



UNIVERSIDAD DE CHILE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA DE POSTGRADO

**PARTICIPACIÓN DE LAS INFANCIAS DURANTE EL ESTALLIDO SOCIAL DEL
2019 EN CHILE: CABILDOS INFANTILES COMO ESPACIOS EDUCATIVOS**

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención currículo y
comunidad educativa

MARWILL OLIVARES RAMOS

Directora: Fabiola Maldonado García

Santiago de Chile, año 2023

ESTUDIANTE: Marwill Olivares Ramos

DIRECTOR(A): Fabiola Maldonado García

Tesis para optar al grado de Magíster en educación, mención currículo y comunidad educativa

TÍTULO DEL PROYECTO: Participación de las infancias durante el estallido social del 2019 en Chile: cabildos infantiles como espacios educativos.

RESUMEN: Esta investigación tuvo como objetivo general comprender y describir las prácticas pedagógicas presentes en los cabildos y/o asambleas infantiles levantadas en los territorios de forma auto-gestionada, en tres comunas de la Región Metropolitana, durante el estallido social ocurrido en Chile en el año 2019.

Es una investigación comprensiva, cualitativa con un diseño de investigación de estudio de casos, constituido por las miradas de tres educadoras de párvulos en formación pertenecientes a la Universidad de Chile que desarrollaron estos cabildos infantiles. Mediante un análisis de discurso se procesaron las entrevistas e informes de práctica de las participantes.

Cabe destacar que, si bien es un fenómeno sucedido a nivel sociológico en el país, esta indagación enfatizó la perspectiva pedagógica y educativa que tuvieron estos espacios, lo que por un lado rescata la importancia de la organización territorial de ese entonces. Por otra parte, hace hincapié al hecho de que en estos espacios catalogados como “cabildos infantiles” surgieron aspectos pedagógicos. En vista de esto, y de que los/as participantes fueron a niños/as de la primera infancia, es que la temática se vincula con la educación parvularia y tensiona el currículum de la educación formal.

Datos personales del autor/a: mawiolivares15@gmail.com

PALABRAS CLAVE: aspectos pedagógicos, cabildos infantiles, espacios educativos, estallido social, niños/as.

Dedicatoria

Durante mucho tiempo sentí sumamente lejano este momento, pero ahora que este trabajo llega a su fin, con una mixtura de emociones en mi corazón, se lo dedico a mi familia, en particular a mi madre por acompañarme en este largo y difícil camino, a mi padre por su gran esfuerzo en brindarme todas las oportunidades para llegar a este nivel académico y al pequeño Liam: espero que cuando crezcas leas esto. A mis amigas y compañeras, gracias por su acompañamiento y apoyo emocional, porque cuando creí que no podría lograrlo, sobraron sus palabras de motivación y cariño, las recordaré como el mayor tesoro que me dejó la Universidad de Chile.

Finalmente, dedico esta investigación a todas las infancias, especialmente a las más silenciadas; a los niños y niñas de las poblaciones más olvidadas de este país y a quienes se encuentran legalmente bajo la tuición del Servicio Nacional de Menores.

“La apuesta es la escucha en lo cotidiano, a recuperar los significados de una pedagogía crítica, reflexiva, ética para y con el niño y niña” (Soto, 2018).

“Uno recuerda con aprecio a sus maestros brillantes, pero con gratitud a aquellos que tocaron nuestros sentimientos” (Carl Gustav Jung).

“Ser profesor y no luchar es una contradicción pedagógica.”

Agradecimientos

Agradezco a mi familia por el apoyo incondicional que me brindaron durante toda mi escolaridad y el paso por la Universidad, a todos los profesores y profesoras que fueron partícipes de este recorrido, especialmente a mi profesora guía Fabiola Maldonado, quien me acompañó en el proceso de tesis, que fue lejos el más complejo de todos.

Quiero hacer mención a la profesora Viviana Soto, quien me introdujo en la esfera de la pedagogía en contextos de encierro durante varios años, lo que me generó cada vez un mayor interés por estos espacios e inspiración por la educación parvularia.

Finalmente, agradecer a los profesores que en el año 2020 me hicieron partícipe del Núcleo de investigación de curriculum, ya que fueron mi gran motivación para ingresar al programa de Magíster en educación, mención currículo y comunidad educativa. Muchas gracias a la Universidad de Chile por haberme brindado la oportunidad de articular mis estudios de pregrado correspondientes a la carrera de pedagogía en educación parvularia con este programa.

Índice:

Introducción:	1
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.	2
<i>Justificación y problematización</i>	2
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.	8
I. Contexto sociopolítico: estallido social	8
III. Convención derechos del niño	14
IV. Participación concepto y tipos:	18
<i>IV.1.1. Niveles de participación:</i>	20
<i>IV.1.2. Tipos de participación:</i>	21
<i>IV.1.3. Criterios o factores moduladores de la participación:</i>	23
<i>IV.1.4 Condiciones para la participación:</i>	24
<i>IV. 2.1 Participación en educación:</i>	26
<i>IV. 2.2. Ciudadanía:</i>	29
VI. Educación parvularia y curriculum	32
VII. Educación no formal	36
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.	39
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	45
Tabla N° 1 Resumen de las categorías, subcategorías y códigos	46
Categoría 1 Cabildos infantiles: experiencias pedagógicas de participación ciudadana de las infancias	47
Subcategoría Infancias	48
Subcategoría Pedagogía	53
Subcategoría Espacio para niños/as:	58
Síntesis Categoría 1	62
Categoría 2 cabildos infantiles en el estallido social	63
Subcategoría 18 de octubre	64
Subcategoría espacio para niños/as	68
Síntesis Categoría 2:	69
Síntesis	69
Capítulo V: CONCLUSIONES	70

<i>Proyecciones de investigación:</i>	75
Referencias	77
Anexos	83
1. Documento de consentimiento informado utilizado en entrevistas	83

Introducción:

El denominado estallido social ocurrido en Chile en el año 2019, fue un hecho que marcó la historia del país por sus constantes y fuertes manifestaciones que se mantuvieron durante varios meses, donde la gente se esforzó por expresar de diferentes formas su descontento respecto a diversos temas sociales en los que se venían solicitando cambios durante bastantes años pero que las autoridades habían ignorado históricamente, razón por la cual no es posible decir que fue un hecho inesperado. Este periodo de protestas tuvo consecuencias no menores, ya que luego de poner en boga temas como la salud y la educación se logró llegar a un plebiscito para cambiar la Constitución redactada en dictadura por Jaime Guzmán, la cual enmarca la manera en que se legisla al respecto. En esta misma línea, cabe mencionar que con la organización de las personas se lograron levantar espacios auto gestionados como lo fueron las asambleas y cabildos, pero el foco de esta investigación apunta específicamente a los cabildos infantiles, instancias donde se relevó la participación protagónica infantil y sus posibilidades de efectuar su ciudadanía. Las experiencias seleccionadas fueron ejecutadas por educadoras de párvulos en formación, lo que les otorgó una connotación educativa con aspectos pedagógicos que son necesarios de destacar y analizar.

Si bien los cabildos infantiles corresponden a contextos de educación comunitaria y no formal, no dejan de tener un currículum que es posible visibilizar mediante el análisis que mantiene una mirada pedagógica. Ahora bien, recordando que quienes participaron de estos espacios fueron niños y niñas, la educación inicial aparece de forma inherente para tensionar temáticas como la democracia y ciudadanía de las infancias, ya que son los jardines infantiles y escuelas quienes supuestamente aportan en la educación bajo estos principios. Bajo este fundamento es que la presente indagación examina las prácticas pedagógicas de los cabildos infantiles que fueron llevados a cabo en 2019.

CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

Justificación y problematización

El 18 de octubre del 2019 marca un cambio histórico en Chile por el estallido social que desestabilizó al gobierno de Sebastián Piñera, iniciado con el rechazo al alza del pasaje del transporte público, inauguró un intenso periodo de manifestaciones y protestas sociales constantes durante aproximadamente tres meses.

El impacto que alcanzó el estallido social surgido en Chile a finales del año 2019 es difícil de evaluar e investigar aún, pues se trata de un hecho contingente. Sin embargo, es relevante aportar en el registro de la perspectiva de los sujetos sociales, y ya existe una serie de estudios desde las diversas áreas de las ciencias sociales. Durante este periodo, los espacios educativos estuvieron sometidos a distintas modificaciones en su funcionamiento, ya que, en ocasiones, las escuelas y/o jardines infantiles se trasladaron a las calles y plazas, así como también en estos mismos centros educacionales, se llevaron a cabo cabildos infantiles y adolescentes, espacios donde se les dio cabida de una manera fundamental a los/as infantes, en un momento histórico sumamente importante, en el cual su voz era más relevante que nunca.

Cabe destacar que este acontecimiento histórico se dio inicialmente con los escolares, ya que fueron ellos/as quienes manifestaron notoriamente su rechazo al alza del pasaje con el salto de un torniquete del Metro de Santiago bajo la consigna de “evadir no pagar, otra forma de luchar”. Considerando la Convención de los Derechos del Niño (1989) en este escrito se considerará niño/a a todo ser humano menor de 18 años de edad.

La primera infancia, la voz de los niños/as y la educación parvularia no suelen ser temas investigados frecuentemente. La escasa indagación sobre infancias, sumada a la limitada exposición en medios se evidencia a través de interrogantes

como ¿Cuántas veces en la televisión escuchamos hablar de estos temas? ¿Cuántas veces hablan de los jardines infantiles y/o las educadoras de párvulos? Es que en nuestra vida cotidiana la gente ¿Comenta o se interesa por cuán escuchada ha sido la voz de los niños y niñas? Con esto me refiero a diversos espacios ya sea en nuestra cotidianidad del hogar, del barrio, de nuestros vecinos/as, etc. Incluso en la universidad donde sí suelen cuestionarse una variedad de temas, no es común que se refieran a este. En este sentido, algunos datos importantes ocultos o poco conocidos, como, por ejemplo: 1.314 niños fueron vulnerados en sus derechos durante el estallido social, según la Defensoría de la Niñez.

El interés por esta temática que refiere al estallido social en Chile y a su vez, las infancias como tal, se justifica desde intereses personales y profesionales basados principalmente en la participación de una Asamblea Popular organizada en la comuna de Independencia, la cual contó con diversas actividades colectivas auto gestionadas, realizadas frecuentemente con adultos/as y niños/as, donde se solía compartir varias veces a la semana específicamente en plazas y la calle para conocer sus pensamientos y sentires respecto al estallido, así también era sumamente relevante conocer sus principios e intereses políticos, hacia dónde apuntaban estos y qué finalidad tendría también dicha asamblea.

Con el pasar del tiempo entre conversaciones y encuentros, se organizó y se logró llevar a cabo un cabildo, donde este contó con dos espacios, un para adultos/as y otro para niños/as. Este último fue liderado por una educadora en formación junto a dos compañeros/as, donde asistieron aproximadamente ocho niños/as y en este espacio se les dio la oportunidad de conversar respecto a lo que estaba pasando, conocer sus emociones y opiniones al respecto, las cuales se manifestaron de diversas maneras; verbales, gestuales, escritas e ilustradas.

Por otro lado, en ese entonces estaba ocurriendo algo importante en la universidad, los/as profesores/as estaban buscando estrategias para llevar a cabo el cierre del semestre universitario mediante evaluaciones calificadas en medio del caos que existía con las constantes protestas, y en el curso en que se realiza la

práctica de pedagogía en educación parvularia se les pidió a tres generaciones (en ese entonces 1º, 2º y 3º año) que realizaran intervenciones pedagógicas con niños/as en diversos espacios, así, de esta manera se dieron a conocer admirables experiencias ejecutadas por compañeras de la carrera. Lo anterior refiere, por ejemplo, a cabildos en plazas y calles, donde incluso, hasta se logró el cierre de pasajes completos para trabajar con las infancias temas referidos al contexto sociopolítico de ese momento.

Teniendo en cuenta el ser educadora de párvulos en formación en ese entonces, las acciones antes mencionadas están directamente vinculadas con lo que plantea la Universidad de Chile para quienes egresan de la carrera Pedagogía en Educación Parvularia. Esta propone un perfil de egresado/a capaz de trabajar y problematizar los diferentes espacios educativos, incluyendo así, los no convencionales, es decir, todo espacio educacional posible fuera del contexto tradicional como lo son las escuelas y los comunes jardines infantiles; lo que amerita que previamente se deba conocer y ser capaz de promover acciones pedagógicas en diversos contextos educativos.

Las y los egresados podrán participar en programas y proyectos llamados no convencionales o alternativos que se desarrollan en el país u otros, como son a través de medios de comunicación, ludotecas, salas cunas para hijos de personas reclutas, programas de Educación Parvularia en consultorios, y muchos otros que ya existen o puedan innovar. (Universidad de Chile, 2015)

En consecuencia, es que surge el interés por abordar la temática de los cabildos infantiles y en búsqueda de información descubrí que se llevaron a cabo en distintos espacios, incluyendo la Universidad de Chile que realizó uno organizado por el Programa de Estudios Interdisciplinarios en Infancias de la Facultad de Ciencias Sociales, donde su coordinador, Camilo Morales (2019) señaló “Históricamente nosotros nos relacionamos con NNA desde una mirada de paternalismo, asistencialismo y proteccionismo” y que “incluirlos en este proceso es

la posibilidad de construir una experiencia histórica que les permita sentirse una parte importante de este nuevo contrato social”.

En esta misma línea, lo mencionado ocurrió en algunos jardines infantiles y espacios auto gestionados a lo largo de todo Chile, considerando la capital y regiones del sur de Chile, pero el foco de esta indagación estará en lo ocurrido en la Región Metropolitana.

Según datos de la Defensoría de la niñez en 2019, el 53,7% de niños/as y adolescentes afirmó que estaban interesados/as por participar en los plebiscitos considerados para formar la nueva constitución (Diario USACH, 2019), lo que justifica aún más la necesidad y relevancia de investigar este tema, pues la voz de los/as NNA no suele ser escuchada ni tomada en cuenta, pero los datos demuestran el interés que ellos/as mantienen en participar, sin embargo, las cifras entregadas por la Defensoría de la niñez, señalan que el derecho a ser oído es el 35, % derecho que menos se cumple respecto a las infancias, lo que representa una sustancial contradicción que no puede continuar silenciada.

En la esfera educativa la Ley 20.911 ordena que todos los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado deben contar con un programa de formación ciudadana (BCEP, 2018), en este sentido, la educación parvularia mediante las Bases curriculares de educación parvularia responde planteando la *“convivencia y ciudadanía”* como un núcleo de aprendizaje que debe potenciar a los niños y niñas en conocimientos para posteriormente ejercer su ciudadanía respetando opiniones diferentes y promoviendo prácticas democráticas, surge la necesidad de cuestionar cómo se lleva a cabo estos objetivos que trascienden lo que es el jardín infantil, pues la idea es que los/as niños/as ejerzan sus derechos y sean capaces de efectuar este aprendizaje en todos los espacios, no sólo en los considerados legalmente “espacios educativos” para lo cual es sumamente necesario empezar a considerarlos/as en los espacios que se hacen llamar “democráticos” y que tienen el eslogan de “escuchar la opinión de todos/as”. Dicho esto, es que debe existir un análisis crítico respecto al propósito que crea el Ministerio de educación en cuanto a la formación ciudadana que se le quiere otorgar

a los/as párvulos y cuánta se les atención real se les prestó en el estallido social en los espacios comunitarios gestionados las calles y cabildos infantiles. Entendiendo estos últimos como una instancia y espacio dedicado exclusivamente a infantes (de diversas edades) que tuvieron la finalidad de escuchar la voz y opinión de los/as niños/as en sus diversas formas, tomando en cuenta que los/as niños/as dentro de su diversidad, se encontraban en diferentes etapas de desarrollo, especialmente del lenguaje.

Finalmente, recalcar que los cabildos infantiles son un espacio de expresión participación necesario si se pretende fomentar las prácticas democráticas y el desarrollo del pensamiento crítico en los niños y niñas, pues es una ocasión significativa donde se les permite alzar la voz como comúnmente no ocurre. En este sentido, es que surge la siguiente pregunta de investigación.

¿Cuáles fueron las características pedagógicas y de participación de las infancias desde la perspectiva de educadoras de párvulos en formación, en tres cabildos infantiles en el contexto del estallido social 2019?

Objetivos:

Objetivo general: Comprender las características pedagógicas y de participación de infancias desde la perspectiva de educadoras de párvulos en formación, en tres cabildos infantiles en el contexto del estallido social 2019.

Objetivos específicos:

- Conocer las características de la participación de los/as niños/as en tres cabildos realizados en el contexto del estallido social del 2019 en Chile, en tres comunas de la Región Metropolitana.
- Describir las experiencias pedagógicas que existieron en los cabildos infantiles de tres comunas pertenecientes a la Región Metropolitana.
- Analizar las características pedagógicas puestas en práctica en los cabildos infantiles desarrollados durante el estallido social de 2019 en las comunas mencionadas de la RM.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.

I. Contexto sociopolítico: estallido social

El lenguaje es algo con lo que todos los seres humanos cuentan como herramienta de comunicación en que se expresan las ideas, las contradicciones, los conflictos individuales y colectivos. En este sentido, se asume que el lenguaje genera realidades porque el sólo acto de mencionar tiene el trasfondo de reconocer, de identificar y entregar identidad. Asimismo, este es una forma de poder, ya que, el que menciona tiene poder, y a quién menciona le entrega este (Cussiánovich, 2009). El discurso tiene poder, que depende de quién habla, puesto que no es lo mismo que una persona cualquiera se refiera a algo, a que lo haga alguien que tiene la facultad y autoridad en algún ámbito; en lo político, científico u otro campo social.

El debate de como denominar los hechos ocurridos el 18 de octubre de 2019 en Chile y posteriores a él, tienen que ver no sólo con una discusión teórica e intelectual, sino que guarda relación también con el ámbito político, puesto que es indiscutible que en ese entonces las posturas políticas de quienes constituían el gobierno versus los/as de la oposición no se referían de la misma manera a los sucesos que estaban transcurriendo.

La denominación “estallido social” da cuenta de un día específico en el cual se vio protestas a lo largo de todo Chile, en diferentes puntos, algunos con mayores conflictos con la policía y otros sectores un poco menos. El 18 de octubre fue el día exacto en el que la población no soportó más injusticias y salió a las calles iniciando un ciclo de movilizaciones que tenía propósitos de cambio estructural de la sociedad.

Dicho esto, autores como Cuevas y Budrovich (2020) distinguen las terminologías como por ejemplo el de “ruptura”, “crisis generacional”, “revolución”, “malestar social”, “crisis de la modernización capitalista”, “crisis del neoliberalismo”, “rebelión”, pero al parecer, el más utilizado en la colectividad es el “estallido social”, denominación que los autores referenciados afirman que le otorgó la prensa.

