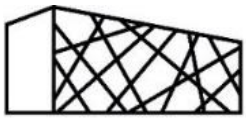
PRIMER BORRADOR

Uso Interno

INFORME DE RESULTADOS DEL PROYECTO ¡DIALOGUEMOS! EXPLORANDO LO QUE SIGNIFICA LA NIÑEZ DESDE LAS NIÑECES Y ADOLESCENCIAS

Área de Educación y Audiencias
Museo de la Memoria y los Derechos Humanos

Santiago, 2025





© Museo de la Memoria y los Derechos Humanos - MMDH

Área de Educación y Audiencias. 2025.

Instituciones Colaboradoras

Defensoría de la Niñez.
Consejo Comunal de Coquimbo de la Defensoría de la Niñez.
Liceo Lenka Franulić.
Liceo 1° Javiera Carrera.
Liceo 4° Bicentenario Isaura Dinator.
Escuela Básica Ciudad Santiago de Chile.
Escuela Básica Kimkelen.
Fundación Niñas Valientes.
Colectivo Sin Fronteras.
INSUCO Tiburcio Saavedra Alarcón.
Liceo Pablo Neruda.
Escuela Pública Santa María de Boros.
Escuela Fundo Manquehue.
Complejo Educacional Monseñor Francisco Valdés Subercaseaux.
Liceo Bicentenario Austral Lord Cochrane.

Santiago, 2025.

Se autoriza la reproducción total o parcial del presente texto siempre que se consigne de manera explícita la fuente original y la autoría.

Agradecemos a las 438 niñeces y adolescencias que participaron en el proyecto de investigación *¡Dialoguemos! – Explorando lo que significa ser niño desde las niñeces y adolescencias*, por compartir su tiempo y opiniones para ser protagonistas de la construcción de la definición de la niñez y sus derechos.

Agradecemos a todas las personas del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, de la Defensoría de la Niñez, y de las instituciones colaboradoras por aportar de diversas maneras al desarrollo de la investigación, y por dar un espacio al protagonismo de las niñeces en sus procesos institucionales

En particular, agradecemos a las siguientes personas por ser parte del diseño, la implementación, la sistematización y el análisis de las producciones elaboradas por las niñeces y adolescencias participantes:

MMDH
Sandra Piñeiro
Elena Maffioletti Arratia
Paula Andrade
Francisco San Martín
Camila Díaz
Florencia Vargas
Nicolás Lara
Katherine Bastías
Romina Ciudad
Hélida Carreño
Isabella Zazzali
Elisa León

Pasantes MMDH
Buffy González
Javier Díaz
Benjamín Valle
Fernanda Catalán
Camila Muñoz
Natalia Sepúlveda
Martín Paredes
Charlie Maxson
Jonathan Eaton

Voluntariado MMDH
Gabriela Labbé
Tobías Kohlberger
Valeska Armez
Jorge Rojas
Paula Pastenes
Catalina Morales
Sofía González
Carmen Jara
Ámbar Tobar

Defensoría de la Niñez
Ana Silva
Rocío González
Fabiola Becerra
Arianna Cosso
Viviana Torres
Pilar Medina
Bustamante
Andrea Espinoza
Fernanda Vázquez

Pasantes Defensoría de la Niñez
Alfredo Lagunas
Belén Álvarez
Javiera Arlegui

Instituciones Colaboradoras
Claudia Baros
Fernanda Bravo
Ximena Cancino
Javiera Merino
Rodolfo Lama
Fernanda Ramírez
Patricia Loredo
Juan Jaure

Otros colaboradores
Laia Pineda,
Institut Infància i Adolescència de Barcelona

Índice

Antecedentes 1

Proyecto ¡Dialoguemos! 3

Metodología 5

Consideraciones 13

Definiciones de la Niñez 16

- Autopercepción de la niñez 18
- El juego de la niñez y la preocupación de la no-niñez 21
- Las normas sociales de la niñez 29

Valoraciones de la Convención de los Derechos de la Niñez 41

- La niñez como sujetos de deberes 43
- Reconocimiento del ser titulares de derecho 46
- La niñez como objeto de protección 51
- La niñez como pre-sujeto de derecho 57

Conclusiones 61

Bibliografía 63

Antecedentes

El Museo de la Memoria y los Derechos Humanos – MMDH, inaugurado el año 2010, es un espacio destinado a dar visibilidad a las violaciones a los derechos humanos cometidas por el Estado de Chile durante la dictadura civil-militar entre 1973 y 1990. El museo, como espacio cultural, busca dignificar a las personas víctimas y promover la reflexión ética sobre la memoria, la solidaridad y la importancia de los derechos humanos para el fortalecimiento de los valores democráticos y el respeto por la dignidad humana.

El Área de Educación y Audiencias del museo tiene por objetivo general promover diálogos reflexivos y complejos en todo tipo de público para promover el valor de los derechos humanos, el respeto y tolerancia en favor de la democracia, y la visibilización de las historias de vida de personas víctimas. Entendiendo las particularidades del museo como un espacio cultural, el área incorpora diversos enfoques sociales y de derechos a la propuesta educativa para crear espacios de diálogo mediante diversas experiencias mediadas.

Memoria Joven: Voces de Niñeces y Adolescencias

Durante el año 2025, el museo orientó su quehacer a la temática de *Memoria Joven: voces de niñez y adolescencia*, con el objetivo de visibilizar las experiencias y voces de las niñeces y adolescencias – NNA del pasado y presente. Para responder a este objetivo, se incorporaron tres ejes de trabajo para el año temático, vinculados a la visibilización de las experiencias de NNA en dictadura, poner en valor documentos y testimonios sobre estas, y crear espacios de diálogos sobre el rol de NNA como sujetos de derecho. En este contexto, el área se propone crear estos espacios de diálogo para visibilizar sus experiencias y comprender sus percepciones en torno al rol de sujetos de derecho.

Las experiencias de diálogo en el Museo y por ende, las relaciones que se dan entre participantes, la museografía y/o el uso del documento, y quienes median las experiencias se enmarcan en los contextos sociohistóricos y culturales, que permean los intereses, ideas, reflexiones y testimonios que pueden surgir en el diálogo (S. Piñeiro, comunicación personal, 11 de abril 2025). Esto implica que es fundamental comprender las percepciones de quienes participan en los diálogos en el Museo para adaptar los recursos metodológicos que nos permiten aplicar los enfoques de derechos que enmarcan el quehacer del área. De esta forma, los resultados de este proceso participativo son un insumo fundamental para adaptar las experiencias de

diálogo del área en búsqueda de promover la participación de las niñeces y adolescencias como sujetos de derecho.

Proyecto Piloto

Con el objetivo de recoger los intereses y opiniones de NNA sobre el período posterior a los años 90, en el año 2024 se llevó a cabo un proyecto piloto que desarrolló grupos de diálogo con estudiantes de Enseñanza Básica y Media. Para obtener información complementaria, se incorporó un segundo módulo destinado a indagar en las ideas que definen la niñez y, de este modo, comprender desde sus propias perspectivas las características de este grupo.

Se realizaron 5 grupos de diálogo que reunieron a 35 participantes de dos establecimientos educacionales: 19 estudiantes de la Escuela Provincia de Chiloé, de la comuna de Santiago Centro, y 16 estudiantes del Colegio Institución Teresiana, de la comuna de Las Condes.

El diseño de los grupos de diálogo, en particular las formas de preguntar, las orientaciones de las formas de conversación, y los recursos de apoyo para el clima de conversación fueron validados por los comentarios de participantes y facilitadores. La implementación y los resultados de este proyecto piloto motivan la realización de una propuesta con mayor alcance que permita indagar de forma más específica en la definición de las niñeces y adolescencias sobre la niñez.

Proyecto ¡Dialoguemos!

En el marco del año temático del museo, y considerando la experiencia del proyecto piloto, el proyecto **¡Dialoguemos! – Explorando lo que significa ser niño desde las niñeces y adolescencias** se propuso como una experiencia participativa de diálogo en que NNA son protagonistas en la definición de la niñez.

