



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS FÍSICAS Y MATEMÁTICAS
DEPARTAMENTO DE INGENIERÍA INDUSTRIAL

**ANÁLISIS ESTRATÉGICO DEL DISEÑO DEL PROGRAMA CRECER EN
MOVIMIENTO A LA LUZ DE LOS ACTORES INVOLUCRADOS EN LA
IMPLEMENTACIÓN**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EN GESTIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS

PAULA ANDREA ORELLANA MANRÍQUEZ

PROFESOR GUIA

CRISTIAN LEYTON NAVARRO

MIEMBROS DE LA COMISIÓN

MARIA PIA MARTIN MUNCHMEYER

NICOLE SÁEZ PAÑERO

Esta tesis fue financiada por ANID Resolución Exenta N° 5608/2022

SANTIAGO DE CHILE

2023

ANÁLISIS ESTRATÉGICO DEL DISEÑO DEL PROGRAMA CRECER EN MOVIMIENTO A LA LUZ DE LOS ACTORES INVOLUCRADOS EN LA IMPLEMENTACIÓN

El gobierno del presidente Gabriel Boric ha planteado que el programa Crecer en Movimiento (CEM) del Instituto Nacional de Deportes implemente sus actividades con enfoque de género y de disminución de brechas y desigualdades. Ambos enfoques tienen un efecto significativo en la participación y experiencia de niñas, niños y adolescentes en el deporte y actividad física, ya que, abordan barreras históricas en dichas materias. El objetivo de este trabajo es analizar la tensión entre el diseño y la implementación del programa CEM, en torno a los enfoques de género y de disminución de brechas y desigualdades, a la luz de los actores involucrados en la implementación.

La metodología propuesta es cualitativa, exploratoria, y con enfoque interpretativo de las políticas. La muestra es no probabilística por conveniencia. Se realizaron entrevistas grupales a *street-level Bureaucrats* (SLB) y *Middle-level Bureaucrats* (MLB) a nivel nacional. El análisis documental contempló el diseño del programa y datos de desempeño programático.

Los resultados indican que existe tensión entre el diseño del programa y la implementación en torno a los enfoques estudiados producto de la discrecionalidad y autonomía de MLB y SLB como respuesta a las demandas de la comunidad enmarcados en las limitaciones de su quehacer diario. El programa en su diseño actual no aborda de manera suficiente las barreras para la práctica de la actividad física generando una diferente trayectoria del programa, generando en algunas regiones un aumento de la brecha de desigualdad concomitante con la perpetuación de las brechas de género y en otras no.

Se concluye que para la correcta implementación de esta política es necesaria la inclusión de los enfoques en el diseño, la creación de un sistema de monitoreo y la entrega de herramientas específicas para SLB y MLB dada la naturaleza y complejidad de su rol.

DEDICATORIA

Esta tesis está dedicada a mis abuelos, Teresa y Augusto, quienes siempre han llenado mi vida de amor, risas, enseñanza y música.

AGRADECIMIENTOS

A mi esposa, Daniela, por el apoyo incondicional, paciencia, amor y ánimo en el desafío de estudiar en tiempos de pandemia.

A mis padres, Rosa y Augusto, porque siempre nos entregaron amor e igualdad de oportunidades a mi hermano y a mí, sin distinción de género ni estereotipos.

A mi hermano Augusto por su apoyo incondicional desde tierras lejanas.

A mis amigas y amigos porque los procesos creativos no solo ocurren en el aula de clases.

A mi director de tesis Prof. Cristian Leyton por su orientación, apoyo y amplia enseñanza en todo el proceso formativo y de tesis.

A María Pía Martín por su siempre buena disposición a compartir su conocimiento y apoyo académico.

A la profesora revisora de esta tesis, Nicole Sáez, por su buena disposición a resolver mis dudas.

A las grandes mujeres de la historia cuya fuerza ha sido mi fuente de inspiración.

Al MGPP quienes me dieron la oportunidad de estudiar gracias a la beca de estudios de postgrado durante el primer año.

Finalmente, a las personas que en los diferentes territorios me hicieron ver que el mundo necesita una buena dosis de justicia social de la mano de más profesionales que trabajen para mejorar las políticas públicas.

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	1
2. MARCO DE ANTECEDENTES.....	3
2.1 Caracterización del programa Crecer en Movimiento	3
2.1.2 Datos de desempeño programático	6
2.2 MARCO CONCEPTUAL.....	13
2.2.1 Enfoque de género	13
2.2.2 Brechas y desigualdades	15
2.3 Enfoque interpretativo de las políticas	17
2.4 Proceso de implementación de una política	18
2.5 Rol de los Burócratas de calle como <i>policy makers</i>	22
2.6 Rol de los Burócratas de nivel intermedio como <i>policy makers</i>	23
3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	25
3.1 Objetivo general	25
3.2 Objetivos específicos.....	25
4. METODOLOGÍA	26
4.1 Descripción de técnicas cualitativas utilizadas	26
4.2 Plan de análisis	28
5. RESULTADOS.....	29
5.1 Dimensión “Enfoque de género”.....	29
5.2 Dimensión “Enfoque de disminución de brechas y desigualdades”	33
6. RECOMENDACIONES.....	37
7. CONCLUSIONES	40
8. BIBLIOGRAFÍA	42
9. ANEXO.....	49

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Cobertura histórica del programa.....	6
Tabla 2. Comportamiento histórico del programa CEM respecto a la mejora de la Condición física.....	7
Tabla 3. Comportamiento histórico de las contrataciones de profesores (as) del programa por sexo...	10
Tabla 4. Comportamiento histórico de la focalización de actividades según matrícula priorizada por establecimiento por indicador SINAE en colegio rural y urbano	11
Tabla 5. Comportamiento histórico de la focalización de actividades según CASEN según población pobre rural y urbana	12
Tabla 6. Principales características de las estrategias verticales de implementación.	20
Tabla 7. Caracterización de los participantes de la entrevista grupal por región.....	27

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Distribución de inscritos por sexo en el top 10 de disciplinas más realizadas a nivel nacional durante el 2023	7
Ilustración 2. Distribución de inscritos por sexo en el top 10 de disciplinas más realizadas a nivel nacional en adolescentes de 11-18 años durante el 2023.....	8
Ilustración 3. Comportamiento histórico de las contrataciones de profesores/as y de las personas beneficiarias en los talleres de fútbol y similares por sexo.....	8
Ilustración 4. Comportamiento histórico de las contrataciones de profesores/as y de las personas beneficiarias en los talleres de Gimnasia artística/gimnasia aeróbica/ gimnasia rítmica por sexo.....	9
Ilustración 5. Porcentaje promedio de la distribución histórica de contratación de profesores(as)	10
Ilustración 6. Porcentaje promedio de la distribución histórica de contratación de profesores(as)	11
Ilustración 7. Resumen de los hallazgos en torno al abordaje de los enfoques de disminución de brechas y desigualdades y de género en el programa CEM.....	36

LISTA DE SIGLAS

CEM: Crecer en Movimiento

IND: Instituto Nacional de Deportes

JUNAEB: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas

MINDEP: Ministerio del Deporte de Chile

OTM: Orientación técnico metodológica

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe

MLB: *Middle Level Bureaucrats*

SLB: *Street level Bureaucrats*

1. INTRODUCCIÓN

El programa Crecer en Movimiento (CEM), es un programa social de deporte que data del 2019 y es administrado por el Departamento de Deporte Formativo del Instituto Nacional de Deportes (IND). Este programa tiene como propósito mejorar la condición física de base a través de la práctica sistemática del juego, la actividad física y deporte en niños, niñas y adolescentes de establecimientos municipalizados y particulares subvencionados con gratuidad, que presenten condición física de base no satisfactoria, abarcando las 16 regiones del país (OTM, 2022).

Recientemente, en marco de la nueva administración de gobierno del presidente Gabriel Boric, se ha planteado la necesidad de que el programa se ejecute con enfoque de género y con enfoque de disminución de brechas y desigualdades. Específicamente, mientras el enfoque de género busca comprender cómo las diferencias y desigualdades entre hombres y mujeres influyen en la concepción y ejecución de políticas públicas (Connell, 2014), el enfoque de brechas y desigualdades se enfoca en identificar y abordar las disparidades y desequilibrios existentes en una sociedad (CEPAL, 2016). El abordaje de estos enfoques es clave a nivel de deporte escolar dado que ambos pueden tener un efecto significativo en la participación y experiencia de los niños, niñas y adolescentes en el deporte y actividad física, ya que, constituyen barreras de entrada. Cabe mencionar que el deporte históricamente ha tenido un componente de género, existiendo disciplinas socialmente identificadas como masculinas y femeninas, lo cual impacta negativamente en los niños y niñas (ONU mujeres, 2018,2019; UNICEF, 2011; Staurowsky, 2009; Sabo y Veliz, 2008, Hidalgo, 2014). Así como también siempre ha existido una brecha de desigualdad social importante en materia de actividad física en cuanto al acceso y oportunidades, siendo la población más vulnerable la más sedentaria e inactiva (Estabrooks, 2003; UNICEF, 2011; Eime, 2015; SIMCE EFI, 2017; OMS, 2021; Tandon, 2021).

Actualmente se desconoce si el programa ejecuta líneas enmarcadas en los enfoques mencionados y de ser así, cuál es la forma en que se está realizando. Para ayudar en este proceso, este trabajo realiza un análisis para indagar en la tensión entre el diseño y la implementación del programa CEM desde un enfoque interpretativo de las políticas públicas (Yanow, 2007), es decir, poniendo foco tanto en la interacción entre los actores durante la implementación a nivel nacional, como en las ideas, creencias y discursos de los burócratas de nivel callejero y de los burócratas de nivel intermedio. De esta forma, dará luces sobre los puntos críticos para la implementación de los lineamientos, permitiendo generar recomendaciones que favorezcan la alineación entre el diseño y la implementación en marco de las nuevas directrices para el programa CEM.

La presente investigación se estructura en base a siete apartados. El primer capítulo corresponde a la introducción. En el segundo capítulo, se abordan los antecedentes que establecen marco teórico y

referencial de la presente investigación, permitiendo la contextualización del entorno social y político al que debe enfrentarse la implementación de los nuevos lineamientos para el programa Crecer en Movimiento, para esto se describe la situación de actividad física de niños, niñas y adolescentes del país, historia del programa Crecer en movimiento y caracterización de los profesionales implicados en la implementación. Así como también el marco de definiciones para cada uno de los lineamientos propuestos según los marcos nacionales e internacionales. Luego, se exponen las ventajas de analizar la implementación del programa CEM desde un enfoque interpretativo considerando burócratas de calle y burócratas de nivel intermedio con base a la literatura actualizada en materia de implementación de políticas públicas y el modelo *Bottom up*. En el tercer capítulo se presentan los objetivos de este trabajo. En el cuarto capítulo, se desarrolla el marco metodológico del estudio, en el cual se describe el estudio, las técnicas aplicadas, muestra y análisis realizados. En el quinto capítulo se presentan los resultados de la investigación, en relación con el análisis de la tensión existente entre el diseño y la implementación del programa a nivel nacional a la luz de los actores involucrados en la implementación del programa CEM. En el sexto capítulo se proponen recomendaciones con mira a los procesos futuros de incorporación de nuevas directrices. Y finalmente, en el séptimo capítulo se presentan las conclusiones de este trabajo, destacando los hallazgos, desafíos y oportunidades que presenta el programa en marco de la implementación de los dos enfoques.

2. MARCO DE ANTECEDENTES

Dado que, la presente investigación indaga sobre la tensión entre el diseño y la implementación del programa CEM a la luz de los actores involucrados en su ejecución, se hace necesario conocer cómo opera el programa a nivel regional y el marco social en que se desarrolla. Es por esto que, el presente capítulo se divide en tres partes: en la primera parte se presentan los antecedentes programáticos y se contextualiza el entorno sociopolítico en el que se desarrolla el programa. En la segunda parte se propone un marco de definición de los enfoques de género y de disminución de brechas y desigualdades considerando el efecto en la participación y experiencia de niños, niñas y adolescentes en la actividad física y deporte. Y en la tercera parte, se presenta el marco de enfoque interpretativo de las políticas públicas que guía el análisis de la tensión entre el diseño y la implementación del programa CEM.

Antes de comenzar este capítulo, es importante definir previamente dos conceptos que acompañarán el desarrollo de esta tesis y sus implicancias en los niños y niñas: condición física y actividad física. La condición física es la capacidad que una persona tiene para realizar ejercicio físico o práctica deportiva, constituyendo una medida global de todas las funciones y estructuras que intervienen en la realización de actividad física (Ruiz, 2011). Mantener una buena condición física tiene una serie de beneficios ampliamente descritos en la literatura: optimiza el proceso del aprendizaje (de Greeff, 2018), facilita el desarrollo de procesos cognitivos relacionados con la atención (Scudder, 2014) y la memoria (Chaddock-Heyman, 2013). Por otro lado, una mala condición física se relaciona a incrementos en la prevalencia e incidencia de patologías e incluso el doble de riesgo de mortalidad independientemente del estado nutricional (Barry, 2014).

Por otra parte, la actividad física es todo movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que exige un gasto de energía (OMS, 2019). La inactividad física, en cambio, se define como el no cumplimiento de las recomendaciones mínimas internacionales de actividad física para la salud de la población, las cuales son determinadas por la Organización mundial de la salud (OMS) y son específicas para cada grupo etario. Llevar una vida activa se relaciona con beneficios a nivel de salud mental, aumentando la autoestima, disminuyendo el estrés, contribuyendo a la integración social y previendo enfermedades metabólicas en niños y niñas (Álvarez, 2020). Contrario a esto, ser inactivo físicamente se relaciona con una peor calidad de vida en etapas tempranas y adultas, y con un peor estado de salud (McMurray, 2003).

2.1 Caracterización del programa Crecer en Movimiento

El Programa Crecer en Movimiento (CEM) es un programa social de deporte formativo implementado por el Instituto Nacional de Deportes (IND) en las 16 regiones del país. Se crea en 2017 en respuesta a

la reformulación por una evaluación deficiente de DIPRES (Dirección de Presupuestos, Ministerio de Hacienda, Gobierno de Chile) al programa deportivo anterior llamado “Escuelas deportivas integrales” (DIPRES, 2017).

El programa CEM se desarrolla en un contexto país donde i) el 83,5% de los niños y niñas entre 5 y 17 años son inactivos (MINDEP, 2020) y un 90% posee una mala condición física, siendo ambos parámetros peores en niñas que en niños (Estudio de educación física, 2017); ii) existe un aumento progresivo del sedentarismo (cualquier comportamiento en estado de vigilia con un gasto energético de $\leq 1,5$ MET e inactividad física (no cumplimiento con las recomendaciones de la Organización mundial de la salud (OMS) según rango etario; iii) un 80% de niños, niñas y adolescentes no practica actividades fuera del colegio o escuela (MINDEP, 2020) y iv) existe un aumento sostenido de la malnutrición por exceso infantil (Obesidad y Sobrepeso) JUNAEB (2020).