Sin embargo, Sánchez Parga (2013) señala que existe una distinción entre el concepto “movimiento social” y “movilización de protesta”, ya que el primero está siempre ligado a un sector social determinado (por ejemplo, movimiento indígena, obrero u otros), está compuesto por actores sociales que son parte de movimientos reivindicativos y democráticos, y sus demandas pueden representarse políticamente. Por otra parte, las movilizaciones de protesta, muy contrarias a los movimientos sociales, son anónimas y heterogéneas, son protestas reactivas que rechazan la institucionalidad de su contrincante, y se manifiestan con violencia. En otras palabras, se asevera que la protesta genera situaciones de ingobernabilidad.

Para Cuevas y Budrovich (2020) se trata de un “movimiento de protestas” -o así refiere a lo ocurrido-, es decir, es un proceso abierto que desestabilizó el orden socioeconómico y político establecido en el país.

Por otra parte, así como ha existido la discusión de cómo denominar el proceso, también ha aflorado debate con la identificación del sujeto de las protestas, donde han surgido terminologías con una percepción multiforme, algunos de estos ejemplos son “juventud anómica”, “lumpen”, “precariado”, “multitud”, “masa”, “ciudadanía”, “pueblo”, etc. (Cuevas y Budrovich, 2020).

Adjudicar un nombre para mencionar los acontecimientos y a quienes son partícipes de estos es un trabajo analítico y político (Laclau 2005 citado en Cuevas y Budrovich, 2020). En esta misma línea, nombrar las luchas y los/as sujetos/as inmersos/as en los procesos históricos es importante, pero no basta. Tener voz y ser escuchados/as es un paso más allá y es necesario. Romero (1997) asegura que quien tiene voz tiene historia, así como en la antigüedad sólo tenía voz las élites, luego del siglo XVIII la existencia y aparición de los sectores populares tomaron un papel inevitable en la historia, por lo que se dejó atrás su silenciamiento. Asimismo, en el siglo XIX se constituyó un segundo gran sujeto (antes sólo eran “los hombres”) designado como “el pueblo” o “la nación”.

La ausencia de un término específico para denominar el proceso de lo ocurrido el 18 de Octubre del 2019 y a los/as sujetos/as partícipes de esto, guarda directa relación con el quiebre acontecido en el sistema político-social que mantenía

el orden del status quo, en el cual existía un imaginario social que criminaliza constantemente a los participantes de las movilizaciones, pero en ese entonces, la profundidad del conflicto llegó a tal punto de desconcertar y desarticular los discursos de orden social que permitían la validación y conservación del “régimen capitalista neoliberal”, puesto que los discursos y las gramáticas sociales ya existentes no fueron suficientes para explicar lo que estaba pasando. En este sentido, el lenguaje no alcanza para abarcar con palabras lo que estaba ocurriendo en el país en aquel octubre del 2019 (Cuevas y Budrovich, 2020).

Desde años anteriores al 2019 en Chile hubo una continuidad de movilizaciones, generalmente lideradas por estudiantes secundarios/as y universitarios/as, reivindicando temas de la agenda social, que nunca fueron atendidos ni respondidos, lo cual acumuló en la población mucha frustración, rabia, pena, entre otras emociones negativas, es decir, el denominado anteriormente “estallido social” de 2019 tomó de forma sorpresiva sólo a las autoridades.

II. Infancia:

A lo largo de la historia la connotación y valoración del concepto infancia ha sufrido cambios y variaciones. Esto, porque en ocasiones ha sido considerado despectivo o discriminatorio, ya que el concepto etimológicamente haría referencia a que el niño/a “no tiene voz”, por lo que posteriormente se propone referirse a la “niñez”, pero cabe destacar que esta discusión de términos no ha sido influyente en lo realmente importante, vencer al adultocentrismo. Asimismo, el Estado y las instituciones han utilizado constantemente ambos términos “niño e “infancia” como sinónimos, pero enseguida veremos que estos pueden ser catalogados distintos.

Cabe señalar que las infancias poco a poco se han convertido en un objeto (sujeto) icónico y las distintas disciplinas han comenzado a prestarle más atención, así también los organismos institucionales e incluso las políticas de Estado las han comenzado a concebir como futuros potenciales en aspectos sociales y pedagógicos (Carli, 1999).

Es innegable que en el transcurso de la niñez entendida como una etapa vital existen procesos biológicos que generan notorios cambios en los niños y niñas. Luego, esto está ligado a las condiciones materiales y sociales que rodean a cada individuo (Pavez, 2012), por lo que difícilmente se puede generalizar a la infancia como sólo un/a niño/a, por el contrario, diversas infancias dependiendo de los diversos contextos sociales, económicos y culturales en los que se desarrollan.

La concepción de “niño/a” e “infancia” no refiere a lo mismo, pues el primer concepto alude a la dimensión individual, al sujeto como individuo que se ha desarrollado en un lugar y momento determinado (Cortés, 2009.) Influyen los contextos y particularidades de cada uno/a, pues no es lo mismo ser niño o niña, pertenecer a algún pueblo indígena o migrante, ser del campo o la ciudad, y aún más influyente es el nivel socioeconómico al que corresponda cada niño o niña. Por lo tanto, cuando se habla de diversas infancias nos referimos a las características propias y contextos de cada niño/a.

Por otro lado, cuando hablamos de “infancia” de manera singular, se hace alusión a la perspectiva de infancia como una dimensión colectiva de niños/as en un espacio y momento delimitado (Cortés, 2009).

Considerando a Gaitán (2006) la infancia puede ser considerada como un fenómeno generacional, por lo que comprender las estructuras en las que los niños y niñas actualmente forman sus infancias, requiere una considerable atención y estudios al respecto. Para esta autora al referirse a la niñez es importante hacer alusión a qué se entiende por “generaciones”.

Gaitán (2006) describe tres enfoques teóricos de la nueva sociología de la infancia, el primero corresponde al estructural como una categoría social permanente, donde los niños son co-constructores de la infancia y sociedad, además de referirse a ellos/as como infancia y actores sociales. En segundo lugar, se hace referencia al enfoque construccionista donde se le otorga una concepción de sujetos activos de la construcción de sus vidas sociales, asimismo considera que

se deben estudiar en sus propias dimensiones los vínculos sociales y la cultura de los niños. Por último, Gaitán hace alusión a un tercer enfoque que corresponde al relacional, el cual se caracteriza por utilizar la terminología de “niños” y/o “agentes” y considera que la infancia es un proceso relacional donde además las experiencias de los niños y niñas son fundamentales para el reconocimiento de sus derechos.

Volviendo a la relevancia que tiene el término “generación” es necesario destacar que a lo largo de los años ha surgido una discusión respecto a las nociones que se tienen al respecto. Pues el enfoque estructural al parecer es el único que considera la existencia de tres grupos generacionales donde existiría infancia, adultos y mayores. Pero la nueva sociología de la infancia aparentemente ha considerado una perspectiva dualista que sólo refiere a niños/as y adultos/as, lo cual conlleva que no se vincule ni conecte con sociologías más actuales, como las referidas a la juventud (donde resalta Mannheim) o a la vejez. A pesar de lo fundamental que es este concepto para el enfoque estructural, no ha adherido a una explícita definición, pero se aprecia una notoria semejanza con la teoría planteada por Mannheim pues coinciden en referirse a la “generación” como algo que tiene que estar en constante cambio, que no puede haber una misma generación infinita, ya que deben entrar y salir portadores de diferentes generaciones, así además funciona la transmisión de tradiciones. Pero, no podemos dejar de lado que a diferencia de Mannheim quien considera que es en la juventud donde toma forma una nueva generación, el enfoque estructural se esfuerza por derribar la invisibilización de la infancia, la cual la considera ya como una nueva generación (Mannheim en Gaitán, 2006).

Por otra parte, para el enfoque construccionista estas terminologías no son relevantes, pues son utilizadas como simples ideas descriptivas, sin embargo, en la perspectiva relacional la interrelación entre generaciones es fundamental, pero es aquí donde existe la dualidad que sólo contempla a niños y adultos (Gaitán, 2006).

Las diferentes culturas de socialización han llevado a las infancias a estar sometidas a cuatro tendencias prácticas y conceptuales, a las cuales Cussiánovich (2003) se refiere como: la infancia como “propiedad”, donde los padres y madres perciben a sus hijos/as como propiedad, como si fuesen dueños/as de sus vidas.

La “grandeza potencial” que considera a los/as niños/as únicamente como “futuro”, proyectando en ellos/as aspiraciones que hipotéticamente los/as infantes deben cumplir en un porvenir.

Pensar a los/as niños/as como “peligrosidad” es la siguiente visión que se ha creado en donde se les percibe como peligrosos/as en términos de cometer delitos y estar vinculados/as a la delincuencia en general, lo que conlleva a que los/as adultos/as deseen por ejemplo bajar la edad de inimputabilidad, desde discursos sumamente autoritarios y punitivos.

La “privatización de la infancia” es el cuarto enfoque, que corresponde al ocultamiento de los/as niños/as como actores individuales y colectivos, invisibilizando y negando la participación activa en el escenario político.

En este sentido, en la actualidad surge la siguiente paradoja, por un lado, ha ido en aumento la visibilización de los niños y niñas en los espacios mercantiles como lo son las vitrinas de las dependencias comerciales y en los medios de comunicación masivos, como es el caso de la televisión. Es decir, hoy está mucho más en boga lo que dicen y/o piensan los/as infantes, más que hace 20 años atrás. Sin embargo, ha ido disminuyendo el peso político que éstos ameritan y su participación en los espacios políticos que les corresponden, puesto que lo mencionado anteriormente es utilitario para la invisibilización de los/as niños/as en y su ocultamiento en el ámbito político social. (Cussiánovich, 2009)

Finalmente, Cussiánovich (2003) señala que es posible considerar otro enfoque que concierne a la prescindibilidad de los/as niños/as como sujetos/as activos/as en decisiones que les conciernen, lo cual puede analizarse desde dos

miradas, la primera desde una perspectiva “colonizadora” donde los “grandes” deciden y por otro lado, el que los/as niños/as deben sentir que alguien mayor está a cargo de ellos/as como tutores/as, por lo que estos/as también deben “representarlos/as”, de esta manera se les niega la participación en el espacio público y también político. El mundo totalmente adultocéntrico considera que puede tomar decisiones sin la obligación ni necesidad de que exista la propia palabra de los/as infantes respecto a lo que les atañe. Las infancias, así como los/as adolescentes son pensados prescindibles para los grandes diseños políticos-sociales de índole económica y cultural (Cussiánovich, 2006).

Actualmente es muy común escuchar en medio de los discursos que declaran estar a favor de la defensa y el cumplimiento de los derechos del niño/a, referirse a los/as infantes como <<actores sociales>> pero se debe tener en cuenta que cuando hablamos de los/as niños/as como actores sociales, estos se vinculan de forma inherente al reconocimiento que deben tener como sujetos activos/as transformadores/as de su realidad, lo que involucra el permitir y fomentar las posibilidades de conocer, polemizar, debatir y modificar su entorno social; no se le puede negar a los/as niños/as las capacidades de ser críticos y tomar decisiones, lo que en ningún caso conlleva “adultizar” a los/as niños/as, pues estas habilidades no corresponden únicamente a los/as adultos/as. Descubrir y comprender la realidad y contexto en el que están inmersos/as es parte de la socialización que todos/as las personas han vivido al ser insertados en el mundo, en la sociedad.

III. Convención derechos del niño

A finales del siglo XIX y comienzos del XX, la preocupación e inquietud por las infancias empezó a aumentar cada vez más su relevancia, lo que condujo a que en el siglo XIX se promulgara la Convención Nacional de los Derechos del Niño (CDN) por parte de la ONU (Organización de Naciones Unidas), lo que significó considerablemente una alteración y modificación del concepto moderno de infancia, fomentando una cultura más respetuosa e igualitaria de los derechos infantiles en

la sociedad (Aguilera et al., 2021), siendo “la principal fuente legitimadora de la protección de la infancia [...]. Éste es el instrumento político y jurídico más importante que supuestamente regula el campo de la infancia y la adolescencia” (Bustelo, 2005, p.226).

La convención de los derechos del niño aprobada el 20 de noviembre de 1989 por la Asamblea General de Naciones Unidas y ratificada en Chile en 1990 como convenio internacional, es el primer dictamen en el cual se reconoce de manera explícita la facultad y competencia que tienen los/as niños/as para ser partícipes de la sociedad y de ejercer los derechos políticos y civiles que les corresponden (Trilla y Novella, 2001). En él queda estipulado el derecho fundamental de los niños y niñas a participar en todo aquello que les concierne. En el caso de Chile, fue suscrito ingresando como Estado a mantener un Enfoque de Derechos ante el Decreto número 830 con la promulgación de la CDN. (Biblioteca Nacional de Chile, 1990), este enfoque de derechos se enmarca en la convicción de que, desde una perspectiva integral los niños, niñas y adolescentes son sujetos de derechos.

Este escrito corresponde a un texto que posee fuerza jurídica de carácter obligatorio y a su vez congrega necesidades e intereses civiles. Considera tres aspectos: el primero corresponde a declarar el derecho a que su opinión sea considerada y tomada en cuenta; el segundo apunta a lo relevante que es preparar a los niños y niñas para reclamar el cumplimiento de los artículos estipulados en la Convención, y el tercero y último es asumir las responsabilidades que conlleva ejercer los derechos (Novella, 2012). Además, se enmarca en cuatro principios insustituibles que consisten en el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo; el interés superior del niño/a; la no discriminación; participación y respeto por la opinión de niños y niñas.

Como aspecto fundamental, la Convención de Derechos del niño releva que exista un cambio de paradigma respecto a cómo se visualiza y percibe a los niños/as, dejando de considerarlos sujetos inactivos y/o pasivos, para comenzar a

verlos lo que son realmente, sujetos de derecho con potencialidades, intenciones e intereses particulares (Bae, 2010 citado en Castro et al. 2016).

La Convención de los Derechos del Niño (1989) al declarar como principio el interés superior del niño/a de cierta forma promulga la participación de las infancias, aunque en la realidad las dificultades para llevarlo a cabo sean sumamente complejas, pues los niños y niñas constantemente han sido excluidos y se les ha negado el protagonismo de participación. Pero es relevante destacar que, como se mencionó recientemente, la Convención invita a repensar respecto a las infancias, y vincula la participación con el derecho a ser escuchados/as y escuchar a los/as demás (Cussiánovich, 2003).

La Convención de los derechos del niño responsabiliza al Estado de respetar y promover lo que declaran los artículos proactivos respecto a los derechos del niño/a (42 al 25) por lo que ahí se tiene un ente concreto que debería hacerse cargo de esto, pero; lamentablemente, el Estado es un agente aún muy lejano a la ciudadanía (Novella, 2012), por lo que existe una desconexión de este y distanciamiento de la población.

A pesar de la existencia de La Convención de los derechos del niño, diferentes autores convergen en el considerar que la firma de este acuerdo no es suficiente, ya que se deben concretar políticas que materialicen esto, no quedar sólo en un papel firmado (Lay Lisboa y Montañés, 2018). Teniendo en cuenta lo que conlleva este acuerdo con la CDN, es un desafío social esforzarse por promover y producir la participación infantil (Castro et al., 2016) otorgando a los niños y niñas las oportunidades y espacios donde esto se pueda concretar.

El derecho del niño/a a ser expresar sus pensamientos y opiniones se debe efectuar en todos los espacios, teniendo en cuenta especialmente los escenarios en los que es partícipe cotidianamente, considerando la escuela, el hogar, el entorno de su comunidad, entre otros espacios que los rodeen constantemente, en estos

espacios idealmente se debería ofrecer instancias y promover su participación (Castro et al., 2016).

El mundo adulto se ha encargado de ignorar y hacer oídos sordos a la participación de los niños/as como un derecho, por lo que se ha tenido que hacer un esfuerzo por llevar una promoción constante y activa de este derecho. Desde esta perspectiva, la participación de los niños/as ha sido bandera de importantes instituciones que reconocen este cambio de paradigma que reconoce los derechos civiles de los/a infantes, pero, lamentablemente esto se ubica en el espacio de lo abstracto e inmaterial, por lo que es sumamente difícil reconocer quién es el encargado responsable de operativizar esto (Novella, 2012).

Cuando se habla de levantar espacios de participación de los niños y niñas se debe tener en cuenta que hay que estar dispuesto a escucharlos en sus sugerencias, opiniones y propuestas, y no sólo escucharlos refiriéndose al “oír”. En este sentido, se convoca a una escucha activa y atenta, donde se invita al encuentro y comunicación (Cussiánovich, 2003), en donde sean tomadas en cuenta sus palabras para realizar acciones concretas, donde ellos/as puedan ver que sus dichos tuvieron influencia en lo que ocurre a su alrededor y que no se quedó sólo en el momento y espacio donde pudieron hablar, sino que vean consecuencias de esto en su entorno, lo que motivará su compromiso con la comunidad y reforzará las ganas de continuar participando. (Trilla y Novella, 2001). De esta forma, se comprende la escucha como un reconocimiento y validación del otro, que encabeza una comunicación igualitaria y bilateral (Castro, Ezquerro y Argos (2016). En este sentido, no escuchar a los/as niños/as es una forma de suprimir su derecho a ser escuchados/as. Pero si bien opinar es un derecho, esto no necesariamente significa decidir (Cussiánovich, 2003).

Desde otra perspectiva, cuando se considera a los niños y niñas en procesos investigativos que les conciernen se están reconociendo y ejecutando los derechos explicitados en la CDN, así, en las investigaciones especialmente referidas a las

mejoras en el ámbito educativo (que afecta directamente a los/as infantes) se evidencia el respeto y la concreción de sus derechos. En este sentido, se puede entender la participación infantil como un proceso en el que participan adultos/as y niños/as de forma activa en conjunto, respecto a un tema que les concierne, en el cual se intercambian pareceres y existen tomas de decisiones (Mesquita- Pires 2012, citado en Castro et al., 2016).

Conforme a Gaitán (2006) la participación infantil se puede entender como una práctica social, ya que esta debe ser de manera cotidiana en conjunto a la comunidad y los actores sociales de sus cercanías. La teoría de las prácticas sociales valora notoriamente la perseverancia y permanencia constante de las prácticas que integran la vida diaria. Esta teoría puede encontrar sus orígenes desde tres enfoques teóricos de la sociología de mediados del siglo XX, donde son relevantes Bourdieu y Giddens, este último se refiere a estas como un ámbito que constituye la vida social en la cual surgen, actúan y se ejecutan las estructuras sociales, este autor releva el saber práctico que se manifiesta en la estructura socio-temporal de experiencias y en su repetición como el comienzo de estructuras sólidas. La segunda arista que se puede tener en cuenta es la tradición de la etnometodología donde destaca Harold Garfinkel y la tercera es la teoría más cercana a la que refiere a las prácticas sociales con un enfoque pragmatista (Ariztía, 2017).