Numerosas investigaciones dan cuenta de la construcción social de la niñez y la expansión de la comprensión de este grupo social como sujetos que comprenden, interactúan y transforman el mundo que habitan. Sin embargo, el Enfoque Basado en los Derechos de la Niñez – EBDNi – precisa que, en tanto las niñeces son sujetos de derecho, deben tener espacios para dar cuenta de sus opiniones y percepciones sobre su propia experiencia, por lo que se hace aún más imperante que participen en los diálogos sobre la niñez y sus derechos.

Alcance

Inicialmente se convocó a establecimientos educacionales de la comuna de Santiago y la Región Metropolitana que habían participado previamente en actividades en el museo; sin embargo, surgió el interés por de abordar otras realidades y contrastar opiniones de distintos territorios nacionales. Con este fin, se presentó el proyecto a la Unidad de Promoción y Difusión de Derechos de la Defensoría de la Niñez, con quienes ya se mantenían conversaciones para establecer colaboraciones y puntos en común. Así, la Defensoría se une al proyecto como institución colaboradora y ejecutora en las Regiones de Coquimbo, de La Araucanía, y de Aysén.

Objetivos

De esta forma, el objetivo general del proyecto ¡Dialoguemos! es crear un espacio de diálogo para que las niñeces y adolescencias entre 6 a 17 años compartan sus ideas sobre la definición de la niñez y la valoración de la Convención sobre los Derechos del Niño.

Los objetivos específicos del proyecto son:

- Analizar las percepciones que tienen niños, niñas y adolescentes sobre la niñez, para comprender como se autodefinen en su experiencia de ser niños, niñas y adolescentes.
- Describir el conocimiento que tienen niños, niñas y adolescentes sobre la Convención de los Derechos del Niño, para reconocer que aspectos del enfoque de derechos manejan.

- Identificar qué valor le entregan niños, niñas y adolescentes a la Convención sobre los Derechos del Niño, para comprender sus percepciones sobre la protección de sus derechos.

Metodología

Enfoque y diseño de investigación

El proyecto *¡Dialoguemos!* se desarrolló desde una metodología cualitativa, participativa y situada, el que se enfocó en comprender las percepciones de NNA a partir de sus propias enunciaciones, ya que:

> [L]a posibilidad que tienen los niños, niñas y adolescentes de construir y reconstruir su propia subjetividad y de identificarse con el o los grupos a los que pertenece, e influir en su entorno, puede ser descubierta por ellos mismos y potenciada desde la investigación cualitativa, que permite el uso de instrumentos sensibles al diálogo y a la narrativa humana, así como la posibilidad de escucha y expresión de lo que la otredad es. (Vargas Garduño et al., 2016, p. 56)

Este enfoque reconoce así a las niñeces y adolescencias como sujetos de derecho y productores de conocimiento, buscando aplicar el EBDNi y reconocer que son las niñeces las personas con más experticia en el conocimiento de sus percepciones y su vida cotidiana (Delgado Fuentes, 2020; UNICEF, 2020).

El diseño metodológico de esta investigación se fundamenta en la teoría fundamentada, privilegiando un proceso inductivo de generación de categorías analíticas a partir de los discursos y producciones de participantes (Bonilla García y López Suárez, 2016). De este modo, las interpretaciones que aquí emergen se dan a través de un diálogo sistemático entre los registros empíricos y los marcos conceptuales sobre niñez y derechos humanos.

Estrategia metodológica del diálogo

La investigación utiliza los grupos de discusión como una estrategia metodológica para la construcción de narrativas colectivas, entendidas como producciones que emergen del diálogo entre las niñeces en un contexto de interacción social (Canáles Cerón, 2006). La conversación grupal —relativamente libre— entre participantes con igual derecho al habla posibilita la puesta en circulación de sentidos compartidos, constituyendo un espacio relacional en el que el significado se construye colectivamente, anclado en saberes, creencias y valoraciones situadas social e históricamente (Arias Cardona y Alvarado Salgado, 2015).

La investigación narrativa propone una metodología del diálogo en que el dato – la narrativa – se construye a partir de la misma conversación; es decir, “el dato no está configurado por fuera de la relación entre investigador y participante, ni está construido

antes de la conversación entre éstos" (Arias Cardona y Alvarado Salgado, 2015, p.175). Por ende, al hablar de construcción de datos, se promueve el uso de diversas técnicas complementarias para recoger las producciones de niñeces elaboradas en los grupos de discusión:

- Registro de audio del dialogo.
- Producción gráfica y escrita elaboradas en un papelógrafo.
- Notas de observación de campo, centradas en los factores externos y metodológicos que inciden en el diálogo.
- Producción gráfica y escrita en hojas de papel para uso individual de cada persona participante.

La diversidad de instrumentos de recolección de información tuvo por objetivo el enriquecer la participación en los grupos de discusión, en tanto que las personas participantes pueden "elegir formas de expresión [...] los hace agentes en la investigación" (Delgado Fuentes, 2020, p.111). Esto permitió que, si bien no toda la información construida es utilizada para el análisis, la instancia del grupo de discusión se constituye como un espacio de participación.

En coherencia con la concepción de Paulo Freire del diálogo como un encuentro de intercambio de palabra, acción y reflexión que transforma la significación del mundo, este espacio de diálogo se configuró como un espacio que permite la constitución y el reconocimiento de las niñeces como sujetos participes y constructores de conocimiento (Buraschi y Oldano, 2022). En este sentido, el diálogo fue concebido como una práctica relacional que, más allá del intercambio comunicativo, posibilitó la escucha activa, el reconocimiento de la diversidad de opiniones y la construcción colectiva de sentidos desde el reconocimiento mutuo de respeto y confianza.

Consideraciones éticas y resguardos de confidencialidad

El proyecto contó con un marco ético riguroso diseñado para el trabajo con NNA, considerando tanto estándares éticos de la investigación como estándares y principios de la participación de las niñeces (Delgado Fuentes, 2020, p.110). Como parte del diseño metodológico, se elaboraron y aplicaron protocolos de consentimiento informado para apoderados/as, asentimiento informado para participantes, y protocolos específicos de confidencialidad para la ejecución, transcripción y análisis de la información. La participación fue voluntaria, pudiendo las personas participantes retirarse en cualquier momento de la ejecución de los grupos de discusión, y todos los registros y transcripciones fueron anonimizados, resguardados en soportes seguros y utilizados exclusivamente para fines del proyecto.

Estructura de los grupos de discusión

Para la ejecución de los grupos de discusión, se elaboró una estructura común con ciertas diferencias en base al nivel educativo de cada grupo, para poder facilitar de mejor forma el diálogo entre NNA participantes. Así, se identificaron seis grupos distintos:

- Participantes entre 6 y 7 años, o cursando 1° y 2° Básico.
- Participantes entre 8 y 9 años, o cursando 3 y 4° Básico.
- Participantes entre 10 y 11 años, o cursando 5 y 6° Básico.
- Participantes entre 12 y 13 años, o cursando 7° y 8° Básico.
- Participantes entre 14 y 15 años, o cursando I ° y II ° Medio.
- Participantes entre 16 y 18 años, o cursando III ° y IV ° Medio.

Para la implementación, se elaboraron guiones de la estructura específicos para cada nivel, que en este informe se presentan de forma conjunta para facilitar la comprensión de la metodología aplicada. El rol de ejecutar los grupos de discusión estuvo en manos de equipos de facilitadores y observadores que favorecieron la expresión libre de ideas, emociones y experiencias en los diversos instrumentos de construcción de datos, con especial consideración a la no inducción de respuestas.