El Programa Crecer en Movimiento tiene como propósito central mejorar la condición física de los niños, niñas y adolescentes de entre 2 y 18 años, a través de la práctica sistemática de actividad física y deporte escolar (MIDESO 2020; 2021). Para lograr lo anterior, se utiliza como referencia funcional el Modelo Jerárquico de Desarrollo Motor, ya que, su atributo fundamental es relacionar claramente las fases de desarrollo motor con las edades cronológicas de los sujetos, determinando los cambios en las competencias motrices desde el nacimiento, los factores que intervienen y su relación con otros ámbitos del desarrollo humano (OTM, 2022). Sumado a este modelo, como pilar técnico de la intervención, el programa reconoce a los niños, niñas y jóvenes participantes como una unidad integral, y para poder responder a ello, complementa su trabajo con un enfoque formativo orientado a la generación de hábitos de vida activa y saludable, a través del desarrollo de contenidos que estimulen la generación de una práctica sistemática de actividad física y deportiva, una alimentación equilibrada y el fortalecimiento de dimensiones psicológicas que favorezcan la adherencia a la práctica de la actividad física y/o deportiva sistemática, con una intervención de psicólogos y nutricionistas a nivel nacional, de tal forma, fomentar estilos de vida activa y saludable, relevando tres dimensiones fundamentales: actividad física, nutrición y psicología. Buscando de esta forma, contribuir a un proceso de desarrollo motriz infantil de calidad e integral, sustentado sobre principios pedagógicos de formación que permitan un tránsito fluido en la práctica de actividad física y/o deportiva.

El programa CEM se estructura en tres componentes agrupados según rango etario: Componente 1 Jugar y aprender (2-6 años); Componente 2: Del juego al deporte (7-11 años) y Componente 3: Elección deportiva (12-17 años) (OTM, 2022). En cada región con una dirección regional, la cual se compone por: director/a regional, jefe/a de actividad física, Analistas, Gestores (a) territoriales, Profesores (as) y dupla interdisciplinaria (Nutricionista y psicólogo/a). A continuación se presenta una descripción de los cargos (OTM, 2022):

- a) **Director/a regional:** Encargado de ejecutar la Política Nacional de Actividad Física y Deportes a través de la implementación del Plan Estratégico Institucional en la región.

- b) **Jefe de Actividad física:** Encargados de planificar, coordinar, controlar y evaluar la ejecución de los programas deportivos financiados por el Instituto Nacional de Deportes y destinados al desarrollo del Deporte y la Actividad Física en el país.
- c) **Analistas:** Encargados de apoyar en la implementación, coordinación, ejecución y control del programa de Formación.
- d) **Gestores (a) territoriales:** Encargados de coordinar, implementar y supervisar las iniciativas y acciones del programa que realizan los profesores (as). Además, son los encargados de gestionar los recintos para realizar las actividades deportivas.
- e) **Profesores (as):** Encargados de ejecutar los talleres de actividad física.
- f) **Dupla interdisciplinaria:** Compuesta por Nutricionista y psicólogo/a. encargados de implementar la estrategia psiconutricional del programa.

El programa declara en su Orientación técnica metodológica (OTM) que las actividades deben ser focalizadas en la siguiente población vulnerable: i) comunas con mayores índices de pobreza de acuerdo con resultados de encuesta CASEN 2017, considerando espacios naturales o instalaciones deportivas abiertas a la Comunidad; ii) beneficiarios de establecimientos educacionales que presenten mayores índices de vulnerabilidad, según el Sistema Nacional de Asignación con Equidad (IVE-SINAE), de JUNAEB, distribuidos por región y iii) en población objetivo del subsistema Seguridad y Oportunidades de Ministerio de Desarrollo Social y Familia, de acuerdo a lo señalado en glosa 08 de la Ley de PPTO vigente (OTM, 2022). Sin embargo, no especifica claramente cuál de los índices de vulnerabilidad mencionados anteriormente pesa más que los otros en el caso de que existiera una discrepancia en algún territorio o colegio específico.

Por otro lado, la OTM del programa no presenta un lineamiento claro respecto a la ejecución de los talleres respecto a si es necesario que exista paridad en torno a la participación de niños y niñas, ni si debe haber paridad de profesores y profesoras. En esta línea, el programa tampoco presenta indicadores en materia de género. Lo que sí se menciona es que el programa debe ceñirse a lo declarado en la Política Nacional de Actividad Física y Deportes 2016 - 2025 (PNAFyD, 2016). Específicamente a la dimensión 1.1 de la Política, la cual establece como prioridad “Fortalecer la formación de niñas, niños y jóvenes en la práctica sistemática del juego, recreación, actividad física y deporte, respetando los procesos biológicos, sociales, emocionales, culturales, psicológicos, motrices y cognitivos de cada edad”. Además, el programa debe regirse por las definiciones estratégicas del servicio para el periodo 2018 - 2022 (formulario de definiciones IND A1) (IND, 2018). Donde se señala que el marco operativo de implementación del Programa debe tributar de forma directa al Objetivo Estratégico N°1: Impulsar la práctica de la actividad física y deportes durante el curso de la vida mediante implementación de planes y programas, considerando enfoque de género, en personas que se encuentren en situación de vulnerabilidad y personas en situación de discapacidad, ampliando la participación de la población a nivel local, regional y nacional, y al Producto Estratégico N°2: Ejecutar planes y programas que permitan

el desarrollo de la Actividad Física, deportiva, formativa y comunitaria en el curso de la vida, generando cultura deportiva y cambios de hábito en la población, aplicando enfoque de género con la finalidad de aportar a la reducción de estas brechas de género.

2.1.2 Datos de desempeño programático

En relación con la cobertura del programa, durante la pandemia por COVID-19 tuvo una disminución, atribuida al cierre de los colegios donde se realizaban los talleres deportivos (OTM, 2022). Situación que mejoró durante los años siguientes, alcanzando una cobertura del 64,5% en relación con la población objetivo en el año 2022. Cabe mencionar que según los datos del programa, históricamente ha existido una mayor participación de niños que de niñas, independiente del efecto pandemia (tabla 1). En promedio, un 54,3% de las personas beneficiarias del programa históricamente han sido niños versus un 45,7% de niñas.

Tabla 1. Cobertura histórica del programa

Categoría	2019	2020	2021	2022
Población objetivo	238.962	238.962	238.962	238.962
Cobertura	218.114	41.982	104.427	162.575
% de Niños en relación al total anual	56.1%	51.5%	54.9%	54.8%
% de Niñas en relación al total anual	43.9%	48.5%	45.1%	45.2%
Fuente	PBI CEM	PBI CEM	PBI CEM	PBI CEM

Elaboración propia con base a PBI CEM 2019, 2020, 2021, 2022

En relación con el cumplimiento del propósito del programa, ha existido un aumento en la mejora de la condición física en las personas beneficiarias que participaron en las actividades (tabla 2).

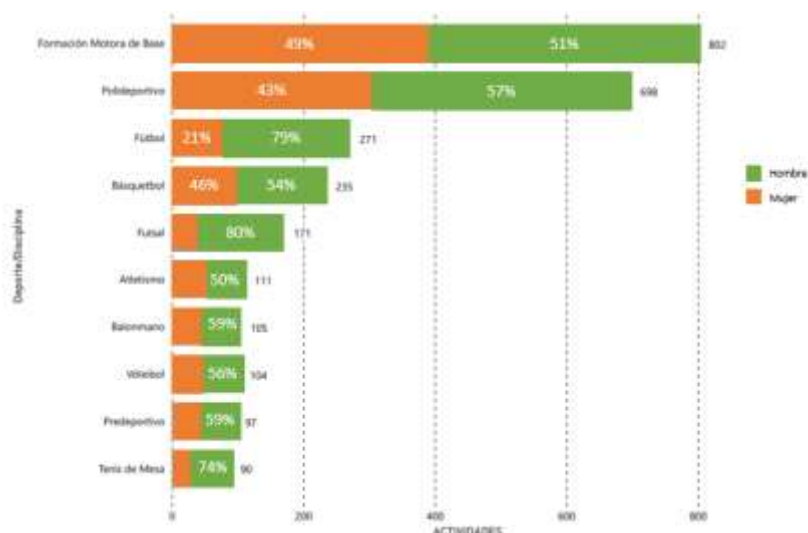
Tabla 2. Comportamiento histórico del programa CEM respecto a la mejora de la Condición física.

Indicador	Fórmula	2019	2020	2021	2022
Porcentaje de beneficiarios que mejoran la condición física de base en el año t	$(N^{\circ} \text{ de beneficiarios que mejoran la condición física de base en el año } t / N^{\circ} \text{ total de beneficiarios en el año } t) * 100$	55%	S/I	35%	62,4%

Elaboración propia en base a ficha MIDESO 2020; 2021 y PBI 2022

Según los datos programáticos, existe una baja participación de las mujeres en las diez disciplinas que más se practican en el país en marco del programa contemplando el total de personas inscritas (Ilustración 1)¹. Aumentándose la brecha en el componente de especialización deportiva que corresponde a adolescentes de 12 a 18 años (Ilustración 2).

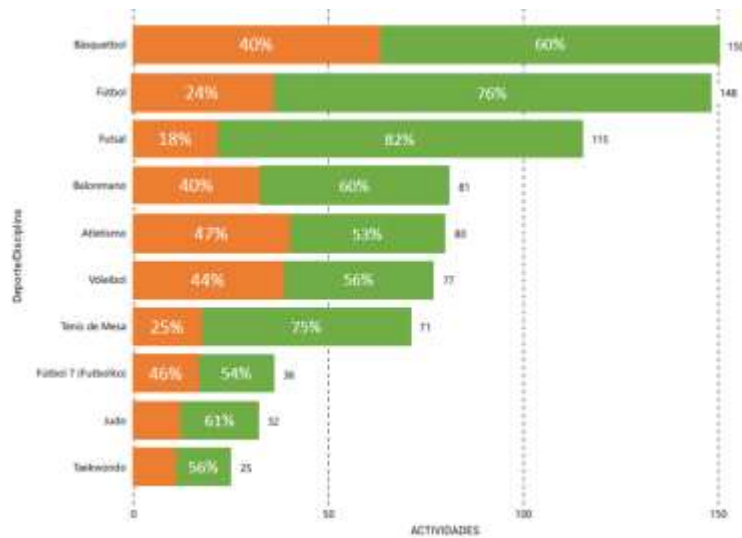
Ilustración 1. Distribución de inscritos por sexo en el top 10 de disciplinas más realizadas a nivel nacional durante el 2022



Elaboración propia en base a PBI CEM 2022.

¹ “Formación motora” es un taller que solo se realiza a niños y niñas de 2 a 6 años en Jardines infantiles

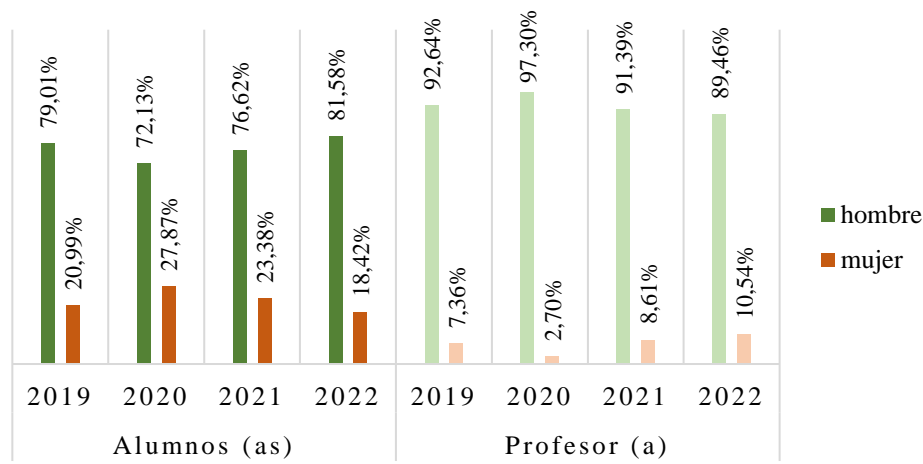
Ilustración 2. Distribución de inscritos por sexo en el top 10 de disciplinas más realizadas a nivel nacional en adolescentes de 11-18 años durante el 2022



Elaboración propia en base a PBI CEM 2022.

Específicamente en fútbol y similares (futbolito, futsal, fútbol 7, baby fútbol, fútbol playa), disciplinas que históricamente se han identificado como masculinas, existe menos de un 30% de mujeres y más de un 70% de hombres inscritos entre los años 2019 y 2022, situación que ocurre de la mano con una marcada contratación de profesores hombres en dichos talleres (gráfico 1).

Ilustración 3. Comportamiento histórico de las contrataciones de profesores/as y de las personas beneficiarias en los talleres de fútbol y similares por sexo entre los años 2019-2023

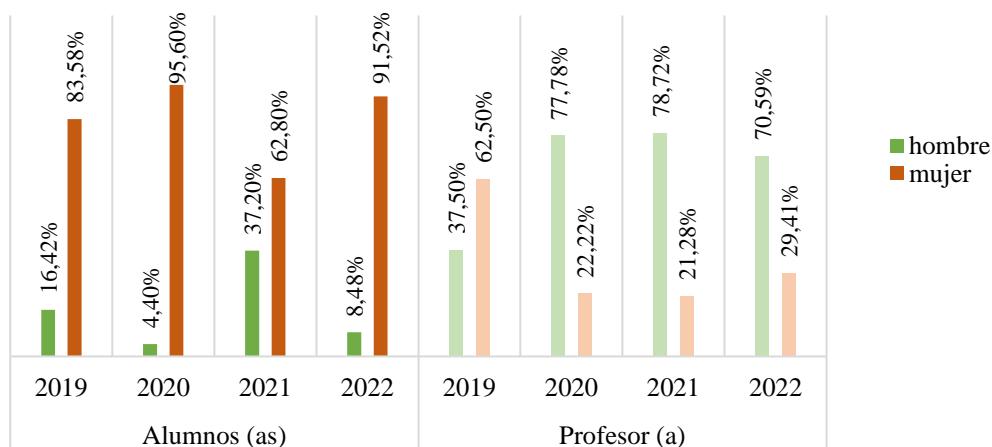


Elaboración propia en base a PBI CEM 2019, 2020, 2021, 2022

Así mismo, se ha mantenido una baja participación de los niños y adolescentes en disciplinas que históricamente se han identificado como femeninas, como es la Gimnasia artística, gimnasia aeróbica y gimnasia rítmica. Contrario al fútbol, la disciplinas de gimnasia han mostrado un mayor dinamismo en el tiempo, alcanzando la participación de los escolares hasta en un 37.2% en 2021. Sin embargo, en general esta disciplina presenta una marcada participación de mujeres (ilustración 4).

En relación con los profesores (as) encabezando el taller de gimnasia, en un comienzo del programa existían más mujeres a cargo del taller, sin embargo, durante los últimos 2 años han sido más los profesores contratados (ilustración 4).

Ilustración 4. Comportamiento histórico de las contrataciones de profesores/as y de las personas beneficiarias en los talleres de Gimnasia artística/gimnasia aeróbica/ gimnasia rítmica por sexo entre los años 2019-2023



Elaboración propia en base a PBI CEM 2019, 2020, 2021, 2022

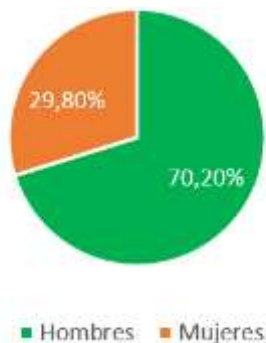
Cabe destacar que al mirar el comportamiento general de las contrataciones (tabla 3), el programa presenta una brecha de género, ya que, en promedio, históricamente de cada 10 contratos realizados solo 3 han sido para mujeres (tabla 3).