IV. Participación concepto y tipos:

Al momento de referirnos a lo que se denomina participación, esta no se puede desligar del concepto de poder, pues los grupos minoritarios como las mujeres, indígenas, obreros, y, por cierto; niños/as han sido prescindibles a la hora de tomar decisiones en muchos ámbitos, hay que hacer énfasis en que son quienes menos poder poseen a la hora de la toma de decisiones en todo ámbito.

En vista de que la participación de las infancias es un tema trascendental, cabe señalar que la participación como otra manera de compartir el poder fue de

cierta forma manifestado en la década de los 90 fue notoriamente enfatizado por las organizaciones de NNA, así los delegados de Sudáfrica en el año 2005 en la preparación del II Congreso Mundial por los Derechos del Niño instalaron el término “co-protagonismo” para hacer referencia a una manera más aceptable y admisible de referirse al derecho de participación de los NNA (Cussiánovich y Navarro, 2013).

Por otro lado, como ocurre con la mayoría de los términos particulares del lenguaje, ya sea del usual o técnicos (de las disciplinas que suelen utilizar tecnicismos, por ejemplo), el concepto de “participación” sostiene variados significados, empleos y manejos. Tal como en materias de política la terminología puede referir desde una acción concreta y sencilla como lo es ejercer el voto, donde se considera el índice de “participación” en plebiscitos, así también puede llegar a considerarse en formas más en aspectos más profundos de injerencia de los ciudadanos en cuestiones públicas, de esta forma la política ha abarcado el término bajo el título de “democracia participativa”. En este sentido, se debe tener en cuenta que la noción de lo que es participación, cuenta con diversos niveles, grados y ámbitos en los que ha sido categorizado a lo largo del tiempo, pues esta por un amplio espectro que puede ir desde sólo hacer presencia en un lugar hasta tener real injerencia en algo decisivo (Trilla y Novella, 2001).

La participación de la infancia suele estar limitada a espacios de carácter adultocéntrico y paternalista, que han sido construidos desde una perspectiva proteccionista y sobreprotector, los cuales responden a una sociedad que históricamente ha percibido la infancia de esta manera (Lay Lisboa y Montañés, 2018). Asimismo, el actuar del adulto que mantiene una actitud de preeminencia y superioridad es lo que aleja aún más la posibilidad de formar un marco de participación de los niños y niñas donde exista una escucha atenta y real (Castro et al., 2016).

Esta participación se puede conceptualizar en distintos ámbitos e ir desde lo más privado a lo más público, además; comprenderse desde diversas aristas, estas pueden ir desde participar activa y constantemente de un proceso, grupo, taller, etc.

donde decidan y propongan ideas, o el simple hecho de asistir a un ceremonia o jornada (Lay Lisboa y Montañés, 2018).

IV.1.1. Niveles de participación:

Los niveles de participación, como mencionan Trilla y Novella (2001) pueden atenderse desde la perspectiva de Roger Hart, quien presenta una clasificación tipo escala para referirse a los niveles de participación infantil. La cual, si bien puede tener cierto grado de enfoque cuantitativo, es probablemente la más conocida y relevante respecto a la participación infantil, por lo que es necesario hacer referencia a ella para tener una aproximación a conocer cuáles son más o menos los grados en los que existe la participación de los niños y niñas.

El primer nivel es el que el autor refiere como “manipulación”, esto es cuando el niño o niña no comprende bien la situación o asunto en el que se está inmerso, por lo tanto, tampoco comprende ni siquiera sus acciones. El siguiente es lo llamado “decoración”, cuando se utiliza a los niños/as únicamente como transmisores de propaganda o con un fin ornamental para una causa específica. Pero, existe una diferencia con el nivel anterior, ya que en el primero se intenta hacer creer al resto, que los niños/as fueron quienes sugirieron la causa y en este no es así. El siguiente peldaño corresponde a la -un poco conocida- “participación simbólica”, en la que se les otorga a los niños y niñas la supuesta y aparente y oportunidad de manifestar sus opiniones, pero estas finalmente no tienen ninguna incidencia ni repercusión en ningún lugar.

Siguiendo al autor del cual procede este criterio, Hart; los niveles de participación que siguen podrían contar con una participación real, pero para que esta se logre, deben cumplirse cuatro requisitos que hay de por medio. En primer lugar, que los niños/as entiendan el propósito del proyecto y conozcan a quién decidió sobre su participación, además tengan un rol significativo y estén participando de forma voluntaria en la instancia (Trilla y Novella, 2001).

En este sentido, el cuarto escalón es “asignados pero informados”, en el cual los niños y niñas participan de manera voluntaria y comprenden el significado del acto en el que van a intervenir, pero ellos/as no han sido partícipes de la planificación de este ni del rol que se espera que cumplan. El siguiente corresponde a “consultados e informados”, aquí el proyecto fue planeado y levantado por los adultos/as pero con constantes preguntas a los niños y niñas y considerando sus opiniones y propuestas (Trilla y Novella 2001).

En el sexto nivel se habla de que la idea fue generada por adultos/as, pero las decisiones tomadas se comparten con los niños y niñas, este es denominado como “proyectos iniciados por los adultos, pero cuyas decisiones son compartidas con los niños”. Aquí Hart hablaba de una diferencia relevante respecto a los niveles anteriores, ya que aquí los/as infantes participan sustancial y significativamente en las resoluciones (Trilla y Novella, 2001).

El penúltimo escalón refiere a cuando los niños y niñas planifican la instancia de participación por sí solos, pero están los adultos/as en forma de facilitadores en caso de ser necesario, este nivel es conocido como “iniciados y dirigidos por los niños”. Asimismo, se llega al último nivel correspondiente a “proyectos iniciados por los niños compartiendo las decisiones con los adultos”, el cual hace referencia a proyectos levantados por infantes, quienes deciden si hacer parte o no a los adultos/as en la ejecución de su proyecto o experiencia instaurada (Trilla y Novella, 2001).

A propósito de lo ya expuesto, se darán a conocer los tipos de participación en los que pueden ser partícipes los niños y niñas, ya que también existen diferentes categorías.

IV.1.2. Tipos de participación:

2.1 Participación simple: Esta corresponde a la primera y más elemental, la cual está basada en ser espectador o representante de algo sin haber sido parte de

la planificación ni levantamiento de este proceso, mucho menos en el contenido en el que el proyecto está basado. Los sujetos únicamente siguen órdenes. En este sentido, el nivel más básico aquí corresponde al hecho de “hacer presencia”, en consecuencia, esto se puede medir sólo de forma cuantitativa, por ej. al calcular cuántas personas asistieron a un lugar o cuántas participaron, pero esta última es considerado como haber estado ahí, siendo contabilizado en ese espacio (Trilla y Novella, 2001).

2.2 Participación consultiva: Aquí las personas no sólo son espectadores de una situación ni sólo siguen órdenes, sino que se les consulta su opinión respecto a los temas que les competen de alguna forma. Por lo que este es un escalón superior al anterior, pues se les fomenta el plantear propuestas y dar su opinión. Este tipo de participación incluye dentro de sí, subclases. La más básica reside en invitar a los usuarios a dar su opinión, pero sin algún contrato de respetar, como encuestas, cuestionarios, entre otros (Trilla y Novella, 2001).

De forma polarizada, en el otro lado se encuentra la participación consultiva vinculante, en la cual la opinión de los participantes tiene real inferencia y consecuencias, por ejemplo, en los niños y niñas esto se puede reflejar cuando eligen entre opciones de diferentes actividades que se les proponen, en elegir a un compañero/a de la escuela como representante, etc. Así como en los adultos/as una instancia de esto serían las elecciones en los plebiscitos por ejemplo (Trilla y Novella, 2001).

2.3 Participación proyectiva: Aquí el individuo es parte del proyecto y es un agente activo en él, no se limita a opinar de forma externa.

2.4 Metaparticipación: esta última categoría responde a los sujetos que exigen que su voz sea contemplada y reclaman que la forma en que esto se lleve a cabo sea diferente, pues han estado constantemente excluidos y desplazados en el silenciamiento. Estos mismos participantes en ocasiones pueden levantar nuevos espacios y/o formas de participación en los que estén realmente tomados en cuenta.

Por otra parte, existen criterios o factores moduladores de la participación, los cuales conllevan que surjan graduaciones dentro de los tipos de participación mencionados recientemente. A continuación, se presentarán cuatro elementos que pueden influir al mezclarse entre sí, para concluir qué tanta participación hay. Estos son: implicación, información/conciencia, capacidad de decisión y compromiso/responsabilidad (Trilla y Novella, 2001).

IV.1.3. Criterios o factores moduladores de la participación:

3.1 Implicación:

Refiere a qué tan parte del contenido se siente el sujeto en el cual se está dando la posibilidad de participar, cuánta cercanía siente al respecto y qué tanto le afecta. Por lo tanto, es un factor mayormente emocional, el que si bien, suele jugar a favor, no debe ser confundido, no es causa-efecto el nivel de implicación con el nivel de participación, ya que en ocasiones puede existir gran implicación y no por esto habrá alto nivel de participación, esto podría explicarse en los factores que vienen a continuación.

3.2 Información/conciencia:

A diferencia de la perspectiva anterior, esta está más vinculada al área cognitiva y refiere al manejo de información que tienen los individuos, cuánto conocen y comprenden el contenido.

3.3 Capacidad de decisión:

La capacidad de decisión puede atenderse desde dos perspectivas, en ocasiones puede entenderse como a las competencias psicológicas con las que cuenta la persona, pero estas están sujetas a ciertos factores, como por ejemplo a las experiencias previas del individuo, a la información que maneja al respecto, etc. y cuando estas condiciones se cumplen, puede hablarse de estar “preparado/a” para decidir, pero esto no significa necesariamente que está la capacidad operativa

para decidir sobre un tema o participar de decisión, ya que, por otro lado; hay aún más factores implicados, estos pueden ser de tipo legal, económico, político, entre otros. Dependiendo netamente de las condiciones factuales e incluso las relaciones de poder existentes. Por esta razón, al declarar a alguien como “preparado” o apto para decidir, tiene que darse en un contexto y tiempo específico.

3.4 Compromiso/responsabilidad:

Cuando se habla de participación muchas veces se habla de un concepto un poco aislado, pero este es un derecho que está ligado al compromiso previo con el tema del cual se habla, este es previo a la participación; así como la responsabilidad es lo que le sucede.

IV.1.4 Condiciones para la participación:

Para que sea posible una real participación debe estar presente cuatro elementos fundamentales, entre ellos; el principal es el reconocimiento del derecho a participación, las capacidades necesarias y los espacios que permitan esto. De lo contrario, no se podría concretar una verdadera participación.

4.1 El derecho de la infancia a la participación:

Los niños y niñas tienen el total derecho a la participación, así como todo ciudadano/a, la complejidad del asunto surge cuando nos preguntamos a quiénes realmente se les considera ciudadanos/as y se les reconoce como tal, por lo tanto, ¿A quiénes se les permite ejercer este derecho? La promulgación del documento de La Convención de derechos del niño/as promulgada por la ONU en 1989 es el primer texto que reconoce a los/as infantes como sujetos que de forma inherente cuentan con este derecho.

4.2 La capacidad de participar:

Considerando el derecho a participación de los niños y niñas se asume que estos/as cuentan con una capacidad genérica para esto. Pero, esta se concreta en

la práctica de ella, la cual está sumamente vinculada a las prácticas que se dan en el ámbito educativo, lo cual se verá más adelante.

Finalizando con lo que nos propone Trilla y Novella (2001) se hará referencia a los espacios para la participación.

4.3 Los espacios para la participación:

Las primeras instituciones con la que se vinculan los niños y niñas son la familia y la escuela, espacios donde deberían poder participar, ya que aquí es donde tienen mayor cercanía y conciencia de los temas a tratar. Es fundamental que los/as infantes a la hora de participar tengan la posibilidad de que esto sea en temas que conocen y que están en la esfera más cercana a ellos/as, pues es poco probable que la participación tenga éxito si es en temáticas alejadas de las cuales no tienen certeza del conocimiento que mantienen al respecto, de hecho esto podría causarles temor de ser interpelados o cuestionados por los/as adultos/as que hay alrededor, quienes -se asume- tendrían mayor conocimiento al respecto.

La idea no es que los niños y niñas jueguen a ser adultos/as, sino que participen de los espacios e instancias adecuadas para ellos/as, esto no se trata de infantilizar, por ejemplo, cargos políticos importantes. Es sabido que cuando los niños y niñas participan en instancias hechas por y para adultos/as sus opiniones no son necesariamente tomadas en cuenta.

En este sentido, es importante que los/as infantes vean resultados en su entorno respecto a lo que ellos/as opinaron, pues esto les dará una certeza de que su parecer fue considerado, además de sentirse parte de la comunidad a la que pertenecen y, en consecuencia, aumentará su motivación por participar en próximas instancias.

IV. 2.1 Participación en educación:

La educación debe ser entendida como un derecho incuestionable, así también la participación, en este caso; de los niños y niñas. De esta manera, es que la escuela como institución de socialización y organismo educacional, no puede quedar fuera de la discusión acerca de la participación de las infancias. Wagner y Einarsdottir (2006, citado en Castro et al., 2016) señalan que la educación infantil es la base de la educación para la democracia, por lo que la participación debe ser considerada un derecho pedagógico en la escuela.

En el año 2003 ya habían transcurrido 40 años desde el momento en que se declaró la Declaración sobre los Derechos del Niño. Su propagación alcanzó un notorio y significativo impacto cultural. No obstante, en la mayoría de los países no se logró levantar y llevar a cabo un movimiento por la educación sistemática en todo lo que respecta a derechos del niño y que esta fuera adoptada de manera obligatoria en las escuelas y en las universidades (Cussiánovich, 2003).

El desafío está en lograr que el Estado y la sociedad escuchen la voz de los niños y niñas y la tomen en cuenta, por lo que en la educación está la tarea de educar niños/as con herramientas para desenvolverse en su entorno y mantener acceso a fuentes de información, que les permita desarrollar un pensamiento crítico, autónomo y divergente, con opiniones de peso social, íntegro y político (Alfageme et al., 2003). En este sentido, es aquí donde la pedagogía juega un rol importante a la hora de fomentar su capacidad de análisis y cuestionamiento, de toma de decisiones, de potenciar roles activos y creativos. Se deben garantizar escenarios donde realmente sean protagonistas y ejerzan sus derechos haciéndoles visibles su condición de actores sociales.

Considerar la participación infantil como objetivo a lograr en la escuela, conlleva que la infancia como colectivo poderoso con capacidad de escucha y opinión sea un ideal a alcanzar (Larsen, 2011 citado en Castro et al., 2016). Avanzar a lo que Cussiánovich (2006) llama participación protagónica es un desafío que

tiene como consecuencia que los niños y niñas puedan ejecutar proyectos grupales o personales, que finalmente tengan incidencia en la sociedad y que no queden ahí silenciados.

La visión sobre la infancia ha ido mutando con el tiempo, al menos en este sentido, para bien; ya que la nueva percepción de la infancia como sujetos capaces e íntegros que gozan de derechos, propone que deben ser acompañados para la formación de su ciudadanía como personas autónomas, lo que conlleva un cambio de paradigma en la manera de relacionarse de las personas en general, no sólo de los niños y niñas, pues se plantea un nuevo orden social que no deja fuera el ámbito político (Novella, 2012).

En la esfera pedagógica cuando un educador/a afirma que “sus” alumnos/as han estado muy participativos en una clase, puede estarse refiriendo a que estos/as han contestado bastante sus preguntas e interpelaciones, o que han “aportado” con comentarios, que quizá; pueden haberse realizado hasta con la intención de “quedar bien” frente al profesor/a o simplemente hacerse notar (Trilla y Novella, 2001), pues es innegable que en las pedagogías tradicionales ocurre que existen consecuencias cuando los/as alumnos/as le agradan o no al profesor/a.

La educación es la base para sostener el sistema capitalista, promoviendo reproducir el tipo de relaciones sociales y culturales que existen para que el sistema funcione de esta manera, con esto nos referimos a principios de disciplina y exceso de autoridad, generando que los/as sujetos/as desde sus primeros años de vida se acostumbren a pensar y responder a favor del sistema ya establecido (Cuevas, s/f).

Sin embargo, Novella (2012) afirma que durante el siglo XX surgió una pedagogía enmarcada en principios que luchaban constantemente contra el paradigma de la educación tradicionalista, por superar barreras impuestas por el adultocentrismo y su inherente autoritarismo, las lógicas educativas-institucionales basadas en la represión y el castigo, al trato jerárquico donde los/as educandos sólo tenían la opción de acatar las verdades absolutas que se les enseñaban, sin

oportunidad a cuestionamientos, con esto se refiere a las pedagogías antiautoritarias, dialógicas o autogestionarias. A continuación, se presentan sus principios:

- **La defensa de la bondad del ser humano en un entorno libre y espontáneo:** aquí se hace referencia a Rousseau quien afirmaba que la infancia es una etapa que debe ser respetada sin prisas por superarla, que debe vivirse en libertad sin estar llena de pautas y expuesta a un exceso de información.
- **El optimismo en la naturaleza humana:** hace referencia a los conceptos de “libertad” y “autonomía”. Neill desarrolló sus principios referidos al autogobierno en la escuela de Summerhill, el planteo apunta a que la manera más efectiva de adquirir aprendizajes es tener el deseo de aprender.
- **El educador no directivista:** lo que rige a un educador de este tipo es la empatía, la comprensión y el trabajo desde la aceptación y confianza. En este sentido, Carl Rogers fue un destacado defensor de que las relaciones interpersonales afectan en la conformación de la personalidad.
- **Autonomía y responsabilidad comunitaria:** Lawrence Kohlberg si bien no es un autor dedicado específicamente a la pedagogía antiautoritaria, pero sus experiencias educativas estaban bajo los principios de autonomía y el sentido de justicia y comunidad, con un clima institucional que velaba por la participación infantil.

En el ámbito educativo, la participación infantil debe ser una experiencia donde los niños y niñas puedan implicarse como sujeto crítico de su actuar cotidiano apelando a un activismo transformador, donde el diálogo esté siempre presente como principio y no como opción, y donde el sentido de pertenencia a la comunidad sea un sentir de todos/as quienes son parte de ella. Para esto se deben delimitar

experiencias educativas organizadas en las cuales los/as infantes puedan intervenir de forma activa en los procesos de participación y toma de decisiones (Novella, 2012).

Por otra parte, se debe reconocer que la ciudad es un oculto agente educativo que periódicamente brinda diferentes oportunidades de participación. En este sentido, los conceptos “educación”, “ciudadanía” y “participación” están siempre dialogando y son recíprocamente dependientes y responden a los proyectos educativos respectivos a la ciudad (Novella, 2012).

