



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología

Infancia, palabra y silencio: Aproximación desde una perspectiva clínica infanto-juvenil.

Memoria para optar al título de Psicóloga

Autora:

Lic. Catalina Cortés Espinoza

Profesor Patrocinante:

Dr. Juan Vera P.

Profesora Guía:

Dra. Jenniffer Miranda M.

Santiago, 2015

Agradecimientos

Al equipo del Proyecto Bicentenario “Prevención de la victimización secundaria en niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas de delitos sexuales” de la Universidad de Chile, por haberme brindado todo el apoyo y facilidades para construir esta memoria de título. A Jenniffer Miranda, Olga Grau, Carolina Navarro, las compañeras filósofas y compañeras tesisistas, por brindar un espacio rico en aprendizaje interdisciplinario.

A los profesores guía, Jenniffer Miranda, y patrocinante, Juan Vera, por haberme entregado su orientación durante este proceso, gracias por los conocimientos y respaldo.

A mis amigos psicólogos, porque son amigos para toda la vida, con quien he compartido momentos fundamentales de mi adultez temprana, gracias por estar siempre ahí y por alentarme en este proceso de finalización.

A mis amigas del colegio, gracias por acompañarme desde la distancia, porque nos queremos desde pequeñas y sé que puedo contar con uds., ha sido un placer crecer juntas.

A mi familia extendida, la familia Cortés, la familia Espinoza, por mostrarme sus caminos de superación y por acompañarme con el mejor de los cariños, por estar en mi vida como ejemplo de unión. A mis abuelitas, tías/os, primas/os, gracias.

A mis padres y hermanos, por amarme, apoyarme, darme valor, por ser mi ejemplo de vida, por estar en cada momento, porque me han dado la fuerza con la que enfrento la vida y me han dado todo el amor. Me han enseñado el sacrificio, la dedicación, la entrega, y son cada uno un baluarte en mi corazón. Gracias amada familia.

A Rodrigo, mi amor de toda la vida, gracias por el apoyo incondicional, por estar conmigo durante todos estos años de vida universitaria, por crecer juntos, por alcanzar todas nuestras metas, por la alegría de cada día. Sin ti, esta memoria de título y la vida misma, serían mucho más complejas. Gracias por ser mi esposo, mi compañero, mi amigo. Te amo infinitamente.

Índice

Resumen	4
Introducción	5
Marco de Referencia	7
El silencio de la infancia	7
La palabra en la participación infantil	8
Construcción de significados desde la perspectiva cognitiva constructivista	10
Metodología	11
Diseño	11
Participantes	12
Técnicas de producción y recolección de datos	13
Procedimiento	14
Análisis de datos	15
Resultados	15
Significados asociados al silencio	16
<i>Tristeza</i>	16
<i>Dificultades físicas</i>	16
<i>Ensimismamiento</i>	16
<i>Protección</i>	17
<i>Evolución</i>	17
<i>Miedo</i>	17
<i>Dominación</i>	17
Significados asociados a la palabra	18
<i>Liberación</i>	18
<i>Daño</i>	18
<i>Delatora</i>	18
<i>Imposición</i>	18
Significados del silencio y la palabra en relación a otros	19
<i>Relación con los adultos</i>	19
<i>Relación con los pares</i>	20
Discusión y Conclusiones	21
Referencias	24

Resumen

El objetivo del presente estudio es describir los significados que niños/as de cuarto básico de la Región Metropolitana de Santiago le otorgan al silencio y al uso de la palabra. Se realiza una revisión teórica del silencio como concepción de la infancia en la historia y de la participación infantil como el uso de la palabra. Además, se expone la comprensión de la construcción de significados desde la perspectiva cognitiva constructivista. Bajo una metodología cualitativa, se realizaron Talleres de Filosofía con niños/as en una muestra de 35 participantes, cuya producción de diálogos fueron sometidos a análisis de contenido. Los resultados indican que los/as niños/as entienden el silencio como estrategia de escape a dificultades e inexpressión de emociones negativas. La palabra es la expresión de felicidad y cooperación mutua, pero al mismo tiempo, la significan como fuente de dolor e imposición de otros. Se concluye la necesidad de generar nuevos modos de relación entre el mundo infantil y el adulto, donde el foco debe estar en el conocimiento de las percepciones y expectativas de los/as propios/as niños/as, y en sus necesidades.

Palabras claves: Infancia, Silencio, Palabra, Participación Infantil, Construcción de significados.

Introducción

Diversas líneas investigativas recientes consideran la necesidad de incorporar al estudio de la infancia las perspectivas infantiles. El interés de estos trabajos se ha focalizado en las producciones en donde, por ejemplo, la relación adulto-niño/a es indagada a partir de la información aportada por los mismos/as niños/as; estudios en donde se toma a los niños y niñas como sujetos de investigación, recuperando sus voces (Pizzo et al., 2012).

Parte de este esfuerzo es debido a las dramáticas cifras asociadas a la victimización infantil. Reportes de la Unicef (2014) demuestran que como promedio en el mundo, tres de cada cuatro niños/as entre los 2 y los 14 años son sometidos/as a alguna forma de disciplina violenta. En Chile, la segunda Encuesta Nacional de Victimización por Violencia Intrafamiliar y Delitos Sexuales publicada en 2013 arrojó que el 75.1% de los niños, niñas y adolescentes encuestados/as declara haber sido víctima de violencia o maltrato alguna vez en su vida por al menos uno de sus cuidadores. Y el 7.3% de los niños y niñas encuestados declararon haber sido tocados o acariciados sexualmente contra su voluntad, o haber sido obligados a tocar sexualmente y/o a realizar alguna actividad de contenido sexual (Ministerio del Interior y Seguridad Pública, 2013).

El presente trabajo se elabora debido a la necesidad de trabajar en la reducción de victimización en la población infantil, asociada al maltrato y a las agresiones sexuales. Se encuentra bajo el alero del Proyecto Bicentenario “Prevención de la victimización secundaria en niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas de delitos sexuales” de la Universidad de Chile, el cual pretende entender y proponer herramientas que busquen prevenir respuestas inadecuadas del entorno frente a las necesidades de niños y niñas, esto mediante el conocimiento de las percepciones y expectativas de los/as propios/as niños/as.

