las niñas lo conocen, sobre él podrían actuar; podría constituirse en el espacio en el cual se desarrollen relaciones de poder más igualitarias con los adultos, en el que ambos pueden dar sus opiniones y expresar sus propuestas (su habla), para transitar hacia los cambios deseados por la comunidad.

Este es el espacio en el cual niñas, niños y adultos pueden conocerse, interactuar y organizarse; donde la pluralidad y la diversidad humana se pone de manifiesto y la generación de discursos propios les permitiría crear propuestas, que de manera aislada o sin la voz de los niños y las niñas, no aparecerían ni tendrían la riqueza de todas las opiniones.

Otra mirada sobre el poder que aporta a la comprensión de la relación entre adultos y niños es la desarrollada por Karlberg (2005), quien para abordar el tema, primero plantea que “la forma en que pensamos y hablamos sobre un tema o asunto, influencia y refleja la forma en como actuamos en relación a ese asunto o tema” y agrega, “los discursos sobre el poder, en las sociedades occidentales liberales, son casi exclusivamente conflictuales o adversariales”¹⁰ (2005, p.1), y es esta la comprensión dominante sobre el poder.

Él reconoce que en la última mitad del siglo veinte, diferentes teóricos del poder han distinguido dos formas principales de hablar y pensar acerca del poder, estas son el ‘poder-para’ y, el ‘poder-sobre’. El poder-sobre releva situaciones de conflicto social, control y coerción, es el poder como dominación. El poder-para, da cuenta del poder como cooperación.

Karlberg pone en cuestión esta dualidad en la comprensión del poder más allá de que sean las formas predominantes como se han entendido y que sirven para dar cuenta de fenómenos distintos, entendiendo que los modelos conflictivos de poder son necesarios para un análisis social crítico, pero insuficientes como marco normativo para la práctica social (2005, p. 1). Dado que las relaciones adulto- niño se sitúan más en la práctica social de los sujetos, requieren una comprensión distinta del poder.

Karlberg junto con otros teóricos pacifistas y feministas, se enmarcan en un proyecto denominado de ‘intervención discursiva’, que busca cambiar la realidad social alterando los discursos que ayudan a constituir esa realidad (p.1); intención que también tienen los instrumentos de derechos humanos y la Convención sobre los derechos del niño en especial.

¹⁰ Traducción propia

A través de su articulado la CDN releva una nueva relación entre los adultos y los niños y las niñas, y entre estos, la sociedad y el Estado, promoviendo un discurso de igualdad en dignidad y derechos, por lo tanto, propiciando, lo que muchos han llamado, un cambio cultural en la comprensión del ser y estar del niño y la niña en la sociedad (Cussíanovich, 2009; Gaitán, 2006; García Méndez, 1994). Y ello podría entenderse como una intervención discursiva para transformar la realidad, a través del cambio de las relaciones adulto-niño.

Karlberg propone un “Sistema de Modelos de Poder” basándose en el hecho de que las categorías poder-sobre y poder-para, no son ni paralelas ni excluyentes. En su sistema el poder-para da cuenta del poder como capacidad, de la cual poder-sobre es una subcategoría, al igual que poder-con.

Él señala que “la gente ejerce ‘poder-con’ otros de una manera mutualista, o, ejerce ‘poder-contra’ otros de una manera adversarial. En conjunto, las relaciones de poder mutualistas y las relaciones de poder adversariales constituyen dos categorías relacionales paralelas y mutuamente excluyentes del concepto más general de poder como capacidad”¹¹ (2005, p.9).

Por otra parte, el poder se distribuye, ya sea, de manera equitativa o de manera inequitativa, lo que produce diferentes resultados si las relaciones son mutualistas o adversariales. Él propone el siguiente esquema para integrar las diferentes categorías de poder:

Esquema 1: Poder como Capacidad

PODER COMO CAPACIDAD			
RELACIONES ADVERSARIALES “poder contra” Competencia		RELACIONES MUTUALISTAS “poder con” Cooperación	
DESIGUALDAD “poder sobre”	IGUALDAD “balance de poder”	DESIGUALDAD “empoderamiento asistido”	IGUALDAD “empoderamiento mutuo”
Coerción Dominación Opresión Ganar/perder	Estancamiento Compromiso Frustración Perder/perder	Educación Crianza/Nutrición Asistencia (Ganar)/ganar	Sinergia Colaboración Coordinación Ganar/ganar

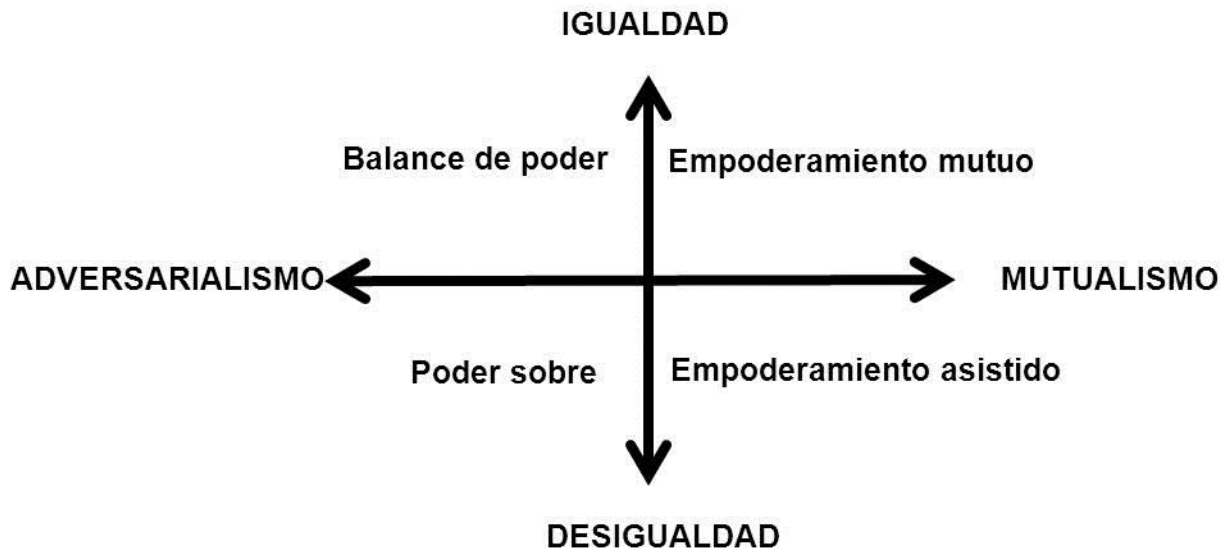
Fuente: Karlberg (2005, p. 10)

¹¹ Traducción propia

Lo interesante de este planteamiento, es que establece dimensiones del poder, por una parte, Adversariales y Mutualistas, en el eje relacional; y por otra, de Igualdad o Desigualdad, en el eje distributivo.

Diagrama 1: Dimensiones del Poder

Dimensiones relacionales y distributivas del poder



Fuente: Karlberg (2005, p. 12)

Este mapa conceptual del poder, pone de relieve la posibilidad de movimiento o cambio a lo largo de los ejes, desde un alto grado de desigualdad a uno de mayor igualdad, de relaciones altamente adversariales a unas más mutualistas o viceversa.

Esta conceptualización más compleja del poder es muy relevante para la discusión sobre las relaciones de poder entre adultos y niños y niñas. Históricamente estas relaciones han sido caracterizadas como de control, obediencia y dominación, por parte de los adultos hacia los niños y las niñas; son relaciones fundamentalmente asimétricas, por lo tanto, de carácter más adversarial y de competencia, que mutualista y de cooperación.

Karlberg pone en discusión la afirmación de que las relaciones entre los adultos y los niños y las niñas sean de dominación. Él entiende que si bien los adultos no tienen el

mismo grado de igualdad con los niños y las niñas, las relaciones entre ellos son o debieran ser de carácter mutualista, y por tanto, darían cuenta de un ejercicio del poder denominado “empoderamiento asistido” de los niños y las niñas por parte de los adultos, pues las acciones desarrolladas en la relación son de educación, crianza y asistencia, todas las cuales empoderarían al sujeto niño o niña, y conducirían a una relación de empoderamiento mutuo.

Si bien esto aparece como el ideal de relación a alcanzar entre los adultos y niños y niñas, e incluso, muy coherente con lo planteado por la CDN; la realidad es que estas relaciones están signadas por la dominación, expresada en la diada obediencia/castigo. Se podría decir a partir de este esquema, que la CDN y el enfoque de derechos promueven relaciones de poder de carácter mutualistas o de cooperación, reconociendo explícitamente la igualdad de derechos y dignidad de los adultos y niños, la que debiera llevar a grados de mayor respeto y reconocimiento de los niños y las niñas, de modo tal, que tendieran a un mayor empoderamiento de ellos y ellas en la familia, escuela, comunidad y sociedad.

Save the Children (citado en VeneKlasen y Miller, 2007) define el empoderamiento desde su resultado final,

La gente puede tomar decisiones y realizar acciones en su propio nombre, con confianza en sí mismo, desde una posición de fuerza económica, política y/o social. También puede ser entendido como un proceso intencionado a cambiar la naturaleza y dirección de las fuerzas sistémicas que marginalizan a la mujeres y a otros sectores en desventaja en un contexto dado (p. 53).

Este vínculo entre poder y empoderamiento por una parte, y el papel que tienen los adultos, sean estos profesores, padres, madres o educadores, en establecer relaciones de poder mutualistas y cooperativas, tendientes a empoderar a niños y niñas, por otra, constituye un desafío que la Convención sobre los derechos del niño plantea, y cuya respuesta aún está pendiente por parte de los adultos y el Estado.

La propuesta de Karlberg aparece como una posibilidad para entender el poder y promover relaciones de poder basadas en el reconocimiento de la igual dignidad y

derechos de adultos y niños, fundamentadas en la cooperación mutua en la constitución del sujeto de derechos, en la promoción de la actoría social y ciudadana de las niñas y los niños.

Las Representaciones y Roles Sociales

Las nociones de poder que los adultos poseen sobre las relaciones que mantienen y promueven con las niñas y los niños, al igual que los roles que desempeñan, se fundamentan en aprendizajes socialmente adquiridos, que en ciencias sociales responden al concepto de representaciones sociales.

Las representaciones sociales reflejan las relaciones de poder existente en una sociedad en un momento histórico determinado, en tanto son representaciones hegemónicas. El rol social, entendido primariamente como una función socialmente esperada que en un determinado contexto ha de ser desempeñada por un sujeto, es entendido por Goffman (1961, citado en Herrera y Soriano, 2004), como una situación social; como “un entorno de posibilidades de mutuo monitoreo, en cualquier lugar en que el individuo se encuentre accesible a los sentidos de otros, y estos estén accesibles a él”. Es decir, una situación social surge, “cuando dos o más individuos se encuentran en la presencia inmediata del otro, y dura hasta que la última persona deja ese espacio de interacción”¹² (Goffman, 1964, p. 136).

El espacio de interacción entre niños, niñas y adultos, es y se constituye en una situación social, en una acción comunicativa, donde los diversos lenguajes, gestos, modalidades de relación se interconectan, se negocian y pueden alcanzar consenso, pero siempre se presentan como relaciones de poder (Herrera y Soriano, 2004, p.63).

Representaciones sociales y roles sociales, están muy interrelacionados. Asumir un rol, supone, según Goffman, tres condiciones. La primera, “desaparecer en el sí mismo virtual elaborado por la situación...”, es decir, ser subsumido por el rol. La segunda, refiere a la adhesión con el “corazón y con la cabeza”, lo que implica “la voluntad de

¹² Traducción propia.

abandonarse en el rol y aprovechar las ventajas en términos de identidad de lo que puede dar”, en otras palabras, identificarse con el rol; y la tercera condición, es poseer los requisitos y habilidades necesarias para ejecutarlo, es decir, contar con las condiciones necesarias para hacer creíble el rol (Goffman, 1961, pp. 106, 87-88 citado en Herrera y Soriano, 2004, p.66).

Así, asumir o desempeñar un rol plantea entonces, una especie de “escenificación” que haría el sujeto para ejecutarlo, la que implica, determinados lenguajes, gestos, vestimentas, etc., sujetos todos a la situación concreta en que este rol se desempeña. Aquí se explicita entonces los muchos roles que cada sujeto tiene, y la necesaria distancia con el rol que se asume. En el caso de los educadores, su rol como tales está condicionado por las situaciones en las que ocurre, a saber, los contextos sociales y culturales en los que se desempeñan y de los cuales ellos y ellas mismas provienen, a la vez, que una adecuación personal en términos de lenguaje, vestimenta y gestualidad.

De este modo, por una parte, cada sujeto “actúa” varios roles, papá, mamá, pareja, educador, educadora, líder, etc.; y por otra, estos roles se expresan de distinta manera acorde a la situación en la que ocurren, espacios privados o públicos, conocidos o desconocido y, dependiendo del/los interlocutores, y de los contextos socioculturales en los que ocurren. También, los niños y las niñas, actúan varios roles dependiendo el espacio en que se encuentren y de acuerdo a lo que ellos y ellas consideran es esperado; entonces son hijos, hijas, estudiantes, compañeros, ‘sujetos de derechos’; y estos roles los pueden desplegar/realizar/escenificar, en actitudes de sumisión y obediencia o de manera demandante y agresiva.

Goffman (1961, citado en Herrera y Soriano 2004), destaca que la capacidad de tomar distancia del rol, da cuenta del grado de socialización que tiene el sujeto – actor. Esto podría dar cuenta de la mayor dificultad que tendrían los niños y las niñas para asumir sus diferentes roles, pues cuentan con menos elementos de socialización para tomar distancia de ellos mismos. No obstante, ello no significa que no tengan claro lo que se espera socialmente de ellos y ellas en sus diferentes roles. Y al igual que en los adultos, se expresan de distinta manera acorde a la situación y contexto en que ocurra la acción.

El rol se actúa o realiza acorde a la socialización que el sujeto ha tenido, por tanto, responde a ciertas representaciones sociales que el actor tiene de su estar en la sociedad, de lo que se espera de él o ella, de las creencias, costumbres y valores que ha asumido como propios, y que les permiten desenvolverse en la sociedad de manera situada social y culturalmente. Berger y Luckman (2008) definen la socialización “como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o un sector de él” (p.164). Es interesante que estos autores profundicen sobre la socialización primaria y secundaria, estableciendo que el “niño no solo nace dentro de una estructura social objetiva, sino también dentro de un mundo social objetivo” (p.164).

Esto implica que los sujetos se desarrollan dentro de un mundo social en el cual se filtran los conocimientos que formarán parte de su identidad, de sus roles, y de su posición social; al mismo tiempo esta socialización se entregará de acuerdo a los valoraciones e idiosincrasia de quienes están o estuvieron a cargo de la socialización primaria (Berger y Luckman, 2008)

Parte relevante de la socialización primaria y secundaria, es la adquisición e internalización de las representaciones sociales del entorno social y cultural en el cual se desarrolla el sujeto. La representación social puede entenderse como un conocimiento socialmente elaborado y compartido, que se “constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social” (Jodelet, 1998, p.473). Es un conocimiento práctico que participa en la construcción social de la realidad, a decir de Berger y Luckman (2008).

Siguiendo a Jodelet, toda representación social tiene un contenido, relacionado a un objeto y corresponde a la representación social de un sujeto en relación con otro sujeto, por lo cual la representación será tributaria de la posición que estos sujetos ocupen en la sociedad (1998, p. 475). Así planteado, debemos entender la representación social como un proceso/fenómeno relacional, que se construye, crea y recrea en el tiempo y se expresa de distinta manera dependiendo del sujeto y del contexto; y al mismo tiempo da cuenta que “el sujeto y objeto no son congénitamente distintos” ya que “representarse algo es darse, conjunta e indiferenciadamente el estímulo y la

respuesta”. “Este fenómeno es una característica de la interacción del sujeto y el objeto, que se enfrentan modificándose mutuamente sin cesar” (Jodelet, citando a Piaget, p.477).

Distintos autores han elaborado diferentes explicaciones acerca de cómo se construyen las representaciones sociales, dos de ellas aparecen especialmente adecuadas para abordar el tema tratado en esta investigación. La primera establece que

...es la práctica social del sujeto la que se toma en consideración en la formulación de la representación (Gilly, 1980; Plon, 1972). Es el actor social con su posición social, quien produce una representación que refleja las normas institucionales derivadas de su posición o las ideologías relacionadas con el lugar que ocupa en la sociedad (Jodelet, p.479).

La segunda, es “una perspectiva más sociologizante (Bolstanki, 1971; Bourdieu, 1980; Maitre, 1975; Robert y Faugeron, 1978), y hace del sujeto el portador de determinaciones sociales, basa la actividad representativa en la reproducción de los esquemas de pensamiento socialmente establecidos, de visiones estructuradas por ideologías dominantes...” (Jodelet, p. 480).

Ambas visiones se acercan a la relación de poder que el educador o educadora (sujeto), establece con las niñas y los niños (objetos), relevando por una parte, el rol de actor social del educador y la educadora, que pone de manifiesto las normas institucionales esperadas, y las acciones correspondientes a su rol. Por otra parte, el vínculo educador/a –niño, niña, reproduce o reproduciría los esquemas establecidos de esta relación, donde las relaciones de poder responden a una determinada noción de las posiciones que ambos ocupan en la sociedad y en el contexto en el cual se desenvuelven. Esta forma de relación, establecida por la ideología dominante es la que se pone en cuestión cuando el educador y el niño y niña, asumen los derechos humanos, como elemento constitutivo del vínculo.

Se puede decir por otra parte, que existe una representación social de los derechos humanos (Doise, Spini y Clemence, 1999), la cual influenciaría la forma de relación que entre ambos sujetos–actores (educador–niño, niña) se desarrollaría.

Doise et al., plantea tres supuestos sobre la representaciones sociales. El primero,

...las considera como principios organizadores de las relaciones simbólicas entre individuos y grupos, es decir, las representaciones sociales son generadas en sistemas de comunicación que requieren marcos de referencia comunes para los individuos y los grupos que participan en una relación. El segundo supuesto, refiere a que las diferencias en el posicionamiento individual en la sociedad responden a una organización. Esta organización responde al grado de adherencia a los distintos aspectos de una representación social. El tercer supuesto, es que estas diferenciaciones sistemáticas están ancladas en realidades simbólicas colectivas, en experiencias psicológicas compartidas en diferentes grados por los individuos, y en sus creencias respecto a la realidad social¹³ (1999, p.2).

Lo relevante de este planteamiento es que permite comprender que las representaciones de los DDHH de los educadores y las educadoras y de los niños y las niñas, son diferentes. En el caso de los adultos responderían -entre otras cosas-, a las experiencias personales y a las expectativas que tienen sobre el rol que los derechos humanos juegan en la realidad social y a las razones por las cuales ellos y ellas (educadores) trabajan por los derechos del niño y con los niños y las niñas; mientras que en el caso de los niños y las niñas, puede no existir una representación de los derechos humanos propiamente tal, sino más bien, una representación de sus derechos a la manera como les han sido enseñados y con las limitantes que tienen para su ejercicio.

Por otra parte, tal como plantean Doise et al., también depende de la representación que en términos normativos tengan de los DDHH y, de los DDNN en particular estos educadores.

Las interacciones mutuas y las comunicaciones entre los humanos generan representaciones normativas. Durante la interacción los individuos saben que sus destinos serán afectados por esta interacción, a lo menos en ciertos dominios, en

¹³ Traducción propia

cierto grado, y con cierto costo. Deben existir representaciones normativas de lo que deben ser estos efectos mutuos. Principios rectores para evaluar estas relaciones son parte de todas las culturas. Los DDHH son estos principios rectores. Ellos deberían a lo menos, intentar organizar las interacciones sociales (1999, p.2).

¿De qué manera las y los educadores se representan los DDNN, que son DDHH, y cómo interactúan con las niñas y los niños, a partir de ellas? ¿Cómo se evidencian entonces, las relaciones de poder entre estos dos intervinientes en la relación? La discusión promovida por estas preguntas se desarrollará en el capítulo 4 y 5.

En América Latina en la reflexión sobre las representaciones sociales, destaca Alejandro Cussiánovich, autor que vincula el concepto de poder y relaciones de poder con las representaciones sociales y el rol que éstas tienen en la mantención de determinadas formas de relación–dominación de la niñez. Él señala que las representaciones sociales “habitan sentidos comunes, que moldean conductas e informan discursos jurídicos, normativos, pedagógicos, discursos políticos e ideológicos, constituyen de hecho modos de relacionamiento y maneras, de establecer responsabilidades en lo social, en lo político, en lo económico” (2009, p.45).

Lo relevante entonces, es comprender que las representaciones sociales constituyen un hecho relacional, siempre en referencia al otro o a lo otro, y en el caso de la niñez, estas representaciones responden a los intereses de quien tiene más poder. Los adultos tienen un rol de dominio sobre los niños y las niñas, que la puesta en práctica de la CDN pone en discusión al reconocer a niñas y niños con los mismos derechos y dignidad que los adultos. Aquí se produce entonces, a lo menos, una tensión -si no un conflicto- con las representaciones sociales hegemónicas, y se requiere tanto del educador/educadora como del niño y la niña, de un esfuerzo consciente para cambiar las formas de relación dominantes.

CAPÍTULO 3: ENFOQUE METODOLÓGICO Y PROCESO DE PRODUCCIÓN DE LA INFORMACIÓN

En este capítulo, se fundamentará en la primera parte, el enfoque metodológico cualitativo de la investigación, con especial atención a la teoría fundamentada, método elegido para el análisis de la información producida, y se explicitarán las técnicas utilizadas.

En la segunda parte se dará cuenta del proceso de producción de la información y las dificultades y decisiones que se tuvieron que tomar durante este proceso.

ENFOQUE METODOLÓGICO

La presente investigación asume un marco metodológico característico de la investigación cualitativa, que es la producción de datos a partir de las propias palabras de las personas, sean estas habladas o escritas y de la conducta observable en los sujetos (Taylor & Bogdan, 2002). Se trata entonces de generar una comprensión en profundidad de un fenómeno social cuyos hallazgos no son alcanzables por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación (Strauss & Corbin, 2002).

El fenómeno a estudiar en esta investigación, son las relaciones de poder que se dan entre adultos educadores y niños y niñas y, como expresiones de éstas, las representaciones sociales, los roles sociales y las acciones culturales y sociales en las cuales los actores mencionados comparten experiencias, en un contexto social de carácter poblacional y en un contexto jurídico en el que ambos sujetos se reconocen iguales en derechos.

El estudio de las representaciones y roles sociales vinculados a las relaciones de poder, requieren de técnicas que permitan adentrarse en la subjetividad de los individuos, toda vez que la representación social, así como los roles se expresan en la interacción entre

sujetos que tienen lugar en espacios de acción socialmente relevantes para ellos. Las representaciones y los roles cuando referidas a las relaciones de poder se ubican dentro de lo que Peña y González (2001) describen como el estudio de las representaciones en la esfera política.

Desde la perspectiva teórica y cualitativa adoptada, esta investigación se sitúa en la esfera de lo simbólico, en el estudio de lo subjetivo, pues “se interesa por la descripción del proceso a través del cual los sujetos construyen la realidad social” (Peña y González, 2001, p. 347), producto de la interacción entre ellos.

La metodología cualitativa parte de la premisa que lo social está mediado por lo simbólico y, por tanto, se expresa y existe en los sujetos que lo producen y lo portan, lo cual ocurre a través del habla. En este sentido, "lo que se dice se asume como el nudo crítico en que lo social se reproduce y cambia. En el hablar o decir se articularía el orden social y la subjetividad: en el hablar la sociedad se subjetiviza y la subjetividad se socializa" (Canales, M. y Binimelis, A. p. 108).

El uso de esta metodología es coherente con el enfoque teórico utilizado en esta investigación, a saber, el interaccionismo simbólico de Mead y Blumer (Peña y González, 2001, p.346) por una parte, y la propuesta teórica metodológica de la teoría fundamentada por otra, que se ha definido como: “una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. Donde la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí” (Strauss & Corbin, 2002, p.13).

Además, la teoría fundamentada se nutre de manera explícita en autores como Blumer y Goffman, entre otros, representantes de la escuela de Chicago y del interaccionismo simbólico en ella, tal como lo indican Glaser y Strauss en *The Discovery of Grounded Theory*, y como lo destacan en su texto sobre teoría fundamentada Andreu, García-Nieto y Pérez (2007).

Utilizando esta metodología, se estudiaron las relaciones de poder adulto-niño, desde las representaciones de los adultos, en este caso de adultos “educadores”, que tienen un compromiso explícito con la promoción y ejercicio de los derechos de los niños y las

niñas. Como indicadores de este compromiso, se escogieron adultos que trabajaran en espacios poblacionales en los que se promovieran los derechos del niño y, que se auto identificaran como promotores de los mismos.

Por todo lo anterior, la observación tuvo lugar en lo que se consideró una situación ideal o experimento crucial, entendido este como “la selección cuidadosa de un ejemplo con el convencimiento de que si la conjetura es cierta en este ejemplo, lo será siempre” (Gutiérrez, 2001, p.88). En este caso, la selección de la situación ideal consistió en un escenario en que la relación entre adultos-educadores y niños y niñas, se da en un espacio grupal y con relaciones de respeto mutuo. Es allí donde se observaron las formas que toman las relaciones de poder, que teóricamente debieran ser más horizontales y colaborativas.

La metodología cualitativa de análisis utilizada en la investigación es la “Teoría Fundamentada”, que permite por una parte, investigar sobre un tema poco estudiado pero de interés para la mejor comprensión de la realidad social, y por otra, generar teoría de manera inductiva “con un método de análisis -el Método Comparativo Constante (MCC)-, que implica la utilización de un conjunto de técnicas sistemáticamente aplicadas” (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006, p. 16).

La Teoría Fundamentada, según la clasificación teórico–metodológica de Tesch (1990, citado en Trinidad et al, 2006), corresponde a la clase de análisis cualitativo, denominado Análisis Interpretacional, y dentro de este, al tipo constructor de teoría cuya base teórica es el Interaccionismo Interpretativo.

El interaccionismo interpretativo -planteado por Valles (1999, citado por Trinidad et al. 2006)- postula un “nuevo tipo de análisis que denomina el análisis sociológico del discurso o análisis de la vida cotidiana, que se basa en los aportes del modelo escénico de Goffman y el pensamiento fenomenológico de Schutz y Luckman” (p.13). Tiene como base teórica el interaccionismo simbólico desde los planteamientos de Blumer y la teoría de la Acción Social de Berger y Luckman.

Como lo plantea Trinidad et. al. (2006), esta metodología trasciende un análisis descriptivo–interpretativo de la información producida, pues dado que su objetivo es la generación de una formulación teórica, requiere que emerjan un conjunto de hipótesis conceptuales que puedan, a través de la elaboración de proposiciones teóricas, explicar procesos sociales básicos.

El primer proceso realizado fue el de codificación, central en la teoría fundamentada. A través de uso del Método de Comparación Constante, se fue ordenando, a la vez que analizando, la información producida. Para ello la codificación transitó desde de una codificación abierta, a una codificación selectiva a una codificación teórica, hasta alcanzar una categoría central, que permitiera la generación de una propuesta teórica, en la perspectiva de entregar una explicación respecto al fenómeno en cuestión.

Los códigos, a su vez, fueron organizados en **familias** o categorías. Los códigos en el proceso de codificación abierta, tal como lo plantea la teoría pueden ser, “en vivo” o ser constructos sociológicos. Los códigos en vivo se generaron directamente desde el lenguaje de los sujetos, mientras los constructos sociológicos, dieron cuenta de un nivel de abstracción, uniendo el conocimiento científico con la constatación en los datos de la investigación. Estos últimos tienen un mayor alcance analítico (Trinidad et. al., 2006), y son los que se utilizan en el proceso de codificación selectiva y teórica.

Paralelamente y producto del uso del MCC, se fue determinando el Muestreo Teórico, definido en el proceso de análisis, hasta alcanzar la Saturación Teórica, momento en el cual se dejó de producir más información (Andreu, García-Nieto y Pérez, 2007; Trinidad et al. 2006).

La utilización del análisis interpretativo o interpretacional, en el caso de esta investigación, se realizó por niveles de profundización conceptual y teórica, lo que como se verá en el capítulo 4, permitió alcanzar la categoría central y la generación de una propuesta teórica, es decir una nueva propuesta de comprensión del objeto de estudio. Cada nivel alcanza un nivel interpretativo mayor y de mayor elaboración conceptual facilitando así la generación de hipótesis provisionales, que operan como base a la propuesta teórica final. En el proceso de profundización se hace interactuar cada nivel

interpretativo con el siguiente, teniendo siempre a la vista los datos, los que han sido exhaustivamente analizados de manera descriptiva en un primer momento.

Esta investigación se sitúa a un nivel de análisis micro, su objeto son las relaciones de poder, la unidad de análisis es de carácter relacional -la relación adulto-niño-; y la unidad de observación es la interacción adulto-niño en un espacio poblacional natural ya existente. Se trata de estudiar a los adultos-educadores en los espacios de interacción directa con niñas y niños, por lo que se seleccionaron situaciones que tienen vida propia en la población, ya sean promovidas por instituciones o por organizaciones sociales autogestionadas.

El muestreo fue de tipo teórico con sujetos seleccionados desde los contextos relevantes para trabajar la pregunta de investigación. Las unidades de análisis finales (categorías) se generaron en la medida que se desarrolló la investigación, respondiendo a los procedimientos de la teoría fundamentada.

Técnicas de Producción de la información

La Teoría Fundamentada no establece técnicas que sean más o menos apropiadas para realizar el análisis cualitativo; el énfasis está puesto en que la información producida sea trabajada de una manera que permita la elaboración de teoría a partir de procedimientos sistemáticos, y en el cual el/la investigador/a trabaje directamente con los datos encontrados (Andreu et al. 2007; Strauss y Corbin, 2002; Trinidad et al. 2006), por ello las técnicas pueden ser cualitativas y/o cuantitativas, y deben ser escogidas de acuerdo al objeto de investigación en cuestión.

Las técnicas utilizadas para producir información sobre los adultos-educadores, fueron, la observación participante, las entrevistas y las notas de campo principalmente. Producto del análisis y categorizaciones realizadas durante la investigación se decidió utilizar una técnica dirigida a los niños del grupo observado, basada en imágenes¹⁴

¹⁴ Se adecuó la técnica con el uso de dibujos, dada la imposibilidad de encontrar fotografías, como plantea la teoría, que dieran cuenta de las situaciones requeridas.

sobre las cuales ellos hacían interpretaciones siguiendo la teoría de la coherencia de las imágenes de John Berger (Bericat, 2011).

Para este efecto se utilizaron cuatro dibujos. “Con tan sólo cuatro imágenes, nos dice Berger, se puede expresar algo de forma más precisa que con una” (Berger, 2008:281-4 citado en Bericat, 2011). Ahora bien, el autor señala que la imagen para que adquiera significado requiere de apoyos externos:

Cuando una fotografía es utilizada con palabras, juntas pueden llegar a producir un efecto de incuestionable certeza o, incluso, de afirmación dogmática (Berger, 2008:91-92). También nos dice que con el concurso de un conjunto de imágenes la especificación del significado puede ser mucho mayor. Esto es, los problemas de significación asociados a la fotografía pueden resolverse, en gran parte, utilizando esencialmente tres fórmulas de complementación entre los distintos modos, esto es, utilizando imágenes con palabras (I+P); imágenes con imágenes (I+I); e imágenes con números (I+N) (Bericat, 2011, p.8).