Finalmente cabe mencionar que ha surgido el paradigma del protagonismo infantil, el cual alcanza nuevos objetivos en tres diferentes paradigmas. El primero corresponde al tradicional, el cual está enfocado en memorizar conocimientos y fomentar el statu quo de la sociedad, no se promueve la participación en ningún sentido y trabaja en base a la obediencia. El segundo corresponde al progresista, el cual se rige por recompensas fomentando una actitud consumista y se promueve la participación simbólica. Por último, el paradigma emancipador, muy por el contrario, a los otros, incitan a la capacidad de análisis y toma de decisiones, con un enfoque de adaptación a la sociedad, pero cambio de realidad, es aquí donde estos principios promueven la participación protagónica (Alfageme et al., 2003).

Dicho esto, es necesario analizar qué objetivos se quieren lograr a través de la educación reflexionando bajo qué paradigma se está llevando a cabo la pedagogía, ya que esto guarda directa relación con el tipo de curriculum que se levanta en las escuelas y/u otros espacios pedagógicos, que por cierto pueden también ser no formales.

IV. 2.2. Ciudadanía:

Cuando se habla de participación protagónica de los/as niños/as en aspectos políticos surgen términos que, si bien son considerados similares, no son lo mismo, democracia y ciudadanía. La participación infantil está enmarcada de forma teórica y conceptual en la democracia y sus procesos, de cómo se lleva a cabo la

ciudadanía y las condiciones necesarias para su desarrollo. La ciudadanía está sumamente vinculada a lo que refiere a derechos individuales, pero también se considera como estatus político y social. Dicho esto, al definir al niño/a como sujeto de derecho se está promulgando su condición de ciudadano y se asume a los niños y niñas vistos como un conjunto social el goce de este derecho, pero el ejercicio de este estará enmarcado en sus condiciones del contexto de cada uno/a (Cussiánovich, 2003).

La adaptación de “Memoria Chilena” en “Chile para niños” cuando define ciudadanía releva que ser ciudadano no puede ser limitado a vivir en la ciudad, esto incluye asumir que convivimos en una sociedad donde todos/as somos diferentes, con opiniones diferentes; que es necesario contar con espacios donde estas se respeten mutuamente. Es también preocuparse por la ciudad y quienes habitan en ella (Biblioteca Nacional de Chile, s/f).

Respecto a las infancias, esto aplica de forma cotidiana pudiendo opinar y participar en los temas que le competen en los espacios que mayor cercanía tienen, ya sea dentro de sus familias, barrios, escuelas, etc.

Mauricio Merino (2019) afirma que el ser ciudadano/a conlleva no sólo derechos sino también responsabilidades, las cuales deben ser cumplidas. Dicho esto, la ciudadanía en una sociedad democrática asume la posibilidad de ser partícipe de la elección de los/as gobernantes y de las decisiones que influyen en su entorno. Trilla (1998) asegura que la calidad de una ciudad puede ser medida según el nivel de participación de los/as ciudadanos/as, pues es proporcional que la ciudad hace al ciudadano y viceversa.

En este sentido, cuando se habla de participación infantil es que debemos tener en cuenta que para promoverla lo principal es erradicar la jerarquía y el distanciamiento entre adultos/as e infantes cuando este se trata de superioridad o adultocentrismo, además de combatir el imaginario social que existe respecto a las

infancias, que suelen ser vistas como inferiores y no las consideran como sujetos de derecho y actores sociales (Cussiánovich, 2009). Es un desafío de los/as adultos/as acompañar de la mejor forma el proceso de construcción de ciudadanía de los niños y niñas para que adquieran un compromiso con esta (Trilla, 1998). Cuando se considera a las infancias prescindibles al momento de la toma de decisiones ya sea en aspectos cotidianos o de niveles macro, se está concibiendo al niño/a como pre ciudadano (Cussiánovich, 2009).

Siguiendo a Cussiánovich (2009) los discursos de ciudadanía históricamente se han negado y ocultado cuando estos tienen que ver con la ciudadanía que respecta a los niños y niñas, y cuando han existido, cabe mencionar que estos han estado cargados de cuestiones de poder. La ciudadanía se enmarca en una esfera de respeto, igualdad, libertad y no sometimiento; está enlazada a comprender las relaciones sociales sin exclusiones ni jerarquías que discriminan y dejan fuera a algunos/as sujetos/as.

De esta manera, el debate de si los niños y niñas son sujetos que gozan del derecho a la ciudadanía o no, desde una perspectiva real y no ficcional como ocurre en muchas ocasiones, donde se les invita a los/as infantes a jugar a participar, a jugar a votar, etc. donde posteriormente jamás se sabe qué ocurrió con la información recopilada de las opiniones de los niños y niñas. En este sentido, cuando se habla de derecho de forma inherente surge el discurso de “exigir” los derechos, estos se perciben con un componente indispensable de exigibilidad. En algunas culturas aparentemente el derecho se desprende de haber cumplido con una obligación, a diferencia de la parte occidental del mundo, donde del derecho se origina una responsabilidad.

Hacer partícipe de la esfera y discusión política a los niños y niñas les genera una autopercepción de sujetos/as responsables, autónomos y responsables de su propio desarrollo, capaces de opinar de manera consciente como parte de la comunidad y participar en la construcción y ejercicio de ciudadanía (Lay-Lisboa y

Montañés, 2018). En este sentido, los/as adultos/as deben jugar el rol de acompañamiento a las infancias en su construcción como ciudadanos/as, para que logren ser individuos/as activos/as en este ámbito

Impulsar la autonomía ciudadana es un desafío que debe generarse en el entorno más próximo y cercano a los niños/as posible, sin caer en abstracciones que son sumamente lejanas para ellos/as, además es necesario que su participación sea reconocida como valiosa y útil, es decir, que ellos/as mismo/as puedan mirar su entorno y ver que sus opiniones sí fueron tomadas en cuenta y existieron consecuencias al respecto (Novella, 2012).

VI. Educación parvularia y curriculum

Para situarnos en el contexto educativo, especialmente en la educación parvularia es relevante mencionar en primera instancia que Chile se integra la promulgación de la Ley General de Educación N° 20.370 en el año 2009, la cual conviene en su Artículo N° 1 su ejercicio de regularizar “los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; fija los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y media” (LGE, 2009).

En este sentido, respecto a la educación parvularia se determina que:

Es deber del Estado promover la Educación Parvularia en todos sus niveles y garantizar el acceso gratuito y el financiamiento fiscal para el primer y segundo nivel de Transición, sin que éstos constituyan requisitos para el ingreso a la educación básica (Artículo N° 4).

Asimismo, el artículo N° 18 señala que “su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos” (Aguilera et al., 2021).

Los principales organismos de la educación parvularia en Chile corresponden a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) junto a la Fundación Educacional para el Desarrollo de la Niñez (INTEGRA), quienes están encargados de favorecer el desarrollo y la promoción del derecho a la educación de las infancias del país. Dicho esto, como afirman las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018) la educación en la primera infancia compone las bases educativas que se extenderán y perfeccionarán en las etapas posteriores de desarrollo.

En relación a las dos instituciones mencionadas, cabe destacar que estas han extendido su trabajo pedagógico en programas educativos formales y no formales. En estos últimos se encuentran los no convencionales que corresponden a los situados en diferentes contextos con la participación de diversos actores, dentro de ellos nos encontramos con variedad de profesionales, familias, cuidadores, niños y niñas. Algunos de los ejemplos de estos programas son: jardín al hospital, jardín sobre ruedas, y algunos otros que surgen en diferentes territorios, incluso en las salas cuna que existen en las cárceles (Aguilera et al. 2021).

Lo mencionado recientemente corresponde netamente a lo que es la educación inicial dentro del marco institucional de Chile, específicamente en los contextos más comunes y formales en los que suele darse la educación de párvulos/as. En ese sentido, las Bases curriculares de educación parvularia en el país ofrecen dos núcleos enfocados en educar a las infancias en democracia ofreciéndoles oportunidades para el desarrollo de su ciudadanía. Estos corresponden al ámbito de “Desarrollo personal y social” e “Interacción y comprensión del entorno” y el documento declara:

El Núcleo Comprensión del Entorno Sociocultural comparte con el Núcleo Convivencia y Ciudadanía contenidos relacionados con la formación ciudadana de los párvulos. Mientras en este último el énfasis apunta al reconocimiento y el respeto del otro, aprendidos en la práctica de una interacción cotidiana donde todos tienen los mismos derechos y responsabilidades, el primero, contribuye a la ciudadanía ampliando el conocimiento y descubrimiento de los otros, más allá del entorno inmediato, en contextos nacionales e internacionales, a quienes se hace extensivo el respeto y la tolerancia y el enfoque de derechos. (2018)

Frente a esto, se extiende aún más el debate respecto a lo que promueve la educación en Chile, qué pretende y qué realmente ocurre en los espacios que no son parte de las instituciones formales de educación. En esta misma línea, cabe destacar que cuando se refiere a la educación, no se puede dejar de lado el currículum presente en este ámbito, entendiéndolo como construcción social, que contiene enfoque cultural y conceptual, considerando que “currículum” no puede ser definido como concepto en un par de palabras, por el contrario, este apunta a pensar en la manera en que interactúan un grupo de personas en ciertas situaciones, incluso se debe tener en cuenta que el currículum presente en las escuelas de una sociedad, son parte de la cultura de esta (Grundy, 1998).

Aguilera et al. (2021) señalan que, al hablar de currículo, se debe tener algunas consideraciones. Primero que todo, la palabra currículo proviene de la palabra en latín *curriculum*, esta significa carrera, es decir un recorrido que se debe realizar, por lo que, de forma sintética podría decirse que la educación formal es un camino, en otros términos, como señala Gimeno; es “un recorrido para los estudiantes, y el currículo sus pasos, su contenido” (citado en Arias, 2011). Dicho esto, es que currículum puede ser definido como:

Todo aquello que consciente o inconscientemente sucede en la escuela, por tanto es claro que trasciende lo que ésta intencionalmente pretende transmitir y, de alguna manera, los contenidos de la enseñanza representan la tensión de diversos actores sociales en su puja por ubicar unos aprendizajes y desechar otros (Arias, 2011, p.9).

Para comenzar con una distinción inicial, Pascual (1998) en su investigación exhibe tres paradigmas curriculares, los cuales son planteados por Grundy: el paradigma curricular de racionalidad técnica, el paradigma curricular práctico o praxeológico y el paradigma curricular crítico o reconceptualista social.

El primer paradigma percibe la educación como algo verificable, que puede ser controlado. Busca la objetividad, como así también busca cumplir los objetivos planificados previamente, además reproduce la cultura perteneciente al grupo, en la búsqueda de una homogeneización de los/as sujetos/as.

Posteriormente surge el paradigma práctico, el cual “tiene por finalidad la comprensión de la realidad con la intención moral de mejorarla” (Pascual, 1993, p.27). En donde se conceptualiza a la educación como un proceso de construcción social, mediante el cual, los estudiantes son sujetos del aprendizaje y no objetos en el acontecimiento curricular, sin embargo, se reconoce la función reproductora de la educación, también se da cuenta de que esta debe ser transformadora (Grundy, 1991). Los cuales, interactúan con los/as docentes con el fin de dar sentido al mundo y/o comprenderlo.

En último lugar, el paradigma crítico o reconceptualista social es la extensión del planteamiento de Habermas, el cual revela que “la emancipación o liberación de las personas, de todo aquello que está fuera de ellas” (Pascual, 1993, p.44). De manera que, mantiene un carácter emancipador del estudiante, debido a que es un creador activo del saber junto con el profesor, siendo participantes activos en la co-

construcción del conocimiento y del proceso de enseñanza-aprendizaje (Grundy, 1991). Lo que representa que deja de existir una relación jerárquica ni asimétrica entre pedagogo/a y estudiante, sino, muy por el contrario; una relación emancipadora, crítica, de potenciación y diálogo.

Cabe mencionar que en el intento de construir una humanidad en la cual se considere la voz de los niños y las niñas, donde sean personas con pensamiento crítico que gocen de ejercer sus derechos, la educación debe sumergirse en el curriculum con interés cognitivo emancipador (Habermas en Grundy, 1998) donde el foco esté en promover la autonomía de los niños y niñas, en este caso específico, en el pensamiento crítico autónomo, logrado por la autorreflexión.

VII. Educación no formal

En este sentido, la Ley General de Educación decreta tres diferentes tipos de enseñanza: la formal o regular, informal y la no formal. La primera de ellas corresponde a “aquella que está estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial. Está constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas” (LGE, 2009), es decir, en el ámbito de la educación parvularia; jardines infantiles y salas cuna. Por otra parte, establecimientos educacionales estatales como colegios y liceos, institutos técnicos y universidades.

La enseñanza informal alude a “todo proceso formativo, realizado por medio de un programa sistemático, no necesariamente evaluado y que puede ser reconocido y verificado como un aprendizaje de valor, pudiendo finalmente conducir a una certificación” (LGE, 2009), sean estas sociedades, comunidades y/o diferentes agrupaciones comunitarias organizadas. Por tercer y último lugar, la educación no formal, remite a “todo proceso vinculado con el desarrollo de las

personas en la sociedad, facilitado por la interacción de unos con otros y sin la tuición del establecimiento educacional como agencia institucional educativa” (LGE, 2009), es decir, los procesos de enseñanza y aprendizaje que se pueden ejecutar en múltiples espacios, sin la necesidad de estar en el marco de lo institucional (Aguilera et al., 2021).

La educación formal, no formal e informal pueden ser abordadas desde distintas aristas, pero en este caso, al considerar el criterio estructural se puede hablar de un contexto formal cuando existe un sistema educativo institucionalizado estructurado de forma jerárquica que escala de manera gradual y comprende desde la educación parvularia hasta la Educación superior, es decir, la escuela con sus grados, docentes y actividades es la validada en este contexto.

En tanto la educación no formal responde a actividades pedagógicas planificadas, organizadas que se realizan de forma sistemática pero fuera del marco del sistema educativo oficial, razón por la cual el carácter final de este proceso no da paso a un nivel o grado educativo.

Finalmente, la educación informal sería un proceso que se da a lo largo de toda la vida donde las personas adquieren conocimiento y habilidades a través de experiencias que se dan en la cotidianidad, esto refiere a un contexto propio de cada persona donde existen diferentes actividades vinculadas a su entorno, familiar, de trabajo y personal. Lo que ocurre en el ambiente familiar o de la vida en el barrio donde se vive, corresponde como un ejemplo concreto a este tipo de contexto de educación informal (Martin, 2014).

Vásquez (1998, citado en Martin 2014) señala cuatro criterios que permiten caracterizar y diferenciar cada tipo de contexto, estos serían: estructuración, universalidad, duración e institución.

El primer criterio hace referencia a la organización de las prácticas pedagógicas, mientras que la educación formal y no formal cuentan con esto, la

informal se quedaría fuera. En la primera se releva la estructuración y jerarquía en los niveles, la no formal cuenta con estructuración de las acciones realizadas a crepes del desarrollo de programas.

La universalidad refiere a quiénes están destinadas las experiencias educativas. El contexto informal incluye a todas las personas, el formal no siempre tiene un alcance de tipo universal, sólo en ocasiones en sus niveles inicial y primaria, mientras que el contexto no formal incluye a todas las personas, pero las actividades y experiencias van dirigidas a un grupo en específico con características en común.

La duración tiene que ver con la permanencia, pero esta va variando según el contexto, ya que por ejemplo en el informal la duración es ilimitada puesto que el proceso de aprendizaje puede durar toda la vida, mientras que la educación formal mantiene límites definidos. Por su parte, el contexto no formal cuenta con una extensión delimitada y definida fuertemente.

La institución concierne a la institucionalización de las prácticas pedagógicas en cierto contexto. En este sentido, la educación formal es institucionalizada desde cualquier punto de vista, ya que se da únicamente en centros educacionales como jardines, escuelas o universidades. Así, el contexto no formal se puede desarrollar dentro de organizaciones y también fuera de ellas, sin embargo, la educación informal es la que mantiene el menor grado de institucionalidad, puesto que no se desarrolla ni requiere instituciones.

Dicho esto, los cabildos infantiles caben dentro de la educación no formal, ya que, siguiendo lo mencionado anteriormente, los cabildos infantiles responden a las siguientes características: las prácticas educativas o pedagógicas mantienen cierta organización, pueden participar todas las personas, pero está dirigido a un grupo con ciertas características en común, como lo son los niños/as de cierta comuna o barrio, en contexto estallido social. Además, mantienen una extensión definida en término de semanas y días (cada cabildo tenía su particularidad) y, por cierto, no se desarrolla en el marco de lo institucional pero sí dentro de una organización, como

lo fueron las asambleas territoriales u organizaciones auto gestionadas que se dieron en cada sector donde fueron levantados estos espacios para niños y niñas.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.

Esta investigación se sitúa desde un paradigma comprensivo - interpretativo- de la realidad de diversos actores que participaron en los cabildos infantiles que se llevaron a cabo en 3 comunas de la Región Metropolitana. Cabe mencionar que la investigación cualitativa se entiende como “cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación” (Strauss y Corbin, 2002, pp. 19-20).

Conviene enfatizar que los/as investigadores/as cualitativos se esfuerzan en comprender a los/las sujetos en el interior de ellos/as mismos/as y sus contextos, es así como son valiosas y significativas todas las perspectivas, puesto que el/la investigador/a no está en búsqueda de una verdad absoluta sino que está enfocado/a en la comprensión minuciosa de los/as participantes, quienes son considerados todos/as como igual de importantes, de manera que toma en cuenta a grupos que han sido excluidos y silenciados, como por ejemplo los pobres, las mujeres, y en este caso específico de investigación, los niños y niñas (Taylor y Bogdan, 1987).

Dicho esto, esta indagación cualitativa se levanta con el fin de recoger información de este fenómeno social desde una mirada que considera los hechos ahí ocurridos como algo que está cargado de significados, emociones y representaciones, lo cual, por cierto; va a variar en cada comunidad y en las voces

de cada educadora en formación, pero como ya mencionamos, el relato y opinión de cada una fue igual de relevante.

Esta investigación es de alcance exploratorio y descriptivo, el primero debido a que se está indagó un hecho con poco conocimiento alcanzado y publicado hasta la fecha (Canales, 2006). Por su parte descriptivo se debe a que se describe algo que ya fue realizado y considera a los/as informantes clave de esta situación en específico.

Cabe destacar que el objeto de estudio es lo ocurrido en los cabildos, pero en vista de que han pasado tres años aproximadamente y los/as infantes que participaron en ese entonces de este proceso eran muy pequeños/as y probablemente poco recuerdan de su participación en estos espacios, es que la información se recolectó desde las educadoras en formación que acompañaron estas instancias y mediante ellas se obtuvo la información que se busca, pues ellas realizaron registros escritos y fotográficos de esos momentos. Reitero, la información que se buscó y relevó en esta investigación fue la participación de los niños y niñas en los cabildos infantiles, pero debido a las circunstancias no se podrá recoger información directamente de ellos/as.