Para entender esto, hay que subrayar que por definición histórica, los niños y niñas han estado obligados a asumir poca participación en los temas que definen sus condiciones de vida, y en ese silencio que se ha generado en su desarrollo, se han escondido abusos y maltratos graves que han afectado su honra y han pasado a llevar sus derechos humanos (Ariés, 1987; Baquero y Narodowski, 1994; Kohan, 2009;

Rodríguez, 2000). El vacío que deja el no uso de la palabra, ha mermado la comunicación con los otros y ha perjudicado el derecho universal de libertad de expresión.

En la sociedad occidental, existen falencias en el visibilizar qué es lo que quieren decir los niños y niñas acerca de las materias que les importan y afectan, y precisamente eso se ve reflejado en la escasa participación infantil (Bertran et al., 2009; Contreras y Pérez, 2011; Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes [IIN], 2011). Estas falencias están directamente relacionadas con la concepción adultocéntrica que se tiene de la infancia.

En la Convención de los Derechos del Niño (CDN) el derecho a ser escuchado y tomado en cuenta, entendido como participación, es un principio que atraviesa todos los demás, y que implica la ruptura con las concepciones habituales de la infancia, “del niño sin voz y del adulto como único interprete de sus necesidades para hacer lugar a las voces de los niños y las niñas como expresión válida de sus intereses y opiniones” (IIN, 2010, p. 15).

Evaluando estos argumentos se manifiesta la importancia de desarrollar una investigación en población general, que muestre la realidad de niños y niñas en relación a su capacidad de expresarse libremente, y cómo se relacionan con la palabra y con el silencio. El presente artículo contribuye a comprender la construcción de significados que niños y niñas tienen en relación a la libre expresión de sus pensamientos, esto entendido desde la teoría cognitivo constructivista, perspectiva desde la cual se entiende al ser humano como un ser proactivo, constructor de su realidad (Bruner, 2004; Mahoney, 2006; Sepúlveda, 2002). Bajo este enfoque teórico, se entiende que la auto-organización de las capacidades y la creación de significado de los sujetos, están fuertemente influenciadas por los procesos socio-simbólicos, es decir, la relación con otros, la cultura y el lenguaje. (Mahoney, 2006)

Considerando este contexto es que surge la pregunta que guía la presente investigación:

¿Cuáles son los significados que niños y niñas de cuarto básico de la Región Metropolitana de Santiago le otorgan al silencio y al uso de la palabra?

Marco de Referencia

El silencio de la infancia

Diversos investigadores/as del ámbito de las ciencias sociales han hecho esfuerzos por dar entendimiento a lo complejo del término infancia. Rodríguez (2000) afirma que la infancia constituye un fenómeno societario, inserto en la propia estructura de las sociedades y construido en marcos de interacción social intersubjetiva, caracterizado por el concepto de dependencia física y social durante los primeros años de vida.

Para Casas (1992) el denominador común de todos los significados que puede revertir el concepto de infancia son: los niños y niñas. Es así como infancia puede entenderse como un periodo determinado de la vida de un niño o niña, medible por un intervalo de edad. Esto es totalmente convencional y existen investigadores que no están de acuerdo en los distintos intervalos. Por otra parte, la CDN considera niño o niña a todo ser humano de los 0 a 18 años de edad (UNICEF, 2006).

Aun así, la infancia tiene diferentes nombres y habita distintos espacios (Kohan, 2009). Según Ariés (1987), los cambios en la manera de entender el concepto de infancia tendrían que ver con los modos de organización socioeconómica de las sociedades, las formas o pautas de crianza, los intereses sociopolíticos, el desarrollo de las teorías pedagógicas, el reconocimiento de los derechos de la infancia en las sociedades occidentales y con el desarrollo de políticas sociales al respecto. Se puede afirmar la historicidad del concepto de infancia en donde la significación de ésta ha sido construida en una trama de dispositivos discursivos e institucionales.

Una de las posiciones que ha primado a lo largo de la historia, es la que se desprende de la etimología del término, en latín 'infans' significa el que no habla, es decir, los infantes serían los sin voz. Incluso, este término se refiere no sólo a la incapacidad de hablar por la dificultad física que esto implica en los primeros años de vida, previos al desarrollo del lenguaje, sino también a la incapacidad de hablar en público, la que estaría limitada por su condición de niño/a (Casas, 2006).

De esta manera, independiente del momento evolutivo al que pertenezcan, al niño y la niña se les ubica en una posición desacreditada, menoscabando sus distintos recursos discursivos, para reforzar de manera constante la distancia entre el/la niño/a y el

adulto (Gascón y Godoy, 2015). Se les visibiliza como seres incompletos, irracionales, que requieren ser vigilados para que puedan desarrollar a sus habilidades (Feixa-Pàmpols, 2010; Ortega, 2008; Reguillo, 2010, en Rosas-Longoria y García-García, 2014).

Los infantes son considerados moralmente heterónomos, históricamente se ha establecido la necesidad de ser protegidos por los adultos, constituyéndose una relación de dependencia. Esta relación de dependencia considera desprotección y heteronomía como las características que permiten al adulto exigir obediencia de los/as niños/as, no obediencia basada en la fuerza, sino en la necesidad de protección afectiva, intelectual y moral (Baquero y Narodowski, 1994).

Las concepciones y representaciones adultocéntricas de la infancia no han dado espacio para la palabra, que por derecho humano y ciudadano, es correspondida a niños y niñas. Es así como se muestra pertinente realizar un análisis crítico de las instituciones relacionadas con la participación de los niños y niñas, debido a que estas, y sus formas de pensamiento bajo un modelo adultocéntrico, tenderían a naturalizarse en los discursos de los/as niños/as, perpetuando así la lógica del silencio (Contreras y Pérez, 2011).

Muchas de estas concepciones adultocéntricas tienen que ver con la infancia asociada a progreso, como objeto de estudio asociado a blanco de organismos de control social (Salazar y Pinto, 2002).

La palabra en la participación infantil

La CDN promulgada en 1989 establece los principios fundamentales que avalan de base el cumplimiento de los derechos de niños y niñas y exige la prestación de recursos, aptitudes y contribuciones específicas, necesarias para certificar al máximo la supervivencia y el desarrollo de la infancia (UNICEF, 2006).