Por tanto, la posibilidad de establecer una narración con sentido se encuentra en el montaje de las imágenes. Los dibujos utilizados en la técnica, dan cuenta de situaciones de interacción entre adultos y niños y niñas, en los cuales ellos y ellas podían o no visualizar relaciones de poder u otras formas de vínculo con los adultos

La indagación sobre las relaciones de poder se realizó a través de la expresión que estas asumen: las representaciones sociales, los roles sociales que cumplen adultos y niños y niñas en los espacios de interacción y las acciones culturales o sociales que desarrollan los niños y las niñas junto a los adultos en estos espacios de interacción.

Para indagar sobre estas tres expresiones se realizó una observación participante durante un año, con una periodicidad semanal o quincenal, en un grupo de niños trabajadores, la que alcanzó aproximadamente cien horas de observación.

La observación se realizó desde la posición de participante involucrado en un segundo plano (Mayan, 2001), que permite observar las interacciones que se dan entre los participantes de los grupos y facilita la relación del investigador con ellos y ellas, pudiendo en breve tiempo constituirse en un miembro más del grupo, legitimando su presencia. Se explicitó frente a los niños el objeto de la investigación, el porqué de la

elección de ese grupo y se le explicitaron los fundamentos del estudio en rasgos generales, para no afectar el objetivo del mismo. La aceptación de la presencia de la investigadora fue dada tanto por los adultos-educadores como por los niños del grupo.

Las observaciones permitieron obtener información sobre los roles asumidos por adultos-educadores y los niños; los vínculos que se desarrollan; las posiciones espaciales que asumen los diferentes miembros y si estas tienen alguna significación en términos de relaciones de poder; y las acciones que realizan, su gestación, bajo la iniciativa de quienes, su implementación, etc.

Las entrevistas no estructuradas o abiertas dirigidas a los y las educadoras, se realizaron para evidenciar sus conductas, conocimientos y emociones respecto a la vinculación con niños y niñas, sus expectativas, las representaciones y conflictos que viven y se evidencian en los procesos de interacción grupal.

Las entrevistas permitieron por una parte, indagar en profundidad, pero libremente, sobre aspectos relevados en la observación grupal, y por otra, sobre las hipótesis provisionales del trabajo que fueron emergiendo a medida que se realizaba el análisis de la información producida. Las entrevistas, a su vez, entregaron información de carácter más cognitivo y meditado por parte de las educadoras y los educadores, lo cual facilitó la comprensión de la racionalidad detrás de las actuaciones observadas.

Tanto durante la observación participante, las entrevistas y en especial durante el análisis de la información, se elaboraron memos, para dar cuenta de la reflexiones de la investigadora o de las preguntas que emergían en ese momento. Estos fueron usados posteriormente en el proceso de teorización.

Para efectos de la producción de información y el análisis inicial se siguió el procedimiento de la teoría fundamentada de la siguiente manera. Durante el proceso de observación así como durante la realización de las entrevistas, se desarrolló un primer análisis que permitió generar la codificación abierta, proceso iterativo, hasta alcanzar la saturación teórica a través del uso del método comparativo constante. En este proceso se crearon más de ochenta códigos, algunos “en vivo” pero la mayoría fueron

conceptualizaciones interpretativas o códigos sociológicos, acorde a la pregunta de investigación.

Una vez terminado el proceso de producción de información primaria, se realizó una codificación selectiva, que estableció las bases de la codificación teórica, cuyo análisis interpretativo permitirá la generación de la categoría central. A través de estos procedimientos se generaron *familias* y relaciones entre éstas que permitieron, en definitiva, alcanzar un proceso de teorización, es decir una propuesta explicativa del fenómeno estudiado (Andreu et al., 2007; Trinidad et al., 2006).

En síntesis se utilizaron tres tipos distintos de técnicas. La Observación Participante para observar las interacciones de un grupo de doce niños trabajadores con su educador; la Entrevista semi estructurada para conversar con siete educadores y educadoras adscritos o no a instituciones promotoras de derechos; y una técnica utilizando imágenes para analizarlas con los niños del grupo observado.

PROCESO DE PRODUCCIÓN DE LA INFORMACIÓN Y MUESTRA

La Muestra

La muestra la comprendieron adultos-educadores hombres y mujeres, que interactúan con niños y niñas, y que transitan en distintos escenarios poblacionales, los que se diferencian por su dependencia o no de instituciones y, por las características de los niños y las niñas con los que interactúan en los espacios de intervención, fundamentalmente de promoción de derechos.

En la investigación participaron siete educadores y educadoras que desarrollan distintos roles en la intervención social con niños y niñas. Cuatro de ellos y ellas interactuando de manera directa con niñas y niños; y tres de ellas, actuando a nivel de coordinación de los y las educadores. Además fueron parte de la muestra doce niños, estos últimos miembros de un grupo de niños trabajadores, dependiente de una institución promotora de sus derechos.

El Proceso de Selección de Escenarios

La selección de los escenarios respondió a la definición de la muestra teórica construida siguiendo los siguientes criterios. Uno, adultos-educadores vinculados a instituciones que desarrollaran trabajo con niños y niñas en espacios estructurados a partir de definiciones institucionales; y dos, educadores o educadoras vinculados a grupos poblacionales, que desarrollasen el trabajo con niños y niñas en espacios autogestionados.

Para la selección de la institución promotora de derechos en la cual se pudiese realizar una observación participante y un registro de manera directa de las relaciones de niños y niñas con un educador o educadora, por un periodo de tiempo prolongado, se hizo uso de las relaciones que la investigadora había desarrollado en su experiencia laboral y de la confianza hacia ella en el manejo de la información producida tanto por parte de la institución como del adulto-educador.

En relación a la selección del grupo a ser observado, era deseable que los niños y las niñas participantes tuvieran una mayor comprensión de sus derechos, ya sea por sus experiencias de vida y/o por la participación en grupos de promoción de derechos, o por su vinculación con adultos en esferas distintas a las cotidianas, como son la escuela y la familia.

Se seleccionó un grupo de niños trabajadores. El supuesto a la base, fue que la forma de relación que ellos establecerían con el educador o educadora, sería más directa, horizontal y exigente en relación al ejercicio de sus derechos. Ello pondría en evidencia de manera más clara las relaciones que el educador o la educadora establecía con las niñas y los niños y las reacciones de los niños en esta interacción.

La institución seleccionada no puso dificultades para la realización de una observación-participante en uno de los grupos con los que trabajan, debido a la trayectoria personal de la investigadora en el tema, conocida por el aporte realizado a través de charlas, seminarios y capacitaciones a casi a todas las instituciones que trabajan con niñas y niños, desde la perspectiva de los derechos humanos. De este modo, lo que podría

haber sido una limitante, fue visto como un aporte a sus propios procesos de reflexión institucional sobre el tema.

Luego de una conversación con la responsable institucional y con el educador del grupo, se inició el proceso de observación en julio del 2011.

La búsqueda de un grupo autogestionado fue mucho más compleja, pues el supuesto inicial de la existencia de muchos grupos autogestionados, se mostró errado en la práctica, pues los espacios territoriales están en su mayoría, tomados por las instituciones que trabajan con la niñez, dejando muy poco espacio para otros grupos.

Luego de varios intentos y muchas semanas contactando diferentes educadores y educadoras facilitadores de grupos autogestionados, se lograron dos o tres reuniones, las que en definitiva no fueron fructíferas por la discontinuidad en el funcionamiento de los grupos.

Estas dificultades obligaron a repensar la metodología de producción de información respecto a grupos autogestionados. Manteniendo el enfoque de la teoría fundamentada como método de análisis de información, se decidió realizar entrevistas a educadores o educadoras que tuviesen este tipo de experiencia, que si bien no dan cuenta de la observación de la interacción adulto-niño o niña, si da cuenta de las representaciones y valoraciones que estos adultos hacen del vínculo que tienen con niñas y niños.

Observación Participante

Esta observación se realizó en un grupo formado por doce niños trabajadores de entre 7 y 15 años y un educador. Todos ellos trabajan ayudando a sus familias en la feria, asisten regularmente a la escuela y se reúnen semanalmente en un centro juvenil. Su grupo se llama Los Victoriosos.

Luego de un primer momento de conocimiento entre la investigadora y los participantes del grupo, se logró que ésta llegara a ser considerada parte de él, lo que facilitó la observación, manteniendo muy buenas relaciones con los niños y con el educador.

Para la investigadora el asumir el rol de observadora inicialmente le provocó conflictos, producto del rol que normalmente asume por su trabajo, en el cual debe ser una activa participante de los procesos grupales. La adaptación al nuevo rol le tomó varias semanas, pero una vez asumido ya no hubo mayores conflictos. Luego de este momento inicial, ella genera una pauta de observación basada en las observaciones realizadas hasta ese momento, que le permite objetivar lo observado.

Un indicador de la naturalidad alcanzada por el grupo en la relación con la investigadora, se expresa cuando llega gente nueva al grupo, los niños y el educador la presentan como una tía más y, cuando hablan con otros, la cuentan entre sus integrantes.

Cerrado el proceso de observación en el grupo, la relación de la investigadora con el educador es de total confianza y naturalidad. El grupo cuenta con ella como una más a la cual acudir cuando lo requieran.

Durante el período de observación la investigadora mantuvo una posición y actitud dentro del grupo que no interviniese en demasía en la forma en como las actividades se desarrollaban, para lo cual, excepto interpelada por los niños o el educador, se mantenía en silencio.

En términos de posición dentro del grupo, siempre se ubicó en el círculo que se formaba al inicio de cada sesión, como un miembro más y, durante los trabajos grupales, al costado sin intervenir, a menos que le fuera peticionado y no fuera posible excusarse.

Luego del término de cada sesión se procedía a escribir las notas de campo, de la manera más exhaustiva posible, de manera de permitir un adecuado análisis y codificación.

Efectuado un primer período de observación al grupo de niños trabajadores, se decide ampliar la muestra teórica, a otros educadores y educadoras, de manera de producir mayor información sobre las formas de interacción que desarrollan con niños y niñas en grupos dependientes o no de instituciones.

La ampliación de la muestra teórica responde, entonces, a la necesidad de profundizar información sobre las nociones de rol del educador, las características de los niños y niñas con los que interactúan, el acercamiento a la noción de poder y como lo manejan.

Realización de Entrevistas

Se realizaron entrevistas a dos tipos de personas vinculadas al trabajo directo con niñas y niños: a educadores y educadoras que pueden tener o no un título profesional o técnico; y a coordinadoras del trabajo con la niñez a nivel institucional y no institucional, a cargo de equipos de profesionales y de educadores; todas ellas profesionales de larga experiencia.

Las entrevistas fueron similares tanto para educadores y educadoras como para las coordinadoras, pues se quería indagar sobre los mismos tópicos. En la conversación aparecieron las diferencias originadas en el nivel de responsabilidad de cada uno y, del carácter directo o indirecto de la relación con niñas y niños en su trabajo cotidiano.

Educadores

Se entrevistaron dos educadores y dos educadoras, una de ellas de un grupo autogestionado.

Dado que la pregunta de investigación refiere a las relaciones entre adultos y niños en espacios sociales de promoción de derechos, se escogieron educadores o educadoras que trabajasen con niños y niñas, en distintas situaciones: niños y niñas en situación de

calle, niños y niñas en un grupo comunitario y, niños y niñas migrantes; todos de distintas edades, lo que permitió una mayor variedad de acercamientos al tema.

La primera entrevista se realizó al educador a cargo del grupo en el cual se realizó la observación participante; se desarrolló después de un número importante de observaciones y, una vez que se había superado la “desconfianza” inicial o ambivalencia en la relación por parte del educador. La entrevista fue muy distendida, tuvo lugar en un espacio donde él estudia, por lo tanto, era su espacio. Esto facilitó que él estuviera muy relajado durante toda la entrevista.

La pauta de entrevista¹⁵ fue seguida a grandes rasgos, los tópicos centrales fueron apareciendo y como es frecuente no se hicieron todas las preguntas de la pauta y se hicieron varias otras preguntas que no estaban en ella.

Las otras entrevistas fueron gestionadas después de esta primera entrevista.

La entrevista a la educadora del grupo autogestionado, refiere a un grupo que ya no existe y que tuvo un importante impacto en la población en la cual funcionó. La no existencia actual del grupo, no fue asumida como dificultad, pues el discurso respecto de la relación con niñas y niños no estaría afectado por la actualidad del grupo, sino más bien por la experiencia vivida, y eso quedó explícito en la entrevista.

Se utilizó una pauta similar para todas las entrevistas, y se profundizó en aquellos temas que parecían relevantes para el/la entrevistado/a, insistiendo en los temas relevantes para la investigación y que un par de entrevistados intentaron obviar, lo que obligó a la entrevistadora a buscar otras formas de acercarse a los temas. Las experiencias de cada uno y una eran variadas, quedando sí de relieve, que todos y todas tenían un compromiso explícito con lo social y en especial con los más marginados.

Es interesante relevar que la mayoría de ellos y ellas (75%) viven en poblaciones muy similares a las que habitan los niños y las niñas con los cuales trabajan, y sus historias

¹⁵ Ver Anexo1: Pautas de Entrevistas y Consentimiento informado

de vida se han desarrollado en espacios similares, lo que podría incidir en la comprensión e involucramiento que tienen en su trabajo.

Coordinadoras de equipos de trabajo

Se entrevistaron a tres coordinadoras, una a cargo de equipos que trabajan con niños y niñas trabajadores, otra relacionada con niños y niñas migrantes y la tercera, responsable de la formación de educadores y educadoras así como de profesionales que trabajan con niñez y adolescencia tanto en Chile como en América Latina.

La pauta de entrevista se adaptó con preguntas apropiadas a la función, pues indagaba en la visión que ellas tienen de las y los educadores y su relación con las niñas y los niños.

Una de las entrevistadas fue líder en la escuela y en el barrio en su niñez y adolescencia, y para ella la temática de la niñez ha sido una constante en su vida, por lo que se preparó profesionalmente para aportar a la visibilización, dignidad y bienestar de niñas y niños.

Las otras dos llegaron a la temática ya como profesionales, optando por trabajar con niñas y niños y sus derechos, haciendo una carrera en la promoción de estos y en la formación y dirección de educadores y profesionales que trabajan con la niñez.

Todas ellas manifiestan un compromiso e involucramiento con la temática de la niñez y sus derechos, que va más allá de su responsabilidad laboral, asumiéndola como un desafío a alcanzar en la sociedad y ante lo cual se sienten aportando desde el espacio en que trabajan.

La ampliación de la muestra teórica genera la necesidad, a partir del resultado de su análisis a través del MCC, de corroborar algunas expresiones de los educadores y las educadoras sobre las representaciones de poder que tendrían los niños y niñas.

Con este objetivo, y con el consentimiento de niñas y niños, se realizó una dinámica en el grupo observado, utilizando dibujos de escenas de la vida cotidiana, sobre los cuales ellos describen, a modo de una narración, lo observado y las relaciones que se evidencian¹⁶. Estas narraciones se grabaron y transcribieron. A partir de la información producida mediante esta última actividad, se alcanzó la saturación teórica.

Narraciones de los niños a partir del Uso de Imágenes

Los contenidos de las imágenes a utilizar con los niños del grupo, en la perspectiva de evidenciar las relaciones de poder con los adultos, fueron consensuadas con una psicóloga experta en tema de niñez, de manera que expresaran situaciones cotidianas y pertinentes a la realidad social de los niños por una parte, y adecuadas a su edad, por otra.

La creación de los dibujos estuvo a cargo de una dibujante profesional, y se elaboraron seis escenas.

En la dinámica con los niños, se utilizaron cuatro de ellas, y se les pedía que contaran una historia en relación al dibujo en cuestión. A cada niño se le pasó solo un dibujo, por lo cual respecto a cada uno hubo dos historias. Participaron ocho niños.

Durante la realización de esta dinámica, los niños se interrumpían entre ellos, asemejaban algunos personajes de los dibujos con algunos miembros de sus familias o personas de la población, lo que era muy positivo, pues daba cuenta de la pertinencia de las imágenes.

No fue posible que cada niño contara una historia de principio a fin, pues se interrumpían entre ellos, así que las historias fueron de carácter colectivo. Al final de la dinámica se le regaló a cada niño un dibujo.

¹⁶ Ver Anexo 2: Imágenes/dibujos utilizados en técnica con niños.

La información producida por esta dinámica no se codificó, como si lo fueron la observación participante y las entrevistas, pues el sujeto hablante no es el sujeto de estudio principal en esta investigación. La información permitió corroborar los dichos de los educadores y educadores sobre las percepciones que los niños tienen sobre las relaciones con los adultos y el uso del poder en ellas.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN PRODUCIDA

En este capítulo se procederá a analizar la información producida a través del uso de las técnicas descritas en el capítulo anterior, siguiendo los lineamientos de la teoría fundamentada y, avanzando en niveles de profundidad conceptual y teórica en los análisis interpretacionales.

En un primer momento se realizará un análisis descriptivo de la observación participante y de las narraciones realizadas por los niños al interpretar las imágenes de escenas de la vida cotidiana. En un segundo momento, y producto de la organización de la información en *familias*, se hará un análisis descriptivo de toda la información producida a través de las entrevistas. En un tercer momento, se realizan los diferentes niveles de análisis interpretacionales.

El análisis de la información producida se realizó con el apoyo del software de análisis cualitativo Atlas ti. Este programa permitió fundamentalmente ordenar, localizar, categorizar y clasificar información, a la vez que establecer relaciones entre códigos y *familias* y entre *familias*.

Según Andréu et. al. (2007), este programa tiene especial sentido cuando es usado en proyectos de Teoría Fundamentada pues logra “facilitarnos toda una serie de herramientas para “tejer” relaciones entre los más variados elementos de nuestros datos con el objeto de hacer explícitas nuestras interpretaciones” (p.135) y, en definitiva apoyar las conclusiones que se alcancen.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

El primer acercamiento al grupo observado ocurre en julio del 2011 y el último en diciembre del 2012.

La observación tiene lugar en la población La Victoria de la zona sur de Santiago. Una población popular con una larga historia de lucha social, acorde a sus orígenes. Nace como una toma de terreno en 1957, una de las tomas más emblemáticas en Chile. Se destaca como una población que presentó gran resistencia al golpe de estado en 1973 y durante toda la dictadura. Fue un ejemplo en la creación de todo tipo de organizaciones sociales y hasta el momento cuenta con un sinnúmero de expresiones organizacionales, a pesar de la crisis de participación que afecta al conjunto del mundo popular.

Al igual que muchos otros sectores populares en Santiago y en el resto del país, la población La Victoria está afectada por una fuerte segregación territorial, gran pobreza y altos niveles de descomposición social expresada en violencia, tráfico de drogas, ruptura del tejido social, etc.

En este escenario, muchas niñas y niños trabajan para ayudar a sus familias a sobrevivir, y un grupo importante de ellos y ellas lo hacen en la feria, apoyando a sus familias en la venta y al momento de guardar los productos y desarmar el puesto. En general los niños y las niñas feriantes no reciben dinero por su trabajo, pues es un trabajo familiar, y ellos lo conceptualizan como un gesto solidario hacia sus padres y madres.

El grupo observado está formado por niños de entre 7 y 15 años, que trabajan apoyando a sus familias en la feria, y se reconocen a sí mismos como niños trabajadores, condición que les permite participar en el grupo. En el grupo no hay niñas, lo que provoca discusiones recurrentes con el educador, pues los niños se niegan a aceptarlas.

La institución que les apoya tiene como requisito para ser parte del grupo, el que se mantengan en la escuela y que sus madres y padres participen en algunas reuniones. Su objetivo es apoyar a los niños y a sus familias para que los adultos generen condiciones que les permita a los niños no seguir trabajando. Este proceso es de difícil consecución, por lo cual la institución desarrolla planes de apoyo educativo para que los niños se mantengan y aprendan en la escuela aunque sigan trabajando en la feria.

El grupo observado se denomina Los Victoriosos y tiene más de seis años de vida. Es uno de los grupos más estables de niños trabajadores dentro de la institución y se caracteriza por ser un grupo muy proactivo, trabajador, participativo y organizado. Los niños del grupo tienen participación en todas las actividades organizadas por la institución y les gusta ser reconocidos por los otros grupos como los mejores.

Algunos niños ya han salido del grupo por su edad -han cumplido 18 años-, y otros porque se han cambiado de población. Todos mantienen lazos con el grupo y cuando van son recibidos con mucha alegría.

Se reúnen todos los sábados de cuatro y media a seis, después de la feria, excepto si llueve o es feriado. Siempre se les da una colación de galletas y jugo, la cual se sirve antes de terminar cada sesión.

El espacio en que se desarrollan las reuniones es la Casa de la Juventud, que pertenece a la parroquia y ha sido arreglada por los propios niños junto a los educadores de la institución. Para ello han realizado distintos proyectos, que les han permitido pintarla y hacer un mural a todo lo largo de la sala en que se reúnen. Esto les da sentido de pertenencia y el espacio lo sienten propio.

Los niños se conocen hace mucho tiempo, algunos son familiares y comparten historias comunes. Conocen las familias de cada uno y las personas que las conforman, lo cual queda en evidencia cuando discuten y pelean y sacan a las familias de los otros con sus características distintivas. Las madres, que son las que participan, también se conocen entre ellas y comparten espacios de trabajo en la feria.

Las reuniones del grupo siguen una rutina más o menos establecida. Llega primero el educador y espera a los niños, los que van llegando de a poco. Todos saludan afectuosamente al educador. Cuando llega un número suficiente de niños (5 a 7), se inicia la reunión. Normalmente el educador plantea el tema o tarea que trae y que debe desarrollar con los niños, por ello siempre preguntan ¿qué vamos a hacer hoy tío? No parece haber otra forma de iniciar la reunión. Cuando el educador no dice nada, y ante la pregunta responde: lo que Uds. quieran, los niños dicen, nooo! Ud. tío tiene que decirnos que hacer.

La dinámica entre los niños es agresiva, mucho grito, correr dentro de la sala, golpearse, decirse sobrenombres, sacarse aspectos negativos, acusarse. Esto es permanente, y el desafío del educador es mantenerlos calmados y lograr realizar las actividades programadas. En general lo logra, el educador tiene mucha paciencia, nunca les grita. Si es necesario se para y separa a los niños, les dice “Ya poh chiquillos, tenemos que respetarnos, este espacio es de Uds. el grupo es de Uds., pongamos atención”, etc.

Una vez terminada la actividad principal, se intenta conversar sobre lo que se hará en la próxima sesión mientras se reparte la colación. Los niños se despiden y se van a sus casas.

Durante el período de observación se realizaron un par de actividades de carácter social, en las cuales los niños iban a tener un rol protagónico, ya sea en la elaboración de los materiales para la actividad como en la realización de la misma. La experiencia en ambas dejó en evidencia que los niños tuvieron una participación muy secundaria, pues no elaboraron los materiales requeridos para la actividad, aunque se habían acordado las responsabilidades ni tuvieron un rol protagónico durante la actividad.

En ambas, los adultos de la institución llevaron los materiales hechos, los que no habían sido vistos por los niños. En una de las actividades los adultos de la institución adornaron el lugar, armaron la presentación de fotos, escribieron el guión que después leyeron los niños, etc. Esta situación no pareció extraña ni a los niños ni a los adultos. Ante la consulta de por qué no se habían respetado las tareas que se habían asumido en la reunión con los niños, se respondió, que no tenían tiempo y era más rápido si la hacían ellos.

En estas acciones se evidencia que el cumplimiento de metas por parte de la institución, la necesidad de quedar bien ante otros adultos -en este caso las autoridades municipales, parroquiales, de vecinos y los familiares de los niños- es más importante o adquiere preeminencia por sobre la participación activa de los niños en la producción del evento. La agenda institucional prevalece en estas actividades sociales o de difusión.

Lo relevante es que los adultos educadores y educadoras no parecen darse cuenta que esto les resta protagonismo a los niños, que ellos terminan siendo un elemento decorativo dentro de la actividad, y que por tanto, se mantiene el desafío de realizar la intervención desde el enfoque de derechos.

ANÁLISIS DE DINÁMICA CON IMÁGENES REALIZADA CON LOS NIÑOS¹⁷

Este es un análisis de las narrativas realizadas por los niños del grupo observado durante la investigación, a partir de un set de cuatro imágenes¹⁸ sobre las cuales ellos debían hacer un cuento o directamente referirse a lo que estaba representado en la imagen.

Este análisis es un espacio de reflexión complementario a la discusión central de esta investigación, y tiene por objeto relevar, la voz de los niños, para corroborar lo planteado por los educadores y educadoras respecto a cómo los niños y las niñas se refieren a las relaciones que tienen con los adultos. Al mismo tiempo, los dichos de los niños permiten alcanzar y fundamentar la propuesta teórica desarrollada en el capítulo final.

Relaciones de poder: dentro y fuera de casa

“...yo creo que porque el niño quiere jugar...Cállate vo... y por eso no se encuentra feliz vendiendo...y el papá está así porque capaz que no venda” (Dibujo de la feria)

Dentro de casa

Los niños visualizan la representación social de la Familia, con una estructura tradicional, donde existen roles y jerarquías determinadas -“esposo, esposa e hijos”- las

¹⁷ Este análisis se realizó con el apoyo profesional de la psicóloga infantil experta en Enfoque de Derechos, María Teresa Dalla Porta. Ver Anexo 3: Opiniones de Niños. Análisis de Dinámica con Niños.

¹⁸ Ver Anexo 2: Imágenes/Dibujos para Técnica con Niños

distinciones de género están inscritas en la corporalidad humana la que habla de una dimensión estética y una dimensión práctica, en la visión de los niños.

La dimensión estética es asociada por los niños en la utilización de colores -rosado mujer-, y la forma corporal -ausencias y presencia de atributos físicos-; y la dimensión práctica está relacionada a las labores realizadas al interior de la casa -mujer cocina/hombre no; hombre ve partido de futbol entre otros-.

En las actitudes asumidas al interior de la familia existe presencia jerárquica de lo masculino por sobre lo femenino construyendo relaciones asimétricas entre adultos y de los adultos hacia los niños. En relación al dibujo del living y de la cocina, los niños describen lo siguiente:

“Ya primero, ellos dos son esposos y ellos dos son sus hijos, y ellos... y ellos dos están cambiando la televisión y ella está como distraída....Está como mirando pa allá, pa la puerta.”

“Pa mi, estos dos son esposos y ella... le habla al marido, pero el marido está viendo tele igual que los dos hijos...Si, yo igual opino que ellos dos son esposos y que ella le está hablando y él no la pesca porque está viendo el partido y el también...”

“Están en la casa; la esposa quería que fueran a la cocina pa que hablaran. Y mientras ellos dos estaban viendo tele; y ellos no escucharon, y estaban más atentos con la tele.”

“yo creo que ellos están conversando sobre, sobre el almuerzo que va hacer que, que... le está diciendo que ordene la mesa...”

“Es mujer porque tiene las pestañas largas y los hombres no creo que se les vea el pelo hasta aquí... Si, si se le puede ver el pelo hasta ahí...Pero no... es una mujer... tiene las pestañas largas... Ya, es un tra... es travesti... es una mujer, se nota al tiro...Es una mujer porque ocupa cosas rosadas...Ah ¿Y tú no ocupai cosas rosadas?...Si... aquí tení una espinilla rosada... Más encima casi todos los hombres no cocinan... ¿Y hay hombres que cocinan?...Si...Si, algunos, pero poco”

“O capaz que le duele el estómago porque está así...Y ella le dijo que le duele el estómago porque le están dando contracciones.... Yo creo que ella le dice a él que le duele la guata pa ir al hospital.”

Consultados los niños sobre que hacen cuando un adulto en la casa se enoja, conversación que aparece producto de los relatos que hacen en relación al dibujo del jardín donde hay un abuelo, se evidencian cuáles son los recursos de protección y de defensa que los niños utilizan para enfrentar las prácticas maltratadoras de los adultos, las que están relacionadas con la búsqueda de autonomía y de lejanía de los espacios

donde surge la agresividad.

Lo anterior da cuenta de una escasa apropiación de los derechos de la niñez por parte de los adultos y de los propios niños, ya que éstos recurren a niveles de protección donde se interrumpen los hechos de violencia sin embargo, no se cambia el patrón relacional manifestado por los niños, por lo que el carácter sistemático de estas relaciones asimétricas y agresivas representan un correlato de socialización en las formas de resolver conflictos entre el mundo de los adultos y la niñez y, por otra parte, expresa la fragilidad de las relaciones en que la vulneración de derechos se convierte en prácticas aceptadas socialmente.

“Que si está enojado (adultos) con otra persona que no se tiene que desquitar con nosotros.”

“Todos dijeron lo mismo... No, yo le diría que sí está enojado (...), que si no me voy...Y te dicen “ándate no más”...Es que tú soy choro.”

“¿Mi mamá? me reta, me pega y me castiga. “

“Cuando mi mamá me molesta me enojo caleta, me voy pa la pieza y me pongo a ver tele.”

“Yo no conocí a mi abuelo...Yo tampoco conocí a mi abuelo, ah no, si... si, si lo conozco y me pegaba bastonazos mi abuelo...me tenía cualquier mala”

En el ámbito de la familia, los niños expresan con claridad que la estructura familiar obedece a la representación del modelo de familia tradicional, los adultos son percibidos altamente estereotipados y por lo tanto, no existe mezcla de roles. Se evidencian las relaciones de poder entre los adultos y los niños, donde se mantiene la estructura relacional adultocéntrica donde se perpetúa el aprendizaje social de la obediencia y la sumisión a la autoridad establecida

Fuera de casa

Cuando los niños se refieren al espacio fuera de la casa, sus representaciones sociales están vinculadas a los espacios propios del mundo social de la niñez: el juego, la recreación y el deporte.

Además, se aprecia desde los relatos de los niños que existe influencia mutua entre mundo externo y mundo interno, y esta observación es muy evidente, ya que los

aprendizajes realizados por los niños en uno y otro mundo son traspasados rápidamente, a través de sus formas de comunicación: juego y comunicación verbal y analógica, entre otras.

Los relatos de los niños en relación al mundo externo-fuera de la casa-, la calle, la plaza, la feria, lo vinculan al mundo del juego, del trabajo, del colegio y también a las transgresiones hacia la niñez desde sus narrativas, y en particular develan sus emociones en relación a los “otros adultos”.

En el contexto de trabajo “En la Feria”, la relación con los adultos está marcada por una parte, por la clara representación de los adultos a ser padres y de los niños a ser hijos y, por otra parte, a una aguda observación de los niños del estado emocional de los adultos-padres en relación a la venta de productos y cómo éste estado influye en ellos, así encontramos que los niños-hijos perciben estados emocionales por parte de los adultos-padres de decepción y enojo por la ausencia de venta.

Considerando lo anterior, los niños-hijos reportan sintonía emocional con los adultos-padres y se autopercibe cómo ayuda-salvador- del adulto masculino e instalan dos pensamientos socialmente contruidos; un pensamiento es explicativo de las razones del enojo del adulto que no vende; y el segundo pensamiento da cuenta de la auto explicación de la presencia del niño en ese lugar y no en el otro lugar (plaza, calle, casa, escuela entre otros), el niño si vende.