Tabla 3. Comportamiento histórico de las contrataciones de profesores (as) del programa por sexo

sexo	2019	2020	2021	2022
Hombres	1889	729	1291	1498
Mujeres	699	337	533	681
% de hombres del total anual	72,99%	68,39%	70,78%	68,75%
% de mujeres del total anual	27,01%	31,61%	29,22%	31,25%

Elaboración propia en base a PBI CEM 2019, 2020, 2021, 2022

Ilustración 5. Porcentaje promedio de la distribución histórica de contratación de profesores(as)



Elaboración propia en base a PBI CEM 2019, 2020, 2021, 2022

En esta línea, al mirar la distribución histórica de profesores(as) por componente se puede apreciar que en el componente 1, que corresponde a talleres realizados a niños y niñas de 2 a 6 años, es donde se encuentra una mayor participación de mujeres respecto del total de personas contratadas para ese componente, siendo en promedio un 48,5% profesoras. Contrario a esto, en el componente 3, dirigido a jóvenes entre 12-17 años, donde además se realiza la especialización deportiva, existe un 79% de contratos para hombres (ilustración 6).

Ilustración 6. Porcentaje promedio de la distribución histórica de contratación de profesores(as)



Elaboración propia en base a PBI CEM 2019, 2020, 2021, 2022

En relación con la focalización, el programa puede focalizar las actividades a nivel nacional según el índice de vulnerabilidad de SINAE o por CASEN. El comportamiento de la focalización según estos índices se presenta en la tabla 4 y 5 respectivamente.

Tabla 4. Comportamiento histórico de la focalización de actividades según matrícula priorizada por establecimiento por indicador SINAE en colegio rural y urbano

Colegio vulnerable SINAE rural/urbana	2019	2020	2021	2022
Cobertura rural	4,36%	1,24%	2,72%	4,3%
Cobertura urbana	3,3%	0,5%	1,9%	1,9%
Cobertura programada	3,39%	0,57%	1,34%	2,2%

Elaboración propia con base a PBI CEM 2019, 2020, 2021, 2022

Tabla 5. Comportamiento histórico de la focalización de actividades según CASEN según población pobre rural y urbana

Tipo población	2019	2020	2021	2022
Población pobre rural atendida del total de población pobre rural	28,40%	6,31%	21,43%	61%
Población pobre urbana atendida del total de población pobre urbana	12,6%	1,5%	4,2%	12,06%
Cobertura efectiva	27,06%	5,20%	12,90%	20%

Elaboración propia con base a PBI CEM 2019, 2020, 2021, 2022

Cabe mencionar que existen 27 comunas del país 100% urbanas y 27 comunas que son 100% rurales, el resto es catalogada como mixta (INE, 2021). Para efectos de análisis solo se comparará el comportamiento rural versus lo urbano.

2.2 MARCO CONCEPTUAL

A continuación se propone un marco de definiciones como estructura básica de conceptos teóricos enmarcados en el contexto en el que se desarrolla el programa Crecer en Movimiento en Chile, junto con exponer de manera crítica la evidencia sobre cómo las políticas y programas públicos pueden contribuir a la perpetuación o la reducción de las brechas de género y las desigualdades sociales.

2.2.1 Enfoque de género

Antes de comenzar a revisar este enfoque es importante hacer la diferencia entre los conceptos de sexo y género, ya que, generalmente son confundidos: mientras el primero se refiere a las características biológicas como la estructura corporal, los sistemas hormonales y la genética, el segundo, se relaciona con los rasgos que han ido moldeándose a lo largo de la historia de las relaciones sociales. Las sociedades asignan roles y expectativas específicas a hombres y mujeres, lo que puede influir en su comportamiento y oportunidades. Estos roles y expectativas de género pueden variar según la cultura y el contexto social, y a menudo se transmiten a través de normas sociales, instituciones y medios de comunicación (Sanhueza, 2016; (Lindsey, 2011).

El enfoque de género se refiere a una perspectiva teórica y metodológica que busca analizar y comprender las relaciones sociales y las desigualdades basadas en el género. Se centra en reconocer y abordar las formas en que las identidades, roles y expectativas de género influyen en la vida de las personas y en las estructuras sociales. Este enfoque va más allá de la simple distinción binaria entre hombres y mujeres, reconociendo la diversidad de identidades de género y la existencia de sistemas de poder que perpetúan desigualdades basadas en el género. Se enfoca en analizar cómo se construyen y mantienen las normas, los roles y las relaciones de género en la sociedad, y cómo estas construcciones influyen en el acceso a los recursos, los derechos, las oportunidades y la participación en diferentes ámbitos. Se basa en la idea de que los roles y las expectativas de género son construcciones sociales y pueden ser modificados a través de políticas, acciones y cambios en las estructuras y las prácticas sociales para lograr una sociedad más inclusiva y equitativa para todas las personas, independientemente de su identidad de género (Kirkwood, 2017, Connell, 2014).

El género y los roles sociales pueden tener un efecto significativo en la participación y experiencia de las niñas en el deporte y actividad física actuando sobre las barreras de entrada. A continuación se sintetizan

los principales ejes que estructuran las barreras de género en materia de deporte y actividad física en niñas documentados hasta ahora ²:

1- **“Estereotipos de género:** pueden influir en las expectativas y normas sociales en torno al deporte. Por ejemplo, se puede esperar que las niñas estén más interesadas en actividades consideradas femeninas, como la danza o la gimnasia, en lugar de deportes considerados masculinos, como el fútbol o el baloncesto. Estos estereotipos pueden limitar la elección y participación de las niñas en deportes que no se consideran tradicionalmente "femeninos" (ONU mujeres, 2018, 2019 ; Hidalgo, 2014)

2- **“Falta de modelos a seguir”:** esta barrera se produce dado que existe una brecha significativa en la inversión y el reconocimiento del deporte femenino en comparación con el deporte masculino, esto se refleja en menor cobertura mediática, menor financiamiento y menos oportunidades de patrocinio para las atletas. La ausencia de referentes femeninas exitosas y visibles en los medios de comunicación y en la comunidad puede limitar el imaginario y las aspiraciones de las niñas en relación con la práctica deportiva, afectando la motivación y la identificación de las niñas y adolescentes con la práctica de actividad física y deporte y por ende las oportunidades de desarrollo para las niñas en el deporte (ONU mujeres, 2018, 2019, 2021 ; Keng, 2016 ; Donnelly, 2013)

3- **“Inseguridad y presión social”:** los roles sociales de género pueden afectar la autoconfianza y autoestima de las niñas en relación con el deporte, debido a que pueden experimentar inseguridad y presión social relacionadas con su apariencia física y la conformidad con los estándares de belleza. Esto puede generar barreras para la participación en actividades físicas y deportivas, ya que pueden sentirse cohibidas por el miedo al juicio o la comparación con los demás (Reeve, 2013; Schmidt, 2013; Urrutia, 2010; Ceballos-Gurrola, 2020)

4- **“Falta de apoyo familiar y comunitario:** el entorno social, incluidos los padres, entrenadores y compañeros es esencial para fomentar la participación de las niñas y adolescentes en la actividad física y el deporte. Si no se cuenta con el respaldo de la familia, las niñas pueden enfrentar barreras relacionadas con la falta de tiempo, transporte o recursos necesarios para participar en programas deportivos. Un apoyo positivo y aliento para que las niñas participen activamente en el deporte puede contrarrestar los efectos negativos de los roles de género y promover su confianza y desarrollo en el ámbito deportivo (Women’s Sports Foundation, 2019; Maita, 2020; Reimers, 2019)

5- **“Acceso y oportunidades”:** las niñas pueden enfrentar barreras en términos de acceso a instalaciones deportivas, equipos y oportunidades de entrenamiento de calidad. La falta de recursos y apoyo adecuados

^{2 2} Los principales ejes que estructuran las barreras de género fueron definidos en base a una revisión bibliográfica realizada en el trabajo de tesis. Se citan en cada punto los textos revisados

puede dificultar su participación y desarrollo en el deporte. Además, si los programas son diseñados teniendo en cuenta las preferencias y las características específicas de las niñas, pueden surgir barreras relacionadas con la falta de motivación, la falta de identificación con los deportes ofrecidos o la percepción de que no son bienvenidas en determinados espacios deportivos (ONU mujeres, 2018,2019 ; UNICEF, 2011; Staurowsky, 2009; Sabo y Veliz, 2008).

Cabe señalar que en 2020 se ratificó en Chile el protocolo facultativo de la convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (Historia del Decreto Supremo N° 46), el cual señala que los Estados Partes en ella condenan la discriminación contra la mujer en todas sus formas y convienen en seguir, por todos los medios apropiados y sin dilaciones, una política encaminada a eliminar la discriminación contra la mujer. Reafirmando su decisión de asegurar a la mujer el disfrute pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y todas las libertades fundamentales y de adoptar medidas eficaces para evitar las violaciones de esos derechos y esas libertades. Este antecedente que ha servido como sustento para apoyar y profundizar en la incorporación del enfoque de género en todas las acciones, planes y programas que éste emprenda. En esta línea, la Política Nacional de Actividad Física y Deporte 2016-2025 (PNAFYD, 2016) declara poseer enfoque de género y exige a los programas públicos deportivos identificar las brechas existentes entre hombres y mujeres, para tomar las medidas de política pública que enfrenten las causas tras estas diferencias.

Por todo lo anterior es que este análisis estratégico pretende identificar los aspectos críticos para que le programa se ejecute con enfoque de género a través del análisis tanto del diseño del programa como de su implementación desde la visión de los principales actores involucrados.

2.2.2 Brechas y desigualdades

La desigualdad tiene diferentes dimensiones, siendo los principales ejes que estructuran la desigualdad: el género, la pertenencia étnico-racial, la edad o etapa del ciclo de vida, la geografía (CEPAL, 2016). Por otro lado, los principales ejes que estructuran la desigualdad económica son la distribución del ingreso, acceso a oportunidades económicas como empleo o educación, brecha salarial y discriminación, concentración de poder económico y brecha de acceso a servicios básicos (Piketty, 2014). Con frecuencia, las múltiples dimensiones de la desigualdad se encadenan, entrecruzan y potencian entre sí, afectando particularmente a determinados grupos de población denominados vulnerables (CEPAL, 2016).

En materia de deporte y actividad física las brechas y desigualdades existentes impactan negativamente tanto en la práctica como en la mantención de la actividad física y deporte como hábito. Dado que las desigualdades de género se tocaron en el ítem anterior, en este apartado se mostrará la evidencia existente

en torno a los efectos de la desigualdad económica y geográfica en la práctica de deporte y actividad física en niños, niñas y adolescentes.

A continuación se sintetizan los principales ejes que estructuran la desigualdad social y económica en materia de deporte y actividad física en niñas documentados hasta ahora³:

1- Acceso a instalaciones: los niños, niñas y adolescentes que provienen de entornos socioeconómicos desfavorecidos pueden enfrentar dificultades para acceder a instalaciones deportivas adecuadas, como canchas, gimnasios o piscinas, debido a que la infraestructura deportiva en comunidades con recursos limitados es menor (UNICEF, 2011; OMS, 2021; Tandon, 2021)

2- Costos asociados: La práctica de deporte y actividad física conlleva costos, como membresías de clubes, equipos deportivos, uniformes, transporte o tarifas de inscripción. Las familias con recursos económicos limitados pueden enfrentar dificultades para cubrir estos costos, lo que restringe la participación de los niños, niñas y adolescentes en actividades deportivas organizadas (Tandon, 2021; Women's Sports Foundation, 2019, Eime, 2013, 2015)

3- Programas y oportunidades limitadas: Las comunidades desfavorecidas pueden tener una disponibilidad limitada de programas deportivos y oportunidades de participación. Esto se debe a la falta de financiamiento para el desarrollo de programas deportivos locales, escuelas con recursos limitados o la ausencia de clubes deportivos accesibles. Como resultado, los niños, niñas y adolescentes en estas comunidades tienen menos oportunidades para participar en deportes estructurados (Eime, 2015; Estabrooks, 2003).

4- Falta de apoyo y recursos educativos: Las escuelas en áreas vulnerables a menudo enfrentan limitaciones en términos de recursos educativos, incluido el deporte y la educación física. Esto puede resultar en la falta de instalaciones deportivas adecuadas, la falta de entrenadores capacitados y la falta de un currículo educativo sólido en el ámbito deportivo (Eime, 2014; Tandon, 2021).

5- Barreras geográficas: en áreas rurales o alejadas de las zonas urbanas, la falta de instalaciones deportivas cercanas, la falta de transporte público o la distancia a los lugares de práctica generan una barrera de acceso que puede dificultar la participación regular en deportes organizados. (Eime, 2015; Coakley, 2019).

³ Los principales ejes que estructuran la desigualdad social y económica fueron definidos en base a una revisión bibliográfica realizada en el trabajo de tesis. Se citan en cada punto los textos revisados

En el contexto nacional, el nivel de actividad física tiene un componente social importante. Esto es posible de apreciar al desagregar los resultados del SIMCE-EFI 2015 por nivel socioeconómico (NSE): en relación a la oportunidad de realizar actividad física en el colegio, mientras en las escuelas municipales se ofrece en promedio dos horas de pedagogía en educación física a la semana, en las escuelas particulares pagadas en promedio logran 3.5 h a la semana (IND, 2003). Así mismo, los niños de NSE más bajo poseen peores resultados de condición física y obesidad que el grupo de mayor NSE (ACE, 2012, 2015). Es decir, los peores resultados se encuentran en escolares de colegios municipales (ACE, 2015). Viéndolo desde la dimensión geográfica, si bien la inactividad física se presenta de manera transversal a lo largo del país, al segregar por región se evidencian diferencias en cuanto al índice de actividad física, al comparar la región con menor y mayor índice de actividad física, es decir Biobío (13,6%) versus Los Lagos (22,4%), en la primera 1 de cada 10 y en la segunda 2 de cada 10 NNA cumplen con las recomendaciones de actividad física (MINDEP 2020).

Según la Política Nacional de Actividad Física y Deporte 2016-2025 (PNAFyD, 2016), el Estado debe garantizar el acceso igualitario, inclusivo y no discriminatorio a todas sus políticas, planes y programas públicos. Por ello, la Política Nacional impulsa el desarrollo de la actividad física y el deporte a partir del reconocimiento de la diversidad de las personas beneficiarias y actores, es decir, niños, niñas, jóvenes, adultos, adultos mayores, hombres, mujeres, personas en situación de discapacidad y pueblos indígenas, considerando sus particularidades culturales, socioeconómicas y territoriales. Consecutivamente, el Estado debe ampliar su oferta programática, resguardando que su heterogeneidad tenga expresión a nivel local, regional y nacional.

Dado que las desigualdades socioeconómicas afectan la participación y el acceso de las niñas vulnerables en Chile a la práctica de actividad física y deporte, es que este análisis estratégico pretende identificar los aspectos críticos para la implementación de los lineamientos y de disminución de brechas y desigualdades a través del análisis tanto del diseño del programa como de su implementación desde la visión de los principales actores involucrados.

2.3 Enfoque interpretativo de las políticas

A continuación se exponen las ventajas de analizar la implementación del programa CEM desde un enfoque interpretativo considerando burócratas de calle y burócratas de nivel intermedio con base a la literatura actualizada en materia de implementación de políticas públicas y el modelo *Bottom up*.