Cillero (2002) afirma que la CDN es portadora e inspiración de una doctrina que considera al niño/a como un pleno sujeto de derecho, dejando atrás la imagen de niño/a objeto de representación, protección y control de los padres o el Estado. Esta reafirma el carácter de sujeto de derecho que se desprende de su carácter de persona humana, condición opacada durante años por la tradición proteccionista que inspiró las legislaciones especiales de menores. El enfoque de que los derechos del/a niño/a son derechos humanos permitirá organizar desde una perspectiva diferente las políticas

públicas de la infancia y la participación de los/as niños/as en la sociedad (Chavanneau, 2001).

Son esencialmente cuatro principios los que rigen la CDN: *el principio de autonomía progresiva, el de no discriminación, el del interés superior del niño, y el derecho a ser escuchado y tomado en cuenta, entendido como participación* (IIN, 2010).

En este último principio se ven reflejados los artículos 12 y 13, los cuales afirman que “el niño tiene derecho a expresar su opinión y a que ésta se tenga en cuenta en todos los asuntos que le afectan” (UNICEF, 2006, p. 13) y que “todo niño tiene derecho a buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, siempre que ello no vaya en menoscabo del derecho de otros” (UNICEF, 2006, p. 14).

Así es pues que la participación funciona como movilizadora de la palabra e implica reconocer el rol social activo de niños, niñas y adolescentes en la construcción de su propio proyecto de vida. Particularmente, la participación infantil es entendida por Anillas y Paucar (2006) como:

El derecho -asumido como capacidad- de opinar ante los otros y con otros. De hacer que sus voces sean tomadas en cuenta seriamente y de asumir responsablemente, según su grado de madurez y desarrollo, decisiones compartidas en asuntos que afectan sus vidas y las de sus comunidades. Es decir poder de opinar, de decir y actuar organizadamente. (Anillas y Paucar, 2006, en IIN, 2010, p. 28)

La participación infantil debe ser entendida como una unión de fuerzas y una acción mancomunada, la que se debe desarrollar en permanente interacción con los adultos, como un proceso de aprendizaje bilateral y equitativo tanto para los/as niños/as como para los adultos, por tanto, una socialización recíproca (Bertran et al., 2008). De esta forma, se pierde la concepción de los/as niños/as como personas inacabadas o que poseen algún tipo de limitación producto de su temprana edad o desarrollo cognitivo. Este reconocimiento también facilita la identificación de las situaciones que vulneran sus derechos, así como las formas de exclusión a las que están expuestos (IIN, 2011).

Es la palabra en la participación que lleva a tratar temas que afectan sus condiciones de vida, ya sea individuales o colectivas. Como valores principales se

encuentran el respeto a la dignidad de los demás, el sentir que desarrollan un papel útil en su comunidad y el compromiso en la construcción de significados y en el tomar decisiones de manera conjunta (Chawla, 2001, en Bertran et al., 2008).

En el presente estudio se trabaja en conjunto con la Comunidad de Indagación en Filosofía e Infancia en Chile CIFICH, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, quienes mediante el “Programa de Filosofía para niños/as” generan este espacio en que niñas y niños dejan de ser la proyección del mundo adulto y hacen posible la expresión de su propia representación del mundo. La Filosofía para niños/as entiende la participación como un espacio social de reciprocidad lingüística y de encuentro significativo con el otro, brindando un lugar para la construcción de subjetividad (Carmona, 2005).

Construcción de significados desde la perspectiva cognitiva constructivista

El enfoque constructivista evolutivo sienta sus bases en la epistemología constructivista la cual pretende comprender la relación entre sujeto y objeto, así como el dinamismo en la experiencia de conocer. Su idea principal es la construcción de la realidad, lo que se refiere a que los seres humanos crean de manera activa las realidades a las que pertenecen (Mahoney, 2006).

El constructivismo propone que es el sujeto quien activamente construye el conocimiento del mundo exterior y que la realidad puede ser interpretada en distintas formas (Feixas y Villegas, 2000). Así, es posible entender los procesos de construcción de significado y de las estructuras de conocimiento, dentro de la relación continua entre el sujeto y su contexto a lo largo de su historia vital. Los sujetos serán definidos como “seres proactivos, planificadores y orientados hacia fines” (Feixas y Villegas, 2000, p. 21).

Es relevante destacar que dentro de la epistemología constructivista se desprenden distintas corrientes y diversos enfoques relacionados al área de la psicología. Uno de estos enfoques es el cognitivo evolutivo, que sienta sus bases en la psicología genética de Jean Piaget. El término constructivismo, pone el acento en la persona como un ser activo, que construye su realidad, y lo evolutivo enfatiza el que los sistemas orgánicos evolucionan a través de etapas de acuerdo a principios regulares de estabilidad y cambio (Sepúlveda, 2002).

Jean Piaget entiende la construcción de conocimiento como un proceso evolutivo, histórico y autorreferente. Se trata de una forma de conocer que avanza hacia la complejidad y comprensión en cada momento del desarrollo del sujeto (Piaget, 1998).

Por lo tanto, el enfoque constructivista evolutivo fija la atención en la construcción de significados a través de procesos de transformación y cambio, considerando variables evolutivas (Capella, 2011). La actividad de significar se establece como el movimiento fundamental de la personalidad, ya que debido a esta, el sujeto actúa a lo largo de la vida, para reconocer y ser reconocido (Sepúlveda, 2013).

Piaget (en Sepúlveda, 2013) entenderá la construcción de significado como una actividad epistemológica, relacionada con el equilibrio de sujeto y objeto, del sí mismo y el otro.

Para Bruner (1994) el lenguaje se establece como un proceso central en la construcción de significados y la construcción de la realidad. De esta manera, la expresión mediante la palabra es fundamental para la organización de los significados, para otorgar sentido a las experiencias, a los otros y a nosotros mismos, para el conocimiento del mundo y la construcción de subjetividad (Capella, 2011).

Dado esto, se establece que los niños y niñas, en su calidad de persona humana, sujetos de derechos, protagonistas de su propio desarrollo, son concebidos como los narradores de sus propias historias, y su palabra es constituyente de sentido y significados dignos de indagar y conocer, los cuales estarán mediados por la cultura y el contexto social.