“Está así como eeh... está así como de... él (adulto) está decepcionado donde no vende, una cuestión así, y el niño está así como confundido, capaz que donde no pueda jugar.... Está apenado”

“Mi historia relata que aquí están en la feria, un niño, que trabaja; y él, él (niño) vende de todo, con su papá trabaja que él no vende nada; y de ahí que él le está ayudando...aunque él quiere estar en otra”

“Está enojado (adulto), serio, serio...Enojado... Porque no vende....Porque no vende nada, no vende limones, limo....Beeerp... Melones.... Melones...”

“Si, el papá y el hijo, el niñito vende mucho y el papá no vende nada”

“Está aburrido, está aburrido... en la Feria...Esta como yo cuando estoy en el colegio... Si po, porque nadie te pesca po....Si, como cuando estamos esperando el toque de campana...”

En relación al dibujo de la calle donde un grupo de niños está jugando a la pelota, rodeado de adultos que observan, los niños relatan:

“Mire, capaz que esté feliz y el hermano de él está feliz, capaz porque están jugando todos juntos... sabí que quería puro jugar a la pelota.”

“Más la mayoría (adultos) juega con los niños a la pelotas....No, pero con niños chicos po... ¿Y los padres juegan con los niños a la pelota?...Si...Los padres si po...juega amigo contra amigo...Mi papá le mete cualquier color pa jugar a la pelota conmigo po, es que mi papá, porque grita fuerte...y nos llamamos así po(chifla)”

“Yo no tengo a mi papá po.... Yo tampoco po... “

“Hay algunos que están andando en bici, otros que están paraos y otros que están como urgidos...Mire, ahí... ¿Quiénes están urgidos?... Ellas... Esas dos están así como, como así... están como preocupadas (señalan a las adultas)...Las niñitas, donde están jugando en la calle capaz...podrían atropellarlo.... yo creo que ella es la mamá de ellas y las puede retar”.

“Ya están jugando(entre niños)... después él le gana a él, y él se pica...ya...Y le va a pegarle y él se defiende y los deja... ¿Y los adultos que están alrededor qué, qué hacen ellos...Lo intentan separar pos. Y ella le va a avisarle a la mamá y al papá...Que están peleando... pa separarlos...Y después se meten a pelear los adultos, así entre los papás”¹⁹.

Los niños en los relatos reseñados no dan cuenta de manera explícita de las relaciones de poder, sino a través de las actitudes socialmente aprendidas y de defensa frente a las agresiones de los adultos. Por otra parte, expresan con mucha claridad la capacidad que tienen de entender los estados de ánimo de los adultos y, las expectativas de cambio que tienen respecto a las labores que desarrollan. Se manifiestan felices cuando juegan, aburridos y molestos cuando trabajan y, también cuando van a la escuela.

No parecieran haber espacios a nivel poblacional que satisficieran las necesidades de los niños. Por otra parte es interesante observar que ellos nunca ocupan los conceptos de derechos cuando se refieren a su vida cotidiana.

¹⁹ Ver Anexo 3: Para Opiniones de los Niños y Análisis completo realizado por María Teresa Dalla Porta.

PROCESO DE ORGANIZACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Analizando las Familias

Tal como ya se ha expresado el procedimiento de análisis utilizado fue el Método de Comparación Constante (MCC) de la Teoría Fundamentada, que en un primer momento o fase consiste en ir generando códigos abiertos a medida que avanza el trabajo de campo en relación a cada evento y técnica utilizada. Este método se aplicó a la observación participante y a las entrevistas.

El proceso de organización de la información siguió el siguiente orden: codificación abierta, codificación selectiva y codificación teórica; generación de **familias**; integración de **familias**; generación de categorías. Las **familias** se entienden como “asociaciones de códigos que guardan relación entre sí” y que “proporcionan un marco teórico para analizar las causas, las condiciones, consecuencias y acciones del comportamiento dentro de un contexto específico” (Trinidad et al., 2006, p.38). No se trató sin embargo de un proceso lineal, tuvo idas y vueltas, pero se logró conformar un corpus de información coherente, factible de ser utilizado para la teorización.²⁰

A continuación se presenta una tabla que resume este proceso:

Tabla N° 1 Proceso de codificación, construcción e integración de Familias

Primer análisis 14 Familias	Segundo análisis 9 Familias	Tercer análisis 5 Familias
1. Rol del educador en el vínculo con NNA	1. Rol del educador en el vínculo con NNA	1. Construcción del Rol del educador en el vínculo con NNA
2. Valor asignado a trabajar con NNA	2. Valor asignado a trabajar con NNA	
3. Vínculo de educadores con la niñez	3. Vínculo de educadores con la niñez	
4. Actitudes promovidas en los NNA;	4. Actitudes promovidas en los NNA	2. Actitudes promovidas en los NNA;
5. Expresión de autonomía en NNA	5. Expresión de autonomía en NNA	
6. Empoderamiento/autorealización NNA	6. Valoración que hacen de los NNA	3. Valoración que hacen de los NNA
7. Valoración que hacen de los NNA		

²⁰ Ver anexo 4: Estructura de códigos

8. Uso del castigo por parte de los adultos;	7. Representación de la relación niño adulto	4. Los adultos y los derechos del Niño
9. autoridad de los adultos sobre los NNA;		
10. Conflicto de NNA con los adultos por sus derechos;		
11. Los adultos y los derechos del niño	8. Los adultos y los Dros de NNA	
12. Cambio en la mirada de los adultos sobre los NNA		
13. Verbalización y comprensión del poder por parte de los educadores	9. Verbalización y comprensión del poder por parte de los educadores	5. Verbalización y comprensión del poder por parte de los educadores
14. Estigmatización de NNA por parte de adultos		

Producto de este proceso de interpretación y organización semántica resultaron finalmente cinco **familias**, como se puede ver en la Tabla N° 1: Rol del educador en el vínculo con NNA; Actitudes promovidas (por los educadores) en los NNA; Valoración que hacen (los educadores) de los NNA; Verbalización y comprensión del poder por parte de los educadores; y Los adultos y los derechos del niño.²¹

A continuación se exponen los sentidos y significados de cada una de las cinco **Familias**, resultantes del análisis de la información producida

Los Adultos y los Derechos del Niño (**Familia 1**)

Esta **familia** se estructuró en base a las vinculaciones de significado presentes en diez códigos, estos son: Cambio en la mirada de los adultos; CDN²² puesta en práctica; Conflicto de los NNA²³ por sus derechos; Convención sobre los Derechos del Niño; Formas de Relación Adulto-NNA; Estigmatización de NNA; Niñas, niños y Adolescentes, la Convención y ser Sujetos de derechos; Uso del castigo por parte de los adultos; Vínculo de los NNA y las Instituciones para NNA; y Vínculo de los NNA con los adultos, los cuales corresponden a noventa y un citas dentro de la investigación.

En esta **familia** se presentan las nociones con que los y las educadoras elaboran discursivamente las formas de vinculación de los Adultos en general con los NNA. Ello

²¹ Ver Anexo 5: Codificación y organización de las familias..

²² CDN refiere a Convención sobre los Derechos del Niño

²³ NNA, refiere a Niños, Niñas y Adolescentes

hace referencia a las formas en que el mundo adulto integra o no, los principios y orientaciones relativos a los Derechos, en las interacciones que desarrollan con niñas y niños. A la vez da cuenta de la manera en que la Convención en tanto instrumento internacional de Derechos Humanos, les obliga a reflexionar sobre su forma de ser adulto y su rol de educador o educadora.

Una de las formas en que los adultos se vinculan con los NNA se fundamenta en la idea de moratoria social, noción que se articula con la representación esencial de la infancia que la CDN pone en discusión. Esta representación tiene a la base la idea del niño y niña como un ser incompleto, en tránsito a la adultez, que requiere cuidados y protección para llegar a ser alguien, a ser un adulto socialmente aceptado. Estas ideas conllevan una serie de actitudes y formas de vincularse con los NNA, que bajo la idea de protección enmascaran relaciones de poder asimétricas, de carácter disciplinario y de obediencia:

"Todas las representaciones que los adultos tienen, por ejemplo, en el trabajo con las familias, cuesta mucho cambiar estas representaciones de los niños, que los niños aun no son adultos por lo tanto, no toman decisiones, por lo tanto, quienes toman las decisiones es la mamá o el papá o he...que ellos no se enteren o sea que es mejor, por ejemplo, no haberse despedido, o no haberles dicho que se venían porque así ellos no sufren, entonces es como una cosificación del niño y de la niña, por el hecho de que todo lo hago por ellos, ¿no?" (Entrevista 3. Hablando de NNA migrantes)

Para los adultos uno de los mayores conflictos con los niños y niñas, es que los derechos no vayan acompañados de los deberes. Deber es concepto clave en las representaciones de los adultos ya que les permite controlar las decisiones que los niños y las niñas puedan tomar, así como "guiar" su desarrollo hacia la vida adulta. "La vida está llena de deberes y hay que asumirlos para mantener el orden social, así está hecho el mundo". Por otra parte tienen la idea de que los derechos se ganan, pues son un privilegio, un premio, que no puede ser entregado sin una acción previa realizada por las NNA, la que es valorada positivamente por los adultos. Entonces el derecho es una recompensa. Así planteado esta comprensión del derecho es una forma de expresar el poder que tienen los adultos sobre los NNA. Los efectos de estas prácticas son negativos en la medida que confunden el bienestar del niño o la niña con la noción de deberes:

"Uno de los temas que salió fue esta discusión que tienen los adultos con los niños sobre sus derechos, sobre sus deberes, y salió mucho esta temática de este conflicto, de este conflicto de que no les gusta tanto que los chiquillos sepan de sus derechos, que los chiquillos los confrontan con sus derechos, como que aquí tengo los derechos, o si no... tu sabís" (Entrevista 6)

Estas representaciones, entran en conflicto con la forma en que los NNA se relacionan con ellos y ellas pues el conocimiento y la información que los niños y niñas van adquiriendo de sus derechos, produce incertidumbre en los adultos respecto a cómo deben tratarlos. Les provoca un cierto temor:

"hoy día el adulto, he... tiene cierto temor al referirse a la infancia porque lo ven con ciertos derechos por lo tanto el discurso que emerge es ahg!! (sic) ¡Que no se le puede hacer nada a los niños porque ahora tienen derechos!, y como que lo señalan como un temor, no como un ejercicio de derechos y al decir hoy día los niños están protegidos en todo su, en toda en su integralidad... y por lo tanto a ellos hay que protegerle todos sus derechos, entonces lo que yo veo es miedo" (Entrevista 4)

Una respuesta extendida frente a esta situación de incertidumbre es la reproducción de prácticas de maltrato físico y verbal como una forma de movilizar u orientar las acciones de los niños y niñas en la dirección deseada por los adultos. Esta práctica se encuentra muy presente y validada en la cultura popular, lo mismo en las relaciones que los adultos tienen entre sí, donde la violencia simbólica y física adquiere una funcionalidad y validación en términos relacionales. Por ello la puesta en práctica de las orientaciones de la CDN requiere de parte de los y las educadoras dialogar con los distintos actores de la cultura popular a fin de trabajar con los adultos la significación de la violencia y el maltrato, de manera de que el maltrato no sea comprendido como una forma de protección y de cuidado de los niños y niñas:

"Les explicamos y tratamos de darles a entender por qué los derechos no se podían borrar o transar frente a los deberes que ellos veían como necesarios y algunos a regañadientes lograron entender, (...) era muy chistoso porque estaban los hijos acá afuera, salían de aquí y quee!!!! (gritos) y la quedó mirando, ¡ah verdad que no te puedo decir nada!,(...) Ah verdad...es que (tengo que) pensar que no te puedo decir nada porque te tengo que tratar bien, (risas); entonces como que igual les cuesta, porque está la respuesta mecanizada en su mente de que el grito y ese cabro tal por cual, moviliza más rápido al hijo pa que haga tal cosa que lo mando a hacer, por ejemplo (gritando) ¡¡te tenía cuidando la casa, por qué estay aquí! cachay? A los cabros eso los asusta más y raspan (sic) a la casa" (Entrevista 4)

Evidentemente, la persistencia del uso de golpes u otras formas de abuso de poder está vinculada, no solo con la posición subordinada de los NNA en relación a los adultos y a la continuidad de patrones culturales de vinculación adultos-NNA, sino también con la falta de herramientas alternativas para relacionarse de manera distinta con los niños y las niñas, agregándose a ello la dificultad que tienen para, primero comprender y, luego para integrar la existencia de nuevos patrones de vinculación:

“Creo que sí, creo que hay mucha gente que cree que el modelo antiguo es el bueno, y que ahora los cabros hacen todas estas cagadas que pasan y todas las (...), es porque los papás no les pegaron. Y lo escucho en todos lados, en mi barrio donde yo vivo “oh, cachaste ese cabro chico que salió en las noticias, no, hay que sacarle la cresta y se le va a pasar”. Pero también creo que esa gente tampoco tiene otra herramienta y busca otras herramientas para no ser así, un padre castigador ¿me entendís? Entonces no hay, no tiene, porque es con lo que han vivido toda su vida ¿me entendís? Entonces tampoco buscan esa forma, otra forma para preparar sus hijos, a los niños. No, es el golpe, y así aprenden los niños y así no se mandan ni un cagazo(sic)” (Entrevista 5)

El abuso de poder del mundo adulto hacia la niñez tiene raíces muy profundas en la cultura, no solo popular, sino también de otras clases sociales, lo que expresa también la propia posición de subordinación social de muchos adultos, por lo que su espacio de ejercicio de poder es con los niños y las niñas. En este espacio su poder está legitimado socialmente. Por tanto, la superación de dicha forma de relación representa un desafío aún incluso para los mismos educadores y educadoras que trabajan en la promoción de derechos.

Estas representaciones adultocéntricas de las formas de relación de los adultos con los niños y las niñas, dan cuenta de la tensión permanente en que se encuentran las y los educadores que asumen los principios de la Convención como un fundamento de su trabajo y como una herramienta para la transformación social, a través del desarrollo de ciertas actitudes y habilidades de empoderamiento y autonomía en las NNA. Asumir este cambio conlleva un profundo proceso de autorreflexión que les conduce a repensar los lugares desde donde establecen sus relaciones con los niños y las niñas y también su imagen respecto del mundo adulto:

"Yo creo que, primero inconscientemente y hace un año, un año y medio diría yo, más conscientemente. Yo creo que lo que más desarrollo en ellos es el grado de autonomía. La autonomía, pero también el desarr(sic), su desarrollo evolutivo en esos procesos de creación y aprendizaje, me he desprendido también de mis estructuras, yo también

constantemente intento deshacerme de mi rol de educador adulto que entrega solo pautas, sino que también, en la medida que vamos descubriendo en conjunto vamos abriendo las ventanas, por qué ocurre esto, qué nos va... qué nos provoca esta situación, este momento?" (Entrevista 4)

La Convención sobre los derechos del niño se constituye entonces en una herramienta que facilita la reflexión entre los y las educadoras, desde el punto de vista de la promoción de las capacidades de participación y protagonismo de niños y niñas. Esta reflexión les permite construir un contexto relacional distinto para desarrollar el vínculo adulto -NNA:

"Yo creo que el tema más allá, o sea, el elemento más relevante de la convención es que nos permite reflexionar sobre el tema participación y ahí yo creo... que es su principal herramienta, que una pueda decir que es un aporte ¿no? porque el hecho de que existan convenciones de todo tipo y la mayoría de ellas (...) son declaraciones de buena voluntad, la herramienta más potente de esto es vincular infancia y participación, es lo que ha generado el click! En los espacios donde se abre la reflexión y donde es posible como insumar las prácticas, yo creo que esa es como la parte como más importante que se puede tomar como aporte" (Entrevista 5)

Este proceso reflexivo tensiona las capacidades de educadoras y educadores para poner en práctica las orientaciones y principios de la CDN. Para ellos y ellas representa un verdadero desafío superar la noción de "norma legal" de la Convención para constituir la en práctica cultural. En este sentido, un primer énfasis en la forma de entender la puesta en práctica de la CDN corresponde a la manera en que los principios y orientaciones de esta se validan comunitariamente, es decir, desde dentro del grupo:

"Entonces en ese sentido habían miles de cuestiones de la Convención que nosotros hacíamos carne todo el día, o todos los días, porque al final la convención también es una intuición también comunitaria que llega de múltiples lados y que decanta en un texto y que después se institucionaliza entonces yo creo que nosotros nos sentíamos muy parte de esa intuición" (Entrevista 1)

Una segunda forma de entender la puesta en práctica de la CDN supera el espacio comunitario o micro y se plantea su comprensión en el contexto macro, en la realidad nacional. En este nivel la Convención se sitúa, en tanto instrumento normativo, en el modelo político-económico neoliberal, como una respuesta institucional y jurídica que podría llegar a transformar las realidades en nivel micro.

Esta tensión entre el nivel micro y el nivel macro se expresa en el discurso de educadoras y educadores cuando tienen que decidir los énfasis de sus estrategias de

acción, las que pueden estar marcadas por una visión formal-legalizante de los derechos del niño, o una visión relacional-cultural de la puesta en práctica de los derechos.

Si bien ambas visiones no son contradictorias, la práctica de los y las educadoras evidencia la falta de espacios y mecanismos de participación para los niños y las niñas, en los cuales puedan desarrollar interacciones de tipo relacional-cultural, quedando a disposición de NNA fundamentalmente espacios en que los que se les entrega información sobre sus derechos, lo que podría reducir su práctica a la visión formal-legal principalmente:

"Mira yo tengo una impresión un poco dura ahí, yo creo que en la forma en que se ha desarrollado el trabajo por lo menos en el contexto nacional, ha impuesto una cierta mirada legalista que pareciera que, quizás muy cultural,... pero en el sentido de que pareciera que solamente imponiendo un marco legal normativo las cosas cambian por si solas, entonces no creo que haya habido un trabajo de relación de niños y jóvenes, que tuvo, quizás mayor intensidad hace 10 años atrás, y que lo que ha ido ganando terreno es una cierta visión como bastante decorativa de que en realidad está bien que participen los cabros" (Entrevista 2)

Aquí emerge una discusión por parte de algunos educadores y educadoras, sobre la capacidad de transformación social y la posibilidad de reconstrucción del tejido social que tiene la puesta en práctica de los principios de la CDN. Estas podrían producirse por la vía del fortalecimiento del sujeto colectivo promoviendo la participación de niños y niñas en los espacios comunitarios lo que requeriría una estrategia clara e intencionada hacia tales fines. La participación como uno de los principios promovidos por la CDN, no estaría suficientemente reflexionada ni en sus efectos ni en las condiciones necesarias para su ejercicio:

"A ver, yo creo que ahí hay como (...) variantes en cuanto a cómo se posicionan los educadores en relación a la convención. Bueno están los que, en el sentido más positivo si tú quieres... apuestan a la convención, creen en esta idea de que el cambio... la clave está, la clave de la convención está puesta en la participación, y por lo tanto, cuánto los chicos adquieren estas ideas de protagonismo,... pero no es fácil para ellos encontrar cual sea el lugar, porque, porque las formas con que trabajan con los niños están como vaciadas de una reflexión más profunda en lo ideológico, en lo metodológico, entonces pareciera que para trabajar con los niños promoviendo participación, basta generar condiciones para que haya grupalidad, acompañarlos, hacer consultas, mucho diagnóstico, en fin, y promoverlo hacia los espacios donde... por lo general, el educador

perfila que puedan tener ciertos niveles de visibilidad, pero no hay un cuestionamiento...
(Entrevista 2)

A través de este análisis va emergiendo una constante: la manera en que los y las educadoras entienden la puesta en práctica de los principios y orientaciones de la CDN, dependería o estaría afectada por una parte, por la procedencia social de las y los educadores y, las representaciones e intencionalidades de transformación que tengan al trabajar con NNA; y por otra, a las características contextuales históricas y culturales de los espacios en los cuales realizan las intervenciones.

En aquellos educadores que han tenido una experiencia de participación vinculada a las prácticas de la educación popular, es decir, educadores y educadoras que se han formado -dada su historia de vida familiar-, en un contexto de alta vulnerabilidad, que participan organizaciones en sociales, y que han sido ellos mismos sujetos de intervención de otros y otras educadoras, es posible observar un planteamiento respecto de la puesta en práctica de los principios de la CDN, más centrado en la problematización de las acciones que se realizan y del contexto socioeconómico y cultural de cada comunidad en la que intervienen:

"nos metimos en la convención así... de a poco, qué consciencia de derechos tienen los niños con los que trabajas. (...) con los nuestros, hemos generado una estrategia principalmente en la construcción de los diagnósticos, que los vamos actualizando cada año, y esos diagnósticos giran en torno, principalmente a cuáles son las problemáticas que ellos tienen al interior de su población. Por ejemplo, si hablamos que los niños dicen tenemos problema porque los narco traficantes se agarran a disparos dentro de la población entonces, lo vinculamos directamente como uno de sus derechos, por ejemplo, ustedes creen que este derecho que está en la convención, se vincula con un pacto, si se vincula, el derecho a la protección de los niños, ok" (Entrevista 4)

Por otra parte, aquellos educadores que se han vinculado más a las instituciones que trabajan en la protección de los derechos de niños y niñas, se observa además de un énfasis en la acción, una tendencia a la problematización conceptual y teórica de las orientaciones y principios que enmarcan la práctica institucional. Ello está relacionado con el deber de las instituciones de responder a la exigencia de un nivel mínimo de profesionalización, que viene de las entidades que las financian, sean estas estatales o privadas. Por ello, el ser parte de instituciones, pone en permanente evaluación el rol de

los y las educadores, tanto en los logros de objetivos institucionales, como en logros relacionados con cambios en la vida de los NNA.

A medida que se va profundizando en la forma que los adultos entienden los derechos de niños y niñas y la manera en que los educadores enfrentan la tensión de ser adultos y trabajar en la promoción de los derechos de NNA, se va perfilando una discusión sobre los sentidos de ser educador o educadora y la manera en que ponen en práctica las orientaciones de la CDN, dependiendo esta última fuertemente de sus experiencias de vida, formación y expectativas de transformación social.

De esta manera se evidencia el cómo entienden y asumen su rol y las relaciones de poder en su vínculo con los NNA en los espacios en que interactúan.

Dado el estrecho vínculo entre el rol y el poder en la relación del educador-educadora y los niños y niñas, las siguientes dos familias se presentan de manera conjunta. Además en el discurso de los y las educadoras, ambos aspectos aparecen íntimamente imbricados.

Construcción del Rol del Educador y educadora en el Vínculo con NNA (*Familia 2*)

Los ejes de esta **familia** son los distintos componentes valorativos del rol que los y las educadoras van construyendo en su interacción con las NNA. El rol ha de entenderse como un elemento dinámico, en permanente diálogo con la niñez del mundo popular, con las representaciones existentes en el imaginario de educadores y educadoras y los marcos institucionales que instauran las formas de atención a la niñez. A esta **familia** se asocian once códigos, a saber, Acciones educativas; Agendas institucionales; Condiciones sociales para ejercer/promover los derechos; Contexto; Deber ser del rol del educador; Evolución del Rol del Educador; Formación y Experiencia en trabajo comunitario de Educadores y Educadoras; Militancia social; Razones para trabajar con los NNA; Resolución de conflictos; Rol del educador; Vínculo de los educadores con la niñez. Estos códigos corresponden a ciento treinta citas dentro de la investigación

Verbalización y Expresión del Poder en los y las Educadores (*Familia 3*)

El sentido de esta *familia* se estructura en torno a las representaciones y acciones de uso del poder presentes en el discurso de las y los educadores. Esta *familia* tiene asociados diez códigos: Autoconciencia de Poder y como lo trabaja; Control social, límites y poder; Definición de poder; Distancia entre el discurso de derechos y la práctica concreta; Límites a los niños y uso del poder; Poder e institucionalidad; Poder invisibilizador del aporte de otros; Relaciones de poder entre los monitores/entre adultos; Subvertir el poder; Visión de la autoridad de los adultos. Corresponden a sesenta y un citas dentro de la investigación.

Dos aspectos se juegan de manera relevante cuando se quiere comprender cómo los y las educadoras interaccionan con los NNA utilizando la CDN como fundamento para la acción. El primero corresponde al efecto de los principios y orientaciones de la CDN en las metodologías de trabajo; y el segundo, refiere a las formas como las educadoras y los educadores se acercan a la noción de poder.

El primer aspecto está relacionado con el efecto de los planteamientos de CDN en las metodologías aplicadas, las que tienen como supuestos, por una parte, la aceptación voluntaria de niños y niñas a las actividades y conocimientos que los y las educadores les proponen desarrollar; y por otra, la aplicación de un enfoque basado en la idea de aprendizajes significativos, es decir, que el conocimiento se construye considerando los intereses, experiencias y conocimientos previos de los niños y las niñas, tal como lo plantean los enfoques y metodologías constructivistas y de derechos, fundamentados en la pertinencia cultural de las acciones propuestas.

En un sentido amplio, parecen existir dos grandes tendencias en la manera en que los y las educadoras se plantean ante el desarrollo metodológico de sus actividades, lo que a su vez tiene efectos en las formas que toman las relaciones de poder que establecen con los niños y las niñas. La primera, suele expresarse al inicio del desarrollo del rol de educador (al inicio de la vida laboral), y se caracteriza porque las actividades están guiadas por un conjunto de orientaciones teóricas emanadas del modelo de derechos

planteado por la convención. La segunda tendencia, no niega la primera, sino que la complementa al incluir la reflexión sobre las dificultades socioculturales existentes para el desarrollo de las orientaciones que promueve la convención, así como con la propia autorreflexión y posicionamiento respecto al poder de cada educador o educadora:

"Yo creo que algunos replican, (...) entonces, como que hacen que los cabros son los que participan, aparece como, (...) Yo creo que lo bueno que pasa hoy día es que los [educadores] se cuestionan y como que de repente se encuentran en la práctica, y dicen parece que la estoy cagando, y como que reaccionan, ya no se paralizan porque al principio era como decir, no sé qué hacer y vuelvo a modelo del deber ser" (Entrevista 7)

Otra forma de observar la aplicación de las orientaciones que entrega la Convención, está dada en la polaridad de los enfoques el formal- legal y el relacional-cultural también conocido como comunitario. El legal –formal intenta aplicar la noción de derechos vinculada a los deberes, como se señalara anteriormente, sin considerar las condiciones socioculturales en que estos deben ser ejercidos. El enfoque comunitario, por su parte, presta mayor atención a los NNA en su contexto sociocultural, pone especial atención en sus estrategias de sobrevivencia y las de sus familias, y trata de vincular las orientaciones de derechos desde dicho conocimiento. Actualmente existe una fuerte tensión entre las instituciones que se vinculan a la niñez en situación de vulnerabilidad respecto de su posición entre estos polos:

"se ha ido instalando un modelo más comunitario que favorece el ejercicio de derechos a los cabros, nosotros tenemos súper poco, comparativamente, tenemos una fuga baja [de niños] en comparación a las otras ONG acá en Chile" (Entrevista 7)

El segundo aspecto, en como los y las educadoras interaccionan con NNA, está relacionado con la forma como se acercan a la noción de poder. La autoconciencia respecto a cómo se entiende la relación de poder con la que se vinculan a niños y niñas está estrechamente relacionada con la manera de comprender e intencionar las ideas de participación y protagonismo. En primer lugar, se tiene conciencia de que estas ideas son promovidas desde el mundo adulto, un mundo que se encuentra entre muchas tensiones, las que se expresan en diferencias conceptuales originadas entre otras razones, en la historia de vida de cada educador o educadora:

"Pero en la experiencia, por ejemplo, si pudiera hacer una diferencia ahí, es que donde ha sido un proceso más complejo es como nosotros los adultos desde lo racional definimos los temas que son relevantes, como el tema de la participación y ahí yo creo que es muy difícil ponerse de acuerdo, qué entendemos por participación. Porque creo que tiene que ver con las historias de cada uno, con lo que a uno le hace sentido; porque claro, nosotros tenemos la escalera de la participación y la podemos hacer recitar, pero como le damos cuerpo a eso, es muy complejo, o sea yo diría que... el gran problema de la participación de los niños y niñas son los adultos, somos los adultos" (Entrevista 3)

Un aspecto central de la promoción de derechos es la noción de poder o más bien, el uso del poder que la puesta en práctica de las orientaciones de la convención promueve en niños y niñas. Ello es así porque en un contexto donde la subordinación define muchas relaciones entre sujetos, existe una tendencia en quienes que se ven con un mayor grado de poder a utilizarlo de manera abusiva. Este fenómeno es una forma de reproducción de las relaciones de dominación, los educadores y las educadoras son conscientes de ello e intentan que los NNA también lo sean:

"El vincularse en justa medida, y el cómo se trabajan los temas, se trabajan desde el tema de guía, facilitador. Los chiquillos, el tratar de que potencien su protagonismo, tanto personal como grupal, pero en el sentido de que esto no se trata de que se convierta en una dictadura de los niños, una dictadura de las niñas, sino que se llegue a consenso; a ver, nosotros trabajamos con ellos, pero no ellos son los más importante y todo el resto bajo ellos.... Ellos son parte de una comunidad, y en esta comunidad hay adultos, hay gente mayor, tercera edad, hay niños que son más pequeños que ellos, entonces, tratar de trabajar respetándose todos entre iguales" (Entrevista 6)

Las relaciones de poder que los educadores y las educadoras establecen con los niños y las niñas pueden ser reflexionadas en los equipos de educadores y educadoras, en la medida en que los marcos institucionales proveen dichos espacios. Sin embargo, éste no es un tema fácil de tratar, pues con frecuencia pone en tensión la mirada que cada uno tiene respecto de su propio trabajo, y por ende la imagen que pretende proyectar sobre los demás educadores y educadoras, es decir, pone en tensión el ego y la auto percepción de cada una respecto de su labor en forma individual, cuestión que es contrastada con el reconocimiento institucional:

"Yo creo que es difícil abrir estos temas en los equipos. Es difícil, es difícil porque... porque son temas que... de repente se entienden que no son parte o que difícilmente se pueden entender, como que son parte, en este caso, de la relación laboral, son temas más profundos también, yo creo si hay temas, que bueno en la reflexión, en las partes que se pueden tener del equipo, se van revisando o se pueden ir como abordando, pero

otros temas que yo creo que tienen que ver con temas que se perciben como más individuales" (Entrevista 3)

Un aspecto importante de la autoconciencia de poder y cómo trabajar el cambio en las representaciones de poder que se tienen -en acciones con niños y niñas en pro de un mayor nivel de empoderamiento, participación y protagonismo-, radica en el componente de control que sostiene toda relación de poder fundamentada en las representaciones sociales dominantes. El enfrentamiento del control puede asumir la forma de la renuncia a este; sin embargo, esta es una renuncia en pro del desarrollo de las capacidades creativas de niños y niñas, por lo cual tiene como límite que esta renuncia al control, en los espacios de taller, contribuya al desarrollo de sus capacidades en la toma de decisiones y en la expresión de sus habilidades particulares:

"es complejo, porque tiene que ver también con mi esencia. Yo tengo una negación absoluta con el poder, me cuesta vincularme y es una autocrítica que he asumido al interior de la institución, me cuesta vincularme con el poder de la... de la institucionalidad, en tanto en ella limita la posibilidad de poder hacer, más allá del poder como mecanismo de control, sino que el poder como el hacer, (...) cuando yo estoy inmerso con los niños, aplico el mismo concepto, digo si quiero construir con él, quiero construir un camino distinto, tengo que negar mi propia forma de poder con el sujeto con el cual estoy" (Entrevista 4)

Otro elemento que afecta la construcción del rol y del quehacer de educadoras y educadores son las condiciones sociales y contextuales en las cuales se realizan las interacciones grupales con niños y niñas, así como sus características. La posibilidad de que NNA puedan ejercer sus derechos y, a la vez, que educadores y educadoras puedan promoverlos, está marcada por la existencia de una representación de los sectores vulnerables fuertemente centrada en los déficits económicos sociales y culturales, visión que se extiende a la mayor parte de los ámbitos de socialización de niños y niñas, tales como la familia, la escuela, y los grupos de NNA:

"Creo que hay muchos niños que tienen muchas ganas de hacer cosas, pero tampoco las condiciones están para que las hagan. Porque no sé, para que un niño estudie, por ejemplo, los colegios son más vulneradores, sobre todo los colegios de una población. Cuando saben que el niño trae otras problemáticas no lo quieren recibir, o si lo reciben está todo el día con anotaciones hasta que lo expulsan nuevamente. Y todo un sistema, en realidad, es el que expulsa al niño a que no pueda como ir avanzando ¿me entendís?" (Entrevista 5)

Otra dificultad tiene que ver con la distancia existente entre la realidad social y las bases institucionales y de recursos sociales y humanos, que la puesta en práctica de las orientaciones de la Convención supone. Ello se traduce en que gran parte de las preocupaciones y prácticas que desarrollan los y las educadoras, se orientan a la obtención de un marco mínimo de condiciones de seguridad y protección hacia los niños y las niñas a partir de los cuales poder realizar su trabajo. De no existir dicho marco relacionado básicamente con la protección física, alimentaria y psicológica, difícilmente se pueden desarrollar estrategias o acciones que apunten a potenciar las capacidades de protagonismo y participación. Por tanto, el cambio en la mirada de los adultos educadores respecto al mundo de la niñez también se ve obstaculizado o limitado por las condiciones socioeconómicas y materiales en que desarrollan su trabajo. Ciertamente estas les impiden poner especial énfasis en las dimensiones relacionales y simbólicas constitutivas de su acción educativa:

“ahí no hay cambio, ahí es cuando yo veo que los procesos como que siguen, no avanzan o están muy, muy centrados todavía en las necesidades propias de la familia, en las necesidades económicas, necesidades de subsistencia diaria, por lo tanto el tema de la infancia, de sus derechos, no, no se ve, no, si lo que necesita resolver temas diarios, es la comida, es las relaciones humanas que se ven entre el adulto, las mujeres, y el hombre que viven maltratándose cotidianamente, por lo tanto, esos niños siguen siempre desplazado, desplazado, desplazao (sic) de todos sus derechos" (Entrevista 4)

"volviendo al tema de poder, también es complejo volver a trabajar con los niños si no trabajas con los papás o con la familia que esté a cargo. Porque, de qué nos sirve empoderar tanto a los cabros y decirles que es un sujeto de derecho si va a la casa y le sacan la cresta o le vuelven a decir - puta y ¿de nuevo fuiste al grupo ese? ¿Y no me trajiste las 5 lucas?, Estai´ perdiendo el tiempo, si necesitamos sobrevivir" (Entrevista 7)

Parte importante del rol del educador o educadora está relacionado con los vínculos que desarrolla con los diferentes actores que interactúan en el contexto en el cual se desempeña, como una manera de apropiarse del contexto, de entender las dinámicas y lógicas que subyacen a las formas de relación que se explicitan. Al mismo tiempo han de aportar a la socialización de NNA generando espacios de participación que deben ser negociados con los otros actores adultos del territorio.