Tabla 1. *Estructura de los grupos de discusión del proyecto ¡Dialoguemos! Explorando lo que significa ser niño desde las niñeces y adolescencias*

Momento 1°: Presentación y formas del diálogo	
Objetivo	Presentar el objetivo del espacio de diálogo y consensuar las reglas para participar en esta experiencia, para crear un ambiente de confianza en que cada persona se sienta cómoda para participar.
Estructura	• La sesión comenzaba con un saludo por parte del equipo facilitador y una breve presentación del propósito del encuentro: explorar cómo las niñeces y adolescencias entienden la niñez y conocer sus opiniones sobre sus derechos. • Luego se llevaba a cabo una dinámica de rompehielos en la que cada participante decía su nombre y mencionaba una actividad que disfrutaba, además de escribir su nombre en una etiqueta personal. • Por último, se procedía a la lectura y acuerdo de las reglas de diálogo que se encontraban ya escritas en un papelógrafo, que incluían: levantar la mano para pedir la palabra, escuchar con respeto, y valorar las opiniones de los demás. Una vez que se leían estas normas, se dio el espacio para que participantes

	comuniquen si es necesario incluir alguna otra norma para participar plenamente, y se incorporaban sus propuestas al papelógrafo. • Por último, se recordaba que las conversaciones serían grabadas para rescatar adecuadamente sus aportes, volviendo a hacer hincapié en el asentimiento y solicitando hablar en voz clara.
Momento 2º: Definición de la niñez	
Objetivo	Registrar las percepciones que tienen niños, niñas y adolescentes participantes en torno a lo que entienden por la niñez.
Estructura	• Mediante la lectura de una tarjeta de pregunta, se invitaba a participantes a conversar con la persona a su lado sobre la pregunta "¿Qué es ser niño/a/e?". • Luego de unos 3 a 5 minutos, se abre un plenario para que participantes compartan abiertamente sus respuestas y profundizar en sus percepciones. • A medida que el diálogo entre participantes continua, se plantea la pregunta "¿Cuándo se deja de ser niño/a/e?", esta vez invitando a que participantes compartan sus ideas directamente con todo el grupo. • En caso de que fuera necesario, también se propuso pregunta de apoyo "Si piensas en tus compañeros/as/es, ¿qué tienes en común con los demás?", como forma de facilitar la identificación de similitudes entre participantes que acercaran a la definición de la niñez.
Momento 3º: La Convención de los Derechos de la Niñez	
Objetivo	Registrar las opiniones que tienen niños, niñas y adolescentes participantes sobre la Convención de los Derechos del Niño y la importancia de la protección de sus derechos.
Estructura	• Se inicia el momento con la pregunta "¿Sabes que hay un libro que habla de tus derechos?" para niñeces entre 6 y 9 años, y la pregunta "¿Sabes que existe una Convención que habla de tus derechos?" para niñeces y adolescencias entre 10 y 18 años para explorar los conocimientos previos de las y los participantes. • En caso de que alguien no conociera la Convención de los Derechos de la Niñez, se presentó un material de apoyo explicativo para entregar un contexto que permitiera un diálogo entre participantes. En el caso de niñeces entre 6 y 7 años, el material de apoyo utilizado consistía en láminas que ilustraban

	los conceptos clave, elaborado por el equipo del MMDH. Para niñeces y adolescencias entre 8 y 17 años, se utilizaron videos informativos distintos, respondiendo a las necesidades de cada grupo: ○ Video para NNA entre 8 y 11 años: *Los niños, niñas y adolescentes tienen derechos*. (UNICEF Chile, 2023). ○ Video para NNA entre 12 y 17 años: *Los Derechos de los Niños ¿son necesarios?* (CuriosaMente, 2017). • Luego del uso de los materiales de apoyo, se pasa a la pregunta "¿Crees que es importante proteger los derechos de las niñeces? ¿Por qué?", invitando a que participantes compartan sus ideas directamente con todo el grupo. Por último, se realiza la última pregunta "¿Qué pasaría si no existiera la Convención sobre los Derechos de la Niñez?", nuevamente invitando a que participantes compartan sus ideas directamente con todo el grupo
Momento 4°: Cierre	
Objetivo	Facilitar una instancia de cierre para niñeces participantes, para promover la reflexión personal y su expresión escrita.
Estructura	• Se invita a participantes a responder nuevamente las preguntas centrales en un papelógrafo, sea en formato de escritura o dibujo. La idea es reforzar ideas expresadas o añadir elementos que no alcanzaron a mencionar pero que consideran relevantes. • Se concluye el encuentro con un agradecimiento por su participación, la entrega del material "*AbreMemoria*", y una fotografía grupal voluntaria para dejar registro de la instancia.

Muestra y alcance de los grupos de discusión

Para la realización de los grupos de discusión, la muestra de participantes fue no-probabilística y por conveniencia, es decir, basados en el acceso y disponibilidad de la comunidad educativa o territorial. La implementación fue realizada por el equipo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos en la Región Metropolitana y los equipos de las sedes regionales la Defensoría de la Niñez en las regiones de Aysén, de La Araucanía, y de Coquimbo. En total, participaron a 33 personas en la ejecución de los grupos de discusión, entre funcionarios/as, practicantes y pasantes de ambas instituciones, y el equipo de voluntarios del Museo.

Entre mayo y septiembre se realizaron 59 grupos de discusión, con la participación de 438 niños, niñas y adolescentes entre 6 y 17 años de 15 comunas del país. A continuación, la Tabla 2 muestra las instituciones en las que se llevaron a cabo los grupos de discusión.

Tabla 2. *Instituciones en las que se realizaron los grupos de discusión del proyecto ¡Dialoguemos! Explorando lo que significa ser niño desde las niñeces y adolescencias*

Región	**Institución colaboradora**	**Comuna**	**N° de grupos**	**N° de pp.**
Región de Coquimbo	Consejo Comunales de Coquimbo. Defensoría de la niñez.	Punitaqui, Ovalle, Monte Patria, La Serena, La Higuera y Vicuña	2	16
Región Metropolitana	Liceo Lenka Franulić	Ñuñoa	8	55
	Liceo 1° Javiera Carrera	Santiago	3	23
	Liceo 4° Bicentenario Isaura Dinator	Santiago	14	81
	Escuela Básica Ciudad Santiago de Chile	Santiago	17	130
	Escuela Básica Kimkelen	San Bernardo	6	38
	Fundación Niñas Valientes	Providencia	1	7
	Colectivo Sin Fronteras	Independencia	2	30
Región de La Araucanía	INSUCO Tiburcio Saavedra Alarcón	Temuco	1	7
	Liceo Pablo Neruda	Temuco	1	9
	Escuela Pública Santa María de Boros	Nueva Imperial	1	10
	Escuela Fundo Manquehue	Pedro Las Casas	1	8
	Complejo Educacional Monseñor Francisco Valdés Subercaseaux	Curarruhue	1	8

Región de Aysén	Liceo Bicentenario Austral Lord Cochrane	Cochrane	1	16

A partir de esta información, es posible indicar que, de los 59 grupos de discusión, un 86,4% de los grupos de discusión se realizaron en la Región Metropolitana, y un 13,6% en otras regiones del país. En términos de las personas participantes, un 16,9% participaron en los grupos de discusión llevados a cabo por la Defensoría de la Niñez en distintas regiones del país, 42 en la Región de la Araucanía (9,6%), 16 en la Región de Coquimbo (3,6%), 16 en la Región de Aysén (3,6%). En la Región Metropolitana, participaron 364 niños, niñas y adolescentes, representando a un 83,1% de las 438 personas participantes.

Ya que no se registró la edad de cada participante, la desagregación etaria de los grupos de discusión y de participantes solo se puede realizar en base a los rangos etarios establecidos para la estructura de la implementación. En 5 grupos de discusión, las personas participantes pertenecían a rangos etarios diversos, que se muestran en la Tabla 3 con un asterisco. Así, 17,6% de las personas participantes tienen entre 6 y 9 años, un 39% entre 10 y 13 años, y un 37,7% entre 14 y 17 años. Solo un 5,7% de participantes son parte del rango más amplio, que considera a grupos de discusión de personas entre los 12 y los 17 años.