Este estudio, por tanto, plantea como objetivo describir los significados que niños y niñas de cuarto básico de la Región Metropolitana de Santiago le otorgan al silencio y al uso de la palabra.

Metodología

Diseño

La presente investigación consiste en un estudio de metodología cualitativa. El tipo de estudio es exploratorio y descriptivo. Su carácter exploratorio está orientado a la escasa investigación anterior acerca de la temática, y su carácter descriptivo está

mediado por la especificación y caracterización de los elementos significativos del fenómeno a estudiar (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Participantes

La muestra de la investigación fue del tipo intencionada, teniendo como objetivo contar con niños/as de población general. Para esto, se necesitó que la muestra cumpliera con los siguientes criterios de inclusión: niños y niñas escolarizados/as pertenecientes al nivel de cuarto año de enseñanza básica, con 9 años de edad, cuyos padres y ellos tuvieran firmados y entregados los correspondientes consentimientos y asentimientos informados del estudio.

El rango etario de los sujetos de la muestra tiene dos justificaciones. La primera se relaciona con la etapa del desarrollo evolutivo correspondiente al estadio de operaciones concretas (Piaget, 1991), en donde se muestra mayor descentramiento en los aspectos cognitivos y se identifica un nivel del lenguaje expresivo y de interpretación, que facilita la comunicación con otros. (Sepúlveda y Capella, 2012). La segunda justificación guarda relación con el marco de referencia en el que se gesta el presente trabajo, que es el Proyecto Bicentenario “Prevención de la victimización secundaria en niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas de delitos sexuales”, y es que es precisamente el rango etario de la etapa escolar, el que se corresponde con las mayores tasas de población victimizada de niños/as que han sufrido experiencias abusivas (Centro de Asistencia a Víctimas de Atentados Sexuales [CAVAS], 2011).

Los criterios de exclusión fueron: presentar problemas de desarrollo o alguna psicopatología grave, estos criterios incluyen trastornos del lenguaje, déficit cognitivo grave o moderado, depresión grave o moderada; y/o haber sufrido agresión sexual infantil.

El procedimiento para incluir a los niños y niñas consideró la consulta a los profesores respecto de la pertinencia de la actividad. Ellos debían señalar si los/as niños/as eran aptos para el taller, según los criterios explicitados anteriormente.

Los colegios elegidos fueron una institución particular correspondiente a la comuna de Ñuñoa, y una institución municipal de la comuna de Maipú, ambos pertenecientes a la Región Metropolitana de Santiago, Chile.

La muestra final del estudio consistió en un grupo total de 35 participantes, 20 niñas y 15 niños. Todos pertenecientes al nivel de cuarto año de enseñanza básica y con la edad de 9 años. La constitución total de la muestra se explicita en la Tabla 1.

Tabla 1.

Características de la muestra total

		N° Participantes por sexo		N° Total por grupo
		Masculino	Femenino	
Establecimiento	Grupo 1	3	6	9
Particular	Grupo 2	6	4	10
Establecimiento	Grupo 1	3	5	8
Municipal	Grupo 2	3	5	8
N° Total Participantes		15	20	35

Técnicas de producción y recolección de datos

En la investigación se diseñaron e implementaron Talleres de Filosofía con niños/as para propiciar la participación infantil. La técnica utilizada de producción de datos fue el diálogo grupal presente en los Talleres de Filosofía con niños/as.

Estos talleres son un espacio que favorece la reflexividad sobre la experiencia y los procesos de subjetivación, en donde los niños y niñas participan como protagonistas. Se entiende a la filosofía como el ejercicio de un pensamiento riguroso, crítico y creativo que trata de aclarar y dar sentido a un variado conjunto de temas que preocupan a los seres humanos, siendo la base de su metodología el diálogo (Carmona, 2005).

Los talleres se inician con la lectura o trabajo colectivo en torno de algún texto, imagen o video, previamente escogido, el cual se ocupa como gatillante para desarrollar distintas temáticas que afectan la vida cotidiana de niños y niñas. El método de descubrimiento de todos los niños y niñas en los gatillantes es el diálogo combinado con la reflexión.

Las sesiones son trabajadas en círculo, lo que permite una democratización del espacio y la posibilidad de mirarse de frente entre todos/as. Se inician con la lectura o trabajo colectivo en torno al texto, material que es dialogado por los niños y niñas desde el

impulso cuestionador del monitor/a. Además, se realizan actividades lúdicas, juegos, expresión corporal, dramatización, que permite reforzar lo trabajado desde diversas miradas. Por último se realiza un cierre evaluativo, con la finalidad de rescatar aquello que sintieron los niños/as durante las sesiones y con qué inquietudes e ideas se quedan.

En el marco del proyecto de investigación, los Talleres de Filosofía con niños/as trabajaron con los cuentos “Boca Cerrada” de Bigot y Mateo (2002) y “Caperucita Roja”; el presente trabajo se centrará en el cuento “Boca Cerrada” y el análisis de las sesiones de los talleres respectivos a ese cuento. La elección de este cuento guarda relación con la temática de agresión sexual infantil, en donde el silencio suele ser uno de los elementos que configuran la experiencia abusiva, siendo consecuencia y parte de la estrategia del agresor, quien se gana la confianza del niño/a, después lo seduce y finalmente lo fuerza al silencio (Corporación Opción, 2012).

Procedimiento

Primeramente, las investigadoras contactaron a los directores/as de los establecimientos para darles a conocer la propuesta de participación en la investigación, posterior a esto se realizó una reunión con los/as profesores/as para dar a conocer el proyecto. En la institución particular se realizó el contacto el segundo semestre de 2013 y en el establecimiento municipal el contacto fue realizado el primer semestre de 2014.

Posteriormente las investigadoras realizaron una invitación abierta en las reuniones de apoderados de los niveles de cuarto básico de enseñanza, en donde fueron expuestos los objetivos del estudio y el procedimiento. Los/as apoderados/as que decidieron participar firmaron los consentimientos informados, y posteriormente los/as niños/as firmaron los asentimientos informados, en los cuales se comprometió la confidencialidad de la información y se autorizó a grabar los audios de las sesiones para su posterior transcripción.