Las acciones desarrolladas por educadores y educadoras, y cómo estas son acogidas por la comunidad están determinadas por variables de tipo institucional, generacional y experiencial.

La difusión de los contenidos de la CDN y la aplicación de sus principios, asumidos por instituciones públicas y privadas, han influenciado fuertemente la construcción del rol de educadores y educadoras, en especial los más jóvenes que han recibido una información respecto a la Convención en las escuelas, lo que les ha entregado una visión de los derechos bastante normativa y desde el deber ser:

"Yo creo que ha habido como un tránsito. Yo creo que al principio el equipo de personas, técnicos o profesionales, el equipo de personas de apoyo al programa que llega acá, primero llegan súper legalistas, con la cosa del derecho y con este discurso más del sentido común del derecho y el deber... Recuerdo que cuando recién empezamos a implementar más técnicamente el programa nosotros estábamos como levantando igual todo el tema del ejercicio de derechos desde la convención y no solamente como el articulado. Entonces al principio pasó eso, como mucho del articulado, y yo creo que cuando entran las personas al programa yo siento que hay mucha cosa aprendida de memoria, que es sujeto del derecho y que mucha cosa como del deber ser"
(Entrevista 7)

Este proceso de construcción se encuentra también relacionado con la acción desplegada por las y los educadores, en la medida en que las experiencias significativas en el propio trabajo les permiten modificar prejuicios, criterios y principios de acción, ya sean estos propios o procedentes de otros actores e instituciones:

"Es el momento de hacernos las preguntas de ¿Cómo politizamos estos espacios desde el punto de vista de la transformación profunda de esa politización? ¿Cómo también generamos experiencias significativas? Para que todos tengamos experiencias que nos transformen en esa relación, porque tanto ellos como nosotros, estamos aprendiendo o tenemos la esperanza de aprender una nueva forma de relacionarnos, y esa es una construcción que no podemos hacer los adultos solos" (Entrevista 2)

En este sentido cobra relevancia la idea de trayectoria y transformación en el trabajo socio educativo, siendo la trayectoria un proceso de acumulación de experiencia y conocimiento que otorga autoconfianza en el hacer y tranquilidad en el establecimiento de vínculos con los distintos actores. La transformación, por su parte, se expresa y produce en la autorreflexión y autocrítica que trascienden la repetición mecánica de los principios y orientaciones que entrega la CDN:

"Entonces hay un proceso hoy día de cuestionarse su rol y entendiendo que para favorecer un ejercicio protagónico o entender la convención de los derechos del niño, tiene que ver con revisión personal, entonces ya dejan de ponerlo afuera, en el modelaje del niño y de la niña. Hoy día se siente que hay un tema con ellos (los monitores) porque yo soy adulto-céntrico, yo soy el que impone las normas" (Entrevista 7)

Atendiendo a estos elementos podemos plantear que el rol de educador se constituye de la triangulación entre la capacidad para equilibrar la dimensión formal-legal correspondiente a las orientaciones y principios respecto a Derechos; la dimensión práctica relacionada con las condiciones socioculturales para la aplicación de la dimensión comunitaria y los elementos teóricos y metodológicos requeridos para la interacción con NNA; y la dimensión personal que implica la capacidad autocrítica y autorreflexiva, así como su experiencia y habilidad comunicativa facilitada cuando existe un sustrato sociocultural común con NNA. A ello se suma la dimensión institucional que corresponde a las orientaciones y dinámicas particulares de cada institución respecto al trabajo con los NNA. Esta dimensión adquiere una gran relevancia ya que posibilita que los y las educadoras reflexionen y visualicen la existencia e interrelación de las dimensiones anteriores.

Un elemento esencial en la evolución del rol del educador y de la educadora es la experiencia y formación comunitarias. El conocimiento y vinculación personal con otros actores sociales es una fuente de importantes transformaciones y de toma de decisiones respecto a la construcción de las representaciones respecto del poder en su relación con niños y niñas:

"En el trabajo comunitario estoy desde muy chica, desde los quince años yo creo, quizás antes, en las típicas dinámicas de las colonias de verano en los colegios... hacer trabajo poblacional, colegio católico, entonces que iba a las poblaciones... tendenciaba procesos al interior a partir de los requerimientos del establecimiento y, de la motivación personal, mi familia, también como muy ligada a la iglesia progresista, entonces conociendo muchos curas, muchas monjas que estaban metidas en trabajo poblacional"

(Entrevista 1)

"no poseo un título profesional, más bien me he preparado o me he educado prácticamente desde muy pequeño en el trabajo infancia - juventud producto de los vínculos familiares que tuve en el tiempo de la dictadura con la fundación Missio y con otras ONG que estuvieron aportando en ese periodo en los territorios de la zona norte de Santiago. Entonces me hizo acercar a muy temprana edad al trabajo, primero como niño, como niño colono de colonia urbana, como niño participante de los hogares de la fundación Missio y posteriormente, a cumplir ya roles de monitor, de monitor voluntario en esos mismos espacios, eso a mí me acercó de temprano al trabajo directo con niños"

(Entrevista 4)

La experiencia de trabajo de los y las educadoras frecuentemente genera la necesidad de espacios de formación o capacitación para la acción concreta no sólo para ellos, sino también para los niños y niñas. Estas experiencias constituyen espacios muy importantes para la reproducción o transformación de las representaciones y relaciones de poder entre educadores y educadoras y niños y niñas:

"Y nosotros pedimos "ser capacitados", que queríamos escuela de formación, y no solamente nosotros, los chiquillos también... porque se supone que ellos elegían un representante de cada grupo a la escuela de formación, y estos lo replicaban en el grupo, y eran así como mini educadores, como que iban, aprendían, y después aplicaban esto mismo que aprendían en el grupo" (Entrevista 6)

Si bien los marcos institucionales son relevantes para definir el tipo de vínculo que los y las educadores desarrollan con los NNA, la definición de esta relación depende en gran medida, de la forma de trabajo de los y las educadoras, pues son quienes se encuentran más directamente en contacto con los niños y las niñas en todas las instituciones. Son sus estilos de relación los que prevalecen:

"Son quienes están más en la intervención directa, y quienes penetran en las lógicas relacionales con los niños son los educadores de trato directo, porque el profesional interviene pero interviene en momentos circunstanciales o sea, en una situación de emergencia social o algún tema educativo complejo" (Entrevista 7)

Las y los educadores hacen de puente entre la institución y los NNA, situación que les tensiona pues deben responder por una parte, a las metas institucionales respecto a las NNA y, por otro, hacer coherente su estilo de relación con las necesidades propias de los niños y las niñas.

El cómo las NNA se vinculan con las instituciones y/o los espacios institucionales y viceversa, es un tema no resuelto, toda vez que la posibilidad de instrumentalización para cumplir agendas institucionales o discursos institucionales, parece ser parte de esta relación. Lo interesante es la mirada que los mismos NNA, tienen ante estas situaciones, en la visión de algunos educadores:

"entonces esos dirigentes me decían: [refiriéndose a NNA líderes] 'no, lo que pasa es que nosotros ya sabemos que cosas podemos hablar en la red y que no, nosotros estamos de acuerdo en algunas cuestiones y en otras no, algunas nos sirven y otras no'. Entonces es interesante, porque uno podría pensar en blanco y negro digamos, estos cabros que están en estas instituciones, están cagaos porque les lavaron el cerebro y no

sé qué y en la más burda, pero eso también es desconocer las capacidades, primero de vínculo, de movimiento, de interconexión y también de devuelta de esta instrumentalización que se está generando en los cabros" (Entrevista 2)

De esta forma, la instrumentalización como una expresión de las relaciones de poder está presente tanto en aquellos educadores y educadoras que adscriben a una práctica educativa dependiente de las instituciones, como en aquellos que se orientarían por una práctica de fortalecimiento del tejido social.

La pregunta que emerge durante este análisis, es la siguiente: ¿Qué es lo que motiva a los educadores y las educadoras, más allá de aspecto laboral, a trabajar con niños y niñas? Se vislumbra como una posible respuesta su militancia social, es decir, el desafío de ser consecuentes y ser coherentes con su compromiso por la justicia social, la igualdad, etc., en la puesta en práctica de este compromiso en el trabajo e interacción que desarrollan con niñas y niños de sectores populares.

La influencia de la militancia social en la decisión de iniciarse en el trabajo con niños y niñas, además de requerir un posicionamiento político respecto de la realidad, se relaciona profundamente con la historia de vida de las y los educadores. Por tanto, la historia de vida es un componente importante en el proceso de generación de representaciones respecto del poder y se relaciona estrechamente a las razones que tienen para trabajar con niños y niñas:

"... yo creo que tiene que ver con la historia de vida de... uno, o sea, el hecho de haber sido parte de... algunos contextos históricos, políticos, sociales en que, cuando uno, siendo niña te marcaron la vida, (...) en... general, como esta disonancia de las trayectorias que tenemos, cuando somos niños he... los niños y niñas, las trayectorias que tenemos, la importancia, que tenemos, los roles que tenemos, en las dinámicas familiares y como esos roles muchas veces se invisibilizan,(...) O sea de manera muy invisible y también de repente de miradas más románticas también, en función de, no sé po (sic) la infancia se puede generar como o desde la cual se pueden impulsar proyectos distintos de sociedad, de cambios que se enmarcan en proyectos más políticos... Entonces, tiene que ver con la historia de vida, pero también con una postura social, política..." (Entrevista 3)

La militancia en organizaciones políticas de distinto carácter aporta espacios de diálogo y conversación respecto de la propia experiencia, de las acciones que se desarrollan, y de las relaciones que sostienen con el mundo social en general. De esta forma la dinámica de relaciones que se da en el marco de la militancia social, o las formas de

clasificar y comprender la realidad social, por ejemplo, la distinción entre discurso y acción, se replica, atendiendo a las diferencias de contexto, en los espacios de trabajo con niños y niñas:

"...incoherente, no podíamos, o sea si había un compañero que tenía problemas con su compañera, con su hijo, de violencia por ejemplo, al interior de la familia, todos los amigos saltábamos, ¡gueón! (sic) no puede ser tan incoherente tu discurso con lo que hacemos, el trabajo social con la población, con los que estás viviendo en tu familia..." (Entrevista 4)

En este sentido, una de las características de los educadores que trabajan con NNA es que son personas políticamente comprometidas con el cambio social, en su mayoría con posiciones de izquierda, con un compromiso activo, y en el cual su trabajo es parte de ese compromiso militante:

"Porque era un espacio de encuentro, de fraternidad, de acompañarse, de saber generarse un discurso frente a la realidad que estábamos viviendo y eso yo lo viví con ellos yo, he... creo que después, claro yo pienso en la gente adulta que me educó a mí como tío educador, no sé si ellos siguen vinculados al tema comunitario, yo diría que no..." (Entrevista 4)

Otra posible respuesta a qué los motiva a trabajar con NNA, está relacionada con algunas de las características de los niños y las niñas, que los diferencia de otros grupos sociales. La siguiente cita deja entrever las razones para trabajar con niños y niñas, las que oscilan entre los polos de, por una parte, la capacidad gestora de éstos, es decir, la energía para desarrollar distintas actividades y, por otra, la ausencia de actitud crítica o disposición positiva presente en los niños y niñas, lo que facilita el trabajo o el desarrollo de actividades por parte de los educadores. Lo que subyace a esta afirmación es un concepto de niñez puesto a disposición de un activismo comunitario más que al desarrollo individual de capacidades:

"El por qué, bueno, una porque los cabros chicos se enganchan más fácilmente, y se preguntan menos, titubean menos. Si hay algo alucinante entran, tienen esa fuerza gestora que es deliciosa, y que era súper necesaria para poder decantar esta intuición de que el espacio era súper necesario construirlo. Por los monitores que estaban y las monitoras que llegaron en calidad de cabros chicos, habían recibido la contención comunitaria, entonces también ellos sentían que había que empezar con los críos, por otro lado también, en la transformación de la sociedad, que era claramente también la dimensión que los animaba, uno decía "pucha, los cabros están más abiertos a recibir, y también más limpiecitos pa' entregar otras miradas, para desprejuiciarnos a nosotros, que estábamos cada quien en su dinámica, ya bastante prejuiciados" (Entrevista 1)

La tradición familiar y la historia de vida particular también constituyen fuentes importantes de la formación de educadores y educadoras respecto de las decisiones y razones que configuran sus acciones. La experiencia vivida en común entrega una comprensión de los NNA que viven en condiciones de marginalidad y vulneración de derechos, lo que frecuentemente conduce a vinculaciones de tipo emocional, en la medida en que los educadores se proyectan o ven reflejada su propia experiencia en la vida de los niños y niñas:

"me quedé ahí porque vi dos realidades. Empecé a mirar mi realidad, la que yo viví de infancia, la... esa infancia bien marginal digamos de tomas de terreno al interior de la Pincoya y que veía a los chiquillos que eran, después ya con más edad, veía las mismas realidades entonces de alguna manera cada vez que veía un cabro como en las mismas condiciones que las mías, yo igual estuve, yo diría en la raya de la delincuencia diría yo, y cada vez que me topaba con un cabro así, lograba, me vinculaba emocionalmente con él, y mostrar que era posible tener un cambio pese a la realidad que se estaba viviendo en la población, entonces la emoción me hizo acercarme mucho con los contextos y la realidad que se estaba viviendo en ese período, con los chiquillos del sector de la Pincoya" (Entrevista 4)

Finalmente, una de las principales razones que conducen a los educadores a dedicarse al trabajo con niños y niñas corresponde a la vocación, ésta la explicitan como algo que los dota de paciencia y facilidad para comprenderlos y establecer vínculos formativos con ellas y ellos:

"yo vi en mí una facilidad en relacionarme con ellos, y de hecho me sentía muy a gusto a relacionarme con ellos, ¿ya? tenía una paciencia, lo entendía, entre comilla, yo creí que los entendía, y me empecé a meter en el tema, empecé a leer cosas, y me empezó a gustar mucho lo que era el tema de niñez, y ahí decidí ser profesor de básica" (Entrevista 6)

La construcción del rol y la comprensión del poder en las y los educadores, están fuertemente fundamentadas en las representaciones que tienen de la niñez y la valoración que hacen de ella. A su vez de estas dependerán las actitudes y habilidades que promuevan en NNA cuando interactúen con ellos y ellas.

Las dos **familias** que se analizan a continuación dan cuenta de lo anterior y refieren a las representaciones que los educadores y educadoras tienen de los niños y niñas, a través de la caracterización que hacen de ellos y ellas. Al mismo tiempo las intencionalidades de cambio que se proponen asumiendo los principios de la CDN, daría cuenta de su proyecto de transformación social y del lugar que ocupan los niños y las niñas en él.

Valoración que los y las educadores hacen de los niños y niñas y Actitudes que promueven en ellos y ellas (*Familia 4 y Familia 5*)

Se han agrupado las **familias**, Valoración que hacen los y las educadores de los Niños y Niñas y, Actitudes Promovidas por ellos en los Niños y las Niñas, por estar ambas referidas a la acción directa que los y las educadores desarrollan con NNA. La primera está constituida por seis códigos: Características de los niños y niñas; Infancia marginal: Mirada lastimera hacia los NNA pobres desde los monitores externos; Vínculo de NNA con su entorno; Visión de los NNA del vínculo con educadores; Visión de los NNA sobre sí mismos, estos dos últimos basados en la voz de educadores. Estos códigos cubren cincuenta citas. La segunda **familia** asocia once códigos, a saber: Empoderamiento y autorealización de NNA; Espacios propios y de trato igualitario entre NNA y con adultos; Espacios y acciones educativas; Expresión de autonomía de NNA; Humildad para construir comunidad; Inclusión del otro; Participación de las niñas; Protagonismo; Red valórica; Ser comunidad, sujeto individual/sujeto colectivo. Estos códigos cubren 70 citas.

Uno de los aspectos principales que educadoras y educadores valoran de los niños y las niñas, es el interés que muestran por el aprendizaje que ellos pueden transferirles. Otra apreciación a este respecto es la que plantea que los NNA buscan aprender cosas significativas para sus propias representaciones y visiones del mundo, cuestión que muchas veces esta fuera de las enseñanzas y propuestas de las prácticas de las y los educadores, lo que genera en los niños y las niñas una resistencia a los contenidos que se alejan de las experiencias que para ellos son significativas, y en las y los educadores

provoca la necesidad de establecer puentes de comunicación entre sus propias representaciones del mundo con las de los niños y las niñas:

"Yo veo chiquillos completamente ávidos de vivir un aprendizaje que centre... el trabajo de los adultos en sus necesidades, que en una idea de que no sean disciplinados a partir de lo que el adulto cree o visualiza como necesario para ellos, sino que ellos, toi (sic) pensando en grupos muy particulares que son con los que me toca trabajar a mí, que son cabros que hacen malabarismo en los semáforos, que hacen diablos, entonces los miro y yo intento introducir alguna temática relativa a términos de contenido y ellos se resisten ellos quieren mirar la realidad desde su propia óptica, y bajo esa óptica uno debe aprender a deshacerse para construirse en un proceso con ellos" (Entrevista 4)

Es en este proceso de búsqueda de nuevas significaciones desarrolladas por los y las educadoras, donde es posible reconstruir las relaciones y las representaciones respecto del poder, las que se encuentran estrechamente vinculadas a la manera que tienen las niñas y los niños de comprender el mundo. Un aporte importante a este respecto ha sido el desarrollo de prácticas de participación y empoderamiento integrando la mirada de género en el trabajo de los y las educadoras, que permiten diferenciar las formas en que las prácticas de poder adulto se reproducen y diferencian en los distintos actores sociales, haciendo consciente que un aspecto importante de las relaciones de subordinación del mundo infantil al mundo adulto está dado en la reproducción de las representaciones y relaciones de género:

"creo que las niñas siguen condicionadas a ese rol histórico po, a ser madres a temprana edad, a ser... adolescentes que están muy metidas en las casas cumpliendo el rol de las madres...acompañando a las madres en el aseo, en el lavado, en el cuidado he... la gran mayoría. Otras en un cierto momento logran salir de esa estructura y empiezan a ser adolescentes copiando ciertos modelos de que entrega los medios comunicación, entonces empiezan a ocupar el facebook, se juntan en las plazas, van a los mall, se visten de una manera, entonces empiezan salir un poco de la pobla (sic), pero vuelven a la realidad en la tarde..." (Entrevista 4)

La subordinación de las niñas producto de su condición de género se reproduce a temprana edad. Los niños y las niñas, comienzan a reproducir las prácticas e ideas del mundo adulto en todas las dimensiones de la vida social, económica, cultural, política, etc. En los niños la reproducción de esta subordinación adquiere la forma de exigencia de roles adultos a las niñas. En ellas tiende a manifestarse, en parte, instando a los niños a que les exijan roles subordinados:

“Lo que yo veo en la diferencia entre niños y niñas, es que las niñas están mucho más expuestas a otras cosas que los niños, como a la explotación, al machismo que se vive cuando tú vives en la calle. O sea, es impresionante como el machismo que traen los niños y como lo hacen ver en las niñas, sobre todo en una caleta. O sea, si bien son una familia y se quieren, como que las niñas, esta necesidad de que un hombre te esté mandando así, para ellas es como... Y de sentirte importante, como que a alguien le importas, ‘nosotros vamos a ir a machetear y ustedes cocinan’ (Entrevista 5)

La reproducción de las relaciones asimétricas de poder y subordinación que modela el mundo adulto en general, y que se ve potenciada por las condiciones de vida en los contextos territoriales caracterizados por la exclusión, adquiere mayor fuerza y a más temprana edad, en aquellos grupos de niños que experimentan situaciones de graves vulneraciones:

“Quedan de acuerdo que tienen que buscar personas para que entren al grupo. Jaime habla de niñas y niños, los niños se oponen. No quieren niñas” (Observación grupo de niños. 03-12)

“La pregunta de reflexión es ¿Por qué no hay niñas en el grupo, por qué no se aceptan niñas?” (Observación grupo de niños. 06-12)

La descripción que los y las educadoras realizan de las características de los niños y niñas tiende a estar centrada en sus carencias y debilidades. Ello puede originarse en la comprensión de las dificultades y falta de oportunidades existentes en los contextos y condiciones de vida de los niños y las niñas, pero también es una forma de reproducir los discursos dominantes:

" los chiquillos tienen una baja afectividad por parte de la familia, ya? Por ejemplo, yo antes trabajaba, ahora estamos trabajando solo, pero yo antes cuando trabaja como voluntario estábamos trabajando con mujeres, ya? Habían unas voluntarias, y los chiquillos se sentaban aquí (muestra las piernas donde se sentaban los niños) como guaguas, estaban encima de las tías, pasaban abrazando, que tías...., conmigo no tanto, será el tema de ser hombre” (Entrevista 6)

Los educadores y las educadoras también relevan algunas características vinculadas con la resiliencia, solidaridad y organización que se expresan en el mundo de los niños y niñas, y que serían la base para promover otras actitudes vinculadas a los principios de la CDN:

“De hecho una vez, había una pregunta en una encuesta que nosotros pasamos, (...) ¿a qué te ayudó el programa? O algo así, y lo que más se repetía: a ser solidario, a ser solidario... y nosotros lo conversábamos (...), porque eso los niños lo traían incorporado,

porque ayudar a la familia es ser solidario". (Entrevista 6, refiriéndose a NNA trabajadores)

"Partimos de la premisa, de que ellos son parte de un grupo y de una comunidad y todo eso. Pero ellos en si son persona, con características, habilidades, cualidades, decisiones, autónomas, ¿ya? Que las dan a exponer en un grupo y que ese grupo se forma una idea, a través de la discusión, es así como nosotros tratamos de manejar ese tema, de que ellos se vean tanto, de que son parte de una sociedad, de una comunidad, de grupo, de toda índole, de familia, pero también que se reconozcan de forma personal, como persona autónoma, [con] decisiones, opiniones". (Entrevista 6)

Un aspecto relevante y común a los y las educadoras parte de esta investigación, dice relación con el hecho que trabajan con niños y niñas de sectores marginales, con condiciones de vida muy complejas y adversas, las que determinan en buena medida, los objetivos que se plantean y los cambios esperados en los NNA. En este sentido, deben luchar contra la reproducción de una representación generalizada de 'pobrecitos' que existe sobre los NNA de sectores populares:

"porque [en] la gente de afuera había algunos que eran más paternalistas... entonces como que había mucho "pobrecito". Para nosotros no cabía mucho el ¡pobrecito!" (Entrevista 1)

Desde otro ángulo, tendría cierto sentido pensar que una persona que se ha adaptado a sobrevivir en contextos de ausencia de oportunidades y de alta vulnerabilidad tenderá a priorizar acciones y a tomar decisiones vinculadas a su sobrevivencia en los contextos materiales y relacionales inmediatos en que vive. En este sentido, la labor de promoción de los derechos de niños y niñas, deberían complementar las estrategias de sobrevivencia que desarrollan los sujetos en estas condiciones, en la perspectiva del empoderamiento de las personas. Sin embargo, la experiencia concreta de muchas instituciones indica una vinculación de las y los educadores con los niños y las niñas desde una mirada más bien asistencial y compensatoria:

"Yo lo veo en colonia urbana, (...), o sea, eso del enfoque de derecho es una declaración de la (institución), pero los cabros son súper adulto céntricos. Además es un proceso mucho más lento con las colonias porque los cabros son todos voluntarios entonces que tú les digas, que lo están haciendo mal y él lo está haciendo súper bien po', él está preocupado de juntar las lucas, él levanta la organización y tú le vienes a decir que lo que está haciendo está mal!! te volviste loca, no estas entendiendo nada porque él (el niño) me necesita a mí porque yo soy su salvador" (Entrevista7)

Dentro de las caracterizaciones realizadas, un aspecto importante dice relación con la adultización/parentalización²⁴ de niñas y niños en sus familias o espacios de desarrollo. Esto conlleva a que asuman a temprana edad roles de cuidado, protección y alimentación de sí mismos, así como de otros, ya sean familia o grupo. Los niños y las niñas que se encuentran en esta situación parecen desarrollar una clara conciencia respecto a la vulnerabilidad de su condición:

"Lo que me ha pasado mucho este último tiempo y creo que los chiquillos se ven como adultos, no como unos niños. Porque cuando tú le dices a un niño de quince años "oye, pero tú eres niño todavía", "no tía, yo ya estoy grande, yo tengo que comer y para comer tengo que...". Como todo lo tienen que hacer ellos, para ellos ya son adultos, se ven solo como adultos, no se ven como niños" (Entrevista 5)

Se suma a lo anterior, un fuerte sentimiento de soledad y aislamiento de los niños y las niñas, que los conduce a intentar solucionar de manera autónoma y con los pocos medios que tienen a su disposición, las distintas dificultades que se derivan de su condición de vulnerabilidad:

"los niños yo creo que se culpan ellos y no me ha tocado mucho escuchar: mi mamá tiene la culpa de esto o mi papá. Lo que me ha tocado mucho es 'esto es lo que a mí me tocó vivir y yo lo vivo solo" (Entrevista 5)

Las valoraciones y caracterizaciones de las NNA realizadas por las y los educadores, expresan las formas de vinculación que desarrollan, a la vez que fundamentan la forma en como ellos y ellas sienten que son percibidos por los niños y niñas.

Los vínculos que niños y niñas establecen con los y las educadoras, son de distinto tipo, según lo dicho por educadores y educadoras, y dependen tanto de las características particulares de cada educador, como de la forma en que las instituciones generan condiciones para el trabajo que estos realizan. En este sentido un aspecto que es común y que presiona fuertemente la relación, es la alta rotación de educadores y educadoras en las distintas instituciones, cuestión que tiene muchas causas, y en el contexto de vulneración que viven los niños y niñas, tiende al establecimiento de relaciones emocionales poco constructivas. Ello dificulta la posibilidad de establecer

²⁴ Se entiende por adultización de NNA, cuando asumen responsabilidades propias de los adultos, como la provisión económica; parentalización, implica además de lo anterior, el cuidado de hermanos/hermanas menores, ser apoderados de ellos y ellas en el colegio, etc.

relaciones de confianza, al mismo tiempo que aumentan las posibilidades de frustración, derivadas de la repetición de situaciones de abandono o ruptura de vínculos vividas por las niñas y los niños:

"Los chiquillos han sufrido un tema que es la desilusión (...) Llegó una practicante una vez, que se vinculó mucho, mucho, mucho con los chiquillos, los chiquillos la querían mucho, ya, pero un vínculo muy afectivo. Bueno, y ella se fue y no volvió más..., y les dijo que iba a volver..., y... entonces los chiquillos tienen un tema con los extraños, y por ejemplo yo soy el único que queda... y eso ellos lo toman muy importante. Me validan mucho por ese lado... pero están reacios, porque han pasado muchas veces que los han dejado y ellos..." (Entrevista 6)

A pesar de lo anterior, los y las educadoras que permanecen llegan a construir lazos de confianza...

"yo creo que me presentarían como el tío Pato, el que los acompaña y está con ellos, he... en las actividades que ellos consideran importantes pa(sic) ellos, entonces generalmente... no sé po' (sic) subimos al cerro, de repente entre ser tío educador contribuyendo a sus propios procesos pero también siendo parte de ellos. (...) yo los defiando" (Entrevista 4)

Dada la valoración y características tanto individuales como sociales de NNA evidenciada por los y las educadoras, preguntarse por las actitudes que promueven, y con qué intencionalidad, puede dar cuenta de las representaciones de cambio social que a través de los niños y las niñas se pretenden alcanzar. Estas serán necesariamente, representaciones de poder, ya sea de la capacidad de transformación social que los NNA pueden lograr, así como de la capacidad que ellos y ellas, en tanto educadores, tienen para lograr que NNA vivan los cambios necesarios para promover la transformación social.