Tabla 3. *Caracterización etaria de las personas participantes del proyecto ¡Dialoguemos! Explorando lo que significa ser niño desde las niñeces y adolescencias*

Nivel Educativo	**Rango etario**	**Grupos**		**Participantes**	
		N°	**%**	**N°**	**%**
Enseñanza Básica 1-2	6 a 7 años	7	11,9%	38	8,7%
Enseñanza Básica 3-4	8 a 9 años	4	6,8%	27	6,2%
Enseñanza Básica 1-4*	6 a 9 años	1	1,7%	12	2,7%
Total de 6 a 9 años		**12**	**20,3%**	**77**	**17,6%**
Enseñanza Básica 5-6	10 a 11 años	13	22%	97	22,1%
Enseñanza Básica 7-8	12 a 13 años	8	13,6%	56	12,8%
Enseñanza Básica 5-8*	10 a 13 años	1	1,7%	18	4,1%
Total de 10 a 13 años		**22**	**37,3%**	171	**39%**
Enseñanza Media I-II	14 a 15 años	14	23,7%	99	22,6%

Enseñanza Media III-IV	16 a 17 años	7	11,9%	58	13,2%
Total de 14 a 17 años		**22**	**37,3%**	**165**	**37,7%**
Otros*	12 a 17 años	3	5,1%	25	5,7%
Total		**59**		**438**	

Sistematización y Análisis

La investigación se estructuró a partir de cuatro corpus de registro: las enunciaciones de los grupos de discusión obtenidas mediante audios grabados por la persona facilitadora y la persona observadora; los papelógrafos producidos en la actividad de cierre; los dibujos realizados por algunos participantes; y las observaciones de campo elaboradas por la persona observadora. Todos estos materiales fueron organizados y transcritos por un equipo conformado por profesionales y pasantes del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos y de la Defensoría de la Niñez, al igual que personas voluntarias convocadas por el museo. Para este proceso se combinaron herramientas de transcripción automática de Word con revisión y transcripción manual para asegurar exhaustividad y fidelidad de los registros.

Para el análisis de las narrativas, se utilizó la tipología propuesta por Riessman, combinando dos niveles analíticos complementarios (Duque, 2009). En una primera etapa, se desarrolló un análisis temático a partir de una codificación inductiva de las transcripciones de audio de los grupos de discusión realizados en la Región Metropolitana, orientado a identificar patrones recurrentes y temas comunes de estos espacios de diálogo (Duque, 2009, pár. 11). Esto permitió construir los resultados preliminares del estudio, que fueron entregados a la Defensoría de la Niñez para su posterior uso en un taller de creación artística con NNA.

Posteriormente, se incorporó un análisis dialógico, que concibe las narrativas como construcciones multivocales y co-construidas, influenciadas por el lenguaje, el contexto histórico y las dinámicas culturales (Duque, 2009, pár. 17). Este enfoque resulta particularmente pertinente para el análisis de grupos de discusión, ya que permite atender a las interacciones, acuerdos y tensiones que emergen en el diálogo. Este análisis narrativo, que se presenta en este documento surge a partir de las enunciaciones expresadas en los grupos de discusión e integrando la producción relevante proveniente de los papelógrafos, las notas de campo y los dibujos de participantes. Este enfoque permitió comprender no solo qué dicen las y los participantes, sino también el cómo significan la niñez y sus derechos en relación con sus experiencias cotidianas y contextos socioculturales.

Consideraciones

Para la comprensión del análisis

Existen una serie de elementos que deben ser considerados para la lectura y comprensión del análisis narrativo de los grupos de discusión.

Hay tres grupos de discusión que no fueron incorporados en el análisis por no cumplir con las condiciones metodológicas necesarias. En dos grupos de discusión, realizados en la Región Metropolitana y en la Región de Coquimbo, la persona facilitadora indujo las enunciaciones del diálogo. En el grupo de discusión realizado en la Región de Aysén, había apoderados presentes en la realización del grupo de discusión, quienes fueron incorporados al diálogo. De esta forma, si bien los registros de los 59 grupos de discusión fueron sistematizados, en el análisis solo fueron incorporados 55 grupos de discusión.

A su vez, los grupos de discusión fueron realizados, en su gran mayoría, en salas de clase o bibliotecas de establecimientos educacionales, espacios donde compartía más de un grupo de discusión. El ambiente compartido implicó que participantes podían potencialmente escuchar las enunciaciones emitidas en el diálogo de otros grupos, y escuchar cuando otros grupos pasaban a otro momento del diálogo antes de que su propio grupo lo hiciera. Al mismo tiempo, en general las niñeces y adolescencias participantes en los grupos de discusión se conocían previamente y compartían espacios educativos formales o bien espacios de participación[1], familiaridad que puede afectar la dinámica del diálogo.

Por último, en el tercer momento de los grupos de discusión, sobre la Convención de los Derechos de la Niñez, hay dos elementos a considerar en torno a la inducción de valoraciones positivas de la protección de los derechos de la niñez y la existencia de la convención. Por un lado, la estructura de la segunda pregunta, sobre si creen que es importante proteger los derechos de la niñez, tiende a inducir respuestas que den cuenta de una valoración positiva de la Convención, ya que la propia formulación de la pregunta tiende a sugerir que la protección es algo positivo y necesario. Por otro lado, el uso de material de apoyo de videos sobre la creación y el rol de la Convención tiene por objetivo dar a conocer el contenido del instrumento de derecho internacional a las personas participantes, pero también proporcionó información adicional sobre la importancia de este documento y su historia. La información externa de este tipo,

[1] En el caso de participantes convocades a través de organizaciones como la Fundación Valientes, el Colectivo Sin Fronteras o los mecanismos de participación regional de la Defensoría de la Niñez, por ejemplo.

aunque útil para el entendimiento, también puede haber dirigido las opiniones hacia una valoración más positiva de la Convención y de la protección de los derechos humanos, especialmente en cuanto a las respuestas relacionadas con lo que ocurriría si no existiera la Convención. Esto se evidencia en enunciaciones que hacen una referencia explícita al contenido del video.

Consideraciones metodológicas para su replicabilidad

Con el objetivo de facilitar la replicabilidad de la experiencia de diálogo desarrollada en el marco del proyecto *¡Dialoguemos!*, se identifican a continuación una serie de consideraciones metodológicas derivadas de las reflexiones del equipo ejecutor luego de la ejecución del proyecto.

Etapa del proyecto	Aspectos para considerar
Diseño de los grupos de discusión	Definir grupos de discusión con un número acotado de participantes, idealmente entre 6 y 8 personas, que puede flexibilizarse entre 4 y 10 participantes.
	Conformar grupos con rangos etarios estrechos, para generar mayor afinidad, facilitar la identificación de experiencias comunes y reducir posibles asimetrías en la conversación.
	En contextos escolares, trabajar con un curso completo de manera simultánea, dividiéndolo en varios grupos de discusión paralelos. Esta modalidad facilita la coordinación con los establecimientos educacionales y optimiza los tiempos disponibles para la ejecución.
	Asegurar una transferencia de los requisitos mínimos éticos y metodológicos a personas facilitadoras y observadoras, considerando más de una instancia para asegurar un proceso de formación riguroso.
Coordinación institucional	Establecer vínculos directos con las instituciones participantes, contando con contactos institucionales claros para facilitar la coordinación, el compromiso con el proyecto y la resolución oportuna de dificultades logísticas.
	Planificar la ejecución con flexibilidad en las fechas, considerando la posibilidad de reprogramaciones. Durante el proyecto, se observó una menor asistencia en días de lluvia o en fechas cercanas a feriados.
Preparación previa a la ejecución de	Considerar que una persona del equipo ejecutor debe estar coordinando al momento de la ejecución; por lo que se debe

los grupos de discusión	comprometer la asistencia de personas facilitadoras, observadoras y la persona encargada. Esto también permite enfrentar posibles ausencias u otros imprevistos sin afectar el cronograma.
	Gestionar los consentimientos informados con al menos dos semanas de anticipación, y preparar la recolección de los asentimientos al inicio de cada grupo de discusión.
	Preparar el material de registro previamente, asignando previamente un código que permita identificar claramente a qué grupo corresponde cada registro, en especial cuando se ejecutan varios grupos de forma simultánea.
	Seleccionar con antelación espacios físicos adecuados, privilegiando salas tranquilas y con bajo nivel de ruido.
Ejecución de los grupos de discusión	Realizar los grupos de discusión en horarios que favorezcan la concentración, idealmente durante la mañana y antes del horario de almuerzo. La experiencia mostró que la segunda hora de clases (alrededor de las 09:30 horas) permitía mejores condiciones para el desarrollo de los diálogos.
	Incorporar pausas o actividades breves de activación, considerando que la capacidad de concentración tiende a disminuir luego de 25 a 30 minutos, en especial con participantes de rangos etarios más bajos.
	Reforzar la indicación a las y los participantes de hablar claramente hacia la grabadora, y asegurar que las personas facilitadoras moderen el volumen de las conversaciones para no interferir entre grupos.
Gestiones posteriores a la ejecución de los grupos de discusión	Recopilar todos los registros el mismo día de la ejecución para reducir la carga administrativa posterior y disminuir el riesgo de extravío de información.
	Realizar reuniones de retroalimentación con las personas facilitadoras, especialmente después de los primeros grupos, para compartir experiencias, identificar ajustes y situar la aplicación de la metodología.