Los talleres en ambas instituciones educacionales se realizaron durante el primer semestre del año 2014. Se llevaron a cabo en un total de 4 sesiones en cada establecimiento escolar, con una duración de 90 minutos cada una. En la institución particular fueron realizados por una filósofa y una psicóloga, y en la institución municipal

fueron realizadas por dos filósofas, todas investigadoras capacitadas en los Talleres de Filosofía con niños/as.

Análisis de datos

Los diálogos desarrollados en los Talleres de Filosofía con niños/as fueron transcritos literalmente a partir de las grabaciones de audio realizadas.

Para analizar la información obtenida a través del diálogo grupal se utilizó la técnica de análisis de contenido. Este análisis tiene como objetivo describir los significados que otorgan niños y niñas al silencio y al uso de la palabra, siendo sus diálogos los productos comunicativos en los cuales se basó el análisis (Piñuel, 2002).

La unidad de análisis con la que se trabajó corresponde al tema, lo que refiere a la oración o enunciado respecto de algo (Fernández, 2002).

Se procedió a trabajar en la codificación y categorización de las narrativas de los/as niños/as, considerando, por los objetivos de la investigación, las dos primeras sesiones de cada taller, las que corresponden al trabajo realizado con el cuento "Boca cerrada". Este proceso de codificación implica la clasificación de diversos elementos con un factor común en determinadas categorías (Andréu, 2000).

La selección del cuerpo de análisis guarda relación y es congruente con los propósitos del estudio, y sus categorías cuentan con las reglas lógicas de homogeneidad, utilidad, exclusión mutua, claridad y concreción (Pérez, 2011).

Finalmente se procedió al análisis de los resultados, en donde se resumió en cada unidad de análisis los elementos comunes y/o excepcionales de los diálogos de los talleres, utilizando viñetas ejemplificadoras de las narrativas de los/as niños/as.

Resultados

El análisis de contenido se centró en tres ejes analíticos. El primero se refiere a los significados otorgados al uso del silencio, el segundo detalla los significados otorgados al uso de la palabra, ambos con sus correspondientes unidades de análisis, mientras que el tercero se aboca a la correspondencia del silencio y la palabra en relación a otros (un tercero, que puede ser del mundo adulto o del grupo de pares).

Significados asociados al silencio

Tristeza. La mayoría de los niños y niñas asocian el no uso del lenguaje como consecuencia de algún dolor por experiencias de vida o de alguna pérdida importante, generalmente a nivel familiar. Se destaca como una de las categorías con alta repetición en las narrativas en ambas instituciones escolares.

‘Es que el niño se quedó mudo por tristeza’ (Niño, 9 años, establecimiento municipal).

‘Y como la [...] representó a alguien que podía estar triste y que deja de hablar, a mí me pasó por harto tiempo cuando se murió mi bisabuela.’ (Niño, 9 años, establecimiento particular).

Dificultades físicas. Bajo el punto de vista del momento evolutivo al que pertenecen los/as niños/as, siendo su pensamiento del tipo lógico, concreto e inductivo, prima la explicación realista, por lo tanto asocian el silencio principalmente al mutismo y a otras dificultades, como enfermedades. Esta distinción se repite ampliamente en las narrativas de ambas instituciones escolares.

‘Sobre lo que dijo de que hay hartas razones porque alguien no puede hablar, le faltó que alguien puede estar mudo.’ (Niño, 9 años, establecimiento particular).

‘El niño se enfermó de las cuerdas vocales.’ (Niño, 9 años, establecimiento municipal)

Ensimismamiento. Se observa la presencia de pensamientos ligados a la conversación y el sentir con uno mismo, y la no expresión de los sentimientos, esto tanto de emociones negativas como positivas. Esta categoría es frecuente en los diálogos.

‘Él decide no hablar, es que él es pacífico y medita mucho. Y es como muy serio.’ (Niña, 9 años, establecimiento particular).

‘Cuando yo estoy enojado con mi mamá no hablo.’ (Niño, 9 años, establecimiento particular).

Protección. Se significa al silencio como un refugio frente a los problemas, se destaca como una estrategia y manera evitativa de desenvolverse en diversas situaciones. Se muestra frecuente en las narrativas.

‘Yo creo que no se hablan porque se enojan mucho.’ (Niña, 9 años, establecimiento municipal).

‘Yo creo, creo, que él no hablaba porque lo molestaban.’ (Niña, 9 años, establecimiento municipal).

Evolución. Bajo un punto de vista de pensamiento concreto, acorde a su momento evolutivo, los niños y niñas asocian que con el pasar de la infancia a la adolescencia se pierde la espontaneidad y con eso las ganas de expresar lo sentido al exterior. Entienden que la adolescencia es una etapa en la que se genera una mayor introspección. Existen varias distinciones acerca de esto.

‘Que uno a veces deja de hablar, porque también como que se pone más grande y entonces le preguntan “¿Querí algo?” y dice “No, no”, y después se va y se pone a jugar en el computador.’ (Niño, 9 años, establecimiento particular).

‘- [...] porque eh, cuando uno es más grande como se empieza así como, a no empezar a hablar [...] y no responder nada, el coso de la adolescencia que se apodera de ti.’ (Niño, 9 años, establecimiento particular).

Miedo. Los/as niños/as asocian el silencio a situaciones que causan pavor, y que no desean que el exterior las conozca o que no pueden ser expresadas.

‘Que también uno puede quedar sin hablar, como por ejemplo si está muy asustado.’ (Niño, 9 años, establecimiento particular).

Dominación. Los resultados indican que los niños y niñas comprenden al silencio como el poder que tienen unos sobre otros; la capacidad del más fuerte o con mayor jerarquía de poner en silencio al que se encuentra en una posición inferior. Esta categoría se destaca por sobretodo en el establecimiento educacional municipal.

‘[...] también porque le peguen o también porque le digan: no hables o si no te pego otra vez.’ (Niña, 9 años, establecimiento municipal).

Significados asociados a la palabra

Liberación. La felicidad, la confianza y el apoyo entre pares serían motivos preponderantes para entender al lenguaje como liberador. La palabra se asociaría a la complicidad, y además cumpliría con su propósito de expresar lo sentido al exterior, lo cual se vincula a una comunicación “normal” o esperada. Es una de las categorías más frecuente en las narrativas.