Aquí los conceptos de empoderamiento, autogestión, autonomía, etc., aparecen recurrentemente en el discurso de las y los educadores. El concepto de empoderamiento se encuentra profundamente vinculado a la implementación de los derechos del niño explicitados en la CDN. Esta se puede entender como un conjunto de principios cuya puesta en práctica depende estrechamente de las articulaciones y condiciones que ofrece el sistema político actualmente vigente. Esto requiere de una reflexión sobre el rol del Estado y del sistema político, y la capacidad que tengan de hacer efectivos los derechos humanos de NNA.

"Entonces, hoy día [hay que] pensar que significa llevar a la práctica la doctrina de los Derechos Humanos, para mí gusto, ah, porque eso ¿cómo se aterriza?, y en este contexto de cruces, donde estamos intervenidos, o sea, claramente, claramente la... o sea, ahí revisas los niveles de posicionamiento político, ¿Qué instituciones están más cercanas a las demandas juveniles, o estudiantiles o de otros espacios? ¿Con qué niveles de cercanía te puedes mover? Aun cuando facilitas, promueves, formas parte de redes, cachai, ese movimiento para-institucional, no es el movimiento de las demandas" (Entrevista 2)

La autogestión, por su parte, se entiende como un componente de formación importante e involucra el desarrollo de múltiples capacidades en NNA: cooperación, trabajo en equipo, liderazgo, coordinación, diálogo, autonomía, etc. Es un elemento constitutivo de las representaciones respecto al poder, entendido este como capacidad:

"de entregarle a los críos, la noción de que podían, de que no había nada que soñáramos que lo soñáramos para que se difuminara, si lo soñábamos es porque había ahí una intuición que debía concretarse, y estaba también la dinámica de la autogestión súper arraigada, o sea, tenemos todo lo que necesitamos para hacerlo, y si no, tenemos que cambiar el objetivo o tenemos que ver cómo lo logramos..." (...) "El protagonismo,... el empoderamiento, la...noción de la propia capacidad, la noción de la propia capacidad en el colectivo,... la indispensable generación de comunidad para generar sanidad, sin comunidad no hacemos nada,... el cuidado, el respeto" (Entrevista 1)

La mención del desarrollo de las propias capacidades de liderazgo y el fortalecimiento de las redes de capital social se hace en un contexto sociocultural en que dicho lenguaje no es utilizado y donde no se cuenta con las condiciones mínimas que el desarrollo de estas capacidades exige. Por tanto, una importante fuente de tensión del discurso de los y las educadoras radica en la adaptación de sus orientaciones y principios de trabajo a los contextos socioculturales en los que pretenden desarrollar su acción:

"En general, bueno yo creo que no todos tienen los mismos itinerarios, pero pareciera ser que lo que se fortalece son ciertos tipos de liderazgos individuales con capacidades de fomento del capital social personal, que genera líderes potentes en cuanto a la capacidad de colocar cosas, digamos, uno ve las diferencias en cuanto a habilidades sociales de los cabros, porque generái un entrenamiento, un entrenamiento en habilidades sociales y de ubicación de contexto político y del tipo de conversa, pero que los distancia montones de su base natural de relación y de apoyo, entonces, los distancia la propia dinámica, de su propia dinámica de base" (Entrevista 2)

El empoderamiento y autorrealización de los niños y las niñas tiene mucho que ver entonces con el aprender las competencias y habilidades que definen los roles sociales

y sus culturas de origen, que produce evidentemente tensiones cuando se confrontan la CDN y las culturas tradicionales.

Existe también un estrecho vínculo entre empoderamiento y participación y las instituciones ofrecen espacios para su puesta en práctica de acuerdo a las acciones educativas que programan y planifican. Todas ellas tienen por objetivo lograr estas capacidades en los NNA, como también su compromiso respecto a la participación en espacios creados para ello. Muchas veces las dificultades radican en las posibilidades de las y los educadores de potenciar estas capacidades en NNA:

“Es un proceso muy diferente, o sea hay grupos [en] que se ha podido lograr, o sea, [que] puedan organizar su calendario del mes, puedan organizar finalmente sus actividades. Y otros grupos en los que ha costado mucho generar ese proceso ¿no?, pero en general, yo diría que es porque nos cuesta como adultos, en general, ir haciendo ese proceso” (Entrevista 3)

Muchas veces el empoderamiento de los niños y niñas depende del cambio en la mirada que los adultos tienen respecto de ellas y ellos. Ello requiere no sólo visualizar aquellas prácticas que son evidentemente formas de ejercicio y uso abusivo del poder, sino también aquellas que se realizan con la intención de proteger o atender las necesidades de niños y niñas, pero que excluye al niño de la toma de decisiones, reproduciendo las relaciones de poder dominantes. Un avance en este sentido es el concepto del rol protagónico del niño y la niña en la protección de sus derechos:

"Darse tiempo a planificar en conjunto, darse tiempo a demorarse en la planificación, a demorarse en los resultados y en los productos de esa planificación, o incluso no llegarlos a concluir el producto de esa planificación, es una alternativa más viable, porque el grupo se afianza más, donde los cabros se ven más reconocidos en sus logros y en sus fracasos y veo que, que se desafían cotidianamente, se autoimponen metas, y esas metas tienen que ver con su vida, con su cotidianidad" (Entrevista 4)

El concepto de autonomía progresiva se adapta bien a las limitaciones que el contexto económico y sociocultural plantea a las estrategias de trabajo que deben implementar los y las educadoras. Sin embargo su puesta en práctica puede verse estancada en un nivel básico cuando las condiciones socioculturales son vulnerables en extremo, o cuando la capacidad de los y las educadoras para comprender el proceso de autonomía progresiva no se adapta a las características de los niños y las niñas con los que desarrolla su acción:

“... ahora tomé consciencia de que dentro del marco de la convención el tema de la autonomía progresiva es un elemento fundamental para constituir sujeto que debe empoderarse de su capacidad de, de cambiar el mundo, cambiarse a sí mismo y ver que es posible transformar esta realidad y transformar su propio mundo pa(sic) que emerja otro sujeto. Entonces, como te digo, antes menos consciente de eso, pero hoy día más conceptualmente, producto de la, de la literatura y producto (¿) de todo esto del enfoque de derecho y de la autonomía progresiva y del desarrollo evolutivo del niño y de la... creación conjunta de planes y proyectos he... hace más congruente la idea fuerza de la construcción de un sujeto" (Entrevista 4)

Esta es una apuesta más política y de largo aliento, un desafío personal que se juega el educador o educadora, donde el dialogo es un componente esencial.

El empoderamiento, en el contexto de las relaciones de poder que sostienen los y las educadores con los niños y niñas posee una débil línea de diferencia respecto de la instrumentalización, o la subordinación de los niños y niñas a su voluntad. Ello ocurre cuando los niños y las niñas no son parte ni comprenden las acciones o la intencionalidad de las propuestas de las y los educadores:

"De hecho nosotros estamos preocupados. Nos está pasando la cuenta, nos preocupamos tanto que yo he llegado a pensar que estamos educando a un caudillo o, estamos formando un futuro liderazgo infantojuvenil que pueda dinamizar el territorio, que pueda contribuir a la creación de organizaciones territoriales, que ese es el gran desafío que nosotros queremos instalar en este, esta comunidad, que se renueve la dinámica organizacional, que hayan otros liderazgos, pero con líderes que constantemente van a espacios de encuentro, intercambio, con escenarios distintos, incluso con un nivel de escalones de la participación más activa, más protagónica, incluso incidiendo en los espacios públicos del Sename y yo digo gueón(sic), y este loco en qué momento retribuye a la comunidad, en qué momento viene; esa es nuestra autocrítica, en qué momento viene a su grupo base y le devuelve su grupo de base el nivel de discusión que está teniendo en esos espacios" (Entrevista 4)

A través del análisis de estas cinco **familias** se ha relevado la voz de los y las educadoras respecto a la comprensión del poder y del vínculo que los adultos en general establecen con NNA, su rol, las valoraciones y representaciones que tienen de la niñez. A su vez se han explicitado las actitudes y habilidades que promueven y que fundamentadas en la CDN pretenden aportar a la expresión del NNA sujeto de derechos que esta establece.

Hecho un primer análisis descriptivo, corresponde ahora iniciar un proceso de análisis interpretativos o interpretacionales en diferentes niveles de profundidad. Estos análisis,

según lo planteado por Tesch (1990 citado en Trinidad et. al. 2006), están “orientados al significado, que implican un descubrimiento de ciertas regularidades, y que permiten identificar ciertas categorías, propiedades y sus conexiones, con el objetivo de generar posibles hipótesis teóricas” (p. 12).

Primer nivel de análisis interpretacional

El sentido de este apartado interpretativo es realizar una reflexión que facilite la producción de las categorías de análisis teóricos. Para ello las articulaciones de sentido y significado presentes en la descripción de **familias** serán interpretadas desde los elementos constitutivos de la pregunta de investigación. Por tanto, se interrogará al corpus textual con preguntas problematizadoras que permiten contrastar y ampliar los sentidos y significados construidos, las que se responderán con hipótesis provisionales, que serán discutidas en el proceso de teorización en el capítulo 5.

Analizar los discursos de los actores presentes en las **familias** vistos desde su involucramiento en las interacciones donde se expresan las relaciones de poder, de acuerdo a los y las educadores, permite identificar sus posiciones, al mismo tiempo, que caracterizarlos de acuerdo a la pregunta de investigación. Los actores relevados en la investigación son: los adultos en general, las y los educadores y, los niños y las niñas.

Los adultos en general

En la primera **familia** “Los adultos y los derechos del Niño”, se expresan las representaciones que las y los adultos tienen de la niñez -desde la visión de los y las educadoras-, y por ende, del lugar que estos ocupan en el mundo, poniendo en evidencia la tensión que ha provocado la Convención sobre los derechos del niño en cuanto a las formas que toman las relaciones de poder adulto – niño, y por tanto, el cuestionamiento a las representaciones y roles, tanto de los adultos, como de los niños y las niñas.

Los adultos reconocen la existencia de los derechos de niños y niñas, y reconocen que estos han provocado cambios en las formas de crianza, no necesariamente porque las hayan modificado, sino más bien porque las cuestionan. Lamentan que los derechos no vayan aparejados con los deberes, pues estos últimos aparece como la base que permitiría a niñas y niños constituirse en adultos responsables y sanos.

La CDN o más bien los derechos del niño, ponen a los adultos en una situación de desconcierto sobre cómo deben comportarse con ellos y ellas. Se sienten permanentemente cuestionados, aunque eso no logre cambiar las relaciones abusivas, de maltrato y de sumisión que mantienen.

En los sectores populares, este permanente cuestionamiento a sus formas de vinculación, surge principalmente en aquellos niños y niñas que participan en los espacios de promoción de derechos existentes en la comunidad. Por tanto no se trata de un comportamiento generalizado en todos los niños y las niñas de la población, más allá de que todos y todas cuentan con la información que sobre sus derechos les entregan las escuelas.

La información analizada muestra la tensión entre, por una parte, la representación de la niñez, como sujetos inmaduros, no capaces aún, en preparación para, sin voz y que deben obediencia a quienes tienen el mandato de crianza, visto desde un deber ser adulto; y por otra, la nueva representación -que incluso les hace sentido a los adultos, recordando su propia niñez-, de sujetos capaces, con ideas propias, con opinión y, con la capacidad de asumir responsabilidades de acuerdo a su edad. Esta es una paradoja en muchas familias populares, pues si bien asumen al niño y niña como incapaz, les asignan responsabilidades de adulto y muchas veces estas son de apoyo concreto en términos materiales a la sobrevivencia de la familia.

Los educadores y las educadoras

Dos ***familias*** se refieren de manera directa al sujeto educador o educadora desde su rol social y de las relaciones de poder que sostiene con NNA. Estas son: “Construcción del

rol del Educador en el vínculo con NNA” y, “Verbalización y expresión del poder en educadores”. Ambas se refieren a aquel adulto que tiene como rol promover los derechos de niños y niñas, en espacios de interacción, planificados e intencionados, que se desarrollan en los territorios donde viven o pasan la mayor parte del tiempo.

Este educador o educadora es una persona que ha tomado la decisión de cumplir este rol, ya sea por experiencias de vida, vocación o, por formación profesional. Su decisión está fuertemente determinada por su compromiso político de transformación social, de pensamiento crítico y en muchos casos de acción concreta en contra de las representaciones de poder dominantes, en especial aquellas referidas a las personas más discriminadas y vulnerables.

La Convención sobre los derechos del niño aparece como una herramienta de carácter legal y por lo tanto socialmente legitimada, para trabajar con niñas y niños en la perspectiva de un cambio social. La mayor parte de los y las educadoras conocen la CDN y trabajan promoviéndola, a pesar de que las condiciones para hacerla efectiva, particularmente en los territorios en los cuales trabajan, sean muy poco favorables para el ejercicio de derechos.

Aquí surge una primera pregunta, ¿Por qué ellos y ellas eligen trabajar con niñas y niños, en estos espacios de alta marginalidad, con índices de vulnerabilidad elevados, donde las transformaciones sociales perseguidas son más difíciles de alcanzar?

Al respecto una primera hipótesis es: Dado el alto nivel de compromiso social que ellos y ellas tienen, y su propia historia (la mayoría proviene de hogares populares), sienten una responsabilidad hacia la búsqueda de bienestar de los niños y las niñas de estos sectores.

Otra hipótesis posible: Dado el alto conocimiento que tienen sobre los territorios y sus necesidades, por una parte, y el manejo profesional de la CDN por otra, existen mayores posibilidades de aportar a las transformaciones sociales a través de la promoción de derechos en niñas y niños quienes, a su vez, son sujetos que ofrecen menor resistencia a las propuestas, cuando son tomados en cuenta y son respetados.

Desde la perspectiva de las relaciones de poder y las representaciones que sobre este tienen los educadores y educadoras, aparece como de sentido común, el rechazo de la noción dominante de poder, en especial cuando se refiere a las relaciones de los niños y las niñas con los adultos. El poder entendido como control, vigilancia, disciplinamiento, sumisión, obediencia, aparece cuestionado en todas las entrevistas e incluso, algunos se abren a la posibilidad de poner en práctica otras formas de relación con los niños y las niñas, y también con los adultos, donde el poder sea compartido, sea cooperativo y generador de capacidades. Un poder que va en contra de la idea de competencia y del ganar/perder.

Pero cuando son confrontados con su propio poder en tanto educadores, en su relación con las niñas y los niños, algunos de ellos niegan tenerlo, otros, lo asumen y lo combaten, e intentan ser conscientes y coherentes con el cambio que postulan. En síntesis todas y todos tienen claro que ellos en definitiva, determinan las relaciones de poder que tienen con NNA.

Las niñas y los niños

Las formas en que los niños y las niñas responden a las interacciones propuestas por los educadores y las educadoras, se ponen en evidencia en las **familias**: “Valorización que hacen de NNA” y “Actitudes promovidas en NNA”. Estas dan cuenta justamente de la promoción de actitudes de empoderamiento, protagonismo y autonomía en ellos y ellas, desde la visión de las y los educadores.

Un aspecto de gran relevancia en esta interacción refiere a las características de las niñas y niños, con las cuales trabajan los y las educadores. Son niños y niñas pobres, algunos de ellos viven serias vulneraciones a sus derechos, algunos sin familias o con familias con dificultades importantes de convivencia, urgencias de sobrevivencia, historias familiares muy complejas, muchas veces ligada a situaciones judiciales.

Son niños y niñas con clara conciencia de su situación de marginalidad y exclusión, adultizados²⁵, con responsabilidades respecto a su propia mantención y protección incluso la de otros. Además, viven en espacios habitacionales con mínimas condiciones de bienestar y, en territorios claramente segregados. Muchos de ellas y ellos tienen serias dificultades escolares.

Pese a todo lo anterior, los niños y niñas de estos sectores sociales, que participan en los espacios de promoción de derechos con educadores y educadoras, logran importantes cambios en su autovaloración, en sus capacidades para vincularse con otros niños y niñas, y con otros adultos; son niñas y niños que conocen sus derechos y que los pueden exigir en determinados espacios. Son también niños y niñas con un agudo sentido de realidad o de sobrevivencia, se ubican perfectamente en las situaciones que les toca vivir, sabiendo cómo actuar y que decir, de acuerdo a quienes tienen al frente.

Las preguntas que surgen en este punto son: ¿Podrían los educadores y educadoras que trabajan con niños y niñas pobres, de sectores altamente segregados lograr estos cambios en niños y niñas de otros sectores sociales? ¿El nivel de exigencia de los niños y las niñas de sectores populares, es igual o distinto al de otros sectores sociales? ¿Qué capacidades y habilidades se les exigirían a los y las educadores si trabajaran con NNA de otros sectores sociales? ¿Quiénes – qué actores o instituciones- las demandaría o exigirían?

Si bien esta investigación no se propuso un análisis comparativo de su objeto considerando a niñas y niños de distintos sectores sociales, la experiencia²⁶ de la investigadora, indicaría que no se registran muchos casos de educadores o educadoras trabajando con niñas y niños de sectores no marginales. Una primera hipótesis al respecto, sería: Los y las educadores que trabajan derechos del niño, consideran que

²⁵ Se entiende por NNA adultizados a quienes tienen responsabilidades propias de los adultos, como la provisión económica y la protección y cuidado de la familia, que muchas veces requiere de la toma de decisiones respecto a la cotidianidad de esta.

²⁶ La investigadora ha trabajado los últimos veinte años con niños y niñas, en intervención directa a nivel comunitario y en la generación de conocimiento en relación al enfoque de derechos dirigiendo una ONG que trabaja por los derechos del niño y la niña. Además es docente del diplomado de Niñez y Políticas Públicas de FACSO en U de Chile, a cargo de la unidad de intervención social con enfoque de derechos, desde el año 2006

deben trabajar con aquellos NNA que requieren más apoyo, dado el alto grado de vulneración de derechos que experimentan. De este modo, sienten que toda acción con ellas y ellos, tendrá un efecto positivo, debido al gran número de carencias que tienen en los ámbitos social, económico y afectivo.

Otra hipótesis vinculada más a las capacidades de los y las educadoras, podría ser la siguiente: Dada las capacidades y habilidades profesionales de los y las educadores, tienen mayor posibilidad de generar procesos de transformación, en niños y niñas que tienen muchas carencias, y en espacios donde estaría todo por hacer.

Hasta aquí, el método de análisis utilizado con estas cinco **familias**, permite la construcción de una matriz de condiciones y consecuencias para cada **familia** en relación a los códigos asociados a ella. Esto permite visualizar las relaciones internas entre los códigos por una parte, y por otra, establecer la posición prevalente de la **familia**, como condición o como consecuencia, en referencia a la pregunta de investigación²⁷.

A modo de ejemplo se muestra la matriz correspondiente a la **Familia 1** constituida en Categoría, y la subsecuente generación de códigos conceptuales y conceptos. Tabla 2:

**Tabla 2. Matriz de condiciones y consecuencias
Familia 1: Los adultos y los derechos del niño (Condición)**

CODIGOS / ACCIONES	CONDICIONES	CONSECUENCIAS
Convención puesta en práctica	<ul style="list-style-type: none"> • CDN como norma legal vs. Práctica cultural • Condiciones socioculturales – territorios segregados • Capacidad de Educadores de reflexionar la CDN • Diferentes miradas de la CDN 	<ul style="list-style-type: none"> • Conflicto de los niños con los adultos • Uso del castigo de los adultos a los NNA
Formas de relación adultos DNNA		<ul style="list-style-type: none"> • Conflicto de los niños con los adultos • Concepción adultocéntrica cuestionada • Temor a los NNA • Uso del castigo hacia los NNA • Estigmatización de NNA
NNA, CDN Sujeto de Derechos	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para profundizar la CDN en la realidad/ uso de metodologías adecuadas x parte de los educadores 	
Cambio de la mirada de los adultos	<ul style="list-style-type: none"> • NNA tienen información sobre sus derechos 	<ul style="list-style-type: none"> • NNA con mayores grados de autonomía • Pocas mamás participan del cambio de

²⁷ Ver Anexo 6: Matrices Condicional/consecuencial por familia.

	<ul style="list-style-type: none"> • CDN puesta en práctica La existencia de la CDN 	mirada
Convención de los DDNNA	<ul style="list-style-type: none"> • Participación de NNA 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de capacidad de protagonismo y empoderamiento en NNA

Concluido este primer nivel de análisis, pueden plantearse nuevas interrogantes vinculadas más directamente con la pregunta de investigación: ¿Cuáles son/serían las condiciones necesarias para que las relaciones de poder propugnadas por la CDN entre los adultos (en este caso educadores/educadoras) y los niños y niñas, se expresen? Y ¿Cuáles serían las consecuencias de este cambio en las relaciones?

Avanzar en la generación de respuestas, profundizar la reflexión al respecto y generar las categorías conceptuales que lleven a la generación de la categoría central, es el sentido de este segundo nivel de análisis.

Segundo nivel de análisis interpretacional

En este nivel interpretacional se busca construir las categorías conceptuales que permitirán generar la categoría central, la que llevará a la propuesta teórica de esta investigación.

Para responder las preguntas realizadas anteriormente, puede efectuarse un primer acercamiento construyendo una matriz general de condiciones y consecuencias entre las **familias**, usando su posición prevalente como condición o consecuencia, tal como se observa en Tabla 3.

La matriz condicional/consecuencial, responde al paradigma de la codificación de la teoría fundamentada (Andréu, 2007), en el cual se interrelacionan procesos y estructura, de manera de situar los fenómenos en su contexto. “Los procesos se refieren a la acción/interacción de las personas como respuesta a determinados hechos, mientras la estructura es el escenario en que se sitúan los fenómenos... La estructura y los procesos están intrínsecamente unidos y no se pueden separar del análisis” (p.73). En este sentido, los componentes del paradigma son las condiciones

(estructura), acciones/interacciones (procesos) y, las consecuencias, que son los efectos de las acciones/interacciones, sean estos positivos o negativos (p.74).

Tabla 3. Matriz condicional/consecuencial entre las familias

FAMILIA	CONDICIONES ²⁸	CONSECUENCIAS
“Los adultos y los Dros del Niño”	La forma en como los y las adultos se representan los derechos del Niño, afecta las formas de relación entre ambos	
“Construyendo el rol del educador en el vínculo con los NNA”	El ejercicio del rol de educador/a desde una representación del deber ser, desde la práctica y desde las condiciones contextuales que afectan su ejercicio, determina las formas de relación que establece con NNA	El vínculo del educador/a con los NNA, provoca transformaciones, en sus representaciones sociales de la niñez, como en la forma que NNA se vinculan con adultos y con el entorno
“Verbalización y expresión del poder en educadores/as”	La noción de poder que tengan los y las educadoras, vinculada a las relaciones con los niños y las niñas y con los los adultos, afectará las acciones y los posibles cambios que se puedan promover en la vida de NNA	Subvertir las formas de poder establecidas, (representaciones sociales dominantes en la relación con las niñas y los niños), genera una tensión en los educadores y educadoras a la vez que potencia el ser social de los niños y niñas Tomar conciencia de las relaciones de poder dominantes, facilita en el educador/a promover cambios en estas relaciones y en las formas de entender el poder
“Valoración que (educadoras y educadores) hacen de NNA”	De cual sea la representación de la niñez por parte del mundo adulto, y de los adultos – educadores, depende en gran medida la posibilidad de cambiar las relaciones de poder existente, la que es cuestionada por la CDN, al reconocer al NNA como sujeto de derechos	
“Actitudes promovidas en NNA”		El resultado del cambio de interacción educador/a –NNA, produce en el niño y la niña efectos visibles en términos sociales, de su propia valoración y de la representación que sobre sí mismo tiene

²⁸ Tanto las condiciones y consecuencias en esta matriz responden al análisis interpretativo realizado para cada familia por la investigadora.

Esta matriz condicional/consecuencial intenta dar cuenta de los niveles micro y macro, entendiendo que las matrices interrelacionan y fundamentan las acciones/interacciones que ocurren en el contexto de la investigación. Lo relevante de construir la matriz, es que permite develar relaciones que no son evidentes cuando se hace el análisis solo a través del proceso de codificación y categorización. A la vez permite generar las distinciones entre lo micro y lo macro, y sus efectos en las acciones/interacciones analizadas en la investigación. Por otra parte, facilita la generación de preguntas de carácter más teórico, así como el desarrollo de hipótesis (Andréu et al. 2007).

En la Tabla 3, puede observarse que solo dos **familias** tienen la característica de ser a la vez condición y consecuencia de los cambios en las relaciones de poder entre los niños y las niñas, y los adultos educadores. Evidentemente este resultado se logra a la luz de la pregunta de investigación, pues esta interpretación podría variar si otra fuese la pregunta y la experiencia/sensibilidad de la investigadora.

En el presente caso, ambas **familias** hacen referencia a los educadores y educadoras en dos aspectos. Por una parte, con relación a la construcción de su rol, entendiendo que se trata de un proceso permanente, en que los sujetos se van adecuando al contexto y a las interacciones con otros actores, en este caso en particular con las niñas y los niños. Por otra parte, en relación a las representaciones de poder que han elaborado respecto al vínculo con niñas y niños, mismas que están en permanente tensión, entre las que han adquirido en tanto adultos con las que fueron socializados, en una sociedad adultocéntrica, y aquella requerida por la CDN, que al establecer igualdad de dignidad y derechos de los adultos y los niños, y reconocer a niñas y niños como sujetos de derechos, cuestiona el Adultocentrismo dominante obligando a los adultos-educadores a asumir en la interacción con niñas y niños una posición distinta a la dominante.

Esta matriz también permite vincular, a partir de la pregunta de investigación, los tres componentes centrales de esta. A saber, Relaciones de poder, Adultos-educadores y, Niños y Niñas. Las preguntas de articulación serían: ¿Cómo las relaciones de poder se expresan y cuáles son sus fuentes de representación? ¿Cómo los distintos contextos /condiciones afectan por una parte, las relaciones de poder, y por otra, la formas de

representación de la niñez para los educadores y educadoras? y ¿Cuáles son los logros alcanzados/esperados de los niños y las niñas, desde su perspectiva?

Como resultado de este segundo nivel de análisis, se crearon tres categorías conceptuales, que permiten aportar elementos a la reflexión necesaria para el proceso de teorización final.

Estas tres categorías son: Contextos para el ejercicio de derechos de NNA; Fuentes de representación de la niñez; y Logros y resultados de la acción de educadores. Todas ellas dan cuenta de patrones de significado transversales a la organización de códigos según el criterio de la cercanía semántica de las categorías presentes en los códigos y **familias** de códigos, en relación a la producción del sistema de representaciones sociales del poder que se ha logrado inferir en el proceso de análisis.

Tercer nivel de análisis interpretacional

A fin de profundizar el nivel de análisis anterior y fundamentar a partir de la información producida, las tres categorías conceptuales arriba mencionadas, se inició un nuevo proceso de conceptualización que permite analizar las **familias** como categorías. Entendiendo las categorías como una “agrupación de conceptos sobre sucesos, objetos y acciones/interacciones que tienen significado similar o relacionado, identificando un fenómeno con mayor grado de abstracción conceptual (Andréu et al. 2007, p. 69).²⁹

El procedimiento utilizado consistió en cruzar las tres nuevas categorías con las matrices de categorización y conceptualización elaboradas para cada **familia**/categoría, rescatando en este cruce los códigos teóricos, entendidos estos como los que tienen una dimensión conceptual y suponen un avance en la construcción de teoría (Andréu et al, 2007, p.70, citando a Strauss y Corbin, 1998) y, “se obtienen estableciendo conceptos de relaciones entre los códigos sustantivos” (p. 71) de la codificación abierta. Los códigos teóricos son los que en definitiva le dan cuerpo conceptual a cada categoría. Ver Tabla 4.

²⁹ Ver Anexo 7: Matrices de categorización y conceptualización.

Tabla 4: Categorías conceptuales y códigos teóricos

CATEGORÍA CONCEPTUAL	CATEGORÍA CONCEPTUAL INICIAL	SUB CATEGORÍA (CÓDIGOS TEÓRICOS)	CONCEPTOS CENTRALES (INFERIDOS)	CONCEPTOS CENTRALES COMUNES
Fuentes de Representación del poder	Los adultos y los Dros del NNA	CDN y CDN puesta en práctica	Acción, Saber, Instrumento, Herramienta de legitimación	-CDN: ACCIÓN, SABER, INSTRUMENTO, HERRAMIENTA DE LEGITIMACIÓN -CONCEPCIÓN DE PODER, USO DEL PODER -CONTEXTO SOCIO CULTURAL -REPRESENTACIÓN DE LA NIÑEZ
	Construcción del rol de educador/a	Rol del educador Formación y experiencia	Intencionalidad de cambio CDN Capacidades y habilidades Apropiación del contexto (Conocimiento del contexto)	
	Verbalización y expresión de poder	Poder e institucionalidad	Institucionalidad/estructuras Representación y rol de las Instituciones	
Contextos para el ejercicio de derechos	Los Adultos y Dros del NNA	CDN	Saber, instrumento, herramienta de legitimación	-REPRESENTACIÓN DE LA NIÑEZ
	Verbalización y expresión de poder	Distancia entre discurso y práctica	Poder y DDHH Aprender/repetir vs Comprender/asumir	
	Valoración del NNA	Visión del NNA sobre sí mismo	Autovaloración Representación adultocéntrica Representación de sus capacidades	
Logros y resultados de la acción de los educadores	Adultos y Dros del NNA	Cambio en la mirada de los adultos CDN y CDN puesta en práctica NNA y la CDN	Representaciones de la niñez, Rol del adulto Deberes y Dros Acción, Saber, Instrumento, Herramienta de legitimación Contexto socio cultural Resistencia de NNA	-REPRESENTACIÓN DE LA NIÑEZ
	Valoración del NNA	Visión del NNA del vínculo con el/la educador/a	Rol del educador Aporte a vida del NNA	
	Actitudes promovidas	Empoderamiento Expresión de autonomía Protagonismo	Uso del Poder Conocimiento de sí/ Autonomía progresiva Participación	

Análisis de las categorías conceptuales

El proceso de análisis que se realizará a continuación relaciona cada categoría conceptual, a saber, Fuentes de Representación; Contexto para el Ejercicio de Derechos; y Logros y Resultados de la Acción de los Educadores, con sus correspondientes códigos teóricos, de manera de generar un cuerpo explicativo de cada categoría, las que analizadas en conjunto permitan la construcción de la categoría central.

Fuentes de las Representaciones

Esta categoría conceptual permite analizar la forma en que los y las educadoras generan sus representaciones respecto a la niñez, el poder y las representaciones de poder, las que determinarán las formas de interacción que desarrollan con NNA.

Las representaciones de poder y la de sus roles, están íntimamente imbricadas y en el análisis se entrecruzan. El rol conlleva poder, del cual se puede estar más o menos consciente, pero no es posible negarlo. Mientras más consciente se es del poder que conlleva el rol y de las representaciones que lo constituyen, mayores posibilidades tienen los educadores y educadoras de generar cambios e intencionar transformaciones de las representaciones dominantes. Este proceso les conduce a ser capaces de reflexionar sobre su rol, su compromiso social y político y, la manera de hacer coherente esta intencionalidad de transformación social con la intencionalidad que le dan a su trabajo con niñas y niños en los espacios comunitarios.