Definiciones de la Niñez

A continuación, se presenta un análisis de las narrativas construidas por las personas participantes en los espacios de diálogo en torno a cómo se autodefinen en su experiencia de ser niños, niñas y adolescentes. El análisis se sitúa en un marco teórico que concibe la niñez como una construcción sociocultural e histórica, más que como una etapa definida exclusivamente por la edad. Antes del desarrollo analítico, se presenta un cuadro con los principales aportes teóricos que orientan la lectura de los relatos y permiten situar las experiencias de las niñeces como un grupo social. Desde este encuadre, el texto que sigue aborda tres ejes: la autopercepción de la niñez; la centralidad del juego y su tensión con la adquisición de responsabilidades; y las normas sociales asociadas a la niñez.

Cuadro 1. Aportes teóricos al análisis narrativo

Grupos Sociales

Los grupos sociales, y su conceptualización desde distintas disciplinas académicas, permiten indagar en las categorizaciones que estructuran las relaciones entre las personas en una sociedad determinada; ya que enmarcan los comportamientos hacía en una serie de contextos y situaciones.

A partir de diversos modelos desarrollados por la sociología, según Casas (2006), los grupos sociales se distinguen por:

- Una conciencia colectiva de las personas integrantes como parte de una **identidad social diferenciada**; tienden a percibirse y definirse como grupo.
- Desarrollo de una **estructura social**, un sistema de diferencias de roles y categorías, normas y valores compartidos que prescriben las creencias, actitudes y conductas de las personas integrantes del grupo.
- **Interdependencia** entre las personas integrantes del grupo.

Normas de los grupos sociales

Desde un análisis de la ontología de los grupos sociales, Thomasson (2019) argumenta que hay grupos que no necesitan de una organización estructural interna o de interdependencia entre sus miembros (Casas, 2006), sino que se identifican en tanto comparten una característica en particular. Desde ahí, Thomasson diferencia entre los tipos de normas de los grupos sociales:

- **Normas internas:** establecen el comportamiento de quienes son parte del grupo social;
- **Normas estructurantes:** establece nodos dentro del mismo grupo que genera roles para quienes son parte de cada nodo;
- **Normas externas:** establece como las personas que son miembros del grupo deben ser tratadas por quienes no son parte del grupo.

Diferenciación categorial

Los procesos de diferenciación categorial surgen de los estudios psicosociales, como parte de la conceptualización de las relaciones intergrupales. Casas (2006) da cuenta de cómo se generan los procesos cognitivos que ocurren cuando las personas participan en un grupo social, que implican un sentido de pertenencia e identidad grupal. y que tienen como consecuencia:

- Una tendencia a enfatizar las diferencias intergrupales y a subvalorar al grupo del que no se es parte.
- Una tendencia a enfatizar las similitudes intragrupales y sobrevalorar el grupo del que se es parte.
- Resistencia a reconocer las similitudes intergrupales y las diferencias intragrupales, y resistencia a supra categorizar.

Teoría ecológica de desarrollo humano

La teoría ecológica de Bronfenbrenner, desarrollada a lo de la segunda mitad del siglo XX, ha sido fundamental en los estudios del desarrollo humano (Esteban-Guitart et al., 2024).[2] En los inicios del desarrollo de la teoría ecológica, el autor postula que el desarrollo de las personas se construye a partir de las interacciones que el ser humano tiene con su entorno, que puede ser comprendido a partir de la idea de círculos concéntricos de relaciones. A partir de esto, es posible identificar distintos sistemas de relaciones que inciden en el desarrollo humano:

- **Microsistemas**: contextos inmediatos de vida en que el individuo tiene una participación directa, que tienen una serie de comportamientos, roles y relaciones asociados.
- **Mesosistema**: las relaciones que ocurren entre los microsistemas en los que el individuo participa de forma directa.
- **Exosistema**: estructuras sociales concretas, formales o informales, que inciden e implican en las relaciones de los mesosistemas,
- **Macrosistema**: las instituciones culturales – sistemas económicos, sociales, educativos, legales y políticos - en que se enmarcan los micro-, meso- y exo-sistemas.

[2] A pesar de la profundidad y aplicabilidad que tiene la teoría bioecológica y el modelo Proceso-Persona-Contexto-Tiempo (PPCT), para este análisis se utilizará fundamentalmente la postulación de los círculos concéntricos del ambiente ecológico, dado los tiempos propios del proyecto.

Autopercepción de la niñez

Al iniciar los espacios de diálogo, y como forma de guiar la conversación hacia como las personas participantes definen la niñez, se realizó la pregunta sobre si se consideraban a sí mismos niños, niñas o niñes.

En una primera instancia, en especial en el grupo etario de 6 y 7 años, esta pregunta fue seguida de respuestas vinculadas a la identidad de género de las personas participantes; es decir, la pregunta fue interpretada desde el definir si son niños, o niñas, o niñes, y no a si son parte del grupo social de la niñez.

Niña. Una niña no es igual como un niño porque los niños tienen pelo corto y las niñas pelo largo. 45:14 ¶ 158 en 038_Transcripción

Yo con la [nombre de participante] estábamos hablando, nos preguntamos "tú qué eres: ¿niño, niña o niñe?" Y ella respondió niña y yo también niña. Entonces ahí sacamos de que cada persona, si tú le preguntas, por ejemplo, a una niña, ¿qué eres tú? niña y ajá. Ella te puede responder niña o niñe, depende de cómo se sienta. Así igual con un hombre. 18:7 ¶ 149 en 040_Transcripción.docx

Al aclarar la finalidad de la pregunta, **el diálogo que se dio en los grupos de discusión permite identificar que la autopercepción de la niñez se configura como una categoría amplia y poco delimitada.** La construcción sociocultural e histórica de lo que es ser niño, niña o niñe es uno de los pilares transversales de los estudios de la niñez[3], haciendo hincapié en que son las normas de la cultura de origen que delimitan el periodo de la etapa de vida denominada "niñez", que sería la categoría o condición requerida para ser parte del grupo social de niñeces (Gaitán Muñoz, 2006; Quecha Reyna, 2011; Pavez Soto, 2012; Calderón Carrillo, 2015).

Ya me acordé, es la forma para identificarnos entre nosotros. 58:2 ¶ 29 en 054_Transcripción

En los relatos de participantes de menor edad, la identificación con la niñez aparece de forma más constante y uniforme; una gran mayoría si se siente niño, niña o niñe, aunque hacen acotaciones a partir de las diferencias que tienen con niñeces de otras edades. Por ejemplo, en un grupo de discusión, algunos participantes no se identificaron como niños, y dieron la siguiente explicación:

[3] Si bien la niñez e infancia se utilizan como conceptos intercambiables en algunas disciplinas, en esta investigación se optó por utilizar solo el concepto de niñez, EXPLICACIÓN DE POR QUÉ. Esto a excepción de las enunciaciones de participantes que utilizan el concepto de infancia, para ser fieles a la rigurosidad e intención de las enunciaciones.

Participante 1: Si, es que somos grandes.
Facilitadora: ¿Son grandes? ¿No son niños?
Participante 2: Somos como de 7 años.
Participante: Pasamos de etapa de clases, somos grandes.
Participante 2: Si porque somos de segundo y ya pasamos de primero y de kínder.
16:10 ¶ 93 – 95 en 037_Transcripción.docx

Esta autopercepción de ser *grande* por estar en un nivel educativo más alto da cuenta de cómo **la autopercepción de la niñez se construye de forma relacional y atravesada por los espacios que habitan las niñeces**. En este sentido, los estudios del desarrollo humano han indagado en las múltiples formas en que el desarrollo de los individuos se ve determinado por las interacciones con los entornos (Ver *Cuadro 1*). Los microsistemas escolares que habitan las niñeces tienen una estructura determinada a partir de niveles educativos, que son identificados por los participantes como marcadores de la etapa de vida en la que se encuentran.