‘[...] cuando al final, cuando el niño... cuando el niño habló todos se volvió a la normalidad.’ (Niña, 9 años, establecimiento municipal).

‘Entonces si vamos y si le hacemos cosquillas tal vez se sienta feliz y al sentirse feliz va a volver a hablar.’ (Niña, 9 años, establecimiento particular).

Daño. Los relatos de los niños y niñas dan cuenta de la identificación de emociones negativas en ciertas expresiones de las personas. Así es como la palabra puede ser nociva para el sí mismo, como para otros. Destacan dolencias asociadas a lo “psicológico”. Presenta alta frecuencia en los diálogos de los niños/as.

‘El dolor cuando le hieres los sentimientos a alguien con palabras feas.’ (Niña, 9 años, establecimiento municipal).

‘Me duele cuando me molesta él, porque casi siempre me molesta.’ (Niña, 9 años, establecimiento municipal).

Delatora. Las narrativas indican que niños y niñas comprenden la palabra como acusadora, que deja en evidencia distintas situaciones.

‘[...] todos empezaban a reír y Martín me ayudó. Y acusa a los que se estaban burlando a la inspectoría.’ (Niño, 9 años, establecimiento municipal).

Imposición. Se entiende el lenguaje como una obligación, en determinadas ocasiones. Forma parte de una de las connotaciones negativas que se le atribuyen a la palabra, y guarda relación con la exigencia, que ejercen por sobre todo, los adultos sobre los niños y niñas para que se expresen en la institucionalidad.

‘- [...] siempre las profesoras te preguntan [...]’ (Niña, 9 años, establecimiento particular).

- (Investigadora) *Oye que interesante eso, ¿Y qué pasa cuando parece que uno no quiere hablar y alguien te pregunta y te dice “tú no has hablado nada, di algo”?*
¿Qué pasa?
- *Te obligan.* (Niño, 9 años, establecimiento particular).
- *Te obligan o si no como que la tía dice “mal está pues” [...]’* (Niña, 9 años, establecimiento particular).

Significados del silencio y la palabra en relación a otros

Relación con los adultos

En la mayoría de las narrativas de niños y niñas, se asocia la palabra al querer expresar hechos preocupantes a personas mayores. Para la mayoría de los/as niños/as resulta complejo expresarse frente al mundo adulto, sobre todo si lo que se quiere expresar son sentimientos y pensamientos profundos. De esta manera, se observa una distancia entre estos dos grupos etarios.

- ‘- *Creo que, ah ¿qué iba a decir?, ¡ah, sí! que para, en mi casa la única manera para poder hablar es llamar la atención.*
- (Investigadora) *¿Cómo se hace eso?*
- *Tú finges que te pegas, después dices “ay, mamá, me duele tanto” y después dices “te quiero decir algo”.*’ (Niño, 9 años, establecimiento particular).

Algunas de las dificultades para hablar y comunicarse con los adultos estarían relacionadas con hechos cotidianos que la mayoría de los niños y niñas reconocen, y que básicamente se pueden entender como una falta de atención frente a sus preocupaciones.

- ‘- (Investigadora) *¿Por qué cuando el niño deja de hablar, nadie le pregunta?*
- *Sí, el gato le pregunta.*
- *¡Pero ni un adulto responsable le pregunta!’* (Niño y niña, 9 años, establecimiento particular)
- ‘(Investigadora) *Cuando conversan con la familia, ¿ese es un tiempo para hablar?*
- *No, porque mi papá habla todo el día de su trabajo con mi mamá.*

- *Es demasiado fome cuando hablan del trabajo.*' (Niño y niña, 9 años, establecimiento particular)

Dentro de esto, se entiende que a pesar de que sea dificultoso hablar con los adultos, es importante compartir, de alguna u otra forma, sus necesidades con ellos. Los niños y niñas significan a la figura adulta como la responsable, entienden que son personas capacitadas para resolver los problemas que los aquejan.

'Yo diría que mejor se lo dijera a un adulto porque el adulto sabe, podríamos decir que el adulto sabe más qué tiene que hacer, más que un niño.' (Niña, 9 años, establecimiento particular)

'[...] por eso voy al psicólogo, entonces como que yo le contaba a un adulto, pero a un adulto que yo como que sentía que le podía contar [...]' (Niña, 9 años, establecimiento particular)

Relación con los pares

Existen dos distintos significados que los niños y niñas otorgan al silencio o al uso de la palabra en relación a los pares, los cuales resultan ser antagonistas.

Primero se relacionan estos dos ejes temáticos con la cooperación entre iguales; se subraya la empatía en el acompañar en silencio o en el expresar a un "igual" sus dificultades. Y se recalca dificultades porque consideran que hablar con alguien es igual a contar sus preocupaciones y problemas; muy pocos hablan de conversaciones cotidianas. Reconocen escenas de sus vidas donde gracias al silencio y/o a la palabra se genera compañerismo y complicidad.

'(respecto al cuento) [...] me gustó porque era como que todos se iban apoyando entre todos. Que el niño no quería hablar, que el gato dejaba de ronronear, entre todos se iban apoyando.' (Niña, 9 años, establecimiento municipal).

'- Que cuando a uno le pasaba algo, por ejemplo: yo me pongo triste, el otro se ponía triste y no salía. Y me gustó.

- Que todos apoyaron al niño.' (Dos niñas, 9 años, establecimiento municipal)

Por otra parte, y finalmente, se significan estos conceptos como la falta de empatía, el no entender las situaciones particulares que aquejan a otros, el no entender el silencio o la palabra como formas válidas de expresión de sentimientos y preocupaciones.

‘¿Por qué los demás seguían el ejemplo del niño? ¿Por qué la casa cerraba sus ventanas? ¿Por qué el camino no llevaba hasta el jardín? Ellos no tenían por qué sentirse tristes, si a ellos no les había pasado nada.’ (Niño, 9 años, establecimiento municipal).

‘Aunque deje de hablar igual todos van a seguir hablando.’ (Niña, 9 años, establecimiento particular).

Discusión y Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo describir los significados que niños y niñas de cuarto básico de la Región Metropolitana de Santiago le otorgan al silencio y al uso de la palabra, esto mediante el análisis de los diálogos de Talleres de Filosofía con niños/as. Los resultados obtenidos indican que se cumplió satisfactoriamente el objetivo de este estudio.