Las principales fuentes de representación para las y los educadores, que se evidencian en la investigación, señaladas en la Tabla 4, columna 3, son: la formación y experiencia; el ejercicio del rol como educador; la CDN y su puesta en práctica; y la forma en que relacionan poder e institucionalidad.

Formación y experiencia

La historia familiar y los adultos significativos son un importante referente en la formación de las representaciones sociales de los y las educadoras, las que a su vez están relacionadas con la socialización en valores como la protección, el establecimiento de relaciones de apoyo y la resistencia a la adversidad en los contextos socio económicos de alta vulnerabilidad.

Por otra parte, la formación inicial es un componente muy importante en la construcción de las representaciones de poder de los y las educadoras. Durante ella aprenden metodologías básicas y adquieren herramientas para el trabajo con niños y niñas, las que se adscriben a distintos paradigmas teóricos o se han desarrollado en distintos espacios de acción. De allí que su puesta en práctica, implica adecuarlas de manera

que sean pertinentes al contexto socio cultural y al desafío o intencionalidad de transformación que se propongan.

La CDN es una tercera fuente de conocimientos y afecta las representaciones de los y las educadoras respecto a los NNA. Su contenido les obliga a repensar sus capacidades y habilidades, así como las metodologías utilizadas en el trabajo; y en consecuencia, las formas de relación que establecen con niñas y niños. Sin embargo por sí sola, o más bien sin la consideración del contexto sociocultural y sin los procesos individuales de autorreflexión que pueden ser promovidos por los encuadres institucionales, la CDN es comprendida solamente desde su carácter formal-legal el cual está vacío de los sentidos de transformación social. El contenido cultural-relacional de la CDN es esencial para generar interacciones fructíferas, es decir que tengan logros visibles tanto para los NNA como para los y las educadoras.

La experiencia de trabajo constituye el marco en el cual las y los educadores ponen a prueba sus capacidades, y es el espacio en el cual toman conciencia de sus limitaciones para promover el empoderamiento y el protagonismo de los niños y las niñas. Es a partir de esta experiencia de trabajo, que ellos y ellas plantean a las instituciones necesidades específicas de formación y entrenamiento para alcanzar los objetivos que los programas y ellos mismos diseñan.

Rol del educador

Para los y las educadoras de mayor trayectoria, el rol que les define se sitúa en la transformación de los sujetos, en este caso de NNA. Para ello deben potenciar el desarrollo de capacidades y habilidades que les permitan a niños y niñas empoderarse y adquirir protagonismo en los espacios en que se desenvuelven. Este compromiso de transformación social emerge de su militancia social la que les aporta sentido y valor a su trabajo.

Los encuadres institucionales afectan de distinta manera la definición y la construcción de su rol. Uno de los desafíos más fuertes en la actualidad está dado por la exigencia de trabajar en forma interdisciplinaria, cuestión que genera un accionar cruzado por las intenciones y supuestos provenientes de distintos enfoques teóricos y metodológicos

vinculados a las disciplinas que alimentan la labor de los y las educadoras. En este espacio interdisciplinario se evidencian conflictos de poder en los equipos, toda vez que los y las profesionales con títulos universitarios consideran que su saber es más relevante y fundamental que el de los y las educadoras. Esta tensión interna se evidencia en la intervención a través del tipo de acciones que desarrolla cada uno, siendo las actividades directas en terreno con NNA las realizadas por las y los educadores; y las de análisis y de elaboración de informes la de las y los profesionales.

Además reciben remuneraciones diferenciadas las que son resentidas por los y las educadoras. Este es otro nivel de relaciones de poder asimétricas, que no será mayormente analizada en esta investigación, pero que definitivamente afecta la intervención de las y los educadores y sus posibilidades de planificar de acuerdo a sus propios criterios. El saber es poder, se impone fuertemente en estos espacios interdisciplinarios.

Desde esta perspectiva la construcción de las representaciones de poder que acompañan el rol, está atravesada por la influencia teórica de distintas disciplinas de las ciencias sociales, las deben asumir junto con las condiciones contextuales, económicas y socioculturales de los niños y niñas con los que cada institución trabaja. Los y las educadores tienen el saber contextual y son los que están en contacto directo con los NNA de manera permanente.

Poder e institucionalidad

Otro aspecto determinante en el ejercicio de su rol, dice relación con el vínculo que sostienen con las instituciones, y la conciencia que tienen respecto de la instrumentalización que muchas éstas realizan de los NNA con los cuales trabajan. La forma como reaccionan a estas situaciones también es parte de la forma en cómo se construyen las representaciones de poder entre educadores/educadoras y niños y niñas. Para muchos, las instituciones son una externalidad necesaria que les permite mantener un vínculo estable con las NNA a la vez que una fuente laboral. Los espacios de interacción generados por las instituciones son relevantes para la vida de los niños y las niñas. De esta manera los y las educadoras se asumen con la capacidad de

proteger a los niños y las niñas en estos espacios comunitarios de la posible instrumentalización de algunas instituciones.

Los y las educadoras tiene un formación comunitaria, que muchas veces se contrapone a la institucionalidad en tanto expresión de poder, es decir, la institucionalidad es un afuera que pretende legitimarse en un adentro, y ellos junto con la comunidad serían el vehículo de esa legitimación. La CDN representa a esta institucionalidad en una expresión más global, por lo cual también es vista como algo externo a la comunidad. De allí que con frecuencia, la aplicación práctica de los principios de la CDN está determinada por las relaciones de poder existente entre la institución y las y los educadores. Es la institución la que entrega el marco de acción o encuadre en el cual los y las educadoras desarrollan su práctica; pero también son ellos y ellas quienes tienen la posibilidad de replantear los encuadres institucionales, lo que requiere, evidentemente, voluntad e intencionalidad y una reflexión profunda de las relaciones de poder que en su práctica cotidiana establecen con los NNA.

La CDN se constituye así, en una herramienta de legitimación de su hacer ante la comunidad, pues ellos y ellas son quienes saben cómo interpretarla, traducirla y hacerla realidad en el contexto sociocultural comunitario. La Convención sobre los derechos del niño, les otorga poder simbólico, por la vía del saber.

CDN puesta en práctica

Existen dos maneras idealmente polares de entender la aplicación práctica de los principios y orientaciones de la convención: una en que su aplicación redunde en el fortalecimiento institucional y de las estructuras de poder existentes; y una segunda, en la que los principios de la CDN se constituyen en el eje de la reconstrucción del tejido social, del fortalecimiento de la dinámica comunitaria y del desarrollo de sujetos colectivos. Ello se expresa en la permanente tensión entre una mirada legal-formal de la Convención y una mirada más relacional-cultural o comunitaria de la misma.

Una tercera forma de entender la puesta en práctica de los principios y orientaciones de la CDN es como una estrategia complementaria para el desarrollo del tejido social comunitario. Para ello las y los educadores en forma autónoma y aprovechando el

máximo de sus capacidades de organización y conocimiento de la realidad, utilizan la Convención para aportar a las transformaciones sociales y políticas que los movilizan. Pero en esta relación que idealmente debiera ser complementaria, lo que tiende a predominar es el peso de las instituciones con mayor poder lo cual también tiene efectos en la mirada que tienen las educadoras y educadores respecto de su acción. Un ejemplo de ella, son las instituciones vinculadas a la iglesia y las posibilidades que tienen de contar con el apoyo de los párrocos a nivel poblacional.

La puesta en práctica de las orientaciones de la CDN, no sólo experimenta dificultades o tensiones ante los intereses institucionales, o las condiciones económicas y socioculturales de las comunidades a las que pertenecen los niños y niñas, sino también en cómo ésta es traducida en la definición del vínculo que los y las educadoras establecen con los niños y niñas. A este respecto uno de los primeros aprendizajes que desafían las capacidades y metodologías de trabajo de las y los educadores, es la manera en que niños y niñas, producto de esta interacción entienden sus derechos y hacen uso de estos. Ello se relaciona con las representaciones de poder que los niños y las niñas tienen y la capacidad que tengan de ponerlas en discusión y en ejercicio en la interacción con las y los educadores.

Finalmente, es importante situar la CDN y su comprensión en el contexto latinoamericano, pues esta no es ajena a su historia ni al contexto de retorno a la democracia. En América Latina, no se concibe el ejercicio de los derechos humanos sin participación ciudadana, y por tanto, los derechos del niño también están muy sujetos a la noción de participación, aunque esta no sea una participación plena. El ejercicio de derechos de los NNA no se visualiza sin la "presencia" de NNA, sin su participación explícita; este elemento adquiere especial relevancia cuando se observan las actitudes promovidas en NNA por parte de los educadores y educadoras.

Contextos para el Ejercicio de Derechos

En esta segunda categoría, el contexto está referido tanto a las condiciones micro, como son los espacios de interacción directa de las y los educadores con los niños y las niñas, como a las condiciones macro, el sistema, las instituciones, las relaciones con otros actores, etc., que determinan o afectan la posibilidad de que los y las educadores puedan ejercer su tarea de la manera no solo esperada socialmente, sino de acuerdo a lo esperado según los principios establecidos por la CDN, entendidos estos como una guía de su acción.

El contexto también refiere a las condiciones personales y de entorno, que afectan tanto al educador y educadora como a los niños y las niñas. ¿Cuáles son las capacidades y habilidades que posibilitan que ellos y ellas generen los cambios esperados en la realidad personal y social de niños y niñas?; ¿son estas capacidades y habilidades las requeridas dada la situación de alta marginalidad y vulnerabilidad que viven los niños y las niñas?; ¿con qué herramientas cuentan las educadoras y los educadores para aportar y apoyar las transformaciones buscadas en la interacción con los niños y las niñas? Estas son algunas interrogantes cuyas respuestas permitirían entender la manera en como educadores y educadoras asumen el contexto en su práctica e interacción habitual con NNA. De esta comprensión y asunción del contexto depende en gran medida la posibilidad que niños y niñas asuman su condición de sujetos de derechos y puedan mínimamente ejercer los derechos que les son propios.

Si se piensa esta interacción desde la perspectiva de los niños y las niñas, también ellos y ellas están afectados por condiciones individuales, familiares y sociales que facilitan o dificultan la posibilidad de cambiar sus representaciones de los adultos en la figura del educador o educadora. Las niñas y los niños son socializados dentro de la ideología dominante, por lo que también tienen representaciones adultocéntricas de ellos mismos y de los adultos. Por tanto, el ejercicio de derechos les conlleva a una ruptura con un deber ser dominante, respecto de su rol de niños y niñas, y a la forma en cómo deben vincularse con los adultos. Ello permite plantearse la siguiente interrogante: ¿Están los educadores y las educadoras preparadas para enfrentar las

situaciones de ruptura con la ideología dominante que niños y niñas tendrían que realizar?, esto sin tomar en consideración las condiciones de alta marginalidad en que se encuentran los NNA con los que trabajan.

De esta forma, los principales elementos de contexto que se ponen en evidencia en la investigación son: la puesta en práctica de los principios de la CDN, analizados anteriormente; la distancia entre discurso y práctica de los y las educadoras; y la visión del NNA sobre sí mismo desde la perspectiva de las y los educadores.

Distancia entre el discurso y la práctica

Este elemento de contexto está relacionado con un desafío que asume el educador y la educadora al explicitar su compromiso con el enfoque de derechos y la posibilidad cierta de poner en práctica las orientaciones de la CDN, en las interacciones con niñas y niños. Parte de la imposibilidad de la puesta en práctica, es producto justamente de la tensión provocada por el cambio de representación de las relaciones de poder y de la niñez, promovida por el articulado de la CDN.

Existe conciencia en los y las educadoras, sobre la importancia de asumir en profundidad el enfoque de derechos en las interacciones con las NNA. Sin embargo, no existe claridad sobre el grado en que este enfoque es asumido en las acciones concretas que realizan con los niños y las niñas. Este aparece con mayor facilidad en los discursos de educadoras y educadores que en las prácticas concretas.

Ello tiene como resultado el que las acciones sigan estando afectadas por relaciones de poder asimétricas entre educadores/educadoras y los NNA. La pregunta que surge entonces es, ¿Cómo es posible integrar en el nivel de las representaciones, el cuestionamiento de las relaciones de poder que se establecen con los NNA? Uno de los elementos que dificulta el asumir los principios de la CDN a nivel de las relaciones de poder que se establecen con los NNA, dice relación con las prácticas desarrolladas por las instituciones (que se expresan concretamente en el hacer de cada educador y educadora), y también en la estructura de roles jerarquizados existentes en la relación entre adultos y NNA, más allá de la voluntad de los propios educadores y educadoras.

Muchas veces son los propios niños y niñas los que exigen mantener la distancia jerárquica socialmente establecida.

La TENSION provocada entre el deber ser y el ser del educador promotor de los derechos del niño, entre el discurso y la práctica, entre lo que se quiere hacer, lo que se puede hacer y lo que se hace; se expresa en todo el abanico de relaciones que establecen los educadores y las educadoras con los niños y las niñas, en los límites que ponen en la relación, en la forma de desarrollar las actividades y también, en la comprensión de los contextos sociales a los que los niños y niñas pertenecen.

Visión del NNA sobre sí mismo desde la percepción de los y las educadoras

Un aspecto con los que los y las educadoras caracterizan la visión que los niños y niñas tienen de sí mismos, es la temprana asunción de responsabilidades de adultos, cuando asumen roles de cuidado, protección y alimentación de sí mismos, además de los escasos momentos y experiencias propiamente infantiles que viven. Los niños y las niñas desarrollan una clara conciencia respecto a la vulnerabilidad de su condición.

Otro aspecto que puede entenderse como una extensión de lo anterior, y que los y las educadoras deben enfrentar permanentemente, es la estigmatización que viven niños y niñas. NNA se reconocen estigmatizados por los adultos.

Esta ocurre con mucha frecuencia en el centro de la familia, y está fundamentada en las expectativas que los adultos tienen respecto del desarrollo de los niños. Estas hacen referencia fundamentalmente a elementos económicos y se presentan bajo la forma de crítica al presente de niño por no producir recursos económicos por una parte, y la exigencia de que debe prepararse para un futuro adulto en el que producirá materialmente, por otra. Es una contradicción permanente, que viven los niños y las niñas, ser criticados por –no producir y gastar- y el deber de prepararse para producir - porque deben aportar-. De allí que se les estigmatiza por ser improductivos y dependientes y se utilizan adjetivos como flojos, derrochadores, inútiles, etc.

Existe una representación dual de la niñez pobre, por una parte vulnerable por su condición de pobreza y, por otra, resistente dada sus capacidades para sobrellevar la

adversidad. Se puede pensar que la representación de los niños y niñas en las y los educadores reconoce esta dualidad, relevando los aspectos positivos y negativos del NNA de acuerdo a la respuesta que tengan a sus orientaciones durante las interacciones.

Lo expresado anteriormente, no resulta distinto a la forma dominante de la relación de poder de los adultos con las niñas y los niños, en que son valorados y aceptados cuando siguen los mandatos adultos, y son rechazados y maltratados cuando no.

Logros y resultados de la acción de los educadores

Los logros y resultados pueden verse en diferentes niveles y con relación a diferentes actores. Aquí es importante relevar el hecho que si bien las acciones de los y las educadoras ocurren en espacios micro, muy acotados a la grupalidad de las interacciones con los NNA, estas afectan de manera indirecta, y muchas veces directa los otros espacios de acción tanto de los niños y las niñas como los de las y los educadores entre sí.

El efecto sistémico de la interacción se pone de relieve en esta categoría. Los niños y las niñas viven en una familia o en un entorno con otros cercanos, quienes son afectados por las capacidades y habilidades que desarrollan. Estos efectos muchas veces son negativos cuando los adultos del entorno, consideran que los “derechos” de los niños y las niñas y las habilidades que en su nombre ponen en práctica, cuestionan el poder que los adultos detentan.

Lo mismo sucede en la escuela, espacio altamente jerarquizado, en donde si bien se informan sobre sus derechos a niños y niñas, su ejercicio se ve obstaculizado desde muchos ángulos, agregando al concepto de derecho, el de deber, como una manera de minimizar o controlar el poder que los niños y las niñas detentan al tener derechos.

En el caso de los educadores y educadoras, sus acciones influyen en las instituciones de las cuales son parte, las que deben adecuar sus programas y planificaciones a las

realidades de los niños y las niñas, y donde los y las educadores realizan un rol de mediación entre la estructura institucional y la realidad de los niños y las niñas, transmitiendo a su manera, los mandatos institucionales, relevando aquellos que conllevan beneficios directos a las NNA, y realizando de manera silenciosa, los que responden a los procesos más administrativos del hacer.

En esta relación educador –institución– NNA, se evidencia una tensión que el educador debe manejar entre las directrices exigidas por algunas instituciones que instrumentalizan a las niñas y los niños y, los procesos de desarrollo propios de ellos y ellas, y que responden más a las exigencias del contexto sociocultural en el cual están inmersos.

La mayoría de los y las educadoras manejan bien esta tensión, pues conocen el poder que tienen frente a las instituciones. Son los que trabajan directamente con los NNA y por tanto son indispensables para las instituciones. Al mismo tiempo, requieren de los NNA pues son parte importante de su propia realización personal, la que depende en gran medida del logro de cambios en los NNA producto de la interacción que desarrollan.

Así planteado, los principales aspectos relevados en la investigación que afectan los resultados de la acción de educadores y educadoras son: el cambio en la mirada de los adultos-educadores; el empoderamiento y protagonismo de NNA; la expresión de autonomía y participación de NNA; y la Visión de los NNA del vínculo con el educador o la educadora, desde la visión de estos últimos.

Cambio en la mirada de los adultos–educadores

La puesta en práctica de los principios de la CDN que implican promover el empoderamiento y autonomía de NNA, requieren de un profundo proceso de autoreflexión en los y las educadoras, que los lleva a la resignificación de los lugares desde donde establecen sus relaciones con los niños y las niñas, lo cual se encuentra estrechamente vinculado a los conceptos e ideas que han ido adquiriendo en su experiencia y formación. Además, les confronta con la necesidad de no solo

replantearse la visión que tienen sobre el mundo infantil sino también la visión que tienen sobre el mundo adulto.

Uno de los desafíos que enfrentan es encontrar la manera de influir en las formas de relación que los otros adultos tienen con niños y niñas, en la perspectiva de minimizar la resistencia que encuentran estos en la familia y en la escuela, cuando ponen en práctica las aprendizajes para ejercer sus derechos, por ejemplo, pedir las razones de una decisión tomada por los adultos y que les afecta. Para ello deben desarrollar estrategias de participación de los adultos con NNA en espacios determinados en los cuales se promuevan acciones que muestren los cambios en la relaciones fundamentados en el enfoque de derechos.

Empoderamiento y Protagonismo

El concepto de empoderamiento está profundamente vinculado al desarrollo de los principios de la CDN, los que a su vez se originan en la declaración universal de los derechos humanos, como elementos de producción del bienestar social, cuestión que en su momento orientó el desarrollo del concepto de Estado de bienestar. Al parecer, ello requiere hoy en día de una reformulación en la medida en que el rol de Estado está cambiando producto de la implementación de modelos económicos neoliberales. Cómo se pueden poner en práctica los planteamientos de la CDN en este nuevo escenario político económico es una interrogante que se plantean todos los y las promotores de los derechos del niño.

Una de las tensiones que se expresa en esta intencionalidad de generar procesos de empoderamiento y protagonismo -que tiene mucho que ver con el aprender las competencias y habilidades que definen roles sociales-, corresponde a la distancia de un lenguaje basado en el ejercicio de derechos, respecto del lenguaje del contexto sociocultural en que se desenvuelven los NNA. Si bien es cierto que se menciona el desarrollo de las propias capacidades de liderazgo y el fortalecimiento de las redes sociales, muchas veces esto se hace en un contexto sociocultural que no es convergente con dicho lenguaje ni con las condiciones mínimas que el desarrollo de estas capacidades exige. Por tanto, una importante fuente de tensión del discurso de

los y las educadoras radica en la adaptación de sus orientaciones y principios de trabajo a los contextos socioculturales en los que deben desarrollar su acción.

La institucionalidad ofrece espacios para la puesta en práctica de las habilidades de empoderamiento y protagonismo de NNA, pero muchas veces al servicio de sus propias intenciones y programas de trabajo, por lo cual los y las educadoras deben posicionarse de manera que NNA puedan expresarse con las menores interferencias posibles. La manera como los y las educadoras promueven las orientaciones institucionales, afectan o determinan las formas que asumen las relaciones de poder con las niñas y los niños.

Expresión de autonomía y Participación

La relación existente entre autonomía y participación es fundamental. El amplio abanico de sentidos en los que esta relación puede ser situada depende de la manera en que cada adulto- educador se relaciona con el conjunto de la sociedad, y por ende, de la historia de vida de cada uno. Lo relevante es que esta manera en la que se relacionan con la sociedad estará presente en el vínculo que establezcan con los niños y las niñas y se proyectará en las acciones que emprendan conjuntamente.

La autonomía progresiva en el ejercicio de derechos por parte de NNA, requiere entornos sociales y familiares que promuevan la asunción de las responsabilidades vinculadas a los derechos, y la posibilidad de participar en espacios comunitarios donde la acción colectiva sea promovida. Esto es difícil de alcanzar por los contextos sociales donde viven los NNA con los que trabajan, y por el sistema ideológico imperante que incentiva lo individual por sobre lo colectivo. Su logro requeriría de la articulación de todos los espacios de desarrollo de NNA y no solo, la reducida periodicidad de los encuentros con los educadores y las educadoras. A pesar de ello los NNA junto con los y las educadoras logran espacios de participación y desarrollo de su autonomía, lo que da cuenta de la necesidad que NNA tienen de desarrollar estas capacidades.

Visión del NNA del Vínculo con educador en la perspectiva de los y las educadores

Los vínculos que NNA establecen con los educadores son de distinto tipo y dependen tanto de las características particulares de cada educador y educadora, como de la

forma en que las instituciones generan condiciones para el trabajo que ellos y ellas realizan.

Un primer elemento asociado a la visión que los niños y niñas tienen del vínculo con educadores y educadoras, en palabras de estos, corresponde al perfil de los niños y las niñas. La situación de vulneración por la que atraviesan NNA define tanto el tipo de metodologías y programas de trabajo que las y los educadores intentarán desarrollar con NNA (y por ende el vínculo entre ambos); como la disposición de los niños y niñas frente a dichas prácticas y metodologías de trabajo. Es probable que mientras más fuerte sea la situación de vulneración, los niños y las niñas estos se vinculen con los y las educadoras con un mayor grado de dependencia emocional.

Otro elemento está definido por la capacidad del educador o educadora de involucrar a los niños y las niñas en acciones en la cuales se sientan reconocidos, respetados y autónomos, por la cual desarrollarán un vínculo asociado más con el reconocimiento de lo que pueden hacer juntos.

Generación de la Categoría Central

Tanto las **Fuentes de representación**, como **Los contextos para el ejercicio de Derechos**, y **Los logros y resultados de las acciones de los educadores**, son categorías conceptuales que tienen en común para su fundamentación, la asunción práctica de los postulados de la Convención sobre los Derechos del Niño, como se puede observar en la Tabla N° 4 mostrada anteriormente.

“La categoría central es la que simboliza el aspecto más importante de la investigación, integra y relaciona un número mayor de categorías. Tiene un nivel superior de abstracción teórica que permita generar teoría en torno a ella” (Andréu et al., 2007, p.71) o, asumiendo la definición de Trinidad et al.(2006), como “aquél código que por su centralidad explica y da sentido a todos los datos y sus relaciones, y por tanto, explica la mayor variabilidad en el patrón de comportamiento social objeto de estudio” (p.36)

Desde la perspectiva teórica, “La asunción práctica de los postulados de la convención sobre los derechos del niño”, podría llegar a ser la categoría central, pues está generada siguiendo el proceso de análisis de los distintos niveles interpretativos realizados, y respondería a la pregunta de investigación.

Pero durante la investigación emergió la que se asumirá como la categoría central, y que está enraizada en el lenguaje de los educadores y las educadoras y anclada en los datos; y al mismo tiempo, respondiendo a la pregunta de investigación y dando cuenta de las categorías conceptuales analizadas.

Esta categoría central representa de manera muy nítida el desafío que enfrentan educadoras y educadores explícita o implícitamente en su interacción con las niñas y los niños, tanto en el terreno de la de acción, por una parte, como en el desafío de transformación, por otra. También expresa los cambios en las relaciones de poder que esperan alcanzar.

“NO OLVIDEN QUE SOMOS SUJETOS ¿VERDAD? Y QUE TENEMOS DERECHOS”

Esta es una frase repetida insistentemente a un grupo de niñas y niños en un encuentro, por parte de un educador, y resume el mandato de las educadoras y los educadores que trabajan con enfoque de derechos, dando cuenta a fuerza de repetirlo de la necesidad de hacer real el discurso. De la necesidad, por una parte, de que las niñas y niños entiendan que son sujetos de derechos, y por otra, que ellos y ellas también lo son. Es una expresión abstracta, no pareciera tener mayor impacto en los niños y las niñas, aunque todos y todas responden: “Si, somos sujetos de derechos”, sin que se evidencie una comprensión clara de lo que significa.

Esta categoría refiere a lo esencial del desafío de construcción de realidad a partir de la acción que realizan las y los educadores, esto es, que niños y niñas se constituyan en sujetos de derechos, y puedan ejercer esos derechos en todos los espacios sociales en los que participan.

Lo interesante de esta afirmación, es que los educadores y las educadoras están incluidos, "...somos sujetos...y tenemos derechos", por lo tanto, es también un desafío de construcción propia, en un proceso colectivo junto con los niños y las niñas. Esta sintonía da cuenta del propio estar en la sociedad de los educadores y las educadoras.

También, ellos y ellas tienen que repetirse que son sujetos de derechos, para poder trabajar, pues son marginados y vulnerados en la sociedad al igual que lo son las niñas y los niños con quienes trabajan.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN TEÓRICA Y CONCLUSIONES

DISCUSIÓN TEÓRICA

Al establecer como categoría central la afirmación **“No olviden que somos sujetos ¿verdad? y que tenemos derechos”**, se está relevando un sentir, un deseo individual y colectivo sobre el significado concreto que tiene la noción, somos sujetos de derechos. Esta abstracción sintetiza la nueva relación que de alguna manera se instala en la interacción adulto-educador - niño-niña, al intencionar la puesta en práctica de los principios y orientaciones de la Convención sobre los Derechos del Niño.

Tanto el educador y la educadora como el niño y la niña se constituyen en sujetos de derechos en la interacción; ambos se reconocen o deben reconocerse iguales en dignidad y derechos, y por ello, en ese vínculo, tienen que redefinir las relaciones de poder y las representaciones de estas, que han adquirido producto de su socialización y de las expectativas respecto a la relación que desarrollan.

En un primer análisis se desglosará la aseveración dirigida a los NNA **¡No olviden que somos sujetos ¿verdad? y que tenemos derechos!**

“No olviden que somos sujetos”, la primera parte de la afirmación, da cuenta de una situación recurrente en el contexto socio cultural y político en que viven los niños y las niñas, la de olvidarse de que son sujetos, olvidarse que son iguales en dignidad y derechos a otros niños y niñas y a otros adultos en la sociedad; olvidarse que no deben ser invisibilizados ni maltratados, olvidarse que pueden exigir respeto y reconocimiento por el solo hecho de existir.

“Somos sujetos” es una afirmación inclusiva; las educadoras y los educadores también deben recordar, y no olvidar que son sujetos. Ante esta situación tienen que luchar cotidianamente pues gran parte de las relaciones en la sociedad están marcadas

por la desigualdad; los territorios³⁰ en los que trabajan están espacial, cultural y estructuralmente segregados, y sus habitantes son estigmatizados.

¿Será diferente ser sujeto para el educador y la educadora que para los niños y las niñas? De la investigación no se desprende una respuesta precisa, pero se puede afirmar, a partir de sus expresiones verbales registradas en el trabajo de campo, que para los y las educadoras ser sujeto está vinculado a lo menos, con las posibilidades de participación y de transformación social; con mantener la coherencia entre su ser educador y su militancia social; con sentirse convocados a contribuir a que niños y niñas sean o se reconozcan como sujetos.

En el caso de las niñas y los niños, el ser sujetos está relacionado con la generación de capacidades para participar y ser autónomos. Al mismo tiempo con el reconocerse como parte de la sociedad y alcanzar una clara comprensión de su situación, en tanto niñas y niños que viven en condiciones de vulneración de derechos, de segregación social, etc.. Los niños y las niñas saben que son sujetos y también saben que no pueden serlo en todos los espacios. El espacio de interacción con los y las educadores es privilegiado, y en él se sienten reconocidos y respetados. Esto no es tan evidente en los otros espacios cotidianos como la escuela y la familia en los cuales se comportan la mayor parte del tiempo, de la manera en que los adultos esperan que sea, aunque cada vez más van incorporando actitudes de exigencia de respeto y reconocimiento por parte de estos adultos. En la investigación es evidente que los niños y las niñas saben que son parte de un proceso de cambio junto con los educadores, de allí que ¡No hay que olvidarse que somos sujetos!

La segunda parte de esta afirmación ¡... **¿verdad? y que tenemos derechos!** produce un quiebre en el concepto sujeto de derechos. Este quiebre lo produce la palabra ¿verdad?, que cumple un rol de solicitar confirmación de lo afirmado a la vez que de cuestionamiento. Somos sujetos, ¿verdad?, revela la fragilidad que el ser sujeto tiene en la práctica, en una sociedad que no es garante de derechos y donde se promueve al individuo por sobre el colectivo, donde rige la ley del más fuerte y del que tiene más

³⁰ Cuando se habla de territorio se refiere al área dentro de una comuna, en este caso, una comuna popular, en la cual trabajan las y los educadores.

poder. ¿Verdad? cumple en esta frase un rol de alerta, de cuidado porque no está asegurado que seamos sujetos.

Y sigue, ¡...y **que tenemos derechos!** y se refiere a los derechos humanos, derechos que deben ser garantizados por el Estado, creando condiciones para que todos los sujetos puedan hacerlos efectivos. Apela a aquellos derechos que todos y todas pueden exigir y les debieran ser reconocidos y respetados.

En el actual modelo de desarrollo económico y social, los derechos se han convertido en servicios que se transan en el mercado, por lo cual es de sentido común, en especial en los sectores populares, asumir que quien tiene más poder económico tiene más posibilidades de ejercer sus derechos. Es en contra de esta comprensión de los derechos como bienes, que las y los educadores trabajan cotidianamente con los niños y las niñas.