El análisis del programa CEM desde un enfoque interpretativo de las políticas permite comprender el programa dentro de su contexto social, político y cultural más amplio. Esto incluye considerar las

relaciones de poder existentes, los discursos dominantes y las prácticas sociales que influyen en el diseño y la implementación del programa. Según Yanow (2007) este enfoque supone que el proceso de política se construye mediante las interpretaciones y reflexiones de los actores involucrados en estos procesos, quienes en el caso del programa serían tanto los encargados de gestionar y administrar como de las personas que se encuentran la primera línea realizando los talleres e interactuando con la población beneficiaria, de esta forma es posible explorar los significados y sentidos que se atribuyen al programa de deporte formativo desde los distintos espacios. Esto implica analizar cómo se construyen y negocian los discursos sobre género y sobre la disminución de brechas y desigualdades en torno a la actividad física y deporte escolar. Al hacerlo, se pueden identificar las concepciones, valores y suposiciones subyacentes que pueden influir en la inclusión o exclusión de las niñas en la participación deportiva. Permitiendo además identificar posibles tensiones, contradicciones o brechas entre el diseño y la implementación del programa y las experiencias y necesidades reales de los niños, niñas y adolescentes.

Esta complejización de la perspectiva de análisis del programa CEM torno al enfoque de género y de brechas y desigualdades permite poner el acento en reconocer la capacidad de agencia de los diversos actores en este proceso, y no solo a las “fallas” de implementación, entendidas como desviaciones respecto del diseño del programa (Hill y Hupe, 2003, 2007, 2015; Dubois, 2018).

2.4 Proceso de implementación de una política

En esta tesis se entienden las políticas como decisiones, planes y acciones intencionales realizados por actores voluntarios o autorizados en un sistema diseñado para crear cambios a nivel de sistema para lograr directa o indirectamente objetivos sociales específicos. Dentro de esta definición, la política pública es una forma de acción gubernamental generalmente expresada en una ley, un reglamento, una directriz o una recomendación que refleje la intención del gobierno o de sus entidades representativas (Lakerveld, 2020). La implementación de políticas generalmente se define como una serie de actividades llevadas a cabo por el gobierno, sus agencias o instituciones encargadas o subordinadas para lograr las metas formuladas en las declaraciones de políticas (Bullock, 2019).

La implementación puede tener lugar dentro y a través de los niveles de gobierno. Específicamente, existen dos tipos de integración: i) la integración horizontal, que se define como la integración de los elementos centrales de la política en otras áreas de política en un nivel del gobierno (por ejemplo, entre diferentes ministerios) y ii) la integración vertical se define como la incorporación de elementos básicos de política dentro de un área de política al siguiente nivel de gobierno y administración.

La integración vertical de políticas proporciona una plataforma que vincula dinámicas ascendentes y descendentes (Tosun, 2018 y Wu, 2017) . Entre las principales estrategias de implementación vertical

se encuentran: Bottom up, Top Down y un modelo híbrido (Pulzl, 2007). El resumen de estas y la justificación del uso del modelo bottom up en esta tesis se presenta a continuación:

El enfoque *Top down*, esta perspectiva guía, en un comienzo, la investigación sobre implementación de políticas (Elmore, 1980). Este modelo considera clave que en el proceso de implementación exista un grado de coincidencia entre los actores implicados en la ejecución y los beneficiarios en cuanto a los objetivos planteados en la decisión de la autoridad. En el enfoque se presentan tres factores generales que determinan la probabilidad de éxito en la implementación: el primero de ellos corresponde a la trazabilidad del problema; el segundo corresponde a las habilidades de los estatutos de las estructuras que van a implementar la política y, el tercer factor hace referencia a las variables no reglamentarias que afectan la aplicación de la política (Knill y Tosun, 2012). En el enfoque descendente se asume que luego que las autoridades han definido una política pública, ella es puesta en práctica por la administración pública. Los críticos a este enfoque se centran en tres factores: el primero corresponde a que solo toma en cuenta el escenario presente en la ley desde su punto de partida, obviando aspectos significativos presentes con anterioridad al proceso de formulación; la segunda crítica se presenta debido a que este enfoque ve el proceso de aplicación como un proceso puramente administrativo, ignorando los aspectos políticos; y la tercera crítica tiene que ver con su énfasis exclusivo en considerar a los redactores de la política como actores claves, no considerando que los prestadores de servicios locales se encuentran en una mejor posición para proponer la política decidida, ya que, poseen experiencia y conocimiento de los verdaderos problemas (Knill y Tosun, 2012).

El enfoque *bottom-up*, cuestionó la perspectiva de top down y no sólo enfatizó la adaptación de la política a un contexto local durante la implementación (Hjern, 1982; Hjern & Porter, 1981), sino que también identificó la política con decisiones y acciones de los agentes de implementación que interactúan directamente con el público (Lipsky, 2010). Este enfoque plantea que la construcción de políticas públicas debe darse a través de un proceso ascendente, donde se prefiera la delegación sobre la autoridad, con el fin de que se pueda llegar a acuerdos con los destinatarios y no deban hacer imposiciones (Aguilar, 2010). Barnett, M (2004) establece que la implementación *Bottom up* ocurre en dos niveles: el primero corresponde a la macro implementación, que tiene relación con los actores céntricos que diseñan la política o el programa; mientras que el segundo nivel corresponde a la micro implementación, que se refiere a cómo las organizaciones locales reaccionan a los planes del nivel macro. En línea con lo anterior, Knill y Tosun, (2012) señalan que debe atenderse el nivel micro, ya que, ahí es donde la política afecta directamente a las personas. Uno de los elementos constitutivos del enfoque *Bottom-up* es la presencia de los burócratas de calle o callejero (*street-level bureaucrats, SLB*); estos deben ser considerados como miembros de la comunidad de los creadores de la política pública, pues son los proveedores directos de los servicios públicos a los ciudadanos y, como tales, también coautores de las políticas que aplican (Harguindéguy, 2013: 90). Estos funcionarios interactúan directamente con los ciudadanos en el curso de sus trabajos y tienen, además, importantes grados de discreción al desarrollar su labor. Estos trabajadores enfrentan una serie de similitudes, como por ejemplo, la escasez de recursos; esto quiere decir que los recursos son inadecuados en relación a las tareas que deben realizar. Además, se ven

sometidos a una sobredemanda debido a la diferencia numérica que presentan con la población beneficiaria (Harguindéguy, 2013). Sin embargo, esta forma de entender la implementación complejiza el proceso, pues mientras en el enfoque *top-down* hay una clara voz de mando, en el *bottom-up* hay muchas voces que seguramente plantearán caminos y propósitos diferentes.

El modelo híbrido, más recientemente, se han realizado intentos para integrar estos dos enfoques (Matland, 1995). En este marco, emerge como propuesta para analizar los niveles de ambigüedad y conflicto existentes en las políticas para determinar qué enfoque (*Top-down* o *Bottom-up*) es más apropiado para explicar el proceso de implementación (Knill y Tosun, 2012). Por ambigüedad de políticas se entiende la falta de claridad en los objetivos de la política y/o los medios para alcanzarlos, mientras que el conflicto de políticas se refiere a la diferencia entre la idea y el resultado que espera la agencia de implementación.

En la tabla 6 se encuentra un resumen con los principales focos y características de las **estrategias de implementación vertical**: *Bottom up*, *Top Down* y un modelo híbrido (Pulz H, 2007).

Tabla 6. Principales características de las estrategias verticales de implementación.

Estrategia vertical	Foco	Característica
Top-down	El énfasis principal está en la capacidad de los tomadores de decisiones para producir objetivos políticos inequívocos y en controlar la etapa de implementación.	<ul style="list-style-type: none"> • Estilo de implementación: centralizado • Ejecutado por estructuras administrativas ordenadas jerárquicamente • Orientación jerárquica • Impulsado por elitistas
	Punto de partida del análisis de la implementación de la política pública	Decisiones de las autoridades político-administrativas (PAA, Planes de Acción)
	Interrogante fundamental (para la gestión de las políticas públicas)	¿Qué modalidades (estructuras y procedimientos) de implementación deben utilizarse a fin de garantizar el mayor grado de realización de los objetivos oficiales?
Bottom-up	Los burócratas locales como los principales actores en la ejecución de políticas y conciben la implementación	<ul style="list-style-type: none"> • Estilo de implementación: descentralizado

	como procesos de negociación dentro de las redes de implementadores	<ul style="list-style-type: none"> • Margen de maniobra para que los burócratas de nivel de ventanilla (implementadores) se adapten a contextos y circunstancias locales • Enfoque de resolución de problemas • Enfoque participativo
	Punto de partida del análisis de la implementación de la política pública	Actividades de la red de implementación a nivel local (APA, red de acción pública)
	Interrogante fundamental (para la gestión de las políticas públicas)	¿Qué interacciones entre los actores públicos y privados de una red de acción pública deben tomarse en cuenta durante la implementación para que esta sea aceptada?
Híbrido	Incorporación de elementos de top-down, bottom-up y otros modelos teóricos	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos de ambos enfoques • Incluir factores externos (p. ej., marco de coalición de promoción) • Proceso de implementación no visto de forma aislada y considerando influencias exógenas

Fuente: (Subirats; Knoepfel; Larrue y Varone 2012: 190)

Cabe mencionar que dado que el modelo *Top down*, tiende a basarse en decisiones y directrices generales establecidas por los niveles superiores de la administración, puede llevar a una falta de comprensión de las necesidades y desafíos específicos que enfrentan los burócratas de nivel callejero. Así mismo, la rigidez del modelo *Top down* otorga una baja capacidad de adaptación a situaciones cambiantes o imprevistas. Es decir, si los SLB necesitan realizar adaptaciones para abordar desafíos locales o aprovechar oportunidades, pueden encontrarse con barreras burocráticas o limitaciones impuestas por las directrices superiores.

El modelo *bottom up* en cambio, permite aprovechar el conocimiento y la experiencia práctica tanto de SLB como de los MLB, además de facilitar la adaptación y flexibilidad del programa, mejorar la comunicación y coordinación entre los diferentes niveles de la burocracia y fomentar la retroalimentación y la mejora continua.

Conforme a lo expuesto anteriormente, el enfoque que mejor se ajusta al análisis de la tensión que se produce entre el diseño y la implementación del programa desde la voz de los actores implicados en su ejecución es el modelo *bottom up*, dado que permite a un análisis más completo y alineado con las necesidades y realidades locales del programa en torno a las dos dimensiones de la actividad física en cuestión: el enfoque de género y enfoque de brechas y desigualdades.

2.5 Rol de los Burócratas de calle como *policy makers*

Algunos autores han señalado que los *Street Level Bureaucrats* (SLB) cumplen un rol tan relevante en la implementación que su actuar puede determinar el éxito o fracaso de una política (Lipsky, 1980). Esto debe a que las decisiones, las rutinas que establecen y los dispositivos que inventan los burócratas de calle en el quehacer de su labor para hacer frente a las incertidumbres y las presiones laborales influyen en la trayectoria de las políticas (Lipsky 1980, p. xii). Es por esto que, mientras que la burocracia implica un conjunto de reglas y estructuras de autoridad; el nivel de la calle implica una distancia del centro donde supuestamente reside la autoridad. Al respecto, Lipsky (1980) argumenta que las políticas públicas no son mejor comprendidas si se analizan desde las legislaturas o en las oficinas de los administradores de alto rango, pues aspectos importantes de éstas se hacen realidad en las hacinadas oficinas y encuentros diarios de los trabajadores a nivel de calle.

Existe una controversia política acerca de la acción de los burócratas de nivel de calle, la cual se basa en dos factores: el primero es que todo el debate acerca del énfasis de los servicios públicos directamente tiene que ver con la función realizada por parte de estos profesionales; y el segundo factor es que, los burócratas de nivel de calle tienen un fuerte impacto en las vidas de las personas, hasta el grado de que ellos socializan en el espacio de las comunidades locales y dan forma a las expectativas acerca de los servicios públicos. Incluso más, ellos (as) interpretan la elegibilidad de los ciudadanos para tener acceso a servicios o recibir sanciones, dominan la manera en que los ciudadanos son tratados y así establecen el punto de la acción pública, hasta el grado en que son responsables de la mediación de las relaciones diarias entre el gobierno y los ciudadanos (Lotta, 2010). En esta línea, Lipsky además observa que los empleados públicos que interactúan con los ciudadanos se comportan de maneras que no son sancionadas, a veces incluso contradiciendo la política oficial, y las soluciones individuales a las presiones del trabajo (Hupe y Hill, 2007, 2015; Tummers y Bekkers, 2014).

Al enmarcar las funciones de los burócratas de nivel callejero en el ámbito deportivo, estos profesionales se pueden enfrentar a una serie de limitaciones diariamente que pueden afectar el desarrollo de los programas. Por ejemplo i) recursos limitados: ya sea en términos de presupuesto, instalaciones deportivas, equipamiento o personal, esto puede dificultar la entrega de un programa de calidad y limitar las oportunidades para los niños y niñas (Verkooijen, 2019) ; ii) barreras geográficas: sobre todo en áreas rurales o de difícil acceso, pueden enfrentar desafíos logísticos debido a la falta de infraestructura adecuada o transporte limitado, esto puede dificultar la participación, ya que, puede resultar difícil llegar a las instalaciones deportivas o acceder a ellas (ENGSO, 2022; Marcen, 2022; Kellstedt, 2021); iii) diversidad cultural y social: pueden encontrarse con comunidades diversas en términos de cultura, idioma y costumbres, esto puede requerir un enfoque sensible y adaptado para garantizar la inclusión y participación de todos los niños y niñas, respetando y valorando la diversidad (Comité olímpico internacional, 2011 ; Essomba, 2004), iv) necesidades y expectativas diferentes: cada niño o niña tiene diferentes necesidades y expectativas en cuanto a su participación en el programa de deporte, los profesores (as) deben hacer frente a estas diferencias y adaptar las actividades y enfoques para atenderlas de manera efectiva, asegurando que todas las personas se sientan incluidos y motivado (Sports & society program, 2015); v) barreras socioeconómicas y de género: algunos niños y niñas pueden enfrentar barreras socioeconómicas o de género que dificultan su participación en el programa de deporte, los profesores (as) deben ser conscientes de estas barreras y trabajar para superarlas, brindando igualdad de oportunidades y creando un entorno inclusivo para toda las personas (Aitken, 2003; Charlton, 2014) y vi) participación y compromiso de los padres: los profesores (as) pueden enfrentar desafíos para involucrar a los padres, ya sea debido a barreras de comunicación, falta de conciencia o apoyo limitado, esto puede afectar la participación y el progreso de los niños y niñas en el programa (Bonavolontà, 2021; Lindstrom, 2012).

Este marco analítico servirá para analizar el caso del CEM y para evaluar el uso de la autonomía y discrecionalidad de los actores que se encuentran en contacto directo con las personas beneficiarias ante la complejidad de su rol en base a los desafíos que implica adoptar el enfoque de género y de brechas y desigualdades considerando las limitaciones que enfrentan diariamente.

2.6 Rol de los Burócratas de nivel intermedio como *policy makers*

Los burócratas de nivel intermedio (*Middle-level Bureaucrats, MLB*) son personas que trabajan en contextos de gobernanza (articulaciones, relaciones, participación social) y tienen como función influir en las operaciones (Gassner y Gofen, 2014). Para esto traducen las decisiones políticas en procesos operacionales, por ejemplo determinando prioridades, motivando, capacitando y realizando la comunicación. Según Cavalcante (2018), los burócratas de nivel intermedio son quienes trabajan en la construcción de soluciones para una clientela pero no son quienes entregan el servicio directo (a diferencia de los *SLB*). El desempeño de estos profesionales se encuentra determinado por dos aspectos:

el grado de relaciones de trabajo de las burocracias de nivel medio y el nivel de complejidad de las actividades (Cavalcante, 2018).