Un niño es como... va a la escuela y después hace las tareas. 45:8 ¶ 94 en 038_Transcripción

El carácter contextual y relacional de la autopercepción de niñez se mantiene en los grupos de mayor edad, y **se identifica un proceso paulatino de transición de esta etapa de vida a otra etapa que se ve marcado por una dicotomía de ser niñez y ser no-niñez[4] a la vez**.

Estamos experimentando la parte de dejar de ser niño. 17:13 ¶ 149 en 039_Transcripción.docx

Yo no me considero ninguna de las dos, porque siento que tampoco tengo como a veces como persona grande, por decirse así, tampoco tengo como el poder de, la propia voluntad de enfrentar algunas cosas y tengo que pedirle ayuda a mi mamá, pero a veces sí, entonces no me considero ninguno de las dos... 21:32 ¶ 181 en 024_Transcripción.docx

Tal como se evidencia en la enunciación anterior, la autopercepción de la niñez se define a partir de las relaciones y comportamientos que existen con el microsistema familiar, en especial con quienes cumplen el rol de figuras parentales. A su vez, al proceso de tránsito de la niñez a una no-niñez, se suma un aspecto subjetivo y personal

[4] Se utiliza el concepto de "ni-niñez" en este informe para nombrar a esos otros grupos sociales que se van a distinguir de la niñez, sean estos grupos identificados por los participantes como preadolescentes, adolescentes, o adultos.

en la autopercepción de la niñez: uno deja de ser es niño, niña o niñe cuando decide hacerlo; es decir, hay una agencia individual en el "ejercicio" de la niñez.

[Sobre cuando se termina la niñez] Cuando decides que ya tienes la edad suficiente para un adulto. 28:26 ¶ 129 – 133 en 048_Transcripción.docx

La autopercepción de la niñez, por tanto, no se presenta como una identidad definida por la edad cronológica, sino como un criterio cognitivo que es subjetivo, y que se relaciona, a su vez, con las normas sociales que posibilitan el despliegue de determinadas prácticas, actitudes y emociones asociadas a la niñez.

El juego de la niñez y la preocupación de la no-niñez

A lo largo de los espacios de diálogo, **el juego surge como comportamiento y práctica central que marca la experiencia de la niñez**, entendida como un tiempo en el que es posible jugar y explorar. Esta asociación entre niñez y juego se mantiene incluso en los grupos de mayor edad, donde la niñez es evocada como un período en el que el juego ocupaba un lugar central.

Que nos gusta jugar. 8:22 ¶ 287 en 010_Transcripción.docx

Jugar las cosas que juegan los niños. 22:12 ¶ 127 en 015_Transcripción.docx

Que pueden jugar. 54:29 ¶ 214 en 055_Transcripción

A mí me gustaba salir a jugar con los niños del pasaje. Sí, creo que eso era lo que más me gustaba, salir a la plaza. Porque al final... eso también, uno como que se hacía amigos de la nada y jugaba. Entonces yo creo que eso era lo más entretenido, salir a jugar con la gente del pasaje, con los vecinos. 32:52 ¶ 343 en 049_Transcripción.docx

Al mismo tiempo, en todos los grupos de discusión surge una **vinculación entre la niñez y el juego con emociones de connotación positiva**, identificando sentimientos como la felicidad, la diversión y la libertad. Así, ser niño, niña o niñe se asocia a la posibilidad del juego, la exploración y una emocionalidad positiva.

Sería como ser una persona libre, una persona que juega ... 57:8 ¶ 44 en 053_Transcripción

Es divertido ser niño y niña porque me gusta jugar y sonreír. 10:5 ¶ 46 en 016_Transcripción.docx

Jugar felizmente. 44:16 ¶ 238 en 009_Transcripción

Opino que es muy lindo porque puedes jugar, juegas, te diviertes, es muy lindo estar en la infancia. 49:1 ¶ 24 en 042_Transcripción

En los relatos de las y los participantes, no se delimita explícitamente que es jugar, o que características deben cumplir ciertas acciones para considerase un juego como tal. Esto hace eco a la conceptualización del juego de Sarlé (2001), entendido como un concepto de delimitación borrosa que se asocia a un sinfín de acciones, que tienen parecidos en tanto se vinculan con actividades asociadas a la diversión y la libertad, y que tienen una intención lúdica por parte del actor.

Si el juego se configura como una característica esencial de la niñez, **la transformación del juego se asocia con un cambio hacia una no-niñez**. Quienes no

son niños, niñas o niñes, no juegan de la misma forma que si juegan las niñeces; y ya que la definición misma del "juego" es poco concreta, este cambio puede ser un cambio de tipos de juegos, cambios de objetos con los que se juega, cambios en las motivaciones para jugar, o una ausencia del juego como tal.

No puede estar con juguetes un adulto porque no puede comportarse como un bebé o como un niño *45:25 ¶ 246 en 038_Transcripción*

Es que uno piensa, así como en jugar en la Básica, que uno, no sé, jugaba a la pinta, al escondite. Y uno ya no hace esas cosas. 32:33 ¶ 217 – 219 en 049_Transcripción.docx

Significa que ya eres adulto y ya no puedes jugar lo que jugabas antes. 9:13 ¶ 125 en 011_Transcripción.docx

Como cuando tú crezcas, ya no tienes la misma energía que antes, porque no tienes la misma motivación para jugar con un juguete tanto rato. 11:18 ¶ 155 en 017_Transcripción.docx

Esto se refuerza en los grupos de discusión en los que se dialogó sobre si las personas que no son niños, niñas o niñes tienen la capacidad o la posibilidad de jugar. En estas instancias, se reconoce la posibilidad del juego en la "no-niñez," pero se percibe que este juego ocurre momentos de conexión con la niñez que se tuvo en el pasado o con una niñez interior.

No sé, yo me mantengo con un espíritu infantil, yo salgo todos los días al parque y juego con muñecas. 35:6 ¶ 87 en 036_Transcripción

Pero los adultos también pueden jugar, no hace falta ser niño. - Eso es porque hay un niño adentro de ellos. 22:13 ¶ 129 – 131 en 015_Transcripción.docx

No sé, para mí mi mamá sigue siendo una niña porque siempre quiere ir, quiere ir al parque, quería ir a Fantasilandia, ver películas y hacer cosquillas, mi mamá Mantiene su espíritu feliz y optimista todos los días. 35:16 ¶ 166 en 036_Transcripción

En la niñez, la posibilidad del juego es permanente y constante; en la no-niñez, la posibilidad del juego es una excepcionalidad de carácter efímera que se da en limitados contextos. En este sentido, se constituye una diferenciación categorial de tal forma que la posibilidad del juego en la no-niñez no debilita la centralidad del juego en la definición de la niñez, sino que es interpretado como un retorno a la esencia de la niñez. Al mismo tiempo, en tanto el juego se asocia a emocionalidades con una

connotación positiva, la no-niñez se ve asociada a emociones con una connotación más negativa: la seriedad, la tristeza o la preocupación.

Por ejemplo, los niños solo piensan en jugar, divertirse y estar con los demás. Pero su... Por ejemplo, los adultos estamos pensando, este... en su trabajo. 34:6 ¶ 105 en 032_Transcripción

Para mí igual siento que los adultos igual han tenido muchos problemas más que los niños, por ejemplo, no sé, estrés de trabajo, estrés de que no se, pagar una cuenta de no tener trabajo, como que ya la vida en si ya es un poco más difícil que la de los niños. 35:8 ¶ 120 en 036_Transcripción

[En la adolescencia], uno siente más tristeza, dolor. 54:13 ¶ 87 en 055_Transcripción

Bueno, es que el niño no tiene problemas y los adultos sí. 40:2 ¶ 58 en 023_Transcripción

como que cuando nos vamos haciendo viejos nos convertimos más grises y dejamos de lado como nuestros sueños que teníamos de chicos, y como que nos metemos al mismo ciclo de estudiar, trabajar y hacer lo que nos dicen, y dejamos de lado los sueños que teníamos. 4:43 ¶ 213 en 001_Transcripción.docx

La principal asociación de la no-niñez con emociones negativas se da a través de una narrativa en la que las niñeces dejan de serlo a medida que adquieren responsabilidades. La preocupación de la responsabilidad se identifica como la limitante que restringe el juego y el disfrute de la niñez. Así, **la ausencia o restricción del juego se entiende como una consecuencia de la adquisición de responsabilidades y preocupaciones asociadas a la no-niñez.**