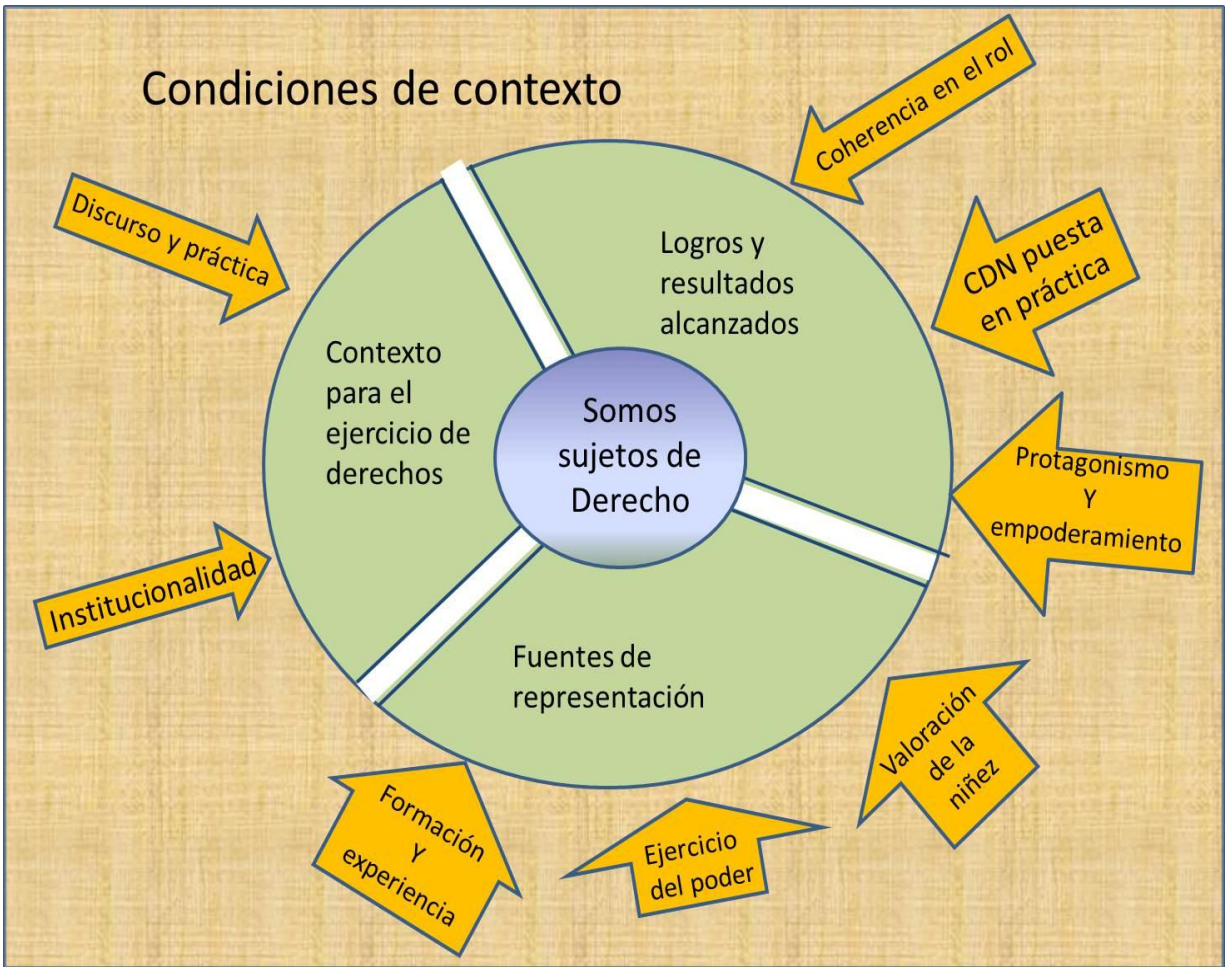
Esta lucha les incluye,...**porque tenemos derechos**, a las y los educadores. Ellos y ellas tienen que exigir y defender sus derechos, los derechos laborales, de ciudadanía, de acceso y uso de los servicios, etc. Es esta unidad y consecuencia la que los niños y las niñas perciben en la interacción, son iguales en la exigencia de reconocimiento de derechos.

Ahora se procederá a analizar esta categoría central en relación a las categorías conceptuales que las sustentan y sus correspondientes códigos teóricos.

Tanto las categorías conceptuales como los códigos teóricos fueron analizados separadamente para su mejor comprensión en el capítulo anterior, ahora se procederá a discutir su interrelación a partir de la pregunta de investigación, a saber, ¿Cuáles son las formas en que se expresan las relaciones de poder entre adultos—educadores sociales y niños y niñas con los que desarrollan acciones de promoción de sus derechos, en sectores populares urbanos de Santiago?

En el siguiente esquema están representadas estas categorías:

ESQUEMA 2: REPRESENTACIÓN DE CATEGORÍA CENTRAL



Este esquema da cuenta de los niveles de relación entre la categoría central y las diferentes categorías conceptuales y los principales códigos teóricos generados a partir del análisis interpretacional de la información producida durante la investigación.

Un primer acercamiento a la respuesta de la pregunta de investigación, es sostener que las relaciones de poder se expresan a través de las representaciones sociales que sobre la niñez tienen las y los educadores, así como en la comprensión de su rol y del contexto en el cual desarrollan las interacciones con las niñas y los niños en el nivel poblacional. A su vez, todas estas representaciones sociales están afectadas y muchas veces determinadas, por la formación y experiencia de vida de ellos y ellas y por las condiciones del contexto macro institucional político-cultural.

El contexto macro establece condiciones a la interacción social, como lo plantean Berger y Luckman (2008), al proveer tanto elementos normativos, tales como políticas sociales, institucionalidad y mecanismos jurídicos; como elementos simbólicos y culturales, que fundamentan las representaciones sociales dominantes y el rol en la sociedad de las niñas y los niños. Estos elementos son tensionados al incorporar la noción de derechos humanos del niño en el imaginario social, derechos que si bien son resistidos por el mundo adulto, no pueden ser negados, pero si interpretados en cuanto a su puesta en práctica y su efectivización.

La interpretación que el mundo adulto hace de los derechos del niño y la niña, está muchas veces relacionada con la necesidad de hacer convivir dos miradas y representaciones de la niñez, que son opuestas, a saber, el niño y niña objeto y el niño y niña sujeto; por lo cual se podría decir que la sociedad vive un proceso de transición que implica cambiar la representación sobre el estar de niños y niñas en ella.

Esta tensión entre la visión adultocéntrica de la niñez y la visión promotora de la autonomía de NNA propuesta por la Convención sobre los derechos de niño, afecta tanto a las instituciones como a los actores sociales y políticos en la sociedad.

La expresión más evidente de este proceso de transición es la adecuación que hacen algunos adultos de los planteamientos de la CDN, cuando señalan con insistencia que los niños tienen derechos y también tienen deberes, revelando la no comprensión del significado de los derechos humanos de niños y niñas, y evidenciando si, la noción de poder a la base del concepto de deber, el cual está relacionado con la obediencia y la aceptación sin cuestionamiento de lo planteado por los adultos.

Los adultos-educadores en este estudio, son personas que han asumido los principios de la CDN y cuyo rol es la promoción de los derechos del niño. Esto implica que deben cambiar/tensionar sus propias representaciones sociales de la niñez, la valoración que hacen de ella y también, el alcance de su rol social.

Son las representaciones sociales adquiridas a lo largo de su socialización y experiencia de vida las que se cuestionan al asumir la Convención, como elemento normativo del desempeño de su rol. Las y los educadores deben ser capaces de

confrontar su rol social original con su rol de promotor de derechos. El primero es aquel esperado por los adultos y está muy relacionado con el disciplinamiento y control social de los niños y las niñas; el segundo, es el promocionado por la CDN y es el que potenciaría el desarrollo integral de niños y niñas, por el cual deben reconocerles como personas plenas, a las que se les debe respeto.

Las interacciones fundamentadas en este rol de promotor de los derechos, se basa en la cooperación, la participación y el empoderamiento, y en formas de relación que reconozcan a niños y niñas igual dignidad y valía que los adultos.

El educador o educadora pone en evidencia la forma en como le da sentido a su ser en esa interacción con los niños y las niñas, así como la manera en que se identifica en ella (Mead, 1932, citado en Doménech, Iñiguez y Tirado, 2003). Tanto el sentido como la identificación en la interacción, se expresan en los valores y significados que de acuerdo al grupo social del cual provenga el educador o la educadora son relevantes. Los valores como la honestidad, el respeto, la solidaridad, son representativos del grupo social de pertenencia de los y las educadoras, y al identificarse con ellos, los transmiten en las interacciones de las que son parte. Los roles sociales esperados de los distintos sujetos con los que se relacionan, en este caso, los de los niños y las niñas, sus familias y los otros actores sociales vinculados a ellos, también están determinados por su procedencia social así como su experiencia de vida.

La búsqueda de coherencia en el ejercicio de su rol, es una constante en las y los educadores, siendo un nudo de conflicto en su práctica. Esta búsqueda se expresa, por una parte, en la exigencia de formación teórica y metodológica que plantean a las instituciones en las que trabajan, para así implementar los principios y orientaciones de la CDN. Por otra parte, también se expresa exigiéndose a sí mismos coherencia en su propia vida, principalmente en la crianza de sus hijos e hijas, pues esperan ser capaces de poner en práctica los postulados de la CDN en su vida familiar, y de esta forma generar las condiciones para que puedan constituirse en sujetos de derechos desde la más temprana edad.

Lo anterior es muy interesante, toda vez que una de las condiciones constitutivas del rol (Goffman, 1964) es contar con los requisitos que este exige, es decir, que se tengan las competencias y habilidades que la puesta en escena del rol demanda. Uno de estos requisitos en el caso de las y los educadores promotores de derechos, es conocer, comprender y ser capaz de poner en práctica los principios de la Convención sobre los derechos del niño. El cumplimiento de este requisito, podría ser el fundamento de la demanda permanente a las instituciones por mayor formación y capacitación. “El conocimiento es siempre acción y reconstrucción, implica inevitablemente cambio” (Doménech et.al. 2003, p.8), y de esto están conscientes los y las educadoras. El conocimiento de los derechos cuestiona tanto sus formas de interacción concreta con niñas y niños, como su propia forma de comprender la realidad, el contexto y su relación con los cambios que debieran promover conforme a sus propios objetivos de transformación social.

Una de las principales tensiones que el conocimiento y manejo de la CDN genera en los y las educadoras, se expresa en las representaciones de la niñez y del poder que plasman al vincularse con niños y niñas. La representación dominante de una niñez incapaz, frágil, sin capacidad de tomar decisiones ni entender el mundo que le rodea; se enfrenta con aquella otra propuesta por la Convención sobre los derechos del niño, que los sitúa como sujetos capaces, con pensamiento propio y a los que no está permitido abusar ni maltratar, ni siquiera usando el fundamento de educarlos y guiarlos para ser adultos competentes para la sociedad.

Los y las educadores viven esta colisión de representaciones de la niñez en los propios espacios de interacción con las niñas y los niños. En estos espacios intentan crear un mundo de relaciones distinto al que viven cotidianamente tanto ellos como los niños y niñas. Un espacio nuevo, signado por el respeto, la escucha activa, la creación libre y la generación de propuestas y/o proyectos que demuestren a los niños y niñas sus propias capacidades y competencias, y los visibilice ante la comunidad como actores sociales propositivos.

Los y las educadoras se desafían permanentemente a sí mismos para lograr que niñas y niños se apropien de los espacios de interacción, donde sean ellos y ellas quienes

determinen el hacer y sean autónomos, de modo tal que las capacidades y habilidades aprendidas en estos espacios puedan expresarlas en los otros espacios sociales de desarrollo, principalmente la familia y la escuela.

Este desafío se enfrenta con una dificultad importante, los niños y las niñas también están socializados en el paradigma adultocéntrico, ellos y ellas juegan y asumen el rol socialmente establecido por los adultos, por lo tanto, en los espacios donde no son tratados “asimétricamente”, donde no se les exige obediencia y una actitud sumisa, se sienten extraños y muchas veces se comportan de una manera disruptiva, en especial en los inicios de las experiencias de interacción grupal que tienen por objetivo promover sus derechos.

Algunas situaciones registradas durante la observación de grupo, da cuenta de ello. El educador del grupo observado, al iniciar la sesión les saluda y les habla en un tono de voz normal, perfectamente audible si los otros están en silencio. Durante un rato el educador mantiene el tono de voz, los niños gritan, se molestan, no ponen atención, hasta que en un momento él alza la voz o se queda en silencio, entonces alguno de los niños reacciona y les pide a gritos a los otros que se callen, que el “tío” está hablando y se logra por un rato, que se escuchen. Esta situación se reitera con mucha frecuencia, no importa cuánto tiempo de funcionamiento tenga el grupo, los niños no se callan a menos que exista un gesto de autoridad adulta evidente (el grito o el silencio).

En los grupos, las niñas y niños tienen una actitud muy similar a la que manifiestan en la escuela, una actitud entre respeto y temor a la autoridad, pues reconocen las diferencias jerárquicas y las asimetrías de poder con respecto a los adultos³¹. Están socializados en la obediencia y el control, dispositivos utilizados permanentemente por los adultos, que por sí mismos, son una autoridad. En general los adultos se sienten con el “derecho” y poder para mandar a niñas y niños y aún abusar de ellos, por el solo hecho de ser estos menores de edad. Si además, tienen una autoridad socialmente reconocida como el ser profesor/a, policía, o mamá/papá, parecieran sentir una

³¹ Ver Anexo 3: Opiniones de los niños.

obligación social de cumplir este rol de “autoridad” vertical, incuestionable, ante la cual los niños y las niñas, parecen no tener opciones.

Estas son las situaciones contra las cuales lidian cotidianamente los y las educadoras en los espacios de interacción con los niños y las niñas. Cambiar la lógica del castigo, para trabajar con la lógica de la cooperación, requiere un cambio de las representaciones por parte también de las niñas y los niños.

En definitiva estas son lógicas de poder, son expresiones de las relaciones de poder socialmente establecidas y culturalmente aceptadas y promovidas por la ideología dominante, exacerbadas por un modelo individualista que minimiza el rol del colectivo, el trabajo en equipo y la búsqueda de logros comunes. Esta última concepción no tiene sustento social, dada la devaluación social y política que se ha hecho de lo colectivo.

Al hacer un paralelo entre las lógicas de comprensión y de práctica del poder por parte de los adultos y la sociedad, y los cambios en estas lógicas propuestos por la Convención sobre los derechos del niño, se puede sostener que, por una parte, la sociedad en general y los adultos en ella, entienden el poder y las relaciones de poder hacia los niños y las niñas desde una mirada disciplinaria, controladora, de dominación y de sujeción. A los niños y las niñas, hay que disciplinarlos para evitar que caigan en conductas socialmente reprochables que les impidan llegar a ser adultos de bien. Esta noción del poder es parte de la estructura central de la sociedad moderna y es la que se pone en práctica en las escuelas y en los métodos de crianza socialmente aceptados (Foucault, 2008).

Por otra parte, los y las educadoras desarrollan acciones con las niñas y los niños en las poblaciones, que intentan cambiar esta relación de poder, al implementar metodologías y dinámicas que les faciliten la generación de competencias y habilidades, a la vez, que les posibiliten cambios en su autoimagen, roles y representaciones sociales, para que devengan en personas autónomas, orgullosas de sí mismas, con voz propia y con capacidad para tomar decisiones.

Así planteado, las y los educadores, ponen en práctica una forma de poder propuesta por Kalberg (2005) entre otros, la del poder como capacidad, al promover el

empoderamiento y protagonismo en los niños y las niñas. La mayor parte de las y los educadores entrevistados reconocen que el poder y la forma en como lo ponen en práctica no es parte de sus reflexiones y no lo podrían fundamentar conceptualmente.

Desde la perspectiva de este autor, se puede definir la relación entre los educadores y los niños y las niñas, como una relación de “empoderamiento asistido”, que reconociendo la desigualdad existente entre adultos y niños, la concibe dentro de una relación mutualista y de cooperación (p.10). No sería, desde esta perspectiva, una relación adversarial o de competencia. No sería la de un poder contra.

En los espacios de trabajo con los y las educadoras, las niñas y los niños³² se sienten reconocidos -más allá de las dificultades de adecuación que les provoca un espacio donde son respetados, a lo cual les cuesta acostumbrarse y tienden a actuar de manera desafiante y probando límites-, y se promueven acciones en que lo fundamental es la creación conjunta. Se potencia que niñas y niños se propongan metas y modos de alcanzarlas, en que ellos y ellas mismas sean facilitadores. Cuando se logra esta confluencia de intenciones y productos, se evidencia en el ambiente y en la gestualidad de los sujetos, la satisfacción con lo realizado, la sensación de logro, la sensación de poder.

En las ocasiones que esto ocurrió en el grupo observado, la sensación de poder ahí evidenciada daba cuenta de lo planteado por Arendt (2005), acerca de que el poder surge cuando las personas actúan juntas, cuando crean comunidad, cuando se proponen objetivos a alcanzar y trabajan juntas para lograrlo. Cada vez que los niños del grupo se propusieron acciones concretas, por ejemplo, la generación de recursos para su proyecto anual, como el pintar un graffitti³³ en su sala de reunión, los niños no pelearon, discutieron las ideas de cada cual, llegaron a acuerdos y los pusieron en acción, hasta lograr la meta.

Aquí se evidencia la condición imprescindible que posibilita que esto ocurra: la comunicación. Tal como señala Arendt (2005), el poder se construye en acciones comunicativas, y estas requieren que los individuos parte de la acción sean iguales, en

³² Ver Anexo 3: Opinión de los niños.

³³ Ver portada de esta tesis

tanto sujetos con igual dignidad, y diversos, con historias y desafíos distintos. En sus palabras: “Iguales para que puedan entenderse, planear y proyectar el futuro; y distintos, para que necesiten el discurso y la acción para entenderse, pues cada ser humano, es diferenciado de cualquier otro que exista, haya existido o existirá (p.200).

Este aspecto de la unicidad del ser humano, también es relevado por la Convención y los otros instrumentos de derechos humanos. Cada ser humano es único, original e irrepetible; y esta idea se desprende del hacer de los y las educadoras, al potenciar aquellas características que distinguen a cada niño o niña de los otros, y de la cual han de sentirse orgullosos. ‘Subirle la autoestima’ a los niños y las niñas es la manera como las y los educadores nombran este proceso de diferenciación positiva.

Es en este proceso de rescate y reconocimiento de la unicidad de cada niño y niña, que las y los educadores promueven el empoderamiento, protagonismo, participación y autonomía. Todas actitudes y capacidades acorde con los principios y orientaciones del enfoque de derechos, y que son a la vez determinantes para que sean reconocidos como sujetos de derechos y se constituyan en actores sociales.

Las instituciones promotoras de los derechos del niño, juegan un rol importante en el desarrollo y puesta en práctica de las actitudes y capacidades antes nombradas. Esto debido a que en el espacio poblacional en el cual se implementan las intervenciones, los niños y las niñas no tienen mayores posibilidades de ponerlas en práctica, razón por la cual las instituciones promueven la generación de espacios de intercambio de experiencias entre niños y niñas de distintos lugares de Chile y el extranjero, a través de seminarios, congresos, encuentros, etc.

Las instituciones promotoras de los derechos del niño, muchas veces demandan a los niños y las niñas que participan en estos espacios que asuman las agendas y discursos institucionales. Los y las educadoras viven estas situaciones contradictoriamente, pues son quienes deben promover la participación de niñas y niños en estas instancias, por lo tanto, les corresponde hacerles conocer las agendas y discursos institucionales. Esta es una doble instrumentalización, por una parte, de las necesidades de las niñas y niños, pues se les ofrecen oportunidades que de otra forma no tendrían; y por otra, de

las y los educadores, pues son quienes generan confianza y seguridad en los niños y las niñas, la que facilita la aceptación a hacer o decir determinadas cosas.

Los niños y niñas en estas situaciones asumen el rol de sujetos empoderados y utilizan un lenguaje acorde a lo “esperado” en estos espacios. Así a través de sus discursos las instituciones muestran el trabajo realizado en los territorios ante otras instituciones y autoridades. En estos espacios ubicados fuera de los territorios de intervención, las instituciones deben mantener un lugar visible y desarrollar acciones de incidencia para mantener o conseguir aportes económicos, así como influir en la elaboración de políticas públicas dirigidas a NNA.

Esta búsqueda de visibilidad, se fundamenta en el hecho que todas las instituciones que realizan trabajos con la niñez poblacional, son instituciones que producto de la externalización de los programas de protección especial impulsados por el Estado, reciben un financiamiento precario a través de subvenciones por niño, por lo que requieren estar permanentemente buscando nuevos aportes económicos que les permitan sostener en mejores condiciones estas intervenciones.

No obstante, estas actividades en que participan NNA de las poblaciones populares, si logran empoderarles y desarrollarles autonomía. Ellos y ellas desarrollan una autopercepción de valía, reconocen sus capacidades y también posibilidades. Saben actuar en los distintos escenarios y espacios sociales, saben a quién exigirle derechos y ante quien quedarse callados. Tienen clara conciencia de la realidad y de las relaciones de poder presentes y saben adecuarse a ellas para no ser desaprobados ni abusados. Saben adecuarse a los contextos en los que participan.

Las condiciones contextuales tienen dos expresiones como se puede visualizar en el esquema integrador, una a nivel micro, en el territorio, en el día a día de la interacción con niñas y niños (Contexto para el ejercicio de derechos); y otra a nivel macro (Condiciones de contexto), que determina directa o indirectamente el logro de los objetivos planteados a nivel micro por parte de las y los educadores. Estas últimas tienen que ver con las políticas públicas y su implementación a nivel local, los recursos

disponibles en los servicios públicos para atender a NNA, la posibilidad de las familias de dejar atrás las condiciones de pobreza y acceder a trabajos dignos, etc.

Las condiciones a nivel micro están relacionadas principalmente con el contexto socio cultural, político y económico de los territorios donde se desarrollan las acciones de intervención, en los que la historia del territorio, los procesos de segregación y segmentación vividos por la población y, las posibilidades de realizar acciones que superen el nivel de sobrevivencia de sus habitantes, son mínimas y altamente dependientes de las oportunidades promovidas desde el nivel macro o nacional. También están relacionadas con las características personales tanto de las y los educadores como de las niñas y niños involucrados. Es en los espacios locales donde los NNA deberían poder ejercer sus derechos y estas condiciones son un claro límite a su realización y por lo tanto una posibilidad cierta de vulneración de sus derechos.

Al analizar las características personales de los sujetos que cumplen el rol de educadores sociales, como hemos visto anteriormente, se observa en primer lugar, que en su mayoría son originarios de sectores populares y todavía viven en ellos. Esto les permite tener una comprensión muy cercana a la vivencia de las niñas y niños con quienes interactúan, por ser estas muy similares a las de su propia niñez. Esto es lo que los hace sensibles a sus necesidades y también concedores de sus capacidades y potencialidades. Se sienten identificados con ellas y ellos, y se desafían a apoyarles para que desarrollen esas capacidades requeridas en el ejercicio de derechos. Tal como algunas educadoras y educadores plantean, se vinculan muy emocionalmente con las niñas y los niños, pues saben, por experiencia propia, que pueden superar los aspectos negativos de la vida en la población, pues ellos y ellas lo pudieron hacer. Como decía una de las entrevistadas (Entrevista 7), los y las educadoras, son la expresión de los sujetos más resilientes de la población, con un alto compromiso social por cambiar la situación de niñas y niños.

Probablemente es por ello que, cuando las instituciones seleccionan educadores, buscan que además de los requisitos técnico-profesionales del rol, tengan “compromiso social”, pues requieren que el vínculo que desarrollen con NNA no sea solo de tipo

laboral, sino que los involucre emocional y afectivamente, que expresen respeto por los sectores marginados y excluidos.

Esta característica de “compromiso social” buscada en los y la educadores, se condice plenamente con la idea de militancia social, expresada por ellos y ellas, que desde las condiciones del rol planteadas por Goffman (1964), daría cuenta de la identificación personal con el rol, la adhesión con el “corazón y con la cabeza”, otorgándoles sentido a su accionar más allá de su trabajo; a la vez, les hace consecuentes con sus ideas de transformación político social.

Es este compromiso social lo que les permitiría a educadoras y educadores aceptar las condiciones de marginalidad de los espacios laborales y sociales, y las bajas remuneraciones, con las que desarrollan su trabajo, pues consideran que es, en estos territorios, donde deben realizar su trabajo y militar socialmente para promover los cambios y transformaciones que terminen con la marginalidad y exclusión.

Esta situación plantea una interrogante sobre las razones que mueven a algunas educadoras y educadores a trabajar con niñas y niños de sectores populares. ¿Serán esos niños y niñas los llamados a alcanzar las metas de transformación social que ellos y ellas buscan? A esto responderían las exigencias respecto a la construcción de tejido social, respeto del colectivo, uso del poder por parte de niños y niñas, etc.,-una importante proporción de ellos y ellas vivieron situaciones de represión directas o indirectas durante la dictadura militar y experimentaron los efectos de la desigualdad y la pobreza-.

Lo anterior podría explicar también, la molestia que muchas veces les produce el que algunos NNA “utilicen” el poder adquirido en este proceso de interacción colectiva, de manera individual y para su propio beneficio. Cuando esto ocurre, se cuestionan sus prácticas; se preguntan sobre cuáles metodologías utilizar para superar los valores de la ideología dominante (Individualismo, adultocéntrismo y competencia) en la mentalidad de niñas y niños y de sus familias, intenciones que muchas veces se ven frustradas. Por otra parte, las niñas y los niños aprenden socialmente a tomar ventaja

de todo aquello que les pueda redituarse positivamente en sus condiciones de vida, mientras los educadores y educadoras intentan cambiar estas actitudes,.

Tanto las y los educadores, como las niñas y niños, tienen historias de vida, experiencias, aprendizajes, representaciones, que están a la base de todas sus interacciones, por lo tanto, generalmente actuarán de acuerdo al interlocutor y al contexto sociocultural en que se encuentran. Mead plantea que los sujetos siempre intentarán adoptar el rol o la actitud del otro, lo que permite que la interacción ocurra, que exista comunicación, situación que el autor establece como el “núcleo duro de lo que definirá como socialidad: la capacidad de ser varias cosas a la vez, ser uno mismo y otro simultáneamente. Detentar la capacidad de dar un paso fuera de uno mismo y observar el mundo y a nosotros mismos con la mirada de los demás” (citado en Cisneros 2003 p.5).

Es esta socialidad la que se pone de relieve en la interacción, tanto el educador como los niños y las niñas, juegan varios roles a la vez cuando interactúan, y en esto radica la riqueza de la acción. El ponerse en el lugar del otro, asumiendo sus expectativas, a la vez, que relevando sus propias necesidades y aspiraciones permite que la interacción se desarrolle y sea fructífera para todos los participantes de ella.

Las y los educadores ofrecen a las niñas y los niños espacios de confianza, respeto y apoyo, aspectos altamente valorados por ellos y ellas. En estos espacios no tienen que subordinarse, pueden decir y hacer sin temor a represalias, pueden desarrollar experiencias junto con otros niños y niñas en escenarios distintos a los cotidianos. Algo puesto de relieve tanto por las niñas y los niños³⁴ como por las y los educadores, es que se sienten acompañados, cuentan con los educadores, son adultos que los escuchan, les tienen paciencia y les orientan. Situación que no viven con otros adultos, por los que se sienten permanentemente juzgados. Uno de los déficits relevados por las y los educadores, es la inexistencia de espacios a nivel social, donde los adultos y los niños y las niñas puedan compartir en igualdad de condiciones, donde cada uno pueda poner sus puntos de vista, ser escuchados y conversar sin imposiciones.

³⁴ Ver Anexo 3: Opinión de los niños

Los territorios de intervención en los cuales los y las educadoras actúan, son marginales y están segregados social y económicamente. No son de fácil acceso, no tienen condiciones básicas para el desarrollo de una convivencia armónica. Muchos de ellos están marcados por la violencia y el microtráfico, carecen de áreas verdes y espacios de recreación, tienen en general, bajo nivel de organización social y poca capacidad de movilización por parte de los vecinos para plantear demandas y exigir el cumplimiento de derechos a las autoridades comunales. La siguiente cita resume lo planteado:

La segregación residencial socioeconómica actúa como mecanismo de reproducción de las desigualdades socioeconómicas de las cuales ella misma es una manifestación. Se ha destacado el hecho de que “aísla a los pobres” (Kaztman, 2001, pp. 183-186; recuadro 11; Dureau y otros, 2002), quienes al tener como contexto cotidiano sólo pobreza y pares pobres limitan sus horizontes de posibilidades, sus contactos y sus probabilidades de exposición a ciertos códigos, mensajes y conductas funcionales a una movilidad social ascendente. (Arriagada Luco, Rodríguez Vignoli, 2003, p.11)

Estas características territoriales condicionan el tipo de acciones que pueden realizar los y las educadoras y los cambios que se pueden promover en la vida de los niños y las niñas a través de las intervenciones sociales. Si bien para los educadores y educadoras, estos territorios no le son ajenos, reconocen que la segregación socio económica y el deterioro en la infraestructura de los barrios, ha sido muy evidente en los últimos años. Los servicios básicos son deficitarios y también están segmentados, mostrando casi una lógica de gettho: educación, salud, comercio, viviendas, espacios públicos, etc. para pobres. Es importante reconocer que ha habido esfuerzos en muchas comunas populares por mejorar las condiciones básicas, pero esto no ha cambiado las características de los territorios y barrios donde trabajan los educadores, que en general son los más pobres y segregados dentro de las comunas populares.

Lo anteriormente descrito muestra algunas de las características del contexto y de las condiciones territoriales en las cuales se desarrolla la acción de promoción de derechos, condiciones que ponen en discusión la posibilidad real de alcanzar cambios o transformaciones sociales sustentables en el tiempo. La incidencia o impacto de las

acciones realizadas, -si bien son muy relevantes y muchas veces determinantes en la vida de los niños y las niñas que son parte de estos procesos-, quedan muchas veces invisibilizadas para el sistema institucional y social de nivel macro, al no lograr afectar de manera decisiva las políticas públicas en la perspectiva del establecimiento de un Estado garante de derechos para todos los habitantes del país.

Las y los educadores son reconocidos en la práctica, por los adultos de los territorios y por las instituciones, como los y las “mejores³⁵” de la población (Entrevista 7). Esta expresión sintetiza la representación social que de ellos tienen los adultos que viven en las poblaciones, y que se expresa en los roles asignados y esperados de ellos y ellas. Son los que no cayeron en la droga, ni en la delincuencia. A esto se agrega un elemento distintivo fundamental, son las personas que “entienden” y “saben” de derechos y les enseñan y muestran a niños y niñas otras opciones y formas de vida y de valoración de sí mismos, que los mantendrán y les permitirán no caer o bien salir, de situaciones de riesgo como la vida en la calle, el conflicto con la ley o la deserción escolar.

Este poder otorgado y reconocido a las y los educadores, es un poder simbólico, que une saber con poder. Refiriéndose a este tema Somohano (2012) plantea que los agentes sociales, en este caso, las y los educadores, “se orientan a partir de la cantidad y forma de capital que poseen, y conducen su actuación hacia la conservación” del mismo. El capital de las y los educadores, es cultural y social. Cuando este capital es reconocido como legítimo, por parte de los habitantes de los territorios donde trabajan, se produce, una “conversión poderosa que dota de cierto simbolismo las propiedades de los agentes. Ello les facilita el ejercicio del poder al interior de un espacio social, y por tanto, la generación de influencia” (Somohano, 2012 p. 17).