El diseño metodológico de esta indagación corresponde a un estudio de caso, el que responde a estudiar en profundidad un caso específico teniendo en cuenta la complejidad de este, el cual además busca conocer en detalle las características e interacciones presente en este (Stake, 1999).

Muestra:

En la investigación cualitativa la muestra corresponde a “la selección de casos o materiales para el estudio de una población o una variedad de posibilidades mayor” (Flick, 2015, cap. glosario). En este caso en la muestra se consideró a tres educadoras en formación que estuvieron presentes en el desarrollo de tres cabildos infantiles de la Región Metropolitana a educadoras en formación si bien pertenecen a la misma institución formadora, la Universidad de Chile, tienen una diferencia y es

en el nivel en que se encontraban cursando en ese entonces cada una de ellas. La estudiante que levantó el cabildo en Independencia en ese entonces iba en 3er año de la carrera Pedagogía en Educación Parvularia, la alumna de Puente alto en 2do año y la de Ñuñoa en 1er año.

Técnicas:

Para llevar a cabo y concretar esta indagación, en búsqueda la información necesaria para responder la pregunta de investigación y lograr los objetivos propuestos, se utilizaron las siguientes técnicas:

l) Entrevista semi estructurada a las educadoras de párvulos en formación que participaron de estos cabildos en las tres comunas de la Región Metropolitana. Esto, con el fin de responder al objetivo nº1 y nº2: “Conocer las características de la participación de los/as niños/as en el estallido social del 2019 en Chile, en tres comunas de la Región Metropolitana” y “Describir las experiencias pedagógicas que existieron en los cabildos infantiles de tres comunas pertenecientes a la Región Metropolitana.”

En la entrevista semi-estructurada si bien idealmente el entrevistado/a responde libremente, el/la entrevistador/a es quien decide qué preguntas hacer y en qué orden, esforzándose por mantener una conversación cómoda pero que en ocasiones debe intervenir para “ayudar” al entrevistado/a a profundizar en su respuesta o volver a las preguntas guía para no desviar el tema, también es posible que en el camino del diálogo se vayan respondiendo preguntas planificadas sin realizarlas explícitamente, por lo que ya no habría que realizarlas como tal (Flick, 2007). Recordando que una entrevista se basa en mantener una conversación que mantiene cierta estructura y busca un propósito, el cual corresponde a comprender de qué forma comprende el mundo el/la entrevistado/a y descifrar el sentido que les otorgan a sus experiencias propias (Álvarez-Gayou, 2003).

En el momento en que la entrevista está siendo organizada y preparada previamente, se les debería dar -dentro de las posibilidades- a los/as entrevistados/as la opción de que elijan el momento y espacio que les acomoda. Además, los/as involucrados/as pueden llegar a un consenso donde acuerden la posibilidad de grabar la entrevista y la posibilidad de detener la grabación, etc. (Woods, 1986).

En este sentido, es que se estima pertinente levantar esta técnica en la conversación con las educadoras en formación, ya que creo que al menos en esta instancia específica, debe mantenerse la posibilidad de incorporar nuevas preguntas guía en el desarrollo de este diálogo, pues a mi parecer como los cabildos infantiles realizados fueron hace un par de años atrás, es posible que durante la entrevista las educadoras puedan ir recordando información que quizá no esté considerada en las preguntas previas.

II) Análisis documental de los escritos realizados por las estudiantes -de Pedagogía en Educación Parvularia- que levantaron los cabildos infantiles en las tres comunas seleccionadas, ya que estas redactaron informes sistematizados al respecto. Con esta técnica se logró responder al objetivo n°3 el cual hace referencia a: “Analizar las características pedagógicas puestas en práctica en los cabildos infantiles desarrollados durante el estallido social del 2019 en Chile en tres comunas de la Región Metropolitana”. Mediante el análisis de estos documentos escritos, se pudo encontrar de manera más específica las prácticas pedagógicas que se llevaron a cabo, pues como estos informes tenían la finalidad de ser evaluados en la Universidad para aprobar el semestre respectivo de cada educadora de párvulos en formación, tuvieron una perspectiva con enfoque pedagógico y educativo.

Validez y credibilidad

Con la finalidad de lograr una mayor validez y credibilidad de esta investigación, es que se llevarán a cabo mediante un proceso de triangulación. Arias (2000) afirma que las triangulaciones no necesariamente se pueden realizar con metodología, sino que también con fuentes de datos. En esta investigación se consideran como elementos para la triangulación: los datos obtenidos en las entrevistas semi-estructuradas a las agentes claves, los documentos analizados y las teorías sobre cambios sociales, de infancia y pedagógicas, ya que, estas tres temáticas son sumamente importantes de considerar a la hora de levantar una investigación con el respectivo tema, las cuales, por cierto, están vinculadas. Según Denzin, la triangulación teórica se define como “desde la perspectiva de la teoría, un fenómeno se pone frente a múltiples perspectivas que buscan comprender el mismo problema” (Araneda, 2006, p.17).

Análisis de datos:

Finalmente, el análisis de datos de la información recogida a través de las técnicas, se va a realizar con el modelo de teorización anclada planteado por Mucchielli (1996) que se basa en los datos recogidos sistemáticamente y analizados a través un proceso de lectura reiterada, codificación y construcción de categorías de análisis, las que representan el discurso de los sujetos. Cabe destacar que esta forma genera una concepción más global en el cual se busca llegar a la comprensión sin esforzarse por crear una teoría al respecto. Mucchielli (1996) afirma que esta teorización se orienta a producir una teorización de manera inductiva en cuanto a un fenómeno de tipo psicológico, cultural o social, pues en este caso nos vamos a referir a un fenómeno con características de estas dos últimas.

La categoría es el instrumento principal del análisis, pero comenzaré con la codificación de las entrevistas realizadas a las educadoras de párvulos en formación, escuchando las grabaciones de estas que estarán en formato de audio. Así, a continuación, se van a generar categorías, las cuales son entendidas como una palabra o expresión clave levantada de la información que tenemos. De esta

manera se podrá crear vinculación y relaciones entre las categorías levantadas, llegando además a la respuesta de frente a qué fenómeno social nos estamos enfrentando, pero a su vez se generan nuevas interrogantes respecto a lo que estamos investigando. Recordemos que la teorización es un proceso nunca acabado, pero mediante los pasos anteriores ya habremos captado lo complejo de la situación, considerando siempre los objetivos principales de la indagación. Mediante la codificación, categorización y relación pueden trasladar a un análisis de un nivel analítico considerablemente interesante y significativo (Muchielli, 1996).

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En el objetivo de indagar sobre los aspectos pedagógicos presentes en tres cabildos infantiles levantados en Santiago en el contexto del estallido social del año 2019 ocurrido en Chile, se realizaron tres entrevistas semi estructuradas y se analizaron los tres informes de prácticas de las entrevistadas.

Para el análisis se utilizó el programa Atlas ti versión 2022. El proceso se realizó siguiendo el modelo de teorización anclada de Mucchielli, el cual está enfocado en sistematizar los datos recopilados, codificarlos y levantar categorías de análisis que resumen los discursos de los individuos, lo cual permite llegar a una concepción y comprensión general de la temática, más que levantar nuevas teorías al respecto (1996). En este estudio el análisis se comenzó haciendo una lectura reiterada de los discursos, se realizó un proceso de codificación, donde emergieron un total de 40 códigos, luego los códigos fueron agrupados construyendo 4 subcategorías. Finalmente, el discurso se condensa en dos categorías: Cabildos infantiles: experiencias pedagógicas de participación ciudadana de las infancias; y Cabildos infantiles en el estallido social. A continuación, se presenta la tabla de resumen de las categorías, subcategorías y códigos.

Tabla N° 1 Resumen de las categorías, subcategorías y códigos

Categoría	Subcategoría	Códigos
Cabildos infantiles: experiencias pedagógicas de participación ciudadana de las infancias	Espacios para niños/as	Cabildo infantil, espacio seguro, ocupación del territorio, convocatoria, reunión inicial, requisitos para participar, organización, planificación jornada 1, publicidad primera jornada, padres o cuidadores, talleres para niños/as, participación de adultos/as.
	Infancias	Cabildo infantil, infancia, participación de niños y niñas, características de niños y niñas, opiniones niños y niñas, edad de asistentes.
	Pedagogía	Desafíos a futuro, democracia, democracia, preguntas del cabildo, didáctica general del cabildo, equipo de trabajo, información recopilada, asistencia jornada 1, planificaciones, evaluación, materiales, aspectos pedagógicos, curriculum, emocionalidad, importancia del juego, educación parvularia, motivación de las educadoras.
Cabildos infantiles en el estallido social	18 de Octubre	Estallido social, movilizaciones de la revuelta, contexto del lugar, territorio universitario, autogestión y conciencia social.
	Espacio para niños/as	Códigos ya mencionados en la subcategoría anterior

Fuente: elaboración propia

Categoría 1 Cabildos infantiles: experiencias pedagógicas de participación ciudadana de las infancias

Esta primera y principal categoría responde al nombre de “cabildos infantiles: experiencias pedagógicas de participación ciudadana de las infancias” básicamente porque está en función de la relevancia de este tópico. Los tres cabildos estudiados fueron desarrollados por educadoras de párvulos en formación. Esta categoría está constituida por las subcategorías: infancias, espacios para niños/as y pedagogía.

Cabildos infantiles experiencias pedagógicas de participación



Fuente: elaboración propia.

Subcategoría Infancias

Considerando que la investigación está inmersa en aspectos pedagógicos y espacios que tienen que ver con las infancias, esta subcategoría está destinada a conocer y contrastar las diversas perspectivas que emergen de los discursos de las participantes respecto de como conceptualizan a las infancias, donde se observan diferentes representaciones sociales acerca de niños y niñas.

El mundo académico y los organismos e instituciones públicas, como la Defensoría de la niñez, Convención de derechos de NNA, entre otros, que defienden “la infancia” e intentan resguardarla, se han encargado y esforzado por derrumbar mitos y perspectivas que no permiten reconocer al niño/a como sujeto de derecho. Sin embargo, no podemos ocultar que en los espacios tradicionales y cotidianos es frecuente encontrarse con personas que se refieren a los/as infantes como seres inferiores casi sin capacidad de pensamiento ni autonomía.

Las discusiones teóricas se generan en distintas áreas y sobre variados conceptos, en este caso las infancias han sufrido la denominación de diferentes apelativos, entre ellos “infantes”, “la infancia”, “los niños”, con perspectivas que han sido intensamente discutidas. Lo anterior se evidencia en los discursos de las entrevistadas, ya que varían sus formas de referirse a los niños y niñas. Es notorio que constantemente todas nombran “niños y niñas”, sin mantener sólo el genérico. Se destaca que en uno de los discursos se enfatizó el rechazo al uso del pronombre posesivo “mis” o “nuestros” para referirse a los/as infantes, discurso común en las aulas o en los discursos políticos públicos “defender” a los niños y niñas llamándoles “nuestros niños”. Así lo señala la entrevistada:

Me carga que sigan diciendo “nuestros niños” es como cuando dicen “nuestras mujeres” como que en verdad no son de nadie, son de ellos mismos y siento que eso como que promueve una mala concepción de la infancia, pero siento que se ha avanzado...yo creo que en el cabildo se probó

rotundamente la teoría como de que los niños son sujetos de derechos, ciudadanos, que tienen algo que decir, que son capaces, yo creo que esta fue la plataforma en la que yo vi todo eso (Entrevista n°1)

El discurso de las entrevistadas apunta constantemente a la necesidad de visibilizar a las infancias y sus derechos. Otra de las estudiantes afirma al respecto: “seguir levantando estos espacios es una buena forma de visibilizar a las infancias y a sus opiniones y al final relevarlos como sujetos de derechos que son (Entrevista n°3).

En esta misma línea, la participación infantil debe ser entendida como un desafío social en el cual los/as adultos/as deben proporcionar a los/as infantes experiencias y oportunidades de participar (Castro et al., 2016). Por otro lado, Gaitán (2006) la considera como una práctica social, ya que esta debería darse constantemente y no en ocasiones aisladas. Una participación real y no sólo mencionada ni simbólica, la opinión de los niños y niñas debe ser tomada en cuenta y no sólo concebir la “escucha” como el sencillo acto de oír, sino que se les permita proponer ideas y reflexionar de forma crítica y autónoma, donde a la hora de exteriorizar y verbalizar sus pensamientos, estos sean tomados en cuenta cuando se toman decisiones que les competen a ellos/as y/o a sus comunidades.

Dicho esto, cabe destacar que una de las educadoras entrevistadas señaló: “el carnaval lo propusieron los niños porque yo me acuerdo que nosotros habíamos propuesto la idea de hacer marchas y ellos encontraban que era muy fome” (Entrevista n°1). Este es un claro ejemplo en el cual los niños y niñas dieron su percepción respecto a las actividades que se estaban llevando a cabo y propusieron una diferente, la que fue tomada en cuenta, ya que plantearon la idea de realizar un carnaval y este se realizó. A esto refiere que los/as infantes puedan ver en su entorno cercano, consecuencias de lo que ellos/as mismos/as dijeron.

Es importante tener en cuenta que la participación puede estar influida por diversas razones y situaciones. Sin embargo, los discursos de las estudiantes en

práctica apuntan explícitamente a que la participación de los/as niños/as no dependía de la edad de estos/as, sino que netamente de las singularidades de cada infante. “Como te decía no depende mucho las diferencias por edades sino más bien yo creo que por el desplante, por la misma personalidad de uno poh, como que de repente a uno le cuesta hablar más, qué se yo” (Entrevista n°3).

Los niños y niñas mantienen características tan particulares y diversas según muchos factores -incluyendo el contexto social- que en esta investigación adherimos al término “infancias” y no “infancia”, pues incluye la multiplicidad de infancias y sus particularidades, rechazando la hegemonía del imaginario social que existe respecto a una infancia homogénea que la considera únicamente como una etapa de edad que incluye ciertos años y determinados rasgos distintivos generales.

Luego, evidentemente es difícil generalizar al hacer mención a las características de los niños y niñas. Sin embargo, a la hora de referirse a la emocionalidad que atañe a los/as niños/as en ese momento, es posible encontrar un punto de encuentro. Una de las educadoras de párvulos en formación, en su informe de práctica señala:

Finalmente todos los niños y todas las niñas después del estallido social llegaron muy angustiados, nerviosos y preocupados por lo que podría ocurrir en nuestro país, en sus casas o con sus familias y fue a través del juego espontáneo y la actividad colectiva que lograron encontrar respuestas para sus sentires y su comportamiento, establecer vínculos con su comunidad y vivir experiencias que finalmente les servirán para toda su vida y sus procesos sociales. (Informe n°1)

Probablemente podría parecer una generalización apresurada, pero es innegable que lo que estaba ocurriendo en el país en octubre del 2019 generó una constante desestabilización emocional en las personas, ya que estaba ocurriendo algo nuevo que cada día generaba más incertidumbre y diversas emociones,

especialmente en los niños y niñas, quienes necesitan certezas en su vida para mantener una estabilidad, y el estallido social les había quitado esto.

Cuando los/as adultos/as refieren a los/as niños/as como sujetos que “no deben votar porque no saben de política” porque no están aptos para hacerlo, porque a los/as niños/as no se les habla de política, porque no entienden, etc. se les está percibiendo como inferiores, incapaces y también prescindibles, es decir, que no tienen las capacidades para opinar ni ejercer un voto, y que sin ellos/as la “democracia” puede funcionar perfectamente, pues no serían necesarios para llevar a cabalidad los plebiscitos de elecciones, ya sea de mandatarios u otras decisiones, un reflejo de esto es el tipo de discursos que tenían algunos/as adultos/as a la hora de la convocatoria.

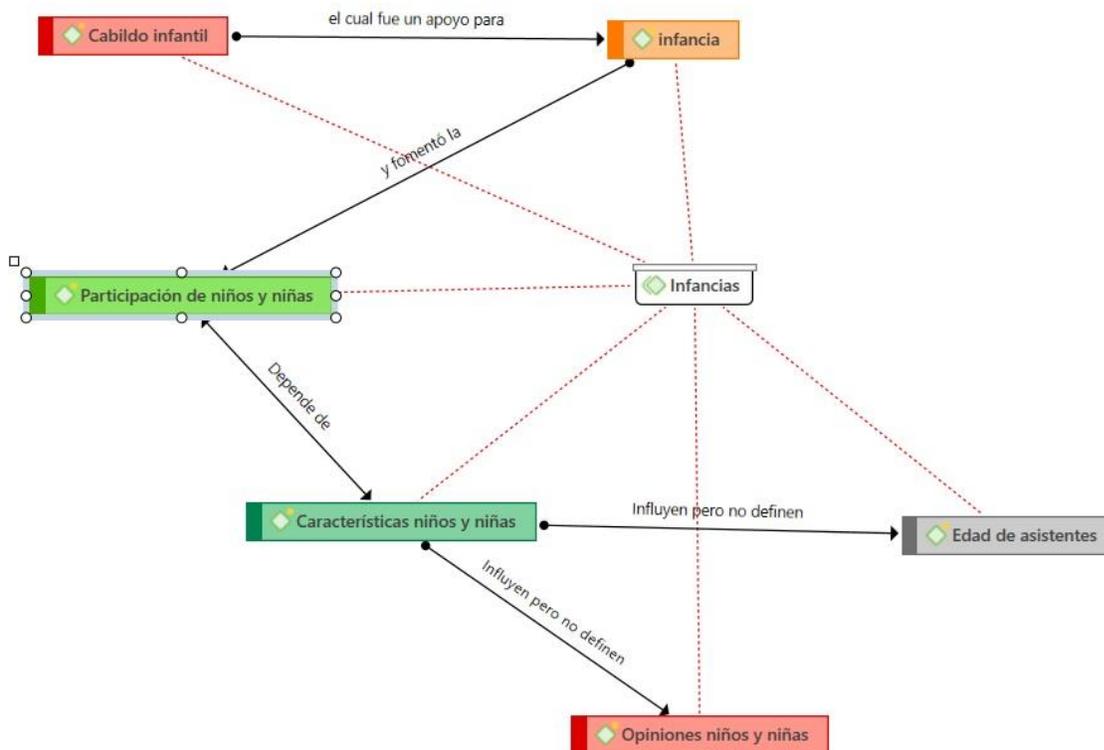
En la feria nos tocó harto eso como de los papas preguntándote pero “¿De qué van a hablar los niños?” Creo que un papá nos dijo “¿Pero por qué van a opinar al respecto?” Claramente no llegó ese padre con sus hijos pero sí estaba muy marcada esa visión de que los niños no tienen porque opinar en estas cosas como “de grandes” cachai. (Entrevista n°3)

La perspectiva que comparten las educadoras en formación participantes de esta investigación, es que los/as niños/as deben participar realmente de la toma de decisiones y no sólo de forma simbólica. Para Trilla y Novella (2012) ésta última es definida como la aparente oportunidad que se les presenta a los niños y niñas de emitir sus opiniones, pero finalmente estas son deshechas y no llegan a ningún puerto, es decir, no inciden en nada en la toma de decisiones de su comunidad y/o de la sociedad. Las autoras se refieren a la participación infantil asegurando que existen diferentes tipos, entre ellas se encuentran los siguientes: simple, consultiva, proyectiva y la meta-participación.