Cuando ya eres adulto y tienes responsabilidad, responsabilidades. 9:17 ¶ 153 en 011_Transcripción.docx

Yo creo que ser niño es como que estás menos preocupado de, a ver, de las responsabilidades de una persona que es un poco más grande, 6:7 ¶ 140 en 006_Transcripción.docx

Sería como ser una persona libre, una persona que juega, que estudia, que no tiene como responsabilidades más grandes que estudiar. 57:8 ¶ 44 en 053_Transcripción

[Ser niñez es] ser alguien que está bajo cargos de otra persona más grande, adulta o adulto responsable.... No tener preocupaciones 25:1 ¶ 53 en 025_Transcripción.docx

Cuando inicia la pubertad. Bueno, yo… siento que dejarles un niño cuando tú empiezas a tener responsabilidades de un adulto, siento que ahí dejas de ser niño. 26:18 ¶ 169 en 035_Transcripción.docx

Porque igual como que las cosas van cambiando y tienes como más responsabilidades, como pasar a ser un poco independiente, se podría decir. 27:8 ¶ 95 en 045_Transcripción.docx

Si bien las personas participantes no explicitan como definen la responsabilidad, las enunciaciones dan cuenta de distintas formas en las que se manifiesta la responsabilidad. Por un lado, la responsabilidad se entiende como hacerse cargo de uno mismo; **se relaciona la adquisición de responsabilidad con mayor autonomía e independencia** de las personas adultas de quienes uno depende en la niñez para cuidado y protección. Estas enunciaciones dan cuenta de la forma en que esta adquisición de responsabilidades se da en los microsistemas que habitan las niñeces. Por un lado, **son las figuras parentales o familiares quienes se hacen responsables de las niñeces y que comienzan a entregarles herramientas a las niñeces para que puedan ser independientes**. Esto se relaciona con una visión de las normas internas y externas de la niñez que se desarrolla en la siguiente sección de este capítulo, que da cuenta de cómo se percibe la niñez como una etapa de vida en que el rol de las niñeces es aprender y el rol de los adultos es transmitir.

Yo creo que la niñez termina cuando uno comienza a tener más responsabilidades, más acordes a la edad de cada uno, ya después son necesidades que tus papás no tienen que seguir supliendo. Eso, para mí filosóficamente, es dejar de ser niño, cuando uno tiene que enfrentarse más a la independencia. 20:9 ¶ 119 en 022_Transcripción.docx

No, yo creo que uno deja de ser niño cuando vai creciendo y, no sé si va adquiriendo él mismo más responsabilidades, pero cuando le empiezan, no sé, a inculcar o a poner más responsabilidades los papás, porque, bueno lo que hablábamos antes, los papás son los referentes y los que lo forjan a uno, para después poder ser, poder mantenerse solo en la vida. Yo creo que eso. 2:40 ¶ 247 en 004_Transcripción.docx

Yo creo que también tiene mucho que ver eso, que uno cae en cuenta que deja de ser niño cuando se da cuenta que ya no siempre va a haber una persona que, en este caso yo creo que son los papá o no sé, los abuelos o algo así, y que no va a haber una persona que siempre va a estar ahí para resolverte las cosas, para decirte lo que tienes que hacer, para darte esas herramientas que al final son para afrontar la vida. Cuando uno cae en cuenta que eso no va a ser permanente, y que llega un punto en que tienes que valerte por ti mismo, y uno se da cuenta cuando eso empieza a pasar,

que es lo normal, que a una edad más o menos determinada te pase eso, que te des cuenta de que tienes que hacer las cosas por ti. 2:41 ¶ 249 en 004_Transcripción.docx

Por otro lado, las personas participantes identifican que **una de las primeras responsabilidades que se adquieren en el paso de la niñez a la no-niñez se asocia con el comportamiento y el rendimiento en el espacio educativo.**

Responsabilidades académicas, como, no sé, las notas, porque ya cuando uno es más grande, y tiene que pasar, no sé, cuando ya están en media, primero medio, segundo medio, tercero medio, empiezan a importar las notas para poder pasar a una buena universidad. O cuando son pequeños, también sirven para pasar de curso. 7:40 ¶ 403 en 007_Transcripción.docx

Yo pienso que cuando uno deja de ser niño es cuando tiene como 11 años porque ahí una entra a la preadolescencia que es como ya madurar un poquito más después de dejar de ser niños y como enfocarse más en lo que uno tiene que hacer. Después, cuando uno entra a la adolescencia ya se enfoca bien en lo que tiene que hacer y uno está como más cansado, más estresado. Se pone como a pensar como "Ah tengo que hacer esto, esto y esto", en cambio, cuando uno es más pequeño se pone, dice, como "Ah voy a llegar y voy a jugar" Así, no, no se pone a pensar como como tengo que lavar ropa, tengo que lavar, tengo que estudiar. 6:13 ¶ 169 en 006_Transcripción.docx

Siento que muchas veces las responsabilidades que uno adquiere cuando son chicos son impuestas por la sociedad más que por uno mismo. Porque por ejemplo siempre está la presión de te tienes que sacar buenas notas, tiene que tratar de ser el mejor, tienes que tratar de lograr lo que quieres, tienes que ponerte un objetivo ya a largo plazo, a pesar de que uno ya es niño, ya te hacen pensar en qué quiere estudiar cuando grande cuando todavía te quedan años de colegio. Y eso también como que afecta y empieza a generar ansiedad y estrés para ese niño, y empiezan a generarse más responsabilidades con las personas y para con las personas. 5:24 ¶ 128 en 002_Transcripción.docx

La relación que tienen las niñeces en el microsistema de su espacio educativo y su rendimiento pasa a ser fundamental, y los cambios que ocurren en la relación de las figuras familiares en relación con el espacio educativo se presentan como un hito en el tránsito hacia una no-niñez. En particular, **se identifican exigencias que se adquieren al hacerse responsable de su rendimiento académico, y expectativas que se tienen sobre el desarrollo académico para su futuro**, que provienen de los círculos familiares, en especial padres y madres.

Por ejemplo, en el kínder tu mamita te llevaba las cuestionas ya hechas y las tareas, en cambio ahora ya en quinto básico te toca empezar a hacer las tareas por tu cuenta, o en sexto que yo creo que ahí deje de recurrir a mi mamá para esas cosas, eso para mí es dejar de ser niño, creo que va en depender mucho en tus papás o en alguien que te cuide, no ser lo suficientemente autóctono. 20:9 ¶ 119 en 022_Transcripción.docx

Podríamos, por ejemplo, yo hablaba de estrés, o sea, sí, los niños pueden tener estrés, pero de otros tipos. Por ejemplo, un niño no se puede estresar porque no tiene trabajo. Un niño no se puede estresar porque no puede pagar una cuenta, pero obviamente los niños igual pueden tener estrés por notas, los papás les exigen. 35:10 ¶ 130 en 036_Transcripción

Al mismo tiempo, en este proceso de tránsito de la niñez a la no-niñez surge, por parte de participantes de entre 12 y 17 años, **la preocupación por las opiniones que sus pares pueden emitir respecto a sus decisiones.** La vergüenza se identifica como una emoción que surge en la adolescencia en tanto se adquiere mayor consciencia sobre la capacidad de decisión y, por ende, la posibilidad del error y el juicio.

O sea, sumando a lo que ya dijeron, también es el punto de que uno empieza, como dijeron anteriormente, a preocuparse por lo que piensan los demás... Por ejemplo, uno ve una foto de cuando era chica y es como "¿por qué me puse eso?", pero uno en esa edad no le importaba. Le importaba jugar... y ahora es como todo tan "no, no podría hacer esto porque o se me va a manchar, me voy a ver mal o voy a pasar vergüenza". Es como lo que más se piensa. 32:28 ¶ 195 en 049_Transcripción.docx

[La niñez es] libertad de expresarte sin importar la opinión del otro, porque cuando ya estás en la adolescencia como que cuando quieres expresarte te da miedo que te juzguen. 46:7 ¶ 68 en 033_Transcripción

En la adultez, las responsabilidades toman un carácter de subsistencia y de hacerse cargo de otras personas dentro de los propios microsistemas, en especial los familiares.