Este poder simbólico otorga a las y los educadores el reconocimiento social suficiente como para imponerlo a otros, en este caso a los niños y las niñas, no con violencia, sino

³⁵ Los “mejores” refiere, a los mejores de su población, pues son personas que no cayeron en ninguno de los peligros y vicios presentes en el entorno, y que a la vez, trabajan para que los niños y niñas tengan una mejor vida, según los planteamientos de los otros adultos de la población.

con fuerza como diría Arendt, pues lo que imponen es una forma de ver el mundo, de entender y enfrentar la realidad que viven.

Los y las educadoras muchas veces niegan tener poder, pues lo entienden como el poder de dominación y control, saben que ocupan los mismos espacios de los marginados, de los niños y las niñas con los que trabajan, los sin poder en el sistema social global. Pero tienen poder, un poder situado en un contexto y espacio social particular, en el cual pueden actuar desde la diferenciación con los otros adultos del medio; ellos y ellas tienen credibilidad en su medio, y ésta es un componente básico del poder simbólico (Girbal-Blacha, 2010).

A partir de esto se puede aventurar la existencia de un vínculo entre la Convención sobre los derechos del niño y el poder que educadores y educadoras detentan en su relación con niñas y niños en los espacios poblacionales:

La Convención sobre los derechos del niño y la puesta en práctica de sus principios y orientaciones, es una fuente de legitimación del poder de las y los educadores, en espacios marginales, socioeconómicamente pobres y territorialmente segregados.

Lo planteado en esta afirmación releva cómo la Convención en tanto herramienta de trabajo socialmente legitimada, por ser un instrumento internacional de derechos humanos reconocido jurídicamente en el país, se constituye en un instrumento fundamental en el trabajo de educadoras y educadores.

La CDN por una parte, es objeto de saber especializado de los y las educadoras, mediante el cual pueden intervenir en contextos sociales pobres, con niñas y niños que requieren apoyo dada sus difíciles condiciones de vida y, las evidentes vulneraciones a sus derechos, que les hace partícipes de espacios especializados de protección de derechos. Y por otra, es un instrumento que une los desafíos de transformación social

de las y los educadores con el trabajo que realizan con niñas y niños, en el que promueven sus derechos y coherentemente sus propias aspiraciones de justicia social, libertad y democracia.

La investigación pone en evidencia que el poder está contextualmente situado, es decir, el poder que las y los educadores despliegan es reconocido como tal, en esos espacios sociales, por esos niños y esas niñas y en esos entornos sociales y culturales. Es en esos espacios donde su “saber” es reconocido y validado. Ellos y ellas saben trabajar con niños y niñas con esas características, de sectores populares, marginales y segregados.

Características como la baja autoestima, baja expresión de afectividad, altos niveles de frustración y vivencias de maltrato en cualquiera de sus grados, vuelve a los niños y niñas de los sectores populares más receptivos de las propuestas metodológicas que hacen los y las educadoras, ya que estos les ofrecen experiencias que no podrían tener de otra forma, dado el nivel de carencias con las que viven.

Es importante detenerse en el hecho que las y los educadores trabajan en su mayoría, con niñas y niños con los cuales comparten las mismas representaciones sociales, pues al pertenecer al mismo grupo social, estas funcionan como sistemas de interpretación de la realidad común, y rigen la relación de ellos y ellas con el mundo y los demás, permitiéndoles organizar su entorno, atribuir significado y valores a lo que les rodea y, por sobre todo, otorgar sentido a sus prácticas (Jodelet, 1998). Esto adquiere particular relevancia cuando el desafío de la interacción es el cambio de las relaciones de poder, las que están arraigadas en determinadas representaciones del mismo.

Aquí se pone en juego por una parte, la capacidad de los y las educadoras para generar procesos relacionales que vayan modificando y transformando las formas de relación dominantes entre adultos y niños-niñas; y por otra, la aceptación de las niñas y los niños, de ser parte de este proceso, aceptando la autoridad del educador, la cual se

fundamenta, a lo menos inicialmente, en el hecho que es adulto. Por lo tanto, le reconocen el poder que la ideología dominante otorga a los educadores en tanto tales. Esto es una paradoja.

Si bien las y los educadores que trabajan en los sectores populares, se vinculan con los niños y las niñas desde el poder que detentan por el hecho de ser adultos; este se expresa de una manera más mutualista y cooperativa que la de los adultos en general, en especial en los espacios grupales de interacción con niñas y niños. Lo anterior no impide que recurran al poder más confrontacional o disciplinario cuando deben imponer su autoridad.

El educador y la educadora oscilan permanentemente entre estas dos posiciones en relación al poder, la mutualista y la adversarial, situación muchas veces inconsciente, pues no es un tema que haya sido reflexionado mayormente por ellos y ellas como ya se manifestó.

CONCLUSIONES

La presente tesis entrega algunas respuestas a la pregunta de investigación que le dio origen, a saber, ¿Cuáles son las formas en que se expresan las relaciones de poder entre adultos – educadores sociales y niños y niñas con los que desarrollan acciones de promoción de sus derechos, en sectores populares urbanos de Santiago?

La investigación evidencia que las relaciones de poder de los adultos educadores sociales en su vínculo con niñas y niños, se expresan en las interacciones grupales en que se encuentran y, estas están fundamentadas, por una parte, en las representaciones sociales que tienen sobre la niñez y sobre el poder, y por otra, en las aspiraciones de transformación social que le dan sentido a su quehacer.

La Convención sobre los derechos del niño ha servido a las y los educadores, como un instrumento desde el cual cuestionar las prácticas adultocéntricas, dominantes en las intervenciones sociales. Al mismo tiempo, se ha constituido en el fundamento para promover interacciones basadas en el reconocimiento del niño y la niña como sujeto de derechos y con igual dignidad y derechos que los adultos.

Las representaciones de las y los educadores responden a variadas fuentes, siendo las más relevantes, su socialización, sus experiencias de vida, su formación y los valores y sentidos que le dan a su rol en tanto educadores.

En la interacción grupal se ponen de relieve las representaciones que los y las educadoras tienen sobre la niñez y el poder, representaciones que se articulan a través de las acciones, el lenguaje y los modos de comunicación verbal, gestual y afectiva que despliegan. Pues en definitiva, son los actos comunicativos los que mayormente los vinculan con los niños y las niñas, pues en ellos expresan la comprensión de la realidad que viven niños y niñas, la cercanía con sus sueños y búsquedas y, el reconocimiento de sus necesidades.

Los niños y las niñas por su parte, están socializados en el temor hacia los adultos, por tanto, mantienen una actitud expectante hacia ellos. Las y los educadores, logran en la

práctica romper este temor, generar confianza e iniciar un proceso de transformación de estas relaciones, que transcurre no sin tensiones y conflictos, pero si con mucho dialogo y mucha escucha de los planteamientos de los niños y las niñas. Los y las educadoras hacen un gran esfuerzo para lograr coherencia entre el discurso y la práctica cuando implementan los principios y orientaciones de la Convención y los niños y las niñas lo reconocen y por eso los respetan y los sienten más cercanos, distintos a los otros adultos, los distinguen como alguien con el que se puede contar.

El sentido más relevante que las y los educadores le asignan a las interacciones con los niños y niñas de las poblaciones, dice relación con la transformación de la realidad social en la cual ambos están inmersos. En estas interacciones se evidencia la confianza en la capacidad de los sujetos para transformar y alcanzar metas cuando actúan juntos, cuando generan poder. Por ello uno de los principales desafíos de los y las educadoras es que niños y niñas aprendan a trabajar juntos, se empoderen, generen capacidades que les permitan ser protagonistas y autónomos en los desafíos que se propongan y que actúen colectivamente en los espacios en los que se desenvuelven.

A la vez, están conscientes de las limitantes sociales y culturales que enfrentan para la puesta en práctica de los planteamientos de la Convención, tienen clara conciencia que los espacios en que los NNA podrían desplegar estas capacidades son muy limitados, no solo por los niveles de pobreza, marginalidad y exclusión en que viven, sino por la hegemonía de una ideología dominante adultocéntrica y que promueve el individualismo, la competencia y el consumismo como valores a seguir.

Desde las teorías del poder, las y los educadores transitan dialécticamente entre las posiciones más adultocéntricas y disciplinarias, en las cuales han sido socializados, y posiciones más cooperativas y mutualistas, demandadas por la puesta en práctica de los principios de la Convención sobre los derechos del niño.

Las y los educadores reconocen la tensión que el cambio de relaciones de poder en el vínculo con los NNA les provoca, pero a su vez, saben que les faltan herramientas conceptuales y espacios que les permitan reflexionar sobre el poder y sus fundamentos.

Por ello cuando son consultados sobre él, su respuesta primera hace referencia a la noción más generalizada que entiende el poder como igual a dominación y abuso.

La investigación ha puesto en evidencia que las y los educadores tienen un especial interés para trabajar con la niñez desvalida, vulnerada y pobre. Ellos y ellas se reconocen como parte de esa realidad no solo por su opción profesional sino por su pertenencia social y cultural, razón por la cual se sienten convocados a realizar acciones que conduzcan a cambiarla. Son reconocidos en su medio como personas resilientes y son valoradas por ello. Las familias de los niños y las niñas con las que trabajan e interaccionan les tienen confianza porque son de “los nuestros”, y por eso entienden y comprenden sus necesidades así como sus expectativas respecto a sus hijos e hijas.

Las y los educadores entrevistados en su mayoría tienen la certeza que los niños y niñas con los cuales interactúan, niños poblacionales, serán capaces de salir adelante. Que con los aprendizajes tenidos en el grupo podrán ser actores sociales sino en la realidad inmediata, pues son todavía dependientes de sus familias, si en la medida que crezcan y se vayan integrando a redes más amplias.

Esto es relevante pues ellos y ellas se sienten capaces de potenciar y promover a los niños y las niñas con los que interactúan, los que a la vez son de los sectores populares, y parte de los programas de protección especial.

Ante la pregunta realizada anteriormente, de si podrían trabajar con niños y niñas de sectores sociales más acomodados, la respuesta inicial es no, pues no existen programas de protección especial en estos sectores, y el país no tiene programas de protección de derechos de carácter general, a los cuales los niños y niñas de estos sectores podrían acudir.

El desafío es romper la creciente noción de que los derechos son para los niños y las niñas pobres.

Muchos educadores y educadoras plantean que parte importante de su hacer es promover liderazgos en niños y niñas. Por ello, otro aspecto de su trabajo es aportar a

la generación de condiciones de protección social, para minimizar los riesgos sociales a los que están expuestos en sus espacios de desarrollo. Los niños y niñas no están condenados por su contexto, pueden salir adelante y en definitiva transformarlo. Esta es la gran meta de transformación que tienen las y los educadores.

La Convención sobre los derechos del niño les entrega un discurso coherente con este planteamiento y, sus principios y orientaciones expresados en el enfoque de derechos, les entrega herramientas para llevar el discurso a la práctica, de manera que su actuar e interacción con los niños y niñas logre la transformación social a nivel micro. Esto es muy complejo de alcanzar dada las mínimas condiciones contextuales tanto a nivel territorial como del sistema macro, pero esto no impide que sigan trabajando para generar procesos y espacios en que los NNA puedan ejercer sus derechos.

El rol del educador y de la educadora está invisibilizado en las discusiones de políticas públicas que afectan a la niñez. En las instituciones son valorizados en tanto son los mediadores entre los NNA y los profesionales de la institución, y son quienes están en permanente contacto con los niños y las niñas y su realidad. Sin ellos sería imposible generar vínculos en los territorios con los niños y niñas. Pero, no son consultados sobre lo que las políticas públicas debieran contener en relación a la población infantil. El rol del educador y educadora no es valorado en la política pública.

Pero el educador y educadora si es valorado en los espacios territoriales donde realiza su intervención y en ellos es reconocido y respetado en especial por los niños y las niñas con los que interactúa. La Convención es su instrumento de legitimidad y de poder.

Por ello esta investigación concluye que, la Convención sobre los derechos del niño es una fuente de legitimación del poder de las y los educadores, en espacios marginales, socioeconómicamente pobres y territorialmente segregados.

En relación a las implicancias que para la promoción de derechos del niño tiene la forma en que el educador o educadora vivencia las relaciones de poder con los niños y las niñas, estas pueden ser de dos tipos. Una de ellas, es que las y los educadores al tener conciencia de la tensión que conlleva el cambio en las relaciones de poder

promovida por los principios de la Convención, demande mayor formación profesional y genere exigencias no solo a las instituciones de las cuales son parte, sino también al Estado.

La otra implicancia es de carácter más político social, y refiere a la necesidad de generar un proceso de presión hacia el Estado respecto a la importancia de las y los educadores en los procesos de intervención con niñas y niños vulnerados en sus derechos. Especial relevancia adquieren en procesos tendientes a superar graves vulneraciones de derechos vividas por niños o niñas, dada la mayor simetría en las relaciones que establecen y por tanto, a la necesaria recuperación de confianza en los adultos.

Esta investigación deja abierta muchas preguntas sobre las y los educadores sociales que promueven los derechos del niño en sectores populares. Algunas ya fueron plasmadas en el texto, otras se presentan a continuación y pueden ser un aporte para futuros estudios.

¿Cuáles serían las condiciones contextuales, por una parte, y las características personales de los y las educadoras por otra, que facilitarían el ejercicio de derechos de niños y niñas en los sectores populares?

¿Cómo afectan las diferencias de género, edad, formación y clase social de los y las educadores, y qué diferencias en la representación de los niños y niñas populares tiene cada uno de ellos y ellas?

¿Cuál es la valoración y representación social de la niñez de clase media y alta de las y los educadores sociales que trabajan con niños y niñas de sectores populares?

BIBLIOGRAFÍA

1. Aguirre, E. (2004). Representaciones sociales y análisis del comportamiento social. En Aguirre, E. y Yáñez, J. (2004). Diálogos 3. Discusiones en la Psicología Contemporánea (pp. 11-25). Bogotá, D.C: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado el 5 de enero de 2013, de <http://www.academia.edu/1089095/REPRESENTACIONES SOCIALES Y ANALISIS DEL COMPORTAMIENTO SOCIAL1>
2. Alzate, M. (2002). Concepciones e imágenes de la infancia. Pereira, Colombia. Revista de Ciencias Humanas N°28, UTP.
3. Andréu, J. (2007). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. Recuperado el 13 de marzo de 2013, de http://es.scribd.com/doc/7061197/Andreu-J-Las-tecnicas-de-Analisis-de-Contenido-Una-Revision-Actualizada_bajado_150313
4. Andréu, J., García-Nieto, A., Pérez, Ana Ma. (2007). Evolución de la Teoría Fundamentada como Técnica de Análisis Cualitativo. Cuadernos Metodológicos N° 40. Centro de Investigaciones Sociológicas – CIS. Madrid.
5. Arendt, H. (2005). La Condición Humana. (1ª Ed., 2ª reimp.). Paidós, Buenos Aires, Argentina.
6. Arendt, H. (2009). ¿Qué es la Política? (1ª ed. 2ª reimp.). Paidós, Buenos Aires, Argentina.
7. Arriagada, C., Rodríguez, J. (2003) Segregación residencial en áreas metropolitanas de América Latina: magnitud, características, evolución e implicaciones de política. CEPAL/CELADE, Santiago de Chile. CEPAL-SERIE Población y desarrollo N° 47.
8. Bácares, C. (2011). La Convención sobre los derechos del niño: Límites, posibilidades y retos para una cultura de derechos y una infancia protagónica. Revista Internacional NATs N° 21-22, Editorial IFEJANT, Lima, Perú. Pp. 17-53.
9. Batallán, G. (2004). El poder y la construcción de la identidad laboral de los docentes de Infancia. Limitaciones de la teoría para pensar la transformación escolar. Cuadernos de Antropología Social N° 19, pp. 63-81. Recuperado el 14 de Mayo de 2010, de <http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n19/n19a05.pdf>

10. Batallán, G. y Campanini, S. (2008). La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. Cuadernos de Antropología Social Nº28, Pp. 85-106.
11. Bateson, G.; Ruesch, J. (1984) Comunicación. La matriz social de la Psiquiatría, Paidós, Barcelona.
12. Berger, P. y Luckman, T. (2008). La Construcción Social de la Realidad. (1ª Ed. 21ª reimp.). Amorrortu Editores. Buenos Aires, Argentina.
13. Bericat, E. (2011). Imagen y conocimiento: Retos Epistemológicos de la Sociología Visual. EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales. Nº 22, julio-diciembre, 2011. Pp.113-140. Recuperado el 20 de abril del 2011, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/dcart?info=link&codigo=3706072&orden=308319>
14. Birulés, F. (2009). Introducción En Arendt, H. ¿Qué es la Política? (1ª ed. 2ª reimp.). Paidós, Buenos Aires, Argentina.
15. Bobbio, N. (2000). El futuro de la democracia. México D.F. Fondo de Cultura Económica
16. Blumer, Herbert. (1968). Symbolic Interaccionism, Perspecyive and Method. En Rizo, M. (2005). El Interaccionismo Simbólico y la Escuela de Palo Alto. Hacia un nuevo concepto de comunicación. Aula Abierta. Lecciones básicas. Portal de comunicación INCOM UAB. pp. 5. Recuperado el 22 de octubre 2010, sitio web: http://www.portalcomunicacio.es/esp/pdf/aab_lec/17.pdf
17. Blumer, H. (1978). Society as Symbolic Interaction En Manis, J. Meltzer, B. Symbolic interaction: a reader in social psychology. (3ª Ed.). Allyn and Aacon, Inc. Boston, London, Sydney, Toronto. Pp. 97- 103.
18. Canales, M. (2006). (Ed.) Metodologías de Investigación Social. Introducción a los oficios. Lom Ediciones. Santiago, Chile.
19. Canales, M. y Binimelis, A. El grupo de discusión. Revista de Sociología N. 9. Departamento de Sociología. Universidad de Chile.
20. Carabaña, J. y Lamo de Espinosa, E. (2008). La teoría social del interaccionismo simbólico: análisis y valoración crítica. REIS 1/78 pp. 159 – 203. Recuperado el 22 de Octubre de 2010, del sitio web:

21. Casas, F. (1998). Infancia: Perspectivas psicosociales. Barcelona. Paidós.
22. Castorina, J.A. (2003). Comp. Representaciones Sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles. Barcelona. Gedisa Editorial.
23. Cilleros, M. (1997). Infancia, autonomía y derechos: Una cuestión de principios. Revista Infancia, N° 234. Instituto Interamericano del Niño. Montevideo, Uruguay
24. Cisneros Sosa, A. (1999). Interaccionismo Simbólico, un pragmatismo acrítico en el terreno de los movimientos sociales. Sociológica, año 14, número 41.
25. Convención sobre los Derechos del Niño. (1989) Organización de Naciones Unidas.
26. Cortés, J. (2009). Por una teoría crítica de la infancia. Coloquio de Derechos Humanos. Manuscrito no publicado. Centro de Derechos Humanos. Universidad Diego Portales de Chile.
27. Cussiánovich, A. (2009). Ensayos sobre infancia II, sujeto de derechos y protagonista. Perú. Editorial IFEJANT.
28. De Mause, LI. Editor, (1988). The History of Childhood. The Untold Story of Child Abuse. Peter Bedrick Books. New York.
29. Declaración Universal de Derechos Humanos. (1948). Organización de Naciones Unidas.
30. Doise, W., Spini, D., Clémence, A. (1999). Human Rigths Studied as Social Representation in a Cross-National Context. European Journal of Social Psychology. N° 29 (1-29). Recuperado el 20 de marzo del 2013, de https://recherche.univ-lyon2.fr/greps/IMG/pdf/EJSP_1999.pdf
31. Doménech, M., Iñiguez, L., Tirado, F. (2003). George Herbert Mead y la Psicología de los Objetos. Psicología y Sociedad. V.15, N°1. Belo Horizonte, Brasil. Recuperado el 14 de abril del 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0102-71822003000100003

32. Domínguez, A. (1998). El poder y los Derechos Humanos. Terranova Editores. CEPLA. Santiago, Chile.
33. Duarte, K. (2004). (Contra) culturas y agrupaciones juveniles. En Acerca de jóvenes contraculturas y sociedad adultocéntrica. San José: Departamento Ecuménico de Investigaciones.
34. Duhart, D. (2006). Ciudadanía, aprendizaje y desarrollo de capacidades. Chile. Persona y Sociedad/Universidad Alberto Hurtado. Vol.XX, Nº3, 113 – 131.
35. Farías, A. M. (2003). El difícil camino hacia la construcción del niño como sujeto de derechos. Santiago, Chile. Revista de Derechos del Niño, Nº2, Unicef- UDP.
36. Fierro, J. (2009). Citizenship and Democracy in Latin America and Chile. Paper presented to the 21st IPSA World Congress of Political Science. Special Sessions SS01.578. Political Sociology: theoretical approaches. Departamento Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, Universidad Alberto Hurtado, Chile
37. Foucault, M. (1979). Las Relaciones de Poder Penetran los Cuerpos, En, Microfísica del Poder. Las ediciones de La Piqueta (2ª Ed.). España.
38. Foucault, M. (2008). Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. (2a Ed.). Buenos Aires. Siglo XXI.
39. Gaitán, L. (2006). Sociología de la Infancia. Nuevas perspectivas. Madrid. Editorial Síntesis.
40. Gaitán, L. (2009). El ejercicio del voto en el marco de los derechos de la infancia. Revista de Estudios de Juventud, España. Recuperado el 19 de junio de 2010, del sitio web:
<http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.downloadatt.action?id=597163635>
41. García Méndez, E. (1994). La Convención internacional de los derechos del niño: del menor como objeto de la compasión - represión a la infancia-adolescencia como sujeto de derechos. En Derecho de la infancia/adolescencia en américa latina: de la situación irregular a la protección integral. Santa Fé de Bogotá, D. C., Colombia, Forum Pacis. Recuperado el 15 de mayo del 2011, de
http://www.iin.oea.org/Laconvencion_internacional.pdf

42. García, M., Ibañez, J. y Alvira, F. (2005). El Análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. Tercera Edición. Alianza Editorial. Madrid. España.
43. Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Recuperado el 26 de junio de 2010, del sitio web:
http://docentes2.uacj.mx/museodigital/cursos_2008/maru/teoria_identidad_gimenez.pdf
44. Girbal-Blacha, N. (2010). El Poder Simbólico. CONICET. CECIES Pensamiento latinoamericano y Alternativo. Recuperado el 16 de abril del 2013, de
<http://www.cecies.org/articulo.asp?id=142>
45. Goffman, E. (1964). The Neglected Situation. American Anthropologist, New Series, Vol.66, Nº 6, Part 2. The Ethnography of Communication. P. 133 -136. Recuperado el 21 de marzo del 2013, de <http://links.jstor.org/sici=0002-7294%28196412%292%3A66%3A6%3C133%3ATNS%3E2.0.CO%3B2-X>
46. Goffman, E. (1978). The presentation of Self to Others. En Manis, J. Meltzer, B. Symbolic interaction: a reader in social psychology. (3ª Ed.). Allyn and Aacon, Inc. Boston, London, Sydney, Toronto. Pp. 171 – 178.
47. Goffman, E. (1983). The Interaction Order: American Sociological Association, 1982 Presidential Address. American Sociological Review, Vol. 48, No. 1, pp. 1-17. Recuperado el 21 de marzo del 2013, de <http://www.jstor.org/stable/2095141>
48. Goffman, E. (1994). Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. (5ª reimp.) Amorrortu editores. Argentina.
49. Grubits, S. y Vera, J. (2005). Construcción de la identidad y la ciudadanía. En Revista Ra Ximhai, Vol. 1, Nº003, Universidad Autónoma Indígena de México, El Fuerte, México, septiembre-diciembre, pp. 471-488.
50. Guasch, O. (2002). Observación Participante. Centro de Investigaciones Sociológicas – CIS. Cuadernos Metodológicos Nº20. Madrid.
51. Gutiérrez, A. (2001). Estrategias de Investigación cuando los marcos teóricos existentes no son útiles. Quinto Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática. Almería. Universidad de Valencia.

- Pp.83-94. Recuperado el 20 de noviembre del 2010, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=617795>
52. Habermas, J. & McCarthy, T. (1977). Hannah Arendt's Communications Concept of Power. *Social Research*; Vol. 44, No. 1, pp. 3-24. Published by: The New School. Recuperado el 11 de marzo del 2013, de <http://www.jstor.org/stable/40970268>
53. Hart, R. (1993): La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. Bogotá, UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
54. Helle, H. (1978). Erving Goffman: a Symbolic Interactionist in: Tomasi, Luigi (Hg.): *The tradition of the Chicago School of Sociology*, England: Ashgate Publishing Limited; USA: Ashgate Publishing Company, S. 179-191). Recuperado el 23 de marzo del 2013, de <http://www.horst-helle.de/goffmand.htm>
55. Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio. (2008) *Metodología de la Investigación*. Cuarta Edición. México, McGraw-Hill Interamericana.
56. Herrera, M., y Soriano, R. (2004). La Teoría de la Acción Social en Erving Goffman. *Revista de Sociología*, ISSN 0210-2862, Nº 73 (Ejemplar dedicado a: Problemas sociales), págs. 59-79.
57. Jodelet, D. (1998). La Representación Social: Fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. (Ed), *Psicología Social, II. Pensamiento y Vida Social. Psicología Social y Problemas Sociales*. (pp. 469-494). Paidós, Barcelona
58. Karlberg, M. (2005). The power of discourse and the discourse of power: pursuing peace through discourse intervention. *International Journal of Peace Studies*. Vol. 10, Nº1.
59. Liebel, M., Martínez, M. (2009) *Entre Protección y Participación*. En: *Infancia y Derechos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Editorial IFEJANT, Lima, Perú. Cap.4, Pp. 69-82.
60. Liebel, M., Martínez, M. (2009) *La Convención de 1989*. En: *Infancia y Derechos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Editorial IFEJANT, Lima, Perú. Cap. 2, Pp. 41 – 56.

61. Manis, J. Meltzer, B. (1978). Symbolic interaction: a reader in social psychology. (3ª Ed.). Allyn and Aacon, Inc. Boston, London, Sydney, Toronto.
62. Martinic, S. (2006). El estudio de las representaciones y el Análisis Estructural de Discurso. En Canales, M. (Coord. Editor). Metodologías de Investigación Social. Introducción a los oficios. Santiago, Chile, Editorial LOM. (Pp.299-319).
63. Mayan, M. (2001). Una Introducción a los Métodos Cualitativos: Módulo de Entrenamiento para estudiantes y profesionales. Qual Institute Press. International Institute for Qualitative Methodology. Recuperado el 20 de noviembre del 2010, de <http://www.ualberta.ca/iqm//pdfs/introduction.pdf>
64. Mead, G. (1968). Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social. Paidós. Barcelona, España.
65. Mulley, C. (2012). Eglantyne Jebb, an unlikely children's champion?. Recuperado el 29 de Julio del 2013, de <http://herstoria.com/?p=663>
66. Peña, J. y Gonzales, O. (2001). La Representación Social. Teoría, Método y Técnica. En Tarrés, Ma. L. (Coord.). Observar, Escuchar y Comprender sobre la Tradición Cualitativa en la investigación Social. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México, México.
67. Pilotti, F. (2001). Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño: el contexto del texto. Santiago de Chile. División de Desarrollo social. CEPAL.
68. PNUD, (2003). Enfoque de Derechos. Recuperado el 7 de febrero del 2013, de http://www.americalatinagenera.org/es/index.php?option=com_content&view=article&id=390&Itemid=190
69. Restrepo, H., (2007). Niños, niñas y adolescentes sujetos de Derechos. CINDE (Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano), Colombia. Recuperado el 15 de agosto del 2011, de <http://ficonpaz.com/imagenes/sujetos%20de%20derechos.pdf>
70. Ritzer, G. (2002). El Interaccionismo Simbólico. En Teoría Sociológica Moderna, Madrid. Ed. McGrawHill. Pp.247-287
71. Rizo, M. (2004). El interaccionismo simbólico y la Escuela de Palo Alto. Hacia un nuevo concepto de comunicación. Aula Abierta. Portalcomunicacion.com.

- Instituto de Comunicación de la Universidad Veracruzana, México. Recuperado el 12 de febrero del 2013, de http://portalcomunicacao.com/uploads/pdf/17_esp.pdf
72. Rojas, J. (2007). Los derechos del niño en Chile: una aproximación histórica 1910-1930. Instituto de Historia. Pontificia Universidad Católica
73. Rojas, J. (2010). Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810 – 2010. Ocho Libros. JUNJI. Chile.
74. Sánchez, J. M. (2008). La infancia en la sociedad del conocimiento. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad, CTS, N°11 (pp.23-43). Recuperado el 12 de septiembre del 2011, de http://www.revistacts.net/index.php?option=com_content&view=article&id=6:la-infancia-en-la-sociedad-del-conocimiento&catid=5:articulos
75. Sassen, S. (2007). Una sociología de la Globalización. Editorial Katz.
76. Save the Children Suecia. (2004). Programación de los Derechos del Niño. Guía de Capacitación. Save the Children, Lima, Perú.
77. Sen, A. (1999). Romper el ciclo de la pobreza. Invertir en la infancia. Conferencias magistrales, Banco Interamericano de Desarrollo.
78. Somohano, F. A. (2012). El concepto de poder simbólico como recurso para comprender la dimensión política de la comunicación masiva: hacia una posible articulación entre las propuestas de Pierre Bourdieu y John B. Thompson. Mediaciones Sociales, N° 10, I semestre 2012, pp. 3-33. Recuperado el 27 de marzo del 2013, de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/mediars/MediacioneS10/Indice/SomohanoFernandezA2012/somohanofernandez2012.html>
79. Strauss, A., Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia. Editorial Universidad de Antioquía.
80. Tarrés, Ma. L. (2001). (Coord.) Observar, Escuchar y Comprender, sobre la tradición cualitativa en la investigación social. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, El Colegio de México.

81. Taylor, S. & Bogdan, R. (2002). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós. Barcelona, España.
82. Torres, O. y Salazar, S. (2006). La estatura del derecho. Igualdad, participación ciudadana y percepción de los medios en niños, niñas y adolescentes chilenos. Santiago. Universidad de Chile, Instituto de comunicación e imagen ICEI.
83. Touraine, A. (1994). Crítica de la Modernidad, Argentina. Fondo de Cultura Económica.
84. Touraine, A. (1997). ¿Podremos Vivir Juntos? Iguales y Diferentes. Argentina. Fondo de Cultura Económica.
85. Touraine, A. (2006). Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy. Buenos Aires. Paidós.
86. Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, M^a R. (2006). Teoría Fundamentada “Grounded Theory” La construcción de la Teoría a través del análisis interpretacional. Cuadernos Metodológicos N° 37. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid, España.
87. VeneKlasen, I., Miller, V. (2007). A new weave of power, people & politics: the action guide for advocacy and citizen participation. Practical action Publishing. USA. Recuperado el 21 de septiembre del 2012, de <http://pubs.iied.org/pdfs/G01985.pdf>

ANEXOS

Anexo 1: Pautas de Entrevistas y Consentimiento Informado

Anexo 2: Imágenes /Dibujos para Técnica con Niños

Anexo 3: Opiniones de Niños. Análisis de Dinámica con niños

Anexo 4: Estructura de Códigos

Anexo 5: Codificación y Organización de **Familias**

Anexo 6: Matrices Condicional/Consecuencia por **Familias**

Anexo 7: Matrices de Categorización y Conceptualización