En este escenario, teniendo en cuenta los cabildos infantiles analizados en la indagación, podríamos decir que en uno de ellos se alcanzó un nivel de participación consultiva vinculante (esta es una rama de la participación vinculante) ya que los/as niños/as eran parte de un espacio donde podían opinar de los temas que ahí se trataban, pero también se les consultaban sus intereses para planear experiencias y actividades para los próximos encuentros, incluso pudieron elegir en qué actividades participar, además no sólo siguieron órdenes ni fueron espectadores, ya que incluso sus opiniones respecto a qué les gustaría hacer con el grupo tuvo influencia porque después esto se concretó. Dicho esto, la descripción de ese cabildo, según Trilla y Novella (2012) habría respondido a la participación consultiva.

Por otra parte, los otros dos cabildos correspondientes a las comunas de Puente alto e Independencia, se habrían enmarcado entre el tipo de participación denominada como simple y la consultiva. La primera es la más elemental y principiante (Trilla y Novella, 2012). Vale decir que en ambos casos los/as infantes fueron más espectadores y no participaron en la planificación del proceso. Sin embargo, en un análisis más profundo; podría decirse que en estos dos cabildos existió una mixtura, con la participación consultiva en que los niños y niñas pudieron expresarse libremente cuando tuvieron la posibilidad de opinar y/o decidir al respecto de temas que les influyen, pero estas respuestas sólo se quedaron ahí como información recopilada en el cabildo.

Subcategoría Infancias.



Fuente: elaboración propia

Subcategoría Pedagogía

Subcategoría enfocada en los aspectos pedagógicos que surgieron en los cabildos infantiles realizados posteriormente al 18 de octubre del 2019 en Chile.

Los discursos de las educadoras en formación señalan que los cabildos infantiles pueden ser considerados un espacio de enseñanza-aprendizaje, educador para todos/as quienes participaron de estos, no sólo para las infancias, principalmente por las características con que estos contaban, de esta manera una de las estudiantes señala: “yo creo que es un espacio súper educador para todos quienes participan como que, y que se pueden sacar cosas muy ricas de esas

instancias y como espacio pedagógico de investigación y de enseñanza-aprendizaje” (Entrevista n°1).

Dos de las entrevistadas convergen en que es necesario o ideal que en los cabildos infantiles esté presente una educadora de párvulos/as, ya que consideran que las educadoras le dan el enfoque pedagógico, desde la dinámica con la que se realizan las actividades hasta lo notorio y evidente poseen las herramientas profesionales para interactuar con los/as infantes y ofrecerles un espacio seguro.

En este sentido, una de las educadoras en formación reflexiona acerca del trabajo que ella levantó con otras compañeras de la misma área, emergió y se fundamentó en la afinidad que tenían en temas políticos vinculados a las infancias y al área pedagógica. Pues considera que no fue coincidencia, sino que estaban en sintonía respecto al rol pedagógico, necesario en el estallido social. Al respecto, las tres entrevistadas coinciden en que no podían quedarse fuera del trabajo con las infancias en ese tiempo que tanto lo ameritaba, especialmente por el apoyo emocional que requerían. De esta manera, y haciendo referencia finalmente de forma implícita a la autogestión, se afirma:

Yo creo que más que nada por la afinidad y por la disciplina que teníamos y por nuestro interés porque perfectamente podríamos como haber seguido nuestro camino y no haber pensado en algo pedagógico, no levantar algo, pero aun, así como las convicciones como los compromisos igual que sentimos en ese momento como que nos motivó y nos interesó a levantar algo y na' po como que entre nosotros lo movimos. (Entrevista n°2)

En los cabildos infantiles analizados surgieron aspectos pedagógicos principalmente relacionados al curriculum presente en la educación parvularia, entendido este como una construcción social que refiere a las interacciones pedagógicas que surgen entre un grupo de personas en un espacio (Grundy, 1998).

En este sentido, la presencia de estos elementos permitió generar un cuestionamiento, puesto que surgieron diversas asociaciones respecto a qué es considerado currículum y de qué tipo era el que se presentó más o menos en los cabildos infantiles, vistos desde el prisma pedagógico. Una de las profesionales en formación de ese entonces, afirma:

Podríamos concluir que la experiencia comunitaria que yo viví se podría ubicar en un currículum crítico, ya que los niños y las niñas nos comentaban que querían aprender y hacer, para luego nosotros conseguir los materiales y habilitar los espacios donde ellos pudieran desarrollar sus actividades, también se brindó la libertad, haciendo más de una actividad simultánea para que pudieran escoger si participar o no y donde. (Informe n°1)

Desde otra arista, una de las educadoras en formación vincula el currículum de educación parvularia (tomando en cuenta las Bases curriculares 2018) con lo presenciado en el cabildo infantil del cual ella fue partícipe, afirma que la forma en que las B CEP abordan la temática de participación ciudadana en el núcleo “convivencia y ciudadanía” no son suficientes a la hora de aportar en este ámbito. Pues, si bien se dedican un par de objetivos a este tema, en lo concreto, únicamente se les permite a los/as niños/as opinar ocasionalmente, además esas opiniones quedan guardadas en algún lugar, sin llegar a tener un impacto real. Los dos objetivos más destacados que se enfocan en esta temática pertenecen al nivel de transición uno y dos, lo que se conoce coloquialmente como pre kínder y kínder, estos corresponden a “Reconocer, y progresivamente hacer respetar el derecho a expresarse libremente, a ser escuchado y a que su opinión sea tomada en cuenta” y “Reconocer progresivamente requerimientos esenciales de las prácticas de convivencia democrática, tales como: escucha de opiniones divergentes, el respeto por los demás, de los turnos, de los acuerdos de las mayorías” (MINEDUC, 2018).

Por otro lado, la salud mental y la emocionalidad cobraron importancia tanto en los adultos/as como en los/as niños, pues se estaba viviendo en el país circunstancias insostenibles en todo ámbito, lo que generaba una tensión constante e inestabilidad mental, derivada de que nadie sabía realmente que ocurriría al día siguiente ni en los próximos. En cuanto a los niños/as, como refieren las estudiantes; esto se evidenciaba incluso en su tono muscular, niveles de concentración, retrocesos de lenguaje, entre otros.

A propósito de los aspectos pedagógicos percibidos durante la indagación y posterior análisis de la información, estos tienen que ver con la didáctica general del cabildo infantil, las preguntas piloto que se realizaron, las planificaciones previas, los materiales ofrecidos a los niños y niñas, las evaluaciones posteriores, entre otros elementos que suelen presentarse en el ámbito pedagógico en los espacios educativos convencionales.

Las instancias de planificación y evaluación son las más importantes de relevar, ya que en ellas se resuelven preguntas acerca del encuentro con niños y niñas, de qué manera hacerlo y en especial ¿cómo abordar la contingencia con niños/as?, la construcción del material y recaudamiento de este, etc. Por otra parte, las evaluaciones posteriores al cabildo, permitían reflexionar en torno a la asistencia de los asistentes y lo ocurrido en el encuentro con los/as infantes, poniendo en tela de juicio los comportamientos que tuvieron no sólo los/as niños/as en el cabildo realizado, sino que también los/as adultos/as.

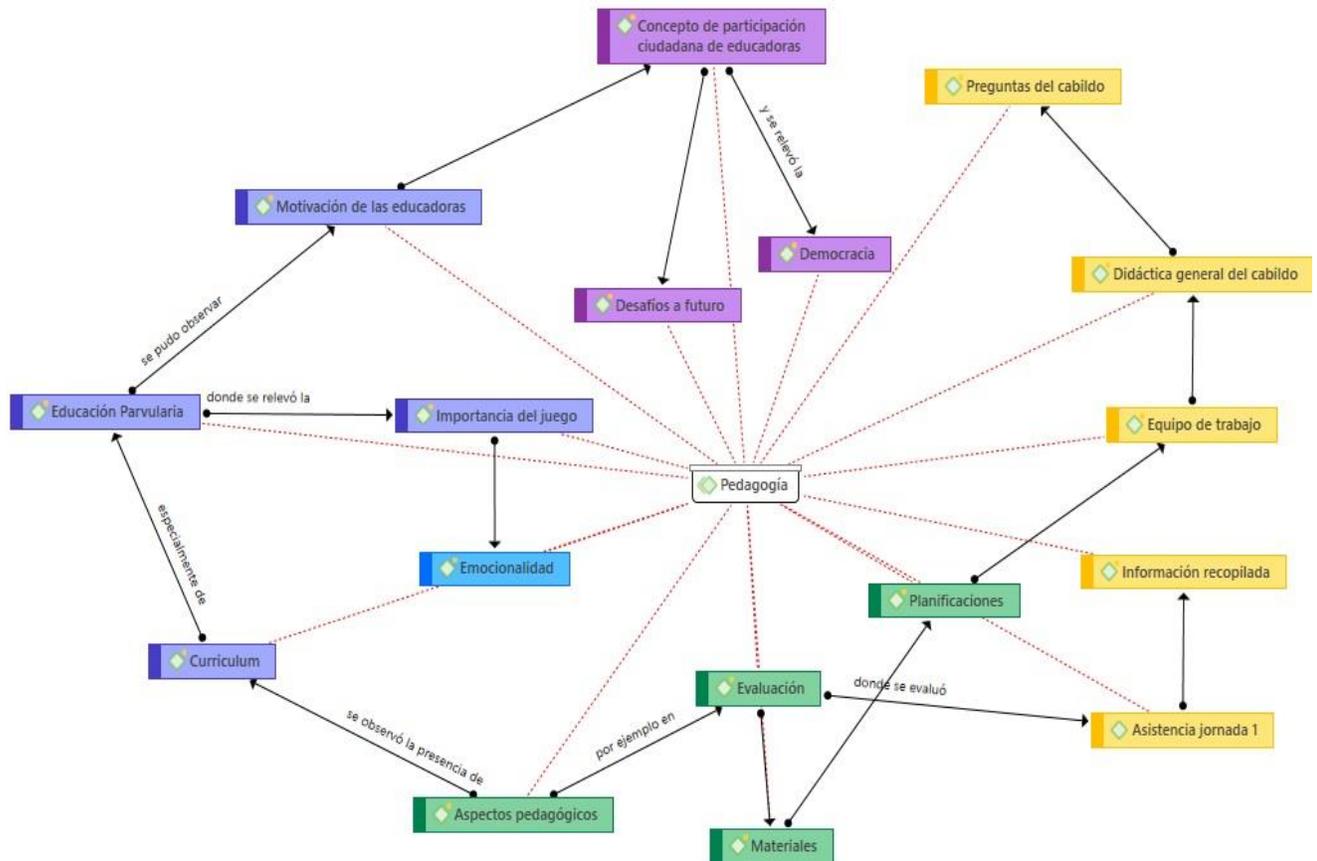
Que en los cabildos infantiles hayan participado educadoras de párvulos -en formación, en este caso- abre el debate de la percepción que ellas tienen de la democracia y de la participación ciudadana, los cuales son conceptos importantes a la hora de hablar de los encuentros infantiles donde el relevar sus voces era lo importante. Entre las opiniones de las estudiantes, el punto de convergencia se centró en que existen diversas formas de participación en la sociedad, por ejemplo, en la entrevista n°2 se señala:

conceptos como de participación ciudadana, democracia, son conceptos que, de los cuales se habla tanto y se pone tanto sobre la mesa, pero siguen siendo restringidos y se sigue creyendo que hay sólo, en este caso, solo una forma de participación política

Sin embargo, el punto de desencuentro respecto a esta temática se centra en qué tal útil es la votación cada cuatro años que ofrece el sistema electoral actual, puesto que dos de las educadoras en formación está de acuerdo con esto mientras que la 3ra, considera que no votar es una muy buena opción mientras se participe de forma organizada en los propios territorios.

Una de las estudiantes de pedagogía en educación parvularia señala “desde lo que estoy estudiando que siento que siempre es necesario vincular esas experiencias a lo que uno está estudiando, cómo uno va a aportar al final como futura profesional” (Entrevista n°3). Lo que deja en evidencia lo importante que son para ella los espacios de este tipo que tienen varios elementos pedagógicos, ya que toma muy en cuenta su rol en la sociedad como futura educadora de párvulos/as.

Subcategoría pedagogía.



Fuente: elaboración propia

Subcategoría Espacio para niños/as:

El espacio para niños/as relevado en esta investigación son los cabildos infantiles que fueron levantados en los días posteriores al 18 de octubre del 2019 en Chile. Estos fueron entendidos como espacios seguros, donde primaba el diálogo y la contención emocional, donde el foco era fomentar la participación infantil y otorgar a las infancias, la oportunidad de expresar tanto sus sentires emocionales como sus percepciones respecto a lo que estaba ocurriendo en el país. En este sentido, hay que distinguir que los cabildos infantiles fueron reconocidos como un

espacio de “rescate” y contención para las infancias, ya que en ellos se respetaron y validaron las diferentes características de los niños y niñas, así también sus opiniones. Cabe mencionar que para algunos/as infantes poder opinar era algo sumamente novedoso, pues en su cotidianidad esto no existía.

El levantamiento de asambleas y cabildos -ya sea de adultos/as o niños/as- fue una forma de ocupación del territorio que encontraron los/as vecinos/as mediante la organización entre ellos/as mismos/as. En este sentido, parte de su finalidad era recuperar los espacios públicos -término que utilizan las educadoras- que durante mucho tiempo habían sido privatizados o simplemente dejados de lado debido a que los/as pobladores/as no tienen tiempo de asistir, por ejemplo, a las plazas del barrio; debido al exceso de trabajo, etc. Se menciona esto porque los cabildos infantiles seleccionados para la investigación fueron realizados en espacios públicos.

Dicho esto, cabe destacar que, de la misma organización de los cabildos infantiles surgieron en ocasiones talleres de parte de los/as adultos/as dedicados a los/as infantes, carnavales, protestas donde los/as niños/as participaron. Esto señala una educadora en formación de forma explícita al decir: “sí, hicimos carnavales, tratamos de que ellos ocuparan el territorio de alguna manera y le dimos el espacio para que así sucediera y eso” (Entrevista n°1).

Es importante relevar que, para llevar a cabo encuentros como los cabildos infantiles, se necesitó organización previa, tiempo y dedicación, por lo que para que estos se logaran concretar deben ser levantados por personas realmente interesadas en las infancias y que quieran realmente proporcionar estas oportunidades a los niños y las niñas, como fue el caso de las estudiantes de pedagogía en educación parvularia, que en sus relatos evidencian un real compromiso con estas experiencias.

Así como hubo algunos adultos/as que no estuvieron de acuerdo con llevar sus hijos/as a participar, también existieron otros/as muy a favor de la participación infantil y de estos espacios, ya que, como señalan las entrevistadas: “yo creo que de hecho esto nace por la preocupación genuina de padres y madres o cuidadores

de “no sé cómo abordar este tema con mis hijos” (Entrevista n°2). En este sentido, se percibió los cabildos como instancias de apoyo a los/as infantes, puesto que en muchas ocasiones, ellos/as mismos/as no sabían cómo abordar con los/as niños/as lo que estaba ocurriendo, así que consideraban estas instancias como una especie de “salvación” emocional tanto para ellos/as como para los/as infantes.

En esta misma línea, existieron adultos/as que asistieron a los encuentros a observar, conocer la experiencia, etc. pero donde finalmente se terminaba convirtiendo y/o abriendo un espacio propio también para que ellos/as también pudieran conocer, conversar y opinar con sus vecinos/as. Digo vecinos/as porque en general los cabildos y asambleas surgieron en espacios determinados de las comunas, donde gran parte de los/as asistentes -por no decir todos/as- eran de las cercanías del barrio, villa o población.

Si los cabildos infantiles fueron reconocidos como espacios seguros, es necesario destacar como una de las educadoras en formación se refiere respecto a la terminología de “espacio seguro”:

... abrir un espacio seguro y como acogedor dentro de un mundo que estaba siendo muy hostil sentí que era necesario y que como trabajadora de la infancia de alguna manera tenía que hacerme cargo de la situación y hacerme parte
(Entrevista n°1)

Cabe mencionar que ella revela el ser trabajadora comprometida con la infancia, ya que en su relato explicita que siente una responsabilidad de hacer algo con y/o para los niños/as en instancias de urgencia emocional como estaba ocurriendo en ese entonces. Esto habla de un compromiso social con las infancias y con su profesión, además al parecer, mantiene un interés por la salud mental, puesto que implícitamente estima relevante hacer algo cuando el ambiente está hostil, lo que permite inferir que le importan los sentimientos de las personas en instancias complejas.