Una característica común de los burócratas de nivel intermedio es que en lugar de llevar a cabo funciones típicamente administrativas, como el pensamiento analítico y las acciones, el papel de los burócratas de nivel medio se puede definir sobre la base de tres amplias categorías funcionales: i) interpersonal (sugiere que la actividad directiva implica la capacidad de interactuar con superiores, subordinados y compañeros), ii) informativa (sistematización y difusión de información relevante para sus organizaciones) y iii) de toma de decisiones (que apunta a las habilidades de negociación, la capacidad para enfrentar conflictos y asignar recursos estratégicamente). Por lo tanto, caben en esta categoría diferentes profesionales que tienen una gestión intermedia en las burocracias públicas y privadas. Tales como gerentes, directores, coordinadores y supervisores tienen incidencia en la trayectoria de las políticas (Cavalcante, 2018).

Al enmarcar las funciones de los burócratas de nivel intermedio en el ámbito deportivo, estos profesionales se pueden enfrentar a una serie de limitaciones diariamente que pueden afectar el desarrollo del programa. Por ejemplo: i) coordinación y gestión, dado que deben coordinar múltiples aspectos del programa, como recursos, personal, instalaciones y horarios, esto puede implicar lidiar con limitaciones presupuestarias, restricciones de tiempo y la necesidad de equilibrar diversas demandas y prioridades (Lægreid, 2015); ii) comunicación y colaboración, dado que deben comunicarse eficazmente con diferentes partes interesadas, como otros burócratas, personal técnico, entrenadores, directores, tienen la necesidad de transmitir información de manera clara, mantener una comunicación constante y establecer colaboraciones efectivas para garantizar el funcionamiento fluido del programa (Bryson, 2014); iii) toma de decisiones, producto de que deben tomar decisiones estratégicas y operativas relacionadas con el programa de deporte que pueden involucrar la asignación de recursos, la implementación de políticas, la selección de profesores (as) y la adaptación del programa a las necesidades de los niños, para que su toma de decisiones sea efectiva requiere considerar diversos factores y equilibrar diferentes intereses (Radnor, 2006) ; iv) evaluación y mejora continua, dado que deben evaluar el rendimiento del programa, recopilando datos, analizando resultados y realizando ajustes para mejorar continuamente la calidad y efectividad del programa, esto implica la necesidad de desarrollar habilidades de evaluación, análisis de datos y gestión del cambio (Wholey, 2010); vi) relaciones con la comunidad, pueden enfrentar desafíos al establecer y mantener relaciones positivas con la comunidad y otras organizaciones relevantes, esto puede incluir la necesidad de gestionar expectativas, abordar preocupaciones de la comunidad y establecer alianzas estratégicas para ampliar el alcance y los recursos del programa (Agranoff, 2019).

Este marco analítico servirá para analizar el caso del CEM y evaluar si el uso de la autonomía y discrecionalidad de los actores que se encuentran a nivel intermedio es en concordancia a la política o se ajusta para dar respuesta a los desafíos que implica su rol, específicamente al adoptar el enfoque de género y de brechas y desigualdades.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Objetivo general

Este trabajo tiene como objetivo general, analizar la tensión entre el diseño y la implementación del programa Crecer en Movimiento, en torno a los enfoques de género y de disminución de brechas y desigualdades, a la luz de los actores involucrados en la implementación.

3.2 Objetivos específicos

1. Identificar los ajustes del diseño en el proceso de implementación del programa desde una mirada interpretativa de la política en relación con el enfoque de género y a la disminución de brechas y desigualdades.
2. Identificar los aspectos críticos para la implementación de los lineamientos de género y de disminución de brechas y desigualdades
3. Proponer recomendaciones que favorezcan la alineación entre el diseño y la implementación en marco de las nuevas directrices para el programa CEM.

4. METODOLOGÍA

En esta investigación se utiliza una metodología cualitativa. Según la literatura, la metodología cualitativa es la que parte de un planteamiento científico fenomenológico donde “lo subjetivo” no sólo puede ser fuente de conocimiento, sino incluso presupuesto metodológico y objeto de la ciencia misma. Esta metodología se caracteriza por ser inductiva; tener una perspectiva holística (global del fenómeno estudiado, sin reducir los sujetos a variables); buscar comprender, más que establecer relaciones de causa-efecto entre los fenómenos; considerar al investigador como instrumento de medida; llevar a cabo estudios intensivos a pequeña escala; y no proponerse, generalmente, probar teorías o hipótesis, sino más bien generarlas (Corbetta, 2003; Hernández Sampieri, 2004).

Esta investigación es de tipo exploratoria, ya que, este tipo de estudio busca indagar en un problema poco estudiado (Baptista, 2006), como es la tensión entre el diseño y la implementación de un programa social de deporte formativo en Chile. La definición de la muestra fue no probabilística por conveniencia, es decir, se trabajó con los archivos de las grabaciones de las jornadas de entrevista grupal que se realizaron a los actores involucrados en el proceso de implementación del programa Crecer en Movimiento a nivel nacional. Adicionalmente esta tesis incorpora como fuente de información y análisis la revisión documental de archivos del programa Crecer en Movimiento, tales como Orientaciones Técnico metodológicas (OTM).

4.1 Descripción de técnicas cualitativas utilizadas

Se realizó una entrevista grupal semiestructurada fue realizada a Profesores (as) y Gestores (as) y analistas involucrados en la implementación del programa Crecer en Movimiento. La entrevista grupal es una técnica cualitativa de investigación que implica la interacción de un moderador o entrevistador con un grupo de participantes simultáneamente. A diferencia de las entrevistas individuales, en las entrevistas grupales se busca obtener información a través del diálogo y la interacción entre los participantes. Esta técnica permite explorar temas complejos desde diferentes perspectivas y capturar las dinámicas sociales y las interacciones grupales (Smith, 2018).

De las personas entrevistadas se destacan dos perfiles relacionados al marco teórico utilizado para la presente investigación, correspondiendo a:

- SLB: Personas que trabajan directamente en contacto con personas beneficiarias del programa CEM (Lipsky, 1980), que en el programa son los/as Profesores (as) y Gestores (as).

- MLB: Personas que trabajan en contextos de gobernanza (articulaciones, relaciones, participación social) y tienen como función influir en las operaciones (Gassner y Gofen, 2014), que en el programa corresponden a los/as Analistas.

La jornada se dividió en dos grupos designados al azar, fue realizada de manera online a través de la plataforma *Google meet* y se obtuvo la participación de 9 de las 16 regiones, (Antofagasta, Araucanía, Atacama, Aysén, Los Lagos, Magallanes, Ñuble, Región Metropolitana y Valparaíso), lo cual corresponde al 56,2% del total de regiones. En la Tabla 7 se aprecian los participantes de la entrevista grupal por región según cargo.

Tabla 7. Caracterización de los participantes de la entrevista grupal por región

	Burócrata de nivel callejero		Burócrata de nivel intermedio
Regiones / n° participantes	Gestor (a)	Profesor (a)	Analista
Antofagasta	si	no	si
Araucanía	si	no	si
Atacama	si	si	si
Aysén	si	no	si
Los Lagos	si	si	si
Magallanes	si	no	si
Ñuble	si	si	si
RM	no	no	si
Valparaíso	si	si	si
Total respuestas	8	4	9

Se tuvo acceso a la grabación de la entrevista para el análisis a través de la base de datos del programa CEM en marco de la autorización para el desarrollo de esta tesis por el IND. Por otro lado, el análisis del diseño del programa CEM se obtuvo a través del análisis de las Orientaciones técnico-metodológicas vigentes para el año 2022. Y el análisis de datos de desempeño programático se obtuvo desde la plataforma de gestión institucional de *Power Bi*.

4.2 Plan de análisis

Las entrevistas se clasificaron según el perfil de cargo SLB o MLB. Posteriormente, se inició un análisis de las respuestas mediante un análisis detallado de cada uno de los videos de las entrevistas. De esta forma se identificaron las tensiones y concordancias existentes en el programa en torno al Enfoque de género y al Enfoque de brechas y desigualdades, basado en los documentos de los documentos oficiales del programa y lo que ocurre en la implementación considerando las barreras para la práctica de la actividad física para ambos enfoques y las limitaciones propias del rol de SLB y MLB (anexo1).

5. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos en relación con las tensiones y concordancias existentes en el programa en torno al enfoque de género y al enfoque de brechas y desigualdades. Estos resultados son fruto del análisis de documentos y de las entrevistas realizadas a SLB y MLB.

5.1 Dimensión “Enfoque de género”

Según las OTM 2022, el programa CEM debe tributar de forma directa a lo establecido en el formulario de definiciones IND (A1) del servicio donde se señalan 2 objetivos Estratégicos que tiene relación con el enfoque de género:

Nº1 “Impulsar la práctica de la actividad física y deportes durante el curso de la vida mediante implementación de planes y programas, considerando enfoque de género, en personas que se encuentren en situación de vulnerabilidad y personas en situación de discapacidad, ampliando la participación de la población a nivel local, regional y nacional”

Nº2 “Ejecutar planes y programas que permitan el desarrollo de la Actividad Física, deportiva, formativa y comunitaria en el curso de la vida, generando cultura deportiva y cambios de hábito en la población, aplicando enfoque de género con la finalidad de aportar a la reducción de estas brechas de género”.

Sin embargo, en el documento de OTM no se hace alusión a cómo deben ser los talleres implementados a nivel nacional en cuanto a enfoque de género; no aparece si deben ser paritarios en cuanto a beneficiarios (as) ni al recurso humano que realiza las actividades; no aparece si se deben fomentar actividades deportivas rompiendo estereotipos (por ejemplo incentivando disciplinas con un componente de género histórico, como el fútbol o la danza); ni tampoco existen indicadores relevantes para el análisis de género (OTM, 2022). Es decir, la implementación depende de la interpretación que se da a los dos objetivos del servicio, anteriormente mencionados, y de la motivación propia por generar acciones con enfoque de género por parte de cada uno de los actores regionales. Este punto favorece sin duda el uso de la autonomía y discrecionalidad de los MLB y SLB para abordar las barreras de la actividad física conforme a los desafíos diarios de su rol.

Al analizar las entrevistas realizadas, se evidencia que tanto SLB como MLB han implementado acciones consistentes con enfoque de género, a pesar de no señalarse explícitamente en las OTM cómo se debe proceder en los talleres al respecto. Un ejemplo se muestra a continuación:

“Casi todos nuestros talleres están destinados a niños y niñas, el patinaje está abierto a niños porque se podría pensar que es solo para niñas, pero el deporte es para todos, eso queremos transmitir como región”. Si viene un niño, no hay problema que participe” (SLB- Profesor (a) zona sur)

“Nosotros desde la inducción de los profesores a principio de año decimos que no es fútbol femenino, es fútbol para todos” (MLB- Analista zona sur)

“Nosotros no hemos tenido grandes problemas con el enfoque de género. Cada vez que podemos incentivamos que las actividades son para damas y varones, el fútbol es fútbol y siempre lo hacemos así” (MLB- Analista zona sur)

De las citas anteriores, se puede inferir que los profesores (as) son conscientes de las barreras de género y trabajan para superarlas, brindando igualdad de oportunidades y creando un entorno inclusivo para todos los niños y niñas señalando por ejemplo que *“Si va un niño (al taller de patinaje) no hay problema que participe”*. Es decir, el uso de la autonomía por parte de los profesores (as) influye en las expectativas y normas sociales en torno al deporte percibidas por los niños y niñas, generando oportunidades que no existirían si no hiciera uso de su discrecionalidad en primera línea, identificando y atendiendo dos barreras de entradas de la práctica de actividad física y deporte como son los “estereotipos de género” y la barrera de “acceso y oportunidades”.

Cabe mencionar que los MLB también se enfrentan diariamente con una serie de limitaciones en su actuar, siendo la “comunicación y colaboración” una de ellas (Bryson, 2014). Estas implican la necesidad de que los MLB posean la capacidad de transmitir información de manera clara a los SLB, por ejemplo sobre cómo se desarrollará el programa durante el año en la región. En las citas de los MLB antes mencionadas, emergen dos puntos interesantes: primero que, dado que no existe una definición clara en el diseño del programa CEM sobre el enfoque de género los MLB interpretan bajo sus parámetros este enfoque, mencionando incluso que *“no han tenido grandes problemas con el enfoque de género”*, es decir, no tienen problemas con el significado del enfoque de género que ellos mismos han definido en la región; y segundo que, en general se reconoce el abordaje del enfoque de género desde la promoción de la participación de ambos sexos en disciplinas que históricamente han tenido un componente de género.

Según la información presentada, queda claro que si bien existen esfuerzos por parte de los SLB y MLB para contrarrestar las barreras de género e intentar motivar a los niños y niñas a participar en los talleres de deporte, son insuficientes para lograr una participación paritaria, ya que, según los datos del programa históricamente han participado más niños que niñas (en promedio 54,3% versus 45,7%, respectivamente) (tabla 1), en el top diez de disciplinas más practicadas también participan más niños que niñas (ilustración 1). Cabe mencionar que los talleres realizados en jardines poseen una participación más paritaria, a diferencia de los talleres realizados a adolescentes de 12 a 18 años, lo cual se puede deber a la autonomía que presentan los adolescentes para participar o no de un taller (ilustración 2).

Existe además diferencia de participación en disciplinas que históricamente han tenido un componente de género como es el fútbol, la que además es una de las disciplinas más realizadas a nivel nacional en marco del programa. Al respecto, se halló que en promedio un 77% de los beneficiarios han sido niños (ilustración 3) y en gimnasia, donde si bien esta disciplina ha mostrado un mayor dinamismo en el tiempo, alcanzando la participación de los jóvenes hasta en un 37,2% en 2021, en general esta disciplina presenta una marcada participación de mujeres (ilustración 4). Es decir, el programa ha perpetuado las desigualdades de género (ilustración 6). Esta situación puede deberse a que, al no existir un lineamiento claro sobre el enfoque de género y como este debe conversar con las actividades del programa, no se abordan otras barreras de entrada de la práctica de actividad física y deporte de manera suficiente, lo que puede ser determinante para el éxito de la implementación del nuevo lineamiento de enfoque de género.

Entre las barreras identificadas pero no atendidas, se encuentra **“la falta de modelos a seguir”**. Específicamente la ausencia de referentes femeninas puede limitar el imaginario y las aspiraciones de las niñas en relación con la práctica deportiva, afectando la motivación a participar de talleres de actividad física. Un ejemplo de modelo son las deportistas destacadas pero también los líderes como profesoras y entrenadoras. En ese sentido, los MLB reconocen que existe una brecha en las contrataciones de las profesoras versus profesores:

“Tenemos una debilidad en el tema de las brechas de género con los profesores, un 26% son mujeres y el resto son varones, esto es porque no hay tantas profesoras de educación física en la región. Entonces terminamos contratando profesores o nos quedamos sin ese taller” (MLB- Analista zona sur)

Este MLB, desde su rol de gestión, identificó una limitación estructural para aumentar la cantidad de profesoras desde su rol de gestión. Sin embargo a pesar de tener la motivación de contratar más profesoras, se ve obligado (a) a contratar profesores hombres para que no se vea afectado el cumplimiento del programa. Puede que esa situación se replique en otras regiones dado que históricamente ha habido más profesores hombres que mujeres (70,23% versus 29,7% %, en promedio respectivamente) (tabla 3), existiendo además una marcada contratación de profesores hombres en disciplinas masculinas como el fútbol (92,69% hombres versus 7,38% mujeres) (ilustración 3), disciplina donde además existen

predominantemente participantes hombres (70% son niños). Cabe mencionar además que al mirar la distribución histórica de profesores(as) por componente, la mayor participación de mujeres respecto del total de personas contratadas ocurre en el componente 1, alcanzando en promedio un 48,5% la participación de profesoras (ilustración 6A). Este componente corresponde a talleres realizados a niños y niñas de 2 a 6 años, la mayor contratación de mujeres en este componente puede estar asociado a una labor de cuidado atribuido a la mujer. Contrario a esto, en el componente 3, el cual está dirigido a jóvenes entre 12-17 años, donde además se realiza la especialización deportiva, existe un 79% de contratos para hombres (ilustración 6C)⁴.