Los principales hallazgos sugieren que los niños y niñas describen el silencio como una estrategia frente a situaciones en las que no se sienten aptos para realizar otra acción, o para verbalizar lo que les sucede.

Bajo este punto de vista, la tristeza, el ensimismamiento, la protección, el miedo y la dominación, vendrían a ser significados fuertemente arraigados al no hablar, y estarían asociados a pérdidas personales y emocionales, como lo serían el fallecimiento de un ser querido, el acoso escolar, y la escasa preocupación de los padres y el mundo adulto en general, para reaccionar acorde a sus necesidades. Esto se condice con la percepción histórica acerca de la infancia, en donde se postula que los niños y niñas presentarían incapacidad de expresarse en público (Casas, 2006), y es porque para que esto se realice, deben tener un interlocutor que los considere válidos/as.

En relación a la palabra, los resultados nos indican una mayor frecuencia de significados asociados a la liberación, en donde el expresarse a través del habla es asociado a una comunicación esperada, una participación infantil efectiva tanto con los

pares como con el mundo adulto, comunicación en donde prime el apoyo, la confianza y la empatía, donde los/as niños/as sienten que pueden darse a entender, relatando sus necesidades y preocupaciones.

Los/as niños/as reconocen a las figuras adultas como las responsables de su bienestar, y en ese sentido les interesa compartir con ellos sus problemas y sus satisfacciones, lo que los confunde es el cómo llegar a ellos y atraer su atención. El significado es en su origen una actividad social. La perspectiva cognitivo constructivista señala que los individuos, a través de la vida, actúan para reconocer y ser reconocidos, a la base de lo cual está la actividad de significar, que se entiende como el acto de vivir e interpretar la realidad (Feixas, 2003). En los niños y niñas, se puede evidenciar, en su desarrollo afectivo y social, que están constantemente buscando darse a entender (Sepúlveda y Capella, 2012). Avanzan hacia la autonomía, que se ve beneficiada por la participación infantil, la que propicia el desarrollo cognitivo en la construcción de pensamientos complejos y abstractos (IIN, 2011).

Los resultados también indican que los/as niños/as significan la palabra como dañina, acusadora e impositiva. El daño lo relacionan con dolor “mental o psicológico” y hacen alusión al perjuicio que generan las palabras que hieren al sí mismo. La palabra acusadora la asocian a la que deja en evidencia situaciones que debiesen quedar en el silencio, y que mediante la palabra salen a la luz, trayendo consecuencias positivas como negativas para quienes participan de la interacción. Finalmente, la palabra impositiva guarda relación con la obligatoriedad de expresarse mediante el habla cuando no es lo que se quiere.

Este último significado de la palabra como imposición reconoce que niños y niñas no pueden expresar la palabra cuando ellos deseen, sino que esto está siempre mediado por el mundo adulto y sus propias reglas. Este modelo adultocéntrico está naturalizado en los/as niños/as y se ve reflejado en la institución escolar (Baquero y Narodowski, 1994), en donde deben hablar sólo cuando se les ordene. Desde pequeños/as se les fuerza al silencio, adoctrinando su mente y su comportamiento, evidenciándose que de manera histórica la educación formal ha funcionado como herramienta de control y disciplinamiento de la infancia (Gascón y Godoy, 2015).

Lo que lleva a cuestionarse el rol que tiene la infancia en la sociedad actual. Diversos autores reconocen que esta es más bien entendida como un paso hacia la adultez, y en ese sentido, en lo que hay que invertir para generar una mejor sociedad (Grupo de trabajo “Niñez”, 2006; Kohan, 2009; Salazar y Pinto, 2002). Esta misma postura puede observarse en Chile en el informe de Propuestas del Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia (2006), el cual afirma que la inversión en el desarrollo infantil es estratégica para el país. Este tipo de posturas gubernamentales no explicitan la participación de los propios niños y niñas en el proceso, lo que se traduce en un hecho fundamental para tener sociedades más democráticas. Es en base a estas posturas que se van estableciendo políticas públicas que podrían perpetuar el silencio, por estar centrados en el adulto en que se convertirá ese niño o esa niña y no en el estado de desarrollo actual de los/as niños/as.

Al no estar la preocupación en el presente de niños y niñas, resulta complejo lograr que mejoren sus condiciones de vida. Debido a esto, es que el enfoque debe estar puesto en ellos/as, en su propia perspectiva del mundo y de su entorno. Teniendo en cuenta esto, el buen trato hacia los niños y niñas mejorará considerablemente la comunicación y afianzará los lazos que faciliten la participación (Contreras y Pérez, 2011). Para que esto se realice debe existir una actitud de escucha por parte de los adultos, escucha que rompa con las lógicas tradicionales-hegemónicas, y que permita la instauración de procesos alternativos y emergentes.

Los aportes del presente trabajo se centran en visibilizar la necesidad de generar nuevos modos de relación entre el mundo infantil y el mundo adulto, en donde el foco debe estar en el conocimiento de las percepciones y expectativas de los/as propios/as niños/as, de manera de prevenir respuestas inadecuadas del entorno frente a las necesidades de ellos/as.

Además, se destaca la relevancia del trabajo interdisciplinario en la comprensión del fenómeno de infancia, en donde la discusión teórica y práctica entre las disciplinas de psicología y filosofía enriquece el trabajo, generándole mayor valor, al mismo tiempo que ofrece nuevas formas de acercamiento a los niños y niñas.

La psicología clínica puede aportar al establecimiento de un modelo de relación entre adultos y el mundo infantil, en donde la palabra de niños y niñas encuentre completa

validación. La psicología tiene el imperativo de establecer un discurso acerca de la infancia que esté basado en una perspectiva de derechos, el cual considere el contexto social en el que interactúan niños y niñas, comprendiendo la importancia de recibir los relatos infantiles y entender las necesidades y deseos asociados a estos, así como de fomentar y constituirse en un espacio que propicie la participación infantil.

Como limitaciones de la investigación, además del tamaño reducido de la muestra, se encuentra que este trabajo, al ser un estudio cualitativo y descriptivo, no pretende extrapolar resultados, sino ser más bien una primera aproximación al fenómeno de las perspectivas infantiles. No obstante lo anterior, este estudio podría abrir nuevas líneas de investigación. Resultaría de interés investigativo, por ejemplo, realizar los Talleres de Filosofía con niños/as mayores a los participantes del presente estudio, con el fin de comparar la construcción de significados que tienen los/as niños/as en distintas etapas evolutivas.