“ Por otra parte, en uno de los informes, la autora hace un gran énfasis a la ocupación del territorio:

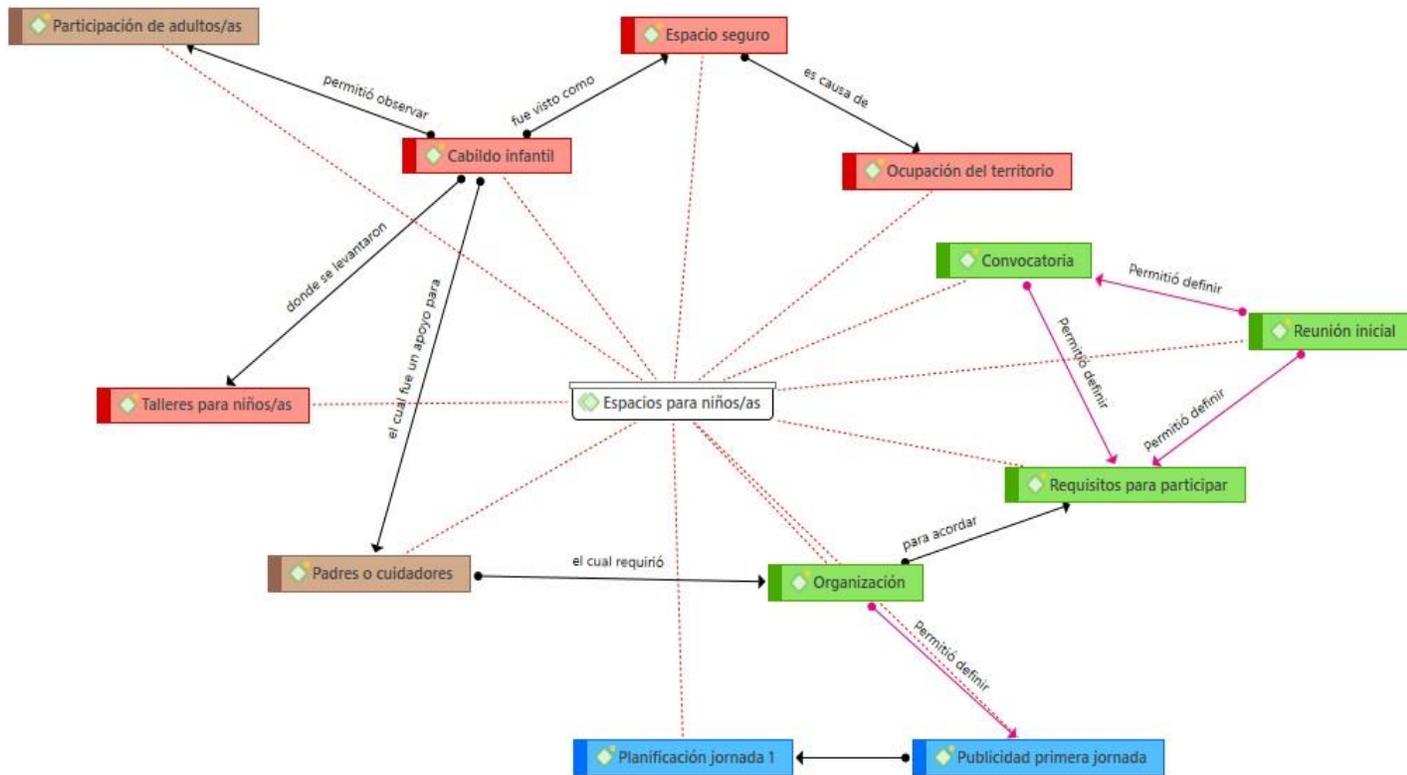
Poder llevar a cabo acciones concretas como lo eran el salir a la calle; ya fuera a manifestaciones o a la “recuperación” de espacios públicos, lo cual quizá no logramos como tal pero sí logramos darle relevancia, ya que conocimos plazas y sectores de nuestro barrio que algunos ni siquiera conocíamos, y a la vez realizamos intervenciones en dichos lugares. (Informe n°3)

Un punto de convergencia en los informes de práctica y las entrevistas, es el valor que le otorgan a que los/as pobladores conozcan los espacios del barrio y los utilicen para diversas actividades, pues con el pasar del tiempo se había olvidado que esos espacios son para todos/as y que corresponde utilizarlos.,

Para finalizar esta subcategoría, es relevante la opinión que mantiene una de las entrevistadas, que en una mirada retrospectiva indica:

Después de que lo viví siento que son súper útiles, que son útiles, siento que están hechos para los niños, que creer que los niños son capaces de participar en ellos. Yo al principio igual dudé, a pesar de la profesión que estoy estudiando igual dudé de la capacidad de ellos para participar en un espacio como ese. Pero tienen que hacerse porque ellos están listos y los necesitan finalmente. (Entrevista n°1)

Espacio para niños/as



Fuente: elaboración propia

Síntesis Categoría 1

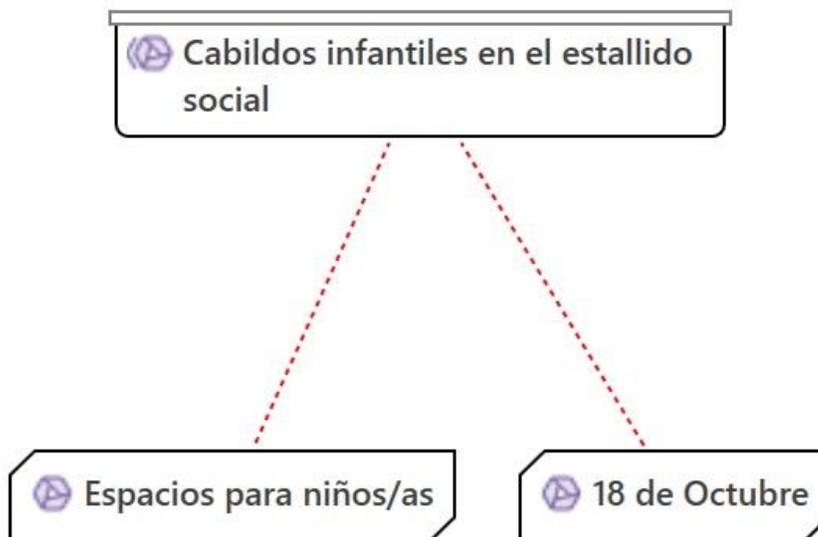
A modo de síntesis, las tres subcategorías inmersas en esta categoría (infancias, pedagogía y espacio para niños/as) mantienen un vínculo muy estrecho. En los espacios para niños/as participaron diversas infancias, donde la participación de una educadora de párvulos -o en formación- modificó la didáctica de este espacio de tal forma que surgieron diferentes aspectos pedagógicos que quedaron en evidencia en la ejecución de este. Aspectos pedagógicos que fueron reconocidos y conceptualizados

por las entrevistadas, que incluso describieron el currículum presente en estas experiencias realizadas con los niños y niñas y hacer un pequeño análisis al respecto; lo que demuestra que los cabildos infantiles tuvieron presente varios elementos pedagógicos que era necesario rescatarlos y analizarlos.

Categoría 2 cabildos infantiles en el estallido social

Esta categoría releva el contexto sociopolítico que se estaba viviendo en Chile en octubre del 2019. En esta categoría se encuentran las siguientes subcategorías: espacios para niños/as y 18 de octubre.

Cabildos infantiles en el estallido social



Fuente: elaboración propia

Subcategoría 18 de octubre

Esta subcategoría recoge el debate de las entrevistadas en torno al concepto a utilizar para referirse a esta fecha en específico y a los sucesos ocurridos posteriormente en espacios comunitarios.

Respecto al 18 de octubre de 2019 existe una discusión acerca del carácter de la movilización social. Distintos autores han usado diferentes conceptos para referirse a lo acontecido en Chile en la fecha mencionada, lo que evidencia que no hay un consenso general entre las personas ni entre los autores de como denominar lo sucedido. Se le ha llamado estallido social, revuelta social, levantamiento popular, etc. En ocasiones, de forma más simple y menos arriesgada; “tiempo de movilizaciones”. Cabe mencionar que en esta investigación se utiliza genéricamente el término estallido social.

Dicho esto, cabe mencionar que las educadoras en formación consideradas en esta indagación se refieren con distintos apelativos a lo ocurrido el 18 de octubre como “estallido social”, “revuelta social”, “despertar de Chile” y se refieren a los hechos de ese proceso como “movilizaciones de la revuelta”, “protestas”. La variedad de nombres que se le atribuyen a los hechos responde al planteamiento de Cuevas y Budrovich (2020) cuando señalan que la crisis sociopolítica alcanzó un nivel de profundidad que quebrantó lo establecido, dejando fuera incluso los discursos gramaticales que se utilizaban hasta ese momento para referirse a este tipo de hechos, donde el lenguaje no alcanzó para llegar a un punto de encuentro y en el intento, se creó una variedad de apelativos al respecto.

Para contextualizar, las/os estudiantes de la carrera de pedagogía en educación parvularia de la Universidad de Chile durante el estallido social participaron de la movilización y además, promovieron acciones participativas en territorios comunitarios. Cabe mencionar que en ocasiones el perfil de los/as alumnos/as pertenecientes a esta Universidad suele estar basado en mantener una conciencia social perteneciente a su clase -social- y un cuestionamiento constante de lo que ocurre alrededor, especialmente en términos políticos, por lo que, en esta

ocasión, las educadoras de párvulos en formación no se quedaron lejos de levantar espacios por y para las infancias en sus territorios. Cabe destacar que la Universidad fomenta esto principalmente porque se les sugirió a las estudiantes realizar sus prácticas (independiente del nivel que estaban cursando) levantando experiencias que fueran un apoyo para los niños y niñas en las comunas, barrios o poblaciones de cada una, lo cual les permitiría realizar un informe integrado para aprobar los cursos del semestre correspondiente, ya que, ciertamente las Universidades y centros educativos fueron cerrados por el contexto de protestas.

En uno de los informes de práctica de 2019, una educadora de párvulos en formación indica:

Luego del Estallido Social el viernes 18 de octubre surgió la necesidad de ver cómo está el compañero/a del lado y el organizarse para expresar de mejor forma la sensación de descontento general que se expresa especialmente con un fuerte enfoque social. (Informe n°2)

Este es un mensaje donde se revela implícitamente la conciencia social de esta estudiante, la cual guarda directa relación con la empatía que menciona hacia sus pares, ya que como se mencionó anteriormente, fue posible ver cómo los/as propios vecinos/as estaban siendo tan afectados/as como uno/a mismo/a, tal como dice el término “conciencia social”, es tomar conciencia de la sociedad, del lugar social (y económico) que uno/a tiene en la sociedad y lo más cercano a esto es tomar en cuenta cómo están las personas de tu propia comunidad.

Cuando hace referencia al “organizarse” es posible inferir que lo dice a nivel general en términos de organización con el resto de la comunidad para hacer frente a las movilizaciones. En este sentido, considerando la generalidad de los discursos de las educadoras en formación, todas apuntan al organizarse con sus vecinos/as en el barrio para ejecutar actividades auto gestionadas o a la organización que hubo con sus pares al levantar espacios como lo fueron los cabildos infantiles. Dicho esto, una de las afirmaciones de las estudiantes a tener en consideración es:

Si bien lo que comento hace referencia al autocuidado psicológico también en varias oportunidades tuvimos que resguardar nuestra integridad física, especialmente cuando asistíamos a las marchas y nuestro primer paso era el asistir con la mayor cantidad de gente posible...también llevábamos los implementos necesarios, como pañuelos para cubrirse, agua con bicarbonato y mascarillas...como esto no era realizado en un centro educativo (como en lo general donde he realizado la mayoría de mis prácticas) no contábamos con respaldo de ningún tipo, municipal ni institucional u otro, por lo que solo nos quedaba cuidarnos entre nosotres, ya que como decía; tampoco estuvimos vinculados a ninguna organización formal. (Informe n°3)

Estas palabras reflejan como la autogestión de las mismas personas fue capaz de llegar muy lejos, puesto que se cubrieron atenciones médicas en casos de emergencias durante las protestas como fue mencionado anteriormente en las palabras de la educadora en formación. Asimismo, tuvieron también la capacidad de suplir necesidades biológicas como la alimentación, lo que queda en evidencia cuando se menciona: “se planeó llevar a cabo un cabildo (que incluía realizar también una olla común) tanto para adultes como para niños, el mismo día, a la misma hora y lugar” (Informe n°3).

Lo mencionado anteriormente habla de un “pueblo” o “bajo pueblo” (Cuevas y Budrovich, 2020) con capacidad de organización elevada, que mientras más pasaban los días incrementó, por lo que es imposible silenciarlo como sector popular e ignorarlo en la escritura de la historia, ya que, en específico, el estallido social -considerado como un hecho histórico importante- estuvo liderado por la

gente, por una población potente que no hay historia que contar si no se les menciona.

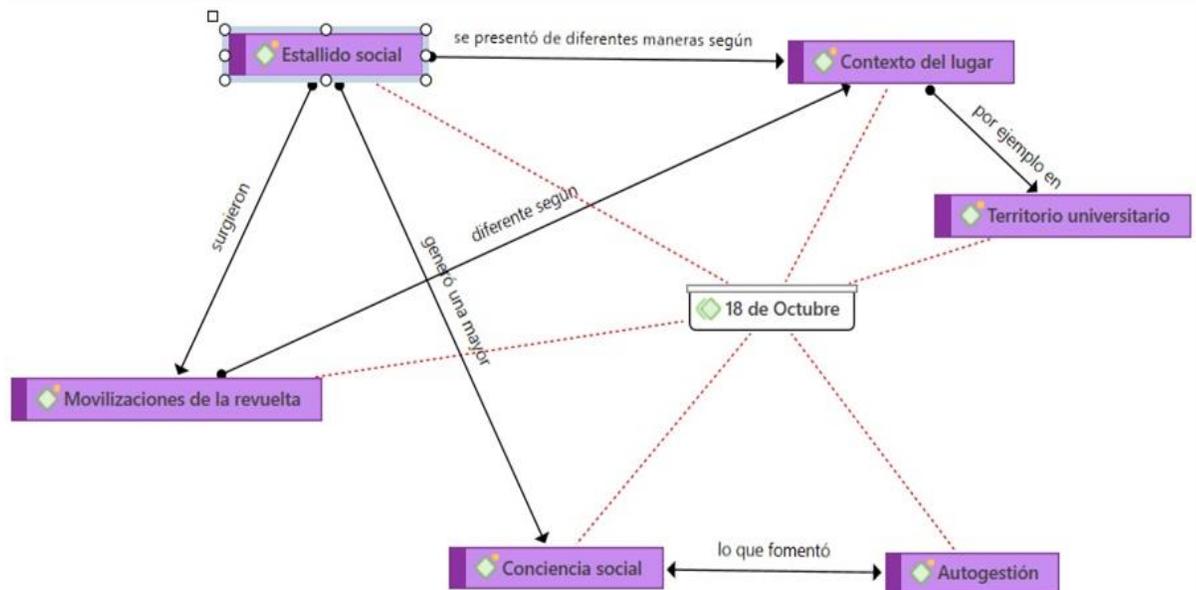
Por otra parte, en el contexto del estallido social, dentro de los discursos se denota también un rechazo a la institucionalidad que queda en evidencia, por ejemplo, cuando la educadora en formación afirma:

No no estoy muy a favor de la política, de la política actual entonces yo no voto, no creo que ese sea el camino entonces así como en la política más formal no participo mucho, pero en la política que se levanta más como desde las comunidades desde el mismo pueblo, la organización y todo eso ahí sí.

(Entrevista n°3)

Lo anterior denota un rechazo a la institucionalidad en general, no sólo durante los tiempos de las movilizaciones correspondientes, ya que se refiere al sistema electoral actual que se imparte en el país. Cabe destacar que el rechazo sustancial a la institucionalidad, tuvo como contraparte que mucha gente se movilizó y organizó de forma auto gestionada, fuera de las instituciones políticas tradicionales, sin necesidad de un/a gobernador ni alguien que se atribuyera la lucha, sin confianza en los líderes ni en los partidos políticos existentes. Aparentemente esta visión es compartida por las educadoras en formación, ya que, si bien, no lo dicen exactamente de la misma manera, el trasfondo de sus discursos apunta a lo mismo y, además, enfrentaron este proceso de una forma muy similar; estando en contra de la política tradicional y trabajando de manera auto gestionada.

Subcategoría 18 de octubre



Fuente: elaboración propia

Subcategoría espacio para niños/as

Esta subcategoría corresponde a los espacios que fueron dedicados a las infancias durante el contexto estallido social 2019 en Chile, donde se aborda por un lado el tema de la ocupación de espacios públicos y por otro, la participación que surgió en estos, tomando en cuenta que tuvieron la connotación de espacios seguros con la perspectiva de "rescate emocional" para los/as infantes, además de ser un apoyo para los padres y madres, pero manteniendo el gran énfasis de que la finalidad de estas instancias era otorgarle a los niños y niñas la posibilidad de expresar sus sentires y opiniones sin ser juzgados/as.

Síntesis Categoría 2:

En esta categoría algo que es relevante destacar, están presente las subcategorías “18 de octubre” y “espacio para niños/as”, pero este último se reitera porque ya fue destacado en la categoría anterior, lo cual da cuenta de la gran importancia que adquiere este término a lo largo de la investigación, puesto que queda en evidencia que el espacio para los niños y niñas es lo más importante dentro de las diferentes temáticas que se abordan en el total de la indagación y del análisis. El espacio para los niños y niñas adquiere una connotación social en el sentido de la recuperación de los espacios públicos que antes del estallido social habían quedado olvidados y/o abandonados, y también, por su parte permite abrir el debate de dónde y cuándo ocurre la participación infantil.

Síntesis

En los resultados de esta indagación surgieron dos categorías, las cuales se denominaron cabildos infantiles: experiencias pedagógicas de participación ciudadana en las infancias y cabildos infantiles en el estallido social. Conviene enfatizar que entre ambas categorías existe una notoria vinculación básicamente porque entrelazan lo que fueron los cabildos infantiles analizados y sus evidentes aspectos pedagógicos, con el contexto social del país en el año 2019, pues cabe recordar que como en algún momento se mencionó, los cabildos infantiles tuvieron ciertas características muy particulares por el sólo hecho de desarrollarse en medio de un hecho histórico complejo y desconocido, puesto que anteriormente nunca había ocurrido una época de movilizaciones constante en donde se levantaran espacios de esta connotación, que tuvieran la particular finalidad de ser espacios de contención y participación ciudadana para niños y niñas, generalmente, de todas las edades.

Es necesario destacar que los cabildos infantiles tuvieran elementos pedagógicos no es coincidencia, ya que -continuando con la vinculación de las categorías- se debe especialmente a que estos fueron llevados a cabo por

educadoras de párvulos en formación, y su interés por levantar espacios de este tipo guarda directa relación con la visión política sumamente crítica que ellas mantienen frente a la sociedad y con el compromiso que asumen con las infancias y el ser profesionales de la educación, lo que no les permitió quedarse sin hacer nada al respecto cuando estaba ocurriendo algo tan relevante como lo fue el estallido social, al parecer su convicción de que es posible hacer pedagogía en diversos espacios les permitió ejecutar cabildos y asambleas infantiles, aun cuando para todas era la primera vez que participaban en algo de este tipo.

La subcategoría “espacio para niños/as” se repite en ambas categorías principalmente porque el nivel de relevancia que tiene amerita que se destaque tanto cuando se habla de los cabildos infantiles como experiencia pedagógica como al referirse a su surgimiento en el contexto sociopolítico en que se estaba desarrollando, ya que probablemente si el estallido social no hubiese ocurrido estos espacios que buscaban el protagonismo infantil no se habrían levantado, o al menos, no prontamente, motivo por el cual es necesario recordar el contexto en el que se enmarcan.

Capítulo V: CONCLUSIONES

En relación con el objetivo “conocer las características de la participación de los/as niños/as en tres cabildos realizados en el contexto del estallido social del 2019 en Chile, en tres comunas de la Región Metropolitana”, cabe destacar en primera instancia que los niños y niñas mantienen características muy particulares –por esto se habla de “infancias- pero durante el proceso del estallido social fue posible evidenciar que algo que estaban teniendo en común era la tensión y angustia con la que se encontraban en ese tiempo, lo que moldeó de una u otra forma la forma en que participaron en los cabildos.

Al referir como participación a la cantidad de infantes presentes, se puede hablar de una cantidad similar en cada cabildo y de edades que se encontraban

dentro del mismo rango, desde bebés hasta aproximadamente 12 años. Pero si se habla de la forma de participar de los niños y niñas estas fueron muy variadas, ya que el dato anterior generó por ejemplo que hubo niños o niñas que aún estaban adquiriendo el lenguaje verbal, por lo que no era posible que comunicaran sus opiniones respecto a los temas abordados en los cabildos infantiles, pero tampoco quedaron fuera, ya que en general las educadoras de párvulos en formación propusieron otras maneras de expresarse como por ejemplo a través del dibujo.