Si bien no se puede afirmar una relación directa, de que la menor participación de niñas en el programa se deba a la falta de profesoras, si se encuentra documentado en la literatura que el hecho de ver a mujeres referentes en el deporte puede inspirar a las niñas y motivarlas a participar en actividades deportivas, lo mismo ocurre al observar a mujeres que han logrado grandes hazañas en el deporte, ya que, las niñas pueden verse a sí mismas como capaces de alcanzar metas similares y superar desafíos (Kane, 2019). En ese sentido, si es posible afirmar que la poca cantidad de mujeres profesoras constituye una falta de modelos a seguir, lo que puede disminuir la motivación y confianza de las niñas y adolescentes para involucrarse en la actividad física y el deporte.

Dentro de las barreras de entrada no identificadas y no atendidas de la práctica de actividad física se encuentran la **“Inseguridad y presión social”** (Reeve , 2013; Schmidt, 2013) la cual cobra especial relevancia a nivel de deporte formativo, ya que, los roles sociales de género pueden afectar la autoconfianza y autoestima de las niñas en relación con el deporte, debido a que pueden experimentar inseguridad y presión social relacionadas con su apariencia física, cánones de masculino/femenino y la conformidad con los estándares de belleza y su cuerpo (ONU mujeres, 2018 ; HIDALGO, 2014). Y la barrera de **“Falta de apoyo familiar y comunitario”** (Women’s Sports Foundation, 2019; Maita, 2020; Reimer, 2019), lo que se relaciona con el entorno social, incluidos los padres, entrenadores y compañeros quienes constituyen un apoyo esencial para fomentar la participación de las niñas y adolescentes en la actividad física y el deporte. Por ejemplo recogiendo a los niños y niñas de los talleres que se realizan en la tarde luego del colegio; o facilitando la alimentación adecuada para que puedan rendir correctamente en los talleres; o llevando a los niños y niñas a los encuentros deportivos de fin de semana o simplemente dándoles permiso para participar de las oportunidades deportivas que crea el programa CEM firmando los consentimientos informados obligatorios para la participación.

Dados los antecedentes expuestos podríamos decir, que existe una diferencia en la forma de implementación respecto del diseño del programa en materia de género. Si bien no se encuentra una diferencia interpretativa entre SLB y MLB, lo que se puede deber a que los MLB son quienes hacen la

⁴ Sería conveniente analizar si existe una barrera estructural dada por la baja cantidad de estas a nivel regional o si existe falta de motivación de las profesoras para participar del programa. Sin embargo, dados los tiempos de este trabajo de tesis este punto no fue analizado, pero se sugiere indagar en futuros estudios.

bajada a los SLB, por lo que ambos manejan la misma línea de significado. Sin embargo, si existe diferencia interpretativa entre MLB de diferentes regiones, lo que puede estar dado por la diferente interpretación que hacen estos mismos de los objetivos del servicio. Por otra parte, el programa no está cumpliendo de manera íntegra lo instruido por la Política Nacional de Actividad Física y Deporte 2016-2025 (PNAFyD, 2016), ya que, esta exige a los programas públicos deportivos identificar las brechas existentes entre hombres y mujeres, para tomar las medidas de política pública que enfrenten las causas tras estas diferencias. Contrario a esto, el programa actualmente está perpetuando desigualdades de género en materia deportiva.

5.2 Dimensión “Enfoque de disminución de brechas y desigualdades”

Si bien en el diseño se identifican los grupos vulnerables que el programa pretende atender, la definición de estas poblaciones está dada por 3 indicadores: i) comunidades con mayores índices de pobreza de acuerdo con resultados de encuesta CASEN 2017; ii) beneficiarios de establecimientos educacionales que presentan mayores índices de vulnerabilidad IVE-SINAE de JUNAEB, distribuidos por región y iii) en población objetivo del subsistema Seguridad y Oportunidades de Ministerio de Desarrollo Social y Familia (OTM, 2022). En el documento de OTM no se hace alusión a la proporción en que se deben atender los colegios priorizados de comunas rurales o urbanas.

Respecto a este punto, el programa ha presentado problemas relacionados con la distribución de los talleres en zonas urbanas y rurales, lo cual ha generado en el año 2022 una diferencia de cobertura de un 60% en la “población pobre rural” (en relación con el total de población pobre rural), versus un 20% de cobertura de la “población pobre urbana” (en relación con el total de población pobre urbana) (tabla 5). Este es un claro ejemplo de los posibles problemas en torno a la focalización del programa. Ya que, si bien, en el diseño se señala a los índices de SINAE y CASEN para detectar la población más vulnerables, no se detalla la proporción de colegios rurales y urbanos que deben ser intervenidos, lo cual permitiría un acceso a la actividad física en la población más necesitada de manera más equitativa y estratégica, permitiendo disminuir **barrera de falta de programas y oportunidades**.

Por otro lado, tampoco se indica cuál de los dos índices pesa por sobre el otro SINAE o CASEN, lo que genera otro problema ejemplificado a continuación: al mirar específico por región, se aprecia que en la comuna *_nombre no mostrado_* la cobertura es del 1315% según CASEN y del 7,41% según SINAE (Reporte PBI CEM 2022). Esto se debe a que en dicha comuna la población pobre según CASEN son 3 personas pero el programa posee 36 beneficiarios (as). Esto ocurre porque el programa abre un taller en dicha localidad de difícil acceso y no puede excluir a los demás niños del pueblo que quieran participar, en contexto de que el acceso al deporte y actividad física es un derecho de los niños y niñas en el país. En este caso al mirar lo que indica la cobertura según CASEN podrían hacerse juicios erróneos en torno a una sobre cobertura o mala distribución de recursos, desconociendo el beneficio que significa la

oportunidad que se brinda en la localidad. Contrario a eso, al mirar SINAE, la cobertura es del 7,41% porque existen 14.437 alumnos de primera prioridad. Es decir si existe una diferencia sustancial en algunas localidades según el índice que se mire.

Una barrera que ha sido identificada y no atendida manifestada por los SLB corresponde a la “**falta de programas y oportunidades**”. A continuación se muestra un ejemplo:

“La geografía es bien particular, entonces se hace muy complejo el acceso a las partes altas de los cerros donde además es más vulnerable. En ____ han hecho solicitudes para llevar talleres a zonas rurales también vulnerables, pero es difícil por las distancias, por el trayecto que tiene que hacer el profesor. Se podrían aumentar las remuneraciones de los profesores que se desplacen a esa zona porque varios se movilizan en buses rurales que limitan mucho los horarios”. (SLB- Gestor (a) zona centro)

En la cita anterior se presenta una situación que puede reflejar un problema a nivel nacional dada la geografía de nuestro país: el traslado de los profesores (as). Es necesario para que los talleres se realicen en colegios vulnerables alejados de las capitales regionales o en zonas de difícil acceso, que existan los recursos suficientes para que los profesores (as) puedan movilizarse en un medio de transporte más rápido, metro, tren, colectivo, van, u otro pertinente a la realidad de la región. Esta barrera si bien es identificada, dado que el rol administrativo no corresponde a los SLB, no puede ser mejorada por ellos mismos.

Un hallazgo interesante es que la “**barrera geográfica**” ha sido identificada y atendida por los MLB y no considerada en el diseño. Los aspectos no sancionados que presenta el programa dan espacio para que la interpretación quede en manos de los actores regionales implicados en la ejecución, lo cual ha tenido en algunos casos efectos positivos. Un ejemplo de esto se muestra a continuación:

“Hemos puesto acento en estar en lugares súper apartados, en la isla _____. Son talleres que se insertan donde los niños no tienen acceso” (MLB- Analista zona sur)

En el caso anterior están focalizando por lejanía del territorio y no por índice SINAE ni CASEN. Sin embargo, esta situación contribuye a disminuir una barrera de entrada a la práctica de actividad física en poblaciones vulnerables, ya que, acerca las actividades a los territorios más alejados. Lipsky ha señalado que los SLB que interactúan con los ciudadanos actúan en respuesta a las demandas incluso contradiciendo la política oficial, y las soluciones individuales a las presiones del trabajo (Hupe y Hill, 2007, 2015; Tummers y Bekkers, 2014). En este caso interesantemente los MLB también cumplen un

rol clave en la trayectoria del programa permitiendo que el programa CEM se comporte de una manera no sancionada en el diseño en respuesta a las características de su territorio.

Otros dos hallazgos interesantes de la dinámica existente en el programa a nivel nacional tienen que ver con el grado de instrucción de los actores y con la coordinación con otras entidades que también realizan intervenciones en materia de actividad física y deporte. En relación a lo primero, dado que la interpretación es realizada por los BNI, el grado de instrucción que posean es clave para enfrentar los desafíos que pueden surgir en el desarrollo de su labor administrativa, afectando el manejo de las situaciones la planificación del programa y la implementación de los talleres. Un ejemplo se presenta a continuación:

“Hay que entregar más oportunidades deportivas a las personas con problemas de vulnerabilidad, socioeconómicos. En el sector bajo hay un tipo de vida y en el sector alto otro tipo de vida, si bien tenemos varios talleres nunca son suficientes. Estamos generando contactos con la municipalidad para saber cuáles son los colegios con mayor vulnerabilidad” (MLB- Analista zona norte)

Acá se demuestra que no poseen la información suficiente para definir la instalación de talleres por lo que se debe solicitar apoyo a la municipalidad. Esto se puede deber a que si bien en las OTM aparecen los índices guían la priorización no se encuentra disponible esa base de datos desde un link inserto en las OTM, ni se mencionan carpetas donde se contenga esta información. Es decir, dependerá del grado de instrucción y conocimiento que posea el MLB el acceso a los datos. En esta línea, se hace necesario por ejemplo que la OTM presente una ruta clara para la obtención de la información para las regiones.

Por otro lado, en relación con lo segundo, un problema importante, que se puede extraer del análisis de la entrevista grupal, es que, si bien los índices de SINAE y CASEN entregan datos sobre la vulnerabilidad no dan cuenta de las intervenciones que están recibiendo en materia de actividad física o deporte por parte de otras instituciones. En ese sentido, si los demás organismos utilizan estos mismos indicadores en su focalización es probable que apunten a la misma población, pudiendo estar sobre intervenida. Un ejemplo de esto se presenta a continuación:

“Nosotros tenemos respecto a la focalización el tema del análisis con las encuestas que nos proporciona JUNAEB y CASEN. A veces algunos recintos nos aparecen como riesgo de situación socioeconómica, pero en la práctica tienen ya muchos talleres desarrollados. Desde esa visión hemos tenido que cambiar regularmente los talleres porque las escuelas han avanzado a disminuir las brechas con sus propios talleres, o con talleres de la muni, entonces otras nos necesitan más. Esto genera daños colaterales porque hay que trasladar todo más lejos, pero hay que cambiar para que la intervención tenga sentido, porque teníamos recintos centrales con harta oferta y lejanos con baja oferta”. (SLB- Gestor (a) zona norte)

En vista de la importancia de la información recabada en este punto, es necesario, que los equipos regionales cuenten con información sobre las actividades que se realizan en los establecimientos educacionales en torno a la actividad física y deporte escolar por otras entidades. En ese sentido, el trabajo intersectorial del Ministerio del Deporte es clave para coordinar la intervención, ya que, el trabajo intersectorial del IND responde a los convenios generados por el MINDEP, es decir, el trabajo de los MLB es influenciado por las políticas institucionales. Un trabajo intersectorial eficiente puede potenciar la coherencia y complementariedad de intervenciones, que exista un enfoque integral y multidimensional, así como también mejorar la asignación de recursos, sinergias y aprendizaje conjunto. Este trabajo alineado, permitirá a los analistas regionales entregar a los lineamientos a los gestores territoriales del programa para que puedan coordinar las actividades deportivas, horarios, disciplinas y recintos para evitar que ocurran situaciones como las mencionadas en la cita anterior.

Ilustración 7. Resumen de los hallazgos en torno al abordaje de los enfoques de disminución de brechas y desigualdades y de género en el programa CEM



Fuente. Elaboración propia en base a los resultados

Ilustración 7. Cuadro resumen de las barreras en torno a las desigualdades sociales y de género descritas en la literatura, si han sido identificadas o atendidas por el programa y como se expresan estas barreras no atendidas en el quehacer del programa en relación a la perpetuación de desigualdad social en materia de deportes y actividad física.

Dados los antecedentes expuestos es posible afirmar que a diferencia del enfoque de género, el enfoque de disminución de brechas y desigualdades si se encuentra definido en el diseño del programa. Sin embargo, dados los vacíos existentes en relación con la bajada que se debe realizar durante la implementación se generan diferentes trayectorias del programa a nivel regional de la mano de la autonomía y discrecionalidad de los actores, MLB y SLB, resultando en algunos casos una disminución de la brecha y en otros un aumento de la brecha de desigualdad de la mano del aumento de las barreras para la práctica de actividad física (Ilustración 6). Esto evidencia la importancia de que los lineamientos se mencionen en el diseño, debe existir también información clara y suficiente de cómo realizar la bajada y llevar a la práctica cada uno de los enfoques y así disminuir el factor interpretativo de conceptos aislados que pueden resultar abstractos. Poniendo esto en práctica se contribuirá de mejor manera a disminuir las barreras para la participación de niños y niñas en la actividad física.

6. RECOMENDACIONES

A partir de los hallazgos presentados y en coherencia con el tercer objetivo específico, a continuación se formulan algunas líneas de recomendación en torno a ambos enfoques, con el objeto de contribuir a disminuir la tensión existente entre el diseño y la implementación, y a la vez, aprovechar las oportunidades de mejora que presenta el programa para promover una participación más inclusiva y significativa.

En relación con los hallazgos respecto al enfoque de género. La barrera de entrada para la práctica de actividad física no abordada en el diseño e identificada por los MLB, “falta de modelos a seguir”, podría establecerse una paridad en cuanto a la contratación del recurso humano para realizar los talleres, así como también podría abordarse invitando a deportistas destacadas de diferentes ramas a nivel regional para que compartan con los niños y niñas en los talleres, o llevando a los niños y niñas a presenciar a las deportistas destacadas en sus entrenamientos diarios según su disciplina. Además debería revisarse si el programa es atractivo para las profesoras y de no serlo, evaluar qué puntos deberían mejorarse desde la publicación del concurso hasta las condiciones laborales.