Además sería relevante indagar en otro grupo de niños/as, de otras instituciones, por ejemplo, población infantil victimizada, a modo de explorar los significados que ese grupo podría asociar al silencio y a la palabra, teniendo en cuenta el o los acontecimientos que han afectado gravemente su historia vital, de manera de evaluar las diferencias, pero por sobre todo las semejanzas en los diálogos de niños y niñas.

Referencias

- Andréu, J. (2000). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Barcelona: Ed. Paidós
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Baquero, R. y Narodowski, M. (1994). ¿Existe la infancia?. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación IICE*, 4, 1-10. Recuperado el 5 de Enero de 2015 de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/5PDGA_Baquero_Narodowski_Unidad_3.pdf
- Bertran, I., Casas, F., Figuer, C., González, M., Malo, S., Montserrat, C., & Navarro, D. (2009). *Informe Técnico sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Equipo de investigación sobre infancia,

adolescencia, los derechos de la infancia y su calidad de vida. Universidad de Girona.

- Bigot, G. y Mateo, P. (2002). *Boca cerrada: El poder de los cuentos*. Zaragoza: Edelvives.
- Bruner, J. (1994). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710.
- Capella, C. (2011). *Hacia narrativas de superación: el desafío para la psicoterapia con adolescentes de integrar la experiencia de agresión sexual a la identidad personal*. Tesis para optar al título Dra. en Psicología. Universidad de Chile. Santiago. Chile.
- Carmona, M. (2005). Investigación ética y educación moral: el Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 6(12), 101-128. Recuperado el 1 de Julio de 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170121560006>
- Casas, F. (1992). Las representaciones sociales de las necesidades de niños y niñas, y su calidad de vida. *Anuario de Psicología*(53), 27-45.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43(1), 27-42.
- Centro de Asistencia a Víctimas de Atentados Sexuales [CAVAS]. (2011). Centro de Asistencia a Víctimas de Atentados Sexuales: Una revisión de la experiencia. Policía de Investigaciones de Chile.
- Chavanneau, S. (2001). El derecho de los niños y niñas víctimas a recibir protección estatal. *Ensayos y Experiencias*(41), 18-24.
- Cillero, M. (2002). Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios, *Justicia y Derechos del Niño*, N° 3, UNICEF.
- Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia. (2006). *El futuro de los niños es siempre hoy. Propuestas del Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia*. Recuperado el 25 de Enero de 2015 desde: http://www.oei.es/inicial/futuro_ninos_siempre_hoy_chile.pdf

- Contreras, C. y Pérez, A. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), 811-825.
- Corporación Opción. (2012). *Abuso: Configuración y supervivencia. Representaciones sociales de niños y niñas y el relato de adultos sobrevivientes de abuso sexual en su niñez*. Chile: LOM Editores.
- Feixas, G. (2003). Una perspectiva constructivista de la cognición: implicaciones para las terapias cognitivas. *Revista de Psicoterapia*, 14(56), 107-112.
- Feixas, G. y Villegas, M. (2000). *Constructivismo y psicoterapia* (3ª edición). Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Ciencias sociales*, 96(2), 35-54.
- Gascón, F. y Godoy, L. (2015). Presencia e in-diferencia. Por un estatuto visual de la niñez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 645-656.
- Grupo de trabajo "Niñez". (2006). Conceptualizaciones de la niñez desde la lectura de las políticas públicas en infancia. *Revista de Psicología*, 15(2), 55-63.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes [IIN]. (2010). *La participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas*. Recuperado el 2 de Enero de 2015 de <http://www.iin.oea.org/IIN2011/documentos/librillospanol.pdf>
- Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes [IIN]. (2011). *El hecho del dicho*. Recuperado el 2 de Enero de 2015 de <http://www.iin.oea.org/IIN2011/documentos/EI%20hecho%20del%20dicho.pdf>
- Kohan, W. (2009). *Infancia y filosofía*. DF México: Editorial Progreso
- Mahoney, M. (2006). *Constructive psychotherapy: theory and practice*. New York: The Guilford Press.

- Ministerio del Interior y Seguridad Pública. (2013). *Encuesta Nacional de Victimización por Violencia Intrafamiliar y Delitos Sexuales*. GFK Adimark.
- Perez, G. (2011). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Labor.
- Piaget, J. (1998). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. DF México: Siglo XXI Editores.
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Pizzo, M., Chardon, M., Krauth, K., Grippo, L., Cattaneo, M., Kalejman, C., Gómez, L. y Biotti, F. (2012). Infancia y producción de subjetividades en la niñez: El estudio de la "relación adulto-niño" como dimensión de las representaciones de la infancia. *Anuario de Investigaciones* 19(2), 255- 262.
- Rodríguez, I. (2000). Sociología de la infancia: Aproximaciones a un campo de estudio difuso. *Revista Internacional de Sociología*(26), 99-124.
- Rosas-Longoria, R. y García-García, V. (2014). Contraloría Social Juvenil: Rendición de cuentas en el Estado de México, 2009-2012. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (2), 565-581.
- Salazar, G. y Pinto, J. (2002). *Niñez y Juventud. Historia Contemporánea de Chile*. Santiago: Ediciones LOM.
- Sepúlveda, G. (2002). *Teorías del desarrollo cognitivo y moral*. Diseño de Postítulo virtual en Educación en valores. MINEDEC - CEDEA (Centro de estudios de Ética Aplicada), Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.
- Sepúlveda, G. (2013). *Psicoterapia evolutiva con niños y adolescentes*. Santiago: Mediterráneo.
- Sepúlveda, G. y Capella, C. (2012). Desarrollo psicológico del escolar y sus trastornos: Lo evolutivo y lo psicopatológico en la edad escolar. En Almonte, C. y Montt, M.E. (Eds.), *Psicopatología infantil y de la adolescencia*. Santiago: Mediterráneo.

Unicef. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Madrid: Nuevo siglo.

Unicef. (2014). *Informe Anual 2013*. Nueva York: Publicado por Unicef.