Por otro lado, habitualmente se les invitó a los niños y niñas a participar de la discusión de temas contingentes y se les invitó al diálogo respecto a sus emociones, lo cual tuvo bastante éxito porque los/as infantes tenían mucho que decir y no hubo espacio para silencios incómodos. Sin embargo, desde una perspectiva más crítica se puede mencionar que si bien los niños y niñas hablaron y opinaron bastante, no fueron parte de la creación del espacio donde se llevaron a cabo los cabildos y a nivel general, no fueron parte de la planificación de estos, lo que disminuye en cierto punto el grado de participación que se alcanzó en ese sentido, pero a medida que pasaba el tiempo y aumentaban los encuentros estos/as sí tuvieron eventualmente la oportunidad de sugerir más o menos qué les interesaba realizar y cabe destacar que en esos casos sus palabras sí fueron tomadas en cuenta, por lo que incrementó su nivel de participación.

Acerca de las experiencias pedagógicas que existieron en los cabildos infantiles de tres comunas pertenecientes a la Región Metropolitana puede asegurarse que contaron con elementos pedagógicos principalmente porque fueron levantados por educadoras de párvulos –en formación- que si bien estaban acompañadas de un equipo de trabajo, fueron ellas quienes le dieron esta connotación, básicamente porque su forma de trabajar con las infancias ya estaba con ciertos principios pedagógicos como lo es por ejemplo la constante lucha contra el adultocentrismo, el respeto que ameritan los niños y niñas a la hora de elegir con qué material trabajar, la proposición de diversas actividades según sus intereses, entre otros.

Además, fueron quienes solían proponer la planificación y evaluación de las instancias de una forma particular, algo que en educación se acostumbra a hacer.

Las experiencias se caracterizaron por mantener respeto la forma de expresarse de los/as infantes y validación de sus opiniones y emociones que ellos/as quisieron compartir, ya que fueron espacios que invitaron al diálogo con una horizontalidad entre infantes y adultos/as, pues estos/as últimos/as se esforzaron por evitar la superposición de ellos/as como suele ocurrir en muchas ocasiones.

Se invitó a los niños y niñas a participar de diversas actividades, donde la principal fue los momentos de conversación, pero también de escribir y dibujar sus propuestas como solución al conflicto que estaba ocurriendo en el país. Las experiencias consideradas en esta investigación, recogieron las propuestas de niños y niñas, no sólo en la oralidad, sino que quedaron registradas de diferentes formas, como por ejemplo en papelógrafos que fueron presentados al resto de la comunidad, incluso en un cabildo se desarrolló un escrito de las opiniones de los niños y niñas que fue entregado a la Municipalidad de su comuna. También existieron talleres dedicados a las infancias e incluso se realizaron carnavales y marchas donde participaron.

Al analizar los elementos pedagógicos de los cabildos infantiles, es posible dar cuenta de ciertas similitudes entre ellos. En primer lugar, todos fueron ejecutados por educadoras de párvulos/as en donde las tres no habían participado nunca de una experiencia de este tipo menos ser parte de la organización de esta, mantuvieron una didáctica general pedagógica, todos fueron llevados a cabo con materiales pensado en las necesidades, cuidado e intereses de infantes, donde se tuvo en cuenta el contar con variedad de estos ya que hubo niños y niñas de diversas edades. Además, en los tres cabildos se hizo un esfuerzo por promover el protagonismo infantil y la ciudadanía, teniendo en cuenta que los centros educativos no cuentan con un programa claro que fomente esto en las infancias.

Por otra parte, en los tres cabildos la invitación estaba enfocada en los territorios donde se levantaron, es decir, para la comunidad. Todos los niños y niñas fueron acompañados/as por adultos/as que eran sus padres o madres, quienes se mantuvieron también o se integraron a participar de los espacios que se crearon para ellos/as de forma paralela.

En cuanto a las diferencias entre los tres cabildos infantiles, la más importante es que fueron llevados a cabo en distintas comunas de Santiago, es decir, refieren a territorios y contextos particulares, pero tienen en común que corresponden a un nivel socioeconómico similar.

También se diferencia que en dos cabildos hubo sólo una estudiante de la carrera, mientras que en uno de los cabildos participaron cuatro. Las educadoras que estaban solas, debieron reflexionar y debatir más con los demás integrantes de los equipos organizadores. En cambio en el cabildo con varias educadoras en formación fue más fácil converger en las opiniones de cómo trabajar, qué materiales utilizar, cómo vincularse con los/as infantes, además de llevar a cabo una autoformación y retroalimentación grupal respecto a la pedagogía, ya que como una de las educadoras señaló en su discurso, las posteriores evaluaciones fueron instancias de compartir mucho conocimiento con las demás educadoras en formación, sobre todo porque estas eran de cursos mayores a ella.

Finalmente, también existió diferencia a la hora de referirse a la frecuencia y repetición de los cabildos infantiles, ya que uno de los cabildos se realizó en una jornada, en cambio los otros, fueron jornadas consecutivas. Es decir, permitieron una mayor participación de los/as infantes a la hora de proponer qué les interesaba realizar, incluso se cambiaron algunas actividades por la propuesta de los/as niños/as, inclusive con la información recopilada de ellos/as redactaron un documento que fue entregado al alcalde de la comuna, lo que no ocurrió en los otros dos cabildos infantiles.

En términos generales las características pedagógicas y de participación de infancia desde la perspectiva de educadoras de párvulos en formación, en tres cabildos infantiles en el contexto del estallido social 2019. En primer lugar, destacar

que las tres estudiantes opinan que los cabildos infantiles sí fueron un espacio educativo de enseñanza-aprendizaje que aportó en la formación ciudadana y participación de los niños y niñas. Es decir, se reconocen las prácticas pedagógicas que surgieron en estos espacios y se cree que deben generarse constantemente, no como hechos aislados, ya que la participación ciudadana viviendo en democracia es algo que debería efectuarse siempre.

El consenso es que los cabildos infantiles sí son un espacio pedagógico, esto refleja que la educación, en este caso la educación parvularia, se puede llevar a cabo en cualquier tiempo y espacio, pues cabe recordar que los cabildos infantiles surgieron cuando los centros educativos correspondientes a la educación formal se encontraban cerrados debido al contexto sociopolítico de ese entonces. En este sentido, quedó en evidencia que no se necesita un espacio físico determinado ni un sistema graduado y jerárquico para educar.

Asimismo, mencionar que las educadoras en formación fueron capaces de desarrollar cabildos infantiles sin estar tituladas aún, lo que significa que no es imprescindible esperar un certificado académico emitido por una institución formal para comenzar a hacer pedagogía, especialmente en la comunidad donde se desenvuelven, ya que muchas veces la educación comunitaria es una necesidad en las comunas y barrios donde se vive y mientras se pueda aportar en eso cada vez que sea posible, ya será un paso para avanzar en términos educativos de la sociedad.

Es un punto a recordar y tensionar que estos espacios de participación ciudadana para las infancias, surgieron al margen de las políticas públicas enfocadas en ellas, y de los centros educativos formales. Surgieron desde otros sujetos/as que organizaron e intentaron visibilizar que los/as infantes tienen opinión, luchando contra la lógica adultocéntrica que se esfuerza por hacer creer que niños, niñas y adolescentes no saben, no comprenden lo que pasa o no hay que decirles. No obstante, niños/as viven en un mundo altamente informado.

Los cabildos infantiles realizados durante el estallido social en Chile evidenciaron que los/as niños/as tienen capacidad de analizar y comprender la

realidad, que tienen algo que decir respecto a la sociedad, tienen opiniones y propuestas. Lamentablemente, estas fueron instancias que no han llegado a instalarse curricularmente, puesto que fueron un evento específico en un contexto especial de alta efervescencia política y social donde se pudo levantar estos espacios y forjar estas oportunidades.

Proyecciones de investigación:

Los cabildos infantiles debieran dejar de ocurrir como hechos aislados y ocasionales, deberían estar insertos en las prácticas escolares y realizarse con más constancia y planificación. Si estos se efectúan con mayor frecuencia comenzaría a modificarse el imaginario social que existe respecto a las infancias y su capacidad de opinar y llevar a cabo la participación ciudadana. Sin embargo, este debe ir de la mano y urgencia del desarrollo de un curriculum que potencie la ciudadanía desde la infancia, comprendiendo ésta como una acción permanente que no tiene fecha ni límites, que opinar y tomar decisiones cotidianamente debiera ser una práctica en la primera infancia. Actualmente, en este ámbito no se potencia más allá de experiencias pedagógicas eventuales y lejanas como el que conozcan las instituciones (muchas veces únicamente en fotografías) o instancias donde los/as niños/as “juegan a votar”. En este sentido, los cabildos infantiles fueron una instancia potenciadora del ejercicio de la ciudadanía infantil.

Si se piensa en un futuro donde las políticas públicas apunten a lo mencionado recientemente, será posible educar en pos del protagonismo infantil. Por otra parte, la investigación académica al respecto también aumentará, lo que podría conllevar que surja mayor análisis respecto a las capacidades los/as niños/as y los espacios que ameritan, y de esta forma incrementar propuestas tanto pedagógicas y políticas, las que guardan directa relación, por ejemplo, con las Bases curriculares que el sistema educativo destina a la educación parvularia,

donde se presenta exclusivamente un núcleo de aprendizaje (convivencia y ciudadanía) enfocado en esta temática, lo que conlleva que muy pocos objetivos se detienen a estos aprendizajes, es por esto que a los niños y niñas en ocasiones les faltan herramientas para ejercer sus derechos y ciudadanía, ya que ni siquiera se les otorga la información necesaria para esto.

Faltan espacios y oportunidades en el sistema educativo para la formación ciudadana y ejercicio de la democracia, lo que queda en evidencia cuando los/as infantes asisten a los cabildos infantiles y tienen muchas opiniones y sentires que desean compartir, donde en ocasiones ellos/as mismos/as asumen que no suelen tener esas oportunidades.

Referencias

- Aguilera, N, Galleguillos, N. y Olivares, M. (2021). *Educación, maternidad y cárcel: experiencias e indagaciones en un programa de Sala Cuna*. [Documento no publicado, entregado como Seminario de Grado Universidad de Chile].
- Alfageme, E., Cantos, R., y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Araneda, A. (2006). La triangulación como técnica de científicidad en investigación cualitativa pedagógica y educacional. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 5 (10), 1–27.
<https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/289>
- Arias, M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería*, XVIII (1), pp. 13-26.
<https://www.uv.mx/opc/files/2018/04/arias-valencia-Triangulacion-metodologica.pdf>
- Arias, D. (2011). *Currículo, ciudadanía, democracia: aportes teóricos y prácticos*. Editorial Magisterio.
- Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. *Cinta Moebio*, (59), pp. 221-234. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2017000200221>

Biblioteca Nacional del Congreso de Chile. (1990). Decreto N° 830. Convención sobre los Derechos del niño.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=15824>

Biblioteca Nacional del Congreso de Chile. (2009). Ley 20370. *Ley General de la Educación*. <https://bcn.cl/2f73j>

Biblioteca Nacional del Congreso de Chile. [Ciudadanía - Chile Para Niños. Biblioteca Nacional. Chile \(chileparaninos.gob.cl\)](http://chileparaninos.gob.cl)

Bustelo, E. (2005). *Infancia en indefensión*. Salud Colectiva.

Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social (1 ed.)*. LOM Ediciones.

Carli, S. (1999). *La infancia como construcción social*. Santillana.

Castro, A., Ezquerra, P. y Argos J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: una revisión de la investigación.

Educación XX1, 19 (2), pp. 105-126.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70645811004>

Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, 20 de noviembre, 1989. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Cuevas Noa, F. (s.f). *Pedagogía anarquista. Textos para la educación en y para la libertad*. Ediciones Antarquía.

Cuevas, H., y Budrovich, J. (2020). ¿Revolución, revuelta, despertar de un pueblo o “estallido social”? A un año de la crisis de octubre de 2019 en Chile. *Revista F@ro*, 2 (32) pp. 159-181.

- Cussiánovich, A. (2006). *Ensayos sobre Infancia II*. Ifejant.
- Cussiánovich, A. (2003). *Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia*. Edición del autor.
- Cussiánovich, A., y Navarro, M. (2013). *Construyendo juntos. Hacia una participación protagónica significativa*. Save the Children.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa (2 ed)*. Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Revista Política y Sociedad*, 43(1), 9–26.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum (3 ed.)*. Morata.
- Herrera, J. (2009). *La comprensión de lo Social. Horizonte hermenéutico de las Ciencias Sociales*. CINDE.
- Jaramillo, L. (2003). ¿Qué es la epistemología? Cinta de Moebio, N°18. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10101802>
- Cortés, J. (2009, noviembre). Coloquio de derechos humanos. Por una teoría crítica de la infancia. Centro de Derechos Humanos Universidad Diego Portales.
- Lay-Lisboa, S. y Montañés, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: la otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17 (02), pp. 1-12.
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue2-fulltext-1176>
- Martínez, V. (2006). El Enfoque Comunitario. Estudio de sus modelos de base. Disponible en <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/122235>.

Martin, R. (2014). Contexto de aprendizajes: formales, no formales e informales.

Revista de didáctica, (12), pp. 1-13.

MINEDUC. (2018). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. MINEDUC.

Morales, C. (08 de julio de 2021). Camilo Morales: “La participación es poder y un

reduccionismo de cómo se entiende la participación en la adolescencia y niñez, es remitirlo a lo simbólico”. *Diario Universidad de Santiago de Chile*.

<https://diariousach.cl/actualidad/nacional/camilo-morales-la-participacion-es-poder-y-un-reduccionismo-de-como-se>

Mucchielli, A. (1996). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. SINTESIS.

Novella, A. M. (2012). La participación infantil: Concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 13(2), 380–403. <https://doi.org/10.14201/eks.9015>

Orellana, D. (18 octubre de 2021). A dos años del estallido social: Informe de

Defensoría de la Niñez denuncia mínimos avances en verdad, justicia y reparación para niños, niñas y adolescentes víctimas de violaciones a sus derechos humanos. *Defensoría de la Niñez*.

<https://www.defensorianinez.cl/a-dos-anos-del-estallido-social-informe-de-defensoria-de-la-ninez-denuncia-minimos-avances-en-verdad-justicia-y-reparacion-para-ninos-ninas-y-adolescentes-victimas-de-violaciones-a-sus-derechos-hum/>

Palop, P. (1979). Educación y ciencia. *Revista El basilisco*,(7), pp. 93-95.

- Pascual, E. (1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. *Pensamiento Educativo*, (23), pp. 13-72.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, (27), pp. 81–102.
<https://doi.org/10.5354/0719-529X.2012.27479>
- Peters, T. (2020). Espacios culturales y museos bajo el estallido social de octubre de 2019 en Chile: experiencias, lecciones y proyecciones. *Alteridades*, (60).
<https://doi.org/10.24275/uam/izt/dcsh/alt/2020v30n60/peters>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Romero, L. (1997). Los sectores populares urbanos como sujetos históricos. *Revista Última década* N°7, pp. 1-23.
- Sánchez, J. y Castells, P. (2013). Redes de indignación y esperanza. *Revista Latinoamericana*, (35), pp. 605-617. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000200031>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos (2 ed.)*. Ediciones Morata.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada (1.ed.)*. Editorial Universidad de Antioquía.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.

Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la Infancia. *Revista Iberoamericana de educación*, (26), pp. 137-164.

Universidad de Chile. (2015). Pedagogía en educación parvularia.
<https://www.uchile.cl/carreras/105700/pedagogia-en-educacion-parvularia>

Woods, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa*. Paidós.

Anexos

1. Documento de consentimiento informado utilizado en entrevistas



DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Participación de las infancias durante el estallido social del 2019 en Chile: cabildos infantiles como espacios educativos.

I. INFORMACIÓN

Usted ha sido invitada a participar en la investigación “Participación de las infancias durante el estallido social del 2019 en Chile: cabildos infantiles como espacios educativos”. Su objetivo general es comprender las características pedagógicas y de participación de infancias desde la perspectiva de educadoras de párvulos en formación, en tres cabildos infantiles en el contexto del estallido social de 2019.

Usted ha sido invitada por haber levantado un espacio de diálogo con niños y niñas tipo cabildo infantil durante el estallido social en Chile en el año 2019, y ser educadora de párvulos en formación perteneciente de la Universidad de Chile en ese entonces.

La investigadora responsable de este estudio es Marwill Olivares Ramos, tesista del programa de Magíster en Educación mención currículo y Comunidad educativa de la Universidad de Chile. La profesora guía es Fabiola Maldonado. La investigación no cuenta con financiamiento externo.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

Participación: Su participación consistirá en permitir el acceso al documento escrito que usted plasmó luego de esta experiencia y participar de una entrevista individual, la que será realizada en un lugar y horario a acordar. La entrevista versará sobre los cabildos infantiles, los niños y las niñas participantes, las experiencias pedagógicas presentes y su didáctica. La entrevista durará aproximadamente una hora y esta será grabada, podrá ser interrumpida en caso de ser necesaria y retomada. La entrevista será transcrita y los audios serán eliminados.

Riesgos: esta investigación no supone ningún tipo de riesgo para usted.

Beneficios: Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información para uso potencial de la información en términos de beneficio social.

Voluntariedad: Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

Confidencialidad y anonimato: Todas sus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular. La investigadora a cargo será quien guardará las transcripciones que se obtendrán de las entrevistas y el informe escrito realizado en ese entonces. Para garantizar el resguardo de su identidad su nombre será anonimizado utilizando un seudónimo. Los datos obtenidos serán usados para la publicación de la tesis, desarrollo de un artículo y presentación de seminarios. Para su resguardo sólo serán accesibles al equipo de investigación, serán guardados por la investigadora en un archivo con contraseña en su computador personal, y serán eliminados luego de un año de terminada la investigación.

Conocimiento de los resultados: Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, se le enviará a su correo electrónico un informe ejecutivo con los principales resultados de la investigación.

Datos de contacto: Si requiere más información o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a la investigadora responsable de esta investigación.

Nombre investigador/a responsable: Marwill Olivares Ramos

Teléfono: 966880374

Correo Electrónico: mawiolivares15@gmail.com

También puede comunicarse con la profesora guía Fabiola Maldonado a su correo electrónico fmaldona@uchile.cl

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,, acepto participar en el estudio de “Participación de las infancias durante el estallido social del 2019 en Chile: cabildos infantiles como espacios educativos” en los términos aquí señalados.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Firma Participante

Firma Marwill Olivares Ramos

Lugar y Fecha: _____

Correo electrónico para la devolución de la información: _____

Este documento consta de 3 páginas y se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.