En relación con las barreras de entrada para la práctica de actividad física no abordadas en el diseño y no identificadas por SLB ni por MLB se encuentra “falta de apoyo familiar y comunitario”, la cual podría abordarse invitando a los padres y madres a realizar actividades en familia con sus hijos e hijas, para esto los MLB deben considerar en el presupuesto actividades con dichas características y los SLB considerar dinámicas acodes a los grupos participantes. Otra barrera de entrada para la práctica de actividad física no abordadas en el diseño y no identificadas es la “inseguridad y presión social”, para la cual podría establecerse en las OMT del programa que todos los talleres deben fomentar un ambiente inclusivo y de apoyo, promoviendo la colaboración, el respeto mutuo y la aceptación de la diversidad. Así los MLB cumplen un rol orientador hacia los SLB, para que los talleres ofrezcan adaptaciones o modificaciones

para que cada alumna pueda participar según sus habilidades y nivel de experiencia. Lo anterior debe reforzarse con la incorporación de un indicador que dé cuenta de la participación paritaria de niños y niñas en las actividades, de esta forma se impulsará a que los equipos estén atentos con el cumplimiento de este.

En relación a los hallazgos respecto al enfoque de disminución de brechas y desigualdades, dado que a pesar de que la focalización se encuentra establecida en el diseño del programa, existen ciertos desvíos en la implementación afectan el curso del programa e incluso aumentan las brechas existentes, es necesario que en el diseño se incluya un ítem donde se especifique la proporción de colegios pobres rurales (del total de rurales) y pobres urbanos (del total de urbanos) que deben ser atendidos en cada región. De esta forma se regulará el trabajo con las zonas rurales y urbanas, permitiendo que los recursos sean utilizados de mejor manera, enfocándose en la población priorizada. Así mismo, debe existir una ruta clara de obtención de la información sobre los colegios que se encuentran en la base de datos de SINAE y la población que debe ser priorizada según CASEN, de esta manera se disminuirá la barrera tecnológica que pueda existir para obtener la base de datos.

Luego, para atender a la barrera de entrada para la práctica de actividad física no abordada en el diseño e identificada por SLB y MLB “barreras geográficas”, es necesario que se considere en la focalización la variable territorio, esto es, distancias o tipos de territorios que deberían ser tomados en cuenta en la focalización por ejemplo, islas. Esta medida impactará además sobre la barrera “falta de apoyo y recursos educativos”, dado que, las escuelas en áreas vulnerables y alejadas a menudo enfrentan limitaciones en términos de recursos.

Respecto a la barrera reconocida y no abordada desde la mirada de los SLB “costos asociados”, es necesario también para que los talleres se realicen en colegios vulnerables alejados de las capitales regionales la existencia de recursos suficientes para que los profesores (as) puedan movilizarse en un medio de transporte más rápido. Se debería considerar un incentivo monetario específico para profesores (as) que tengan que efectuar este tipo de desplazamientos.

En relación a la necesidad de coordinación con otros sectores para no intervenir la misma población y evitar tener que cambiar los talleres ya activos, se sugiere que el trabajo con el intersector considere la cooperación y colaboración en cuanto a la entrega de información sobre los territorios que serán intervenidos por las diferentes entidades, favoreciendo la optimización de los recursos públicos y mejorando la distribución de estos; la coherencia y complementariedad de intervenciones; que exista un enfoque integral y multidimensional; mejor asignación de recursos, sinergias y aprendizaje conjunto. Este rol intersectorial es asumido por MLB al realizar reuniones con otros servicios y la gestión propia de los recintos es asumido por SLB. Sin embargo, dada la magnitud que posee el proceso de gestión intersectorial es importante considerar el rol que cumplen directores (as) regionales, SEREMIS, nivel

central del IND y MINDEP, este último en su rol más político de entrega de lineamientos y generación de convenios con otros servicios públicos, lo que constituye la base para que luego el IND en base a esos convenios intencionar el cumplimiento de estos a nivel regional, dado que el trabajo de los MLB se ve influenciado por factores como las políticas institucionales.

En relación con las limitaciones identificadas en este trabajo y/o manifestadas por SLB y MLB en relación a su rol en la implementación del programa. Se sugiere considerar estrategias para favorecer la toma de decisiones de los SLB que favorezcan el desarrollo y cumplimiento de la implementación de los nuevos enfoques, entregando herramientas para que puedan sortear las limitaciones propias de su cargo a las que se ven expuestos. Algunos ejemplos son: i) capacitación y entrenamiento en torno a los nuevos enfoques para comprender la política pública que deben implementar y las estrategias para hacerlo, por ejemplo en torno al lenguaje, dinámicas de grupo, y otros aspectos propios del desarrollo de las actividades; ii) fomentar la comunicación efectiva entre los SLB y los responsables de la toma de decisiones, establecer canales claros de comunicación para garantizar que las preocupaciones y desafíos de los SLB sean escuchados y abordados como el tema del costo del transporte a zonas más alejadas, y iii) monitoreo y evaluación de la implementación de los nuevos enfoques en los talleres para evaluar la efectividad de la implementación de políticas públicas y para identificar áreas de mejora, por ejemplo mediante encuestas dirigidas a niños, niñas y adolescentes, sus familias y la comunidad escolar. Es importante en este punto que los profesores (as) sean informados sobre los resultados del monitoreo y evaluación para comprender mejor el impacto de la política y ajustar su implementación en consecuencia.

Así mismo, se deberían considerar estrategias para favorecer la labor de los MLB. Si bien, las complejidades varían según el contexto específico de cada región, en general el desempeño de los MLB se ve influenciado por factores como la disponibilidad de recursos, las políticas institucionales y las dinámicas sociales. Por lo que se les debe entregar herramientas que les permitan abordar estas complejidades de manera eficiente y estratégica para asegurar el éxito y la sostenibilidad del programa en su región. Algunos ejemplos son: i) Promover la capacitación y el desarrollo de habilidades de liderazgo para los burócratas de nivel intermedio, para que puedan ser más efectivos en la implementación de políticas públicas; ii) fomentar la participación ciudadana y la retroalimentación para que los burócratas de nivel intermedio puedan entender mejor las necesidades de los niños, niñas y adolescentes y tomar decisiones informadas por ejemplo en relación al tipo de profesor (a) necesario para cubrir las disciplinas solicitadas; iii) establecer procesos de evaluación y monitoreo desde el nivel central del IND para asegurarse de que los burócratas de nivel intermedio están cumpliendo con sus responsabilidades de manera efectiva y iv) capacitando en torno a las tecnologías de la información para mejorar el flujo de la información y la coordinación entre los burócratas de nivel intermedio, así como para facilitar la implementación del programa por ejemplo disponer de una herramienta digital para visualizar los barrios donde se encuentran los colegios más vulnerables, permitiría agilizar la fase inicial de los talleres cada año.

7. CONCLUSIONES

Existe tensión entre el diseño del programa y la implementación en torno a los enfoques de género y de disminución de brechas y desigualdades, la cual está dada por desviaciones del diseño en el proceso de implementación principalmente por el uso de la discrecionalidad y autonomía de los equipos regionales como medida de respuesta tanto a las limitaciones que enfrentan debido a su rol como a la insuficiencia de lineamientos claros en torno a estos temas en el diseño.

Existen aspectos críticos para la implementación de los lineamientos de género y de disminución de brechas y desigualdades. Entre ellos se destaca que las barreras de la actividad física relativas tanto al género como a las desigualdades sociales no han sido atendidas en el diseño ni en la implementación. Existen además vacíos de información en relación con la aplicación práctica del enfoque de género durante los talleres deportivos, nula información sobre la proporción de focalización de los talleres rurales y urbanos y existen problemas de paridad en torno al desarrollo y participación de las actividades del programa.

Como recomendación a estos problemas, y a partir de los datos analizados, las sugerencias y recomendaciones suponen que antes de implementar los nuevos lineamientos es necesario: i) revisar el diseño del programa considerando los aspectos críticos mencionados por SLB y MLB para disminuir las barreras de entrada a la práctica de actividad física y deporte que se relacionan con el enfoque género y de disminución de brechas y desigualdades, ii) evaluar la incorporación de indicadores que permitan hacer un seguimiento a la implementación de estos enfoques y iii) dado el papel crítico que desempeñan tanto los SLB como los MLB en la implementación del programa CEM, es fundamental que el proceso de implementación de los nuevos enfoques vaya acompañado de la entrega de herramientas tanto para SLB como para MLB pertinentes al rol y a las limitaciones a las cuales se enfrentan en la medida que se desempeñan en el programa, esto puede ayudar a reducir la complejidad de su rol y mejorar la calidad de la implementación de esta política pública.

Los resultados obtenidos en esta tesis evidencian que el enfoque que mejor se ajusta al análisis de la tensión que se produce entre el diseño y la implementación del programa desde la voz de los actores implicados en su ejecución es el modelo *bottom up*. Ya que este contribuye a un análisis más completo y alineado con las necesidades y realidades locales, permitiendo detectar las diferencias, encuentros y desencuentros desde la voz, conocimiento y la experiencia práctica de las personas implicadas (SLB y MLB).

Todos estos hallazgos y aspectos no abordados en el diseño ni en la implementación constituyen una gama de oportunidades para la mejora del programa, por lo que este proceso de integración de los nuevos

enfoques es favorable para que el programa CEM pueda contribuir una sociedad más inclusiva y equitativa para los niños, niñas y adolescentes de Chile.

Estos resultados dan cuenta que el uso de la autonomía y discrecionalidad puede ser utilizado para aplicar los dos enfoques estudiados en esta tesis. Sin embargo, en otras regiones esa misma flexibilidad podría perpetuar las brechas de género y de desigualdad.

Este trabajo abre nuevos espacios de investigación aplicable a las demás instituciones públicas como por ejemplo la necesidad de mirar los procesos de implementación y cómo impactan en el resultado de la política.

Este estudio da el punta pie inicial para el análisis respecto a las prácticas en materia de género y de desigualdad social en un programa social de deporte formativo de Chile, pero sería interesante profundizar en acciones concretas ligadas al rol de los SLB y de los MLB. En el caso de los SLB sería interesante analizar las dinámicas presentes en las clases de actividad física, si los roles de liderazgo que se promueve en las clases son equitativos entre niños y niñas, el uso del lenguaje durante las clases tanto por parte de profesores (as) como de los niños y niñas, etc. Y en el caso de los MLB indagar en el proceso de toma de decisiones, factores, criterios y desafíos que enfrentan en la implementación del programa, los desafíos de asignación de recursos y las estrategias utilizadas para optimizar su uso. Así mismo es interesante conocer si existe relación y cómo se construye esta entre los *stakeholder* (salud, educación, deporte, municipio, gobernación regional, etc.), cómo responden a estas presiones políticas los MLB o niveles incluso superiores como directivos regionales y sus efectos en la trayectoria del programa.

8. BIBLIOGRAFÍA

ACE, 2015. Informe de Resultados Estudio Nacional Educación Física. Santiago, Chile.

Aguilar, L (2010) Gobernanza: El nuevo proceso de gobernar.

Agranoff, R., Agranoff, R., McGuire, M. Collaborative public management: New strategies for local governments. Georgetown University Press

Aitken R, King L, Bauman A. Una comparación del gasto de las familias australianas en recreación activa y basada en pantallas utilizando la Encuesta de gastos domésticos ABS 2003/04. Aust NZJ Public Health. 2008;32(3):238–45.

Álvarez, C., Cadore, E., Gaya, A. R., Mello, J. B., Reuter, C. P., Delgado-Floody, P., Ramos-Sepúlveda, J. A., Carrillo, H. A., Devia, D. G., & Ramírez-Vélez, R (2020). Associations of cardiorespiratory fitness and obesity parameters with blood pressure: fitness and fatness in youth Latin-American ethnic minority. *Ethnicity*

Arday, D. N., Fernández-Rodríguez, J. M., Jiménez-Pavón, D., Castillo, R., Ruiz, J. R., & Ortega, F. B. (2014). A physical education trial improves adolescents' cognitive performance and academic achievement: the EDUFIT study. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 24(1), e52–e61. <https://doi.org/10.1111/sms.12093>

Barnett, M. y Finnemore, M. (2004). Rules for the world. International Organizations in Global Politics. Nueva York: Cornell University Press.

Barry, V. W., Baruth, M., Beets, M. W., Durstine, J. L., Liu, J., & Blair, S. N. (2014). Fitness vs. fatness on all-cause mortality: a meta-analysis. *Progress in cardiovascular diseases*, 56(4), 382-390.

Barrick, Murray R., Michael K. Mount y Ning Li (2013). La teoría del comportamiento laboral con propósito: el papel de la personalidad, los objetivos de orden superior y las características del trabajo. *Academy of Management Review* 38: 132–53

Bonavolontà V, Cataldi S, Latino F, Carvutto R, De Candia M, Mastroilli G, Messina G, Patti A, Fischetti F. The Role of Parental Involvement in Youth Sport Experience: Perceived and Desired Behavior by Male Soccer Players. *Int J Environ Res Public Health*. 2021 Aug 17;18(16):8698. doi: 10.3390/ijerph18168698. PMID: 34444446; PMCID: PMC8391271.

Bryson J, 2014, Crosby BC, Bloomberg L. Public value governance: Moving beyond traditional public administration and the new public management. *Public Administration Review*. 2014; 74(4), 445-456

Bullock HL, Lavis JN (2019). Understanding the supports needed for policy implementation: a comparative analysis of the placement of intermediaries across three mental health systems. *Health Res Policy Syst*.17:82

Carta Olímpica, Comité Olímpico Internacional, 2011: www.olympic.org/Documents/olympic_charter_en.pdf

Ceballos-Gurrola, O, Medina-Rodríguez, R E, Juvera-Portilla, J L, Peche-Alejandro, P, Aguirre-López, L F, & Rodríguez-Rodríguez, J. (2020). Imagen corporal y práctica de actividades físico-deportivas en estudiantes de nivel secundaria. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 20(1), 252-260.

Chaddock-Heyman, L., Erickson, K. I., Voss, M. W., Knecht, A. M., Pontifex, M. B., Castelli, D. M., Kramer, A. F. (2013). The effects of physical activity on functional MRI activation associated with cognitive control in children: a randomized controlled intervention. *Frontiers in human neuroscience*, 7, 72.

Charlton R, Gravenor MB, Rees A, Knox G, Hill R, Rahman MA, Jones K, Christian D, Baker JS, Stratton G, Brophy S. Factores asociados con la baja condición física en adolescentes: un estudio de métodos mixtos. *BMC Salud Pública*. 2014;14(1):764

Coakley J. (2019) *Sport in society: Issues and controversies*. McGraw-Hill Education.

Kirkwood, J. (2017). *Feminarios*. Santiago de Chile: Communes (pp. 25-52).

de Greef, J. W., Bosker, R. J., Oosterlaan, J., Visscher, C., & Hartman, E. (2018). Effects of physical activity on executive functions, attention and academic performance in preadolescent children: a meta-analysis. *Journal of science and medicine in sport*, 21(5), 501–507. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2017.09.595>

Dipres (2017) *Evaluación programas gubernamentales*.

Donnelly, P. y Donnelly, M. (2013). *The London 2012 Olympics: A gender equality audit*. Research Report University of Toronto. <http://www.sportpolicystudies.ca>

Edelman, M. (1971). *Politics as Symbolic Action. Mass Arousal & Quiescence*. London: Academic Press, 1971.

Eime, R.M., Charity, M.J., Harvey, J.T. et al. Participation in sport and physical activity: associations with socio-economic status and geographical remoteness. *BMC Public Health* 15, 434 (2015). <https://doi.org/10.1186/s12889-015-1796-0>

Eime R, Harvey J, Craike M, Symons C, Payne W. Family support and ease of access link socio-economic status and sports club membership in adolescent girls: A mediation study. *Int J Behav Nutr Phys Act*. 2013;10(50):1.

Eime R, Casey M, Harvey J, Sawyer NS, CM ,Payne W: Factores socioecológicos potencialmente asociados con la participación en la actividad física y el deporte: un estudio longitudinal de niñas adolescentes . *Revista de Ciencia y Medicina en el Deporte* 2014, en prensa.

ENGSO, 2022 . *The importance of accessible sports*

Esparza LA, Velasquez KS, Zaharoff AM (2014). Local adaptation of the national physical activity plan: creation of the active living plan for a healthier San Antonio. *J Phys Act Health* 11:470–7.

- Espinosa A, Acosta T, Navarro G, Ruiz Z. (2012). La deseabilidad social revalorada: más que una distorsión, una necesidad de aprobación social. *Acta de investigación psicológica*, 2(3), 808-824
- Essomba, M. (2004). El ocio y las actividades físicas y deportivas: hacia una convivencia intercultural. En T. Lleixà y S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp. 27-42). Barcelona, España: Horsori.
- Estabrooks P, Lee R, Gyurcsik N. Resources for physical activity participation: Does availability and accessibility differ by neighborhood socioeconomic status? *Ann Behav Med*. 2003;25(2):100–4.
- Evans, P. (2003). “Além da ‘monocultura institucional’: instituições, capacidades e desenvolvimento deliberativo”. *Sociologias*, vol. 5, núm. 9, pp. 20-63
- Evans, P. (2004). *Autonomia e parceria*, Rio de Janeiro, Editora da Universidade Federal de Rio de Janeiro.
- GARCÍA-PÉREZ, Rafael; RUIZ-PINTO, Estrella; REBOLLO-CATALÁN, Ángeles. Preferencias relacionales de género en el contexto escolar: una nueva medida para el diagnóstico de relaciones de género en educación. *Relieve*, v.22, n.1, 2016. Disponible em: https://www.uv.es/RELIEVE/v22n1/RELIEVEv22n1_3.pdf. Acceso em: 17 out. 2019
- Gofen, A., Sella, S., & Gassner, D. (2019). Levels of analysis in street-level bureaucracy research. In *Research*
- González, L. (2020). Overcoming economic barriers in children's sport participation. *Sport Management Review*, 23(4), 677-691, 2020
- Handbook on street-level bureaucracy (pp. 336–350). Edward Elgar Publishin
- IND (2018) Formulario de definiciones IND A1
- Harguindéguy, J. B. (2013). *Análisis de políticas públicas*. Biblioteca universitaria.
- Higgins S, et al (2014) Autonomía integrada y el poder discrecional de las burocracias: evidencias de un programa de riesgo geológico en Belo Horizonte, Brasil *Estud. sociol* vol. 34n. 101
- Hill, J., & Azzarito, L. (2012). Representing valued bodies in PE: A visual inquiry with British Asian girls. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(3), 263-276.
- Hill, M., Hupe, P. (2014) *Implementing Public Policy: An Introduction to the Study of Operational Governance*. 3rd ed. London: Sage
- Imperial, M.T. (2021). Implementation structures: The use of top-down and bottom-up approaches to policy implementation. In *Oxford Research Encyclopedia of Politics*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228637.013.1750>

Hardy LL, Kelly B, Chapman K, King L, Farrell L. Percepciones de los padres sobre las barreras a la participación de los niños en el deporte organizado en Australia. *J Pediatr Child Health*. 2010;46(4):197–203.

HIDALGO, G.T.C & ALMONACID, F.A. (2014). Estereotipos de género en las clases de educación física. *Mot. Hum.* 15(2): 86- 95.

Kellstedt, D. K., Schenkelberg, M. A., Welk, G. J., Rosenkranz, R. R., Idoate, R., Ramos, A. K. & Dzewaltowski, D. A. (2021). Rural community systems: Youth physical activity promotion through community collaboration. *Preventive Medicine Reports*, 23, 101486.

Knill, C. y Tosun, J. (2012). *Public Policy: a new introduction*. Gran Bretaña: Palgrave Macmillan.

Læg Reid P, Rykkja LH. (2015) *Organizing for coordination in the public sector: Practices and lessons from 12 European countries*. Palgrave Macmillan

JUNAEB (2020) Mapa Nutricional

Lipsky, M. (2010). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Service*. New York: Russell Sage Foundation.

Lakerveld J, Woods C, Hebestreit A, et al. (2020) Advancing the evidence base for public policies impacting on dietary behaviour, physical activity and sedentary behaviour in Europe: the Policy Evaluation Network promoting a multidisciplinary approach. *Food Policy* 96:101873.

LINDSEY, Linda. *Gender roles: A sociological perspective*. 5th ed. Boston, MA: Pearson Education, 2011

Lindstrom Bremer, K. (2012). Parental involvement, pressure, and support in youth sport: A narrative literature review. *Journal of Family Theory & Review*, 4(3), 235-248.

Keng, K. (2016). See 120 years of struggle for gender equality at the Olympics. PRI's The World. <http://www.pri.org>

Lotta, G. (2010), *Implementação de políticas públicas: o impacto dos fatores relacionais e organizacionais sobre a atuação dos burocratas de nível de rua no Programa Saúde da Família*

Maita G. Furusa , Camilla J. Knight & Denise M. Hill (2020): Parental involvement and children's enjoyment in sport, *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, DOI: 10.1080/2159676X.2020.1803393

Marcen C, Piedrafita E, Oliván R, Arbones I. Physical Activity Participation in Rural Areas: A Case Study. *Int J Environ Res Public Health*. 2022 Jan 20;19(3):1161. doi: 10.3390/ijerph19031161. PMID: 35162185; PMCID: PMC8834896.

Marlowe, D., Crowne, DP. (1961) Social desirability and response to perceived situational demands. *Journal of Consulting Psychology* 1961;254, 109-115.

McMurray, R. G., Harrell, J. S., Bangdiwala, S. I. & Hu, J. H. (2003). Tracking of physical activity and aerobic power from childhood through adolescence. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 35(11), 1914-1922.

MIDESO (2020; 2021) Ficha ex ante Programa Crecer en Movimiento

MINDEP (2016) Plan Nacional de Actividad Física y Deporte

MINDEP (2020) Encuesta nacional de actividad física en menores de 5 a 17 años

Mickwitz P, Aix F, Beck S, et al. (2009). *Climate Policy Integration, Coherence and Governance*. Report No.: 9521133791. Helsinki: PEER Report,

Miller, K., et al. (2019). Exploring the challenges of implementing youth sport programs in low-resource communities. *Journal of Sport Management*, 33(2), 139-151

Maynard-Moody, S. y M. Musheno. (2000). Agente estatal o agente ciudadano: dos relatos de la discrecionalidad. *Revista de investigación y teoría de la administración pública* 10: 329–58

Maynard-Moody, S. y Shannon, P.. (2010). *Teoría de la burocracia a nivel de calle*. Manuales de Oxford en línea

OMS (2021) Directrices de la OMS sobre actividad física y comportamientos sedentarios WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour. Ginebra: Organización Mundial de la Salud

ONU mujeres (2018) Igualdad de género en el deporte: el desafío de fomentar la autoestima y liderazgo en las niñas

ONU mujeres (2019). *Women and Sport. Physical Education, Physical Activity and Sport*, UNESCO 38th General Conference. <https://www.unwomen.org/en/news/in-focus/women-and-sport>

ONU mujeres (2021) Perspectiva de género en el periodismo deportivo. Para una información deportiva libre de estereotipos.

OTM (2022) Orientaciones Técnico Metodológicas Programa Crecer en Movimiento 2022

Peters, BG. (2014). Implementation structures as institutions. *Public Policy and Administration*. 29 (2), 131–144.

Pires R. (2014) Por Dentro del PAC: arreglos, dinámicas e instrumentos en la perspectiva de dos seus operadores. En: Cavalcante, P. y Lotta, G. *Burocracia de Médio Escalão*.

Piketty T (2014). *El capital en el siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica

Pitt, B., Robin, L., O’Toole TP., et al. (2011). Results of evaluability assessments of local wellness policies in 6 US school districts. *J Sch Health* 81:502–11.

PNAFyD (2016) Política Nacional de Actividad Física y Deportes 2016 – 2025

Pu'zl H, Treib O. (2007) Implementing public policy. In: Fischer F, Miller GJ, Sidney MS, editors. Handbook of Public Policy Analysis: Theory, Politics and Methods. Boca Raton, FL: CRC Press/Taylor & Francis. 89–108

Pressman, J. & Wildavsky, A. (1984). Implementation. How Great Expectations in Washington Are Dashed in Oakland. Berkeley: University of California.

Radnor Z, Walley P. (2006). Learning to walk before we try to run: Adapting Lean in the public sector. Public Money & Management. 26(6), 441-447

Reeve V (2013) Female body image perceptions: the case of elite athletes, habitual exercisers, and inactive individuals.

Reimers AK, Schmidt SCE, Demetriou Y, Marzi I, Woll A. Apoyo y modelado de padres y pares en relación con la participación en actividades físicas específicas del dominio en niños y niñas de Alemania. Más uno. 2019;14(10):e0223928. DOI: 10.1371/journal.pone.0223928. PMID: 31665192; IDPM: PMC6821055.

Rodríguez, A. (2008). El deporte en la construcción del espacio social. Madrid, España: Centro de investigaciones sociológicas.

Sabo y Veliz (2008) Go Out and Play: Youth Sport in America.

Sallis JF, Owen N, Fisher EB (2008). Ecological Models of Health Behavior. In Health Behavior and Health Education. 4 edition.

Sanhueza, C., Reyes, T., Arroyo, C. (2018). Una mirada al Chile actual a través de la economía feminista: desafíos y propuestas. En Calderón, D., Gajardo, F. (Ed.), Chile del Siglo XXI: Propuestas desde la Economía. Santiago, Chile: Ediciones BÖLL y Estudios Nueva Economía

Staurowsky, E. J., DeSousa, M. J., Gentner, N., Miller, K. E., Shakib, S., Theberge, N., & Williams, N. (2009). Her Life Depends On It II: Sport, Physical Activity, and the Health and Well-Being of American Girls and Women.

Schmidt, M, Valkanover, S, Roebers, C, Conzelmann, A (2013). Promoting a functional physical self-concept in physical education: Evaluation of a 10-week intervention. European Physical Education Review,19(2), 232-255. <https://doi.org/10.1177/1356336X13486057>

Scudder, M. R., Lambourne, K., Drollette, E. S., Herrmann, S. D., Washburn, R. A., Donnelly, J. E., & Hillman, C. H. (2014). Aerobic capacity and cognitive control in elementary school-age children. Medicine and science in sports and exercise, 46(5), 1025–1035.

Sport for All Play for Life: A Playbook to Get Every Kid in the Game JANUARY 27, 2015 SPORTS & SOCIETY PROGRAM

Tandon PS, Kroshus E, Olsen K, Garrett K, Qu P, McCleery J. Socioeconomic Inequities in Youth Participation in Physical Activity and Sports. Int J Environ Res Public Health. 2021 Jun 29;18(13):6946. doi: 10.3390/ijerph18136946. PMID: 34209544; PMCID: PMC8297079.

- Teixeira da Costa, P. (2022) Bureaucratic autonomy and policy change: mid-level bureaucrats and implementation coalitions promoting and sustaining pro-poor policy in Brazil. Doctoral thesis (PhD).
- Theodórsdóttir, G., Arnjrósdóttir, K. (2020) Girls' participation in organized sport: Barriers and facilitators. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 17(9), 3230.
- Thomann E, van Engen N, & Tummers, L. (2018). The necessity of discretion: A behavioral evaluation of bottom-up implementation theory. *Journal of Public Administration Research and Theory*. 28(4), 583–601.
- Tucker, P, van Zandvoort, M. M., Burke, S. M., & Irwin, J. D. (2011). The influence of parents and the home environment on preschoolers' physical activity behaviours: A synthesis of the literature. *Journal of Sports Sciences*, 29(5), 449-468
- Tummers, L., and Bekkers, V. (2014). Policy Implementation, Street-Level Bureaucracy, and the Importance of Discretion. *Public Management Review* 16: 527–47
- Tosun, J, Treib, O. (2018). Linking policy design and implementation styles. In: Howlett M, Mukherjee I, editors. *The Routledge Handbook of Policy Design*. London: Routledge. 316–30
- UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Derechos de la infancia en el deporte*, UNICEF, Madrid, 2011.
- Urrutia, S, Azpillaga, I, de Cos, G L, Muñoz, D (2010). Relación entre la percepción de estado de salud con la práctica físico-deportiva y la imagen corporal en adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*,10(2), 51-56
- Verkooijen, K. T., Wentink, C. Q., Koelen, M. A., & Super, S. (2017). Exploring the sports experiences of socially vulnerable youth. *Social inclusion*, 5(2), 198-209.
- Weber, M. (1993). *Economía y sociedad*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Wholey, JS. (2010) Wholey JS, Hatry HP, Newcomer KE. *Handbook of practical program evaluation* (3rd ed.). John Wiley & Sons
- Women's Sports Foundation 2019 <https://www.womenssportsfoundation.org/wp-content/uploads/2019/04/Power-of-Parents-Research-Brief-Updated-Format-6-5-20-FINAL.pdf>
- Wu X, Ramesh M., Howlett, M., Fritzen, SA. (2017). *The Public Policy Primer: Managing the Policy Process*. London: Routledge.

9. ANEXO

Plan de análisis

Dimensión	Subdimensión	Focos de análisis de los puntos críticos del programa
Enfoque de género	Diseño del programa	<p>¿Se menciona explícitamente en el diseño la igualdad de género como objetivo del programa?</p> <p>¿Cómo se debe abordar la igualdad de género en las actividades del programa según diseño?</p> <p>¿Existen en el diseño indicadores relevantes para el análisis de género?</p> <p>¿El diseño identifica y/o aborda las barreras para la práctica de la actividad física relacionados con este enfoque?</p>
	Implementación	<p>¿Cuáles son las limitaciones percibidas por los SLB y MLB para ejecutar los talleres con enfoque de género?</p> <p>¿Existen desviaciones del diseño en la implementación de SLB y MLB?</p> <p>¿Los SLB y/o MLB identifican y/o abordan las barreras para la práctica de la actividad física relacionados con este enfoque?</p>
Enfoque de brechas y desigualdades	Diseño del programa	<p>¿Se menciona explícitamente en el diseño la disminución de brechas y desigualdades como objetivo del programa?</p> <p>¿Se menciona en el diseño cómo se identificarán los grupos vulnerables que el programa pretende atender y cómo se han definido estas poblaciones?</p> <p>¿Existen indicadores relevantes para el análisis del aporte del programa a la disminución de brechas y desigualdades?</p> <p>¿El diseño identifica y/o aborda las barreras para la práctica de la actividad física relacionados con este enfoque?</p>
	Implementación	<p>¿Cuáles son las limitaciones percibidas por los SLB y MLB para ejecutar los talleres con enfoque de disminución de brechas y desigualdades?</p> <p>¿Existen desviaciones del diseño en la implementación de SLB y MLB?</p> <p>¿Los SLB y/o MLB identifican y/o abordan las barreras para la práctica de la actividad física relacionados con este enfoque?</p>