Los niños tienen solo la escuela y tareas que hacer, que son responsabilidades que uno desarrolla para poder crear o como para poder crearse como un trabajador. Pero aparte de eso, tienen tiempo, tienen tiempo libre. En cambio, los papás tienen que preocuparse por decirte del supermercado, de la familia, si tienen una mascota o algo así. O sea, al final los niños lo único, la responsabilidad que tienen en sí es el estudiar y educarse, se podría decir, y también desarrollarse como persona. 5:14 ¶ 94 – 98 en 002_Transcripción.docx

Tengo otra cosa y también que los adultos también trabajan, cocinan, a veces limpian la casa y los niños no pueden hacer eso tan tiempo. *42:7 ¶ 254 en 028_Transcripción*

Eso, entonces empieza los estudios, después el trabajo, después ya si quiere algo más fijo puede seguir trabajando o empezar a tener una familia… 60:3 ¶ 41 en 059_Transcripción

Que son responsables que sí o sí se tienen que cumplir porque tienen un rol mucho más importante. Por ejemplo, lo que dijo la [nombre de participante], los niños hacen la pieza. Hacer la pieza quizás no es vital, se puede dejar, se puede posponer y se puede hacer después, no va a pasar nada. Pero si no vas a trabajar, no vas a tener qué comer, o no vas a tener con qué pagar. Entonces son distintas las responsabilidades. 26:19 ¶ 173 en 035_Transcripción.docx

A partir de las enunciaciones de las personas participantes, se da cuenta que **la no-niñez se asocia a una adquisición progresiva de responsabilidades, dejando de lado el juego para hacerse consciente de las propias decisiones, hacerse cargo de los estudios y, en la adultez, del microsistema familiar.** Estas responsabilidades son percibidas como impuestas por el mundo adulto y la sociedad en general; para las y los participantes, los microsistemas familiares y escolares exigen la interiorización de preocupaciones que limitan la posibilidad de la felicidad y el juego. Así, el disfrute y la posibilidad de no sentir preocupación en la adultez se asocia a volver a la esencia de la niñez.

… para mí, como que no hay límite para sentirse niño o ser niño, pero ser niño, yo creo que desde de cierta edad, ya tiene responsabilidades y eso implica como no tener tanto tiempo para hacer cosas que te gustan. 1:7 ¶ 94 en 005_Transcripción.docx

Esta posibilidad de sentirse niñez, pero no serlo, que surge en las enunciaciones de participantes entre 10 y 17 años, se asocia a las normas sociales que determinan que comportamientos son apropiados y esperables de una niñez, y que comportamientos no son apropiados para una niñez. En este sentido, surge la reflexión en torno a como **los mismos adultos limitan sus acciones para no ser percibidos como niñeces**; dando cuenta de la desvaloración que se asocia al grupo social de la niñez.

Que los adultos a veces se privan de hacer cosas que les pueden hacer felices porque ya viven como en una sociedad como que juzga mucho las acciones de otras personas, entonces a veces ellos mismos se pueden privar de hacer cosas que lo hagan feliz o cosas que se consideran infantiles porque pueden ser juzgados. 35:7 ¶ 118 en 036_Transcripción

En la adultez hay ciertos comportamientos que se creen que es muy de niño, especialmente con las personas femeninas. Me he fijado que las cosas que son como más femeninas, como, por ejemplo, que te guste un cantante o usar un color se considera una cosa más de niños y por lo tanto inapropiado. Yo creo que pasa mucho este tema y es como un conflicto social que se le tiende a dar y que las personas tienden a definir que o es completamente niño o es completamente adulto... 5:44 ¶ 196 en 002_Transcripción.docx

En conjunto, las enunciaciones de las personas participantes muestran como el juego se configura como un rasgo central y definitorio de la experiencia de la niñez, asociado a la exploración, la libertad y una emocionalidad positiva, mientras que el tránsito hacia la no-niñez se articula a partir de una transformación progresiva del lugar que ocupa el juego, vinculada a la adquisición de responsabilidades. El carácter progresivo de la adquisición de estas responsabilidades y la posibilidad de jugar en la no-niñez como un retorno momentáneo a la esencia de la niñez dan cuenta de una comprensión relacional y no lineal del tránsito entre etapas de vida.

Las normas sociales de la niñez

La asociación de la niñez con la posibilidad del juego y de la no-niñez con la preocupación de las responsabilidades da cuenta de las normas sociales que existe en las narrativas de la niñez y como se diferencian otros grupos sociales.

En los relatos de participantes de entre 6 y 9 años, la niñez es descrita como un grupo social claramente regido por normas que establecen límites al comportamiento, definen deberes y diferencian a la niñez de otros grupos sociales**.** De esta forma, surge primeramente el cumplimiento de los deberes en el hogar, las relaciones con las figuras de autoridad en sus familias - en particular los roles parentales -, y el tipo de cosas que pueden o no pueden hacer en tanto niñeces.

Ser niña es cuidarte y portarte bien con tu mamá. 53:5 ¶ 52 en 018_Transcripción

Tenemos que hacer nuestra pieza y poner una ropa decente que lo pongamos nosotros y debemos cuidar nuestro cuerpo. 53:4 ¶ 48 en 018_Transcripción

Y también ser niño, cuando comemos muchas comidas que son saludables, vamos a ser más grandes como los adultos 14:56 ¶ 107 en 014_Transcripción.docx

Qué es ser niño… como usar ropa de pijama de niño 53:1 ¶ 32 en 018_Transcripción

Si queremos ser grande, dejamos de comer comida de bebé. Queremos que comida de mayores. *14:12 ¶ 189 en 014_Transcripción.docx*

Las y los participantes de 6 a 9 años también identifican a las niñeces en tanto participan de una comunidad escolar y cumplen un rol particular dentro de ésta; que se determina por las normas que cumplen dentro de la escuela. Esto hace eco a la autopercepción de la niñez que es definida a partir de los niveles educativos alcanzados; dando cuenta del rol que cumplen los microsistemas en la definición y autopercepción de la niñez.

Los niños estudian en la escuela. 16:12 ¶ 119 en 037_Transcripción.docx

Y al patio cuando suena el timbre vamos a jugar y cuando suenan otra vez, que forman muy bien y en la sala en silencio. 14:9 ¶ 159 en 014_Transcripción.docx

También cuando estamos en el recreo hay que jugar, hay que hacerse amigos, no pegar y no portarse mal. 16:5 ¶ 69 en 037_Transcripción.docx

A su vez, se enuncian explícitamente normas de género que determinan el comportamiento de quienes son niñas y quienes son niños, que puede dar cuenta de una primera interpretación de la pregunta sobre que es ser niño, niña o niñe vinculada

a la identidad de género más que a la categoría social de niñez. Sin embargo, independiente de esto, las enunciaciones de las personas participantes dan cuenta de una diferenciación de comportamientos, gustos, y relaciones familiares y escolares a partir de normas de género. Esto concuerda con una extensa diversidad de investigaciones académicas que dan cuenta de la influencia de los microsistemas en la socialización de género de las niñeces y la interiorización y manifestación de roles de género en el juego y los comportamientos (González Gómez y Cabrera Gómez, 2013; Rocha Sánchez, 2017).

Las niñas les gusta jugar con las muñecas, como casa de muñecas. Con algunos juguetes de cocina. Y los niños les gusta jugar con los autos o les gustan los muñecos o le gustan los superhéroes. *15:3 ¶ 59 en 029_Transcripción.docx*

Las chicas buenas hacen comida para su mamá, para su papá, para toda su familia. Hacen tareas en la clase, no hablan, se comportan bien en las clases. Y los chicos juegan con autos, con muñecos de Spiderman y todo de eso. *15:4 ¶ 63 en 029_Transcripción.docx*

Estas normas internas (ver *Cuadro 1*), que identifican las niñeces entre 6 y 9 años, se acompañan de una diferenciación categorial entre la niñez y otros grupos sociales**. Las personas que no pertenecen a la niñez son descritas principalmente a partir de rasgos como ser más grandes físicamente o mayores en edad.** Sin embargo, no hay un criterio uniforme para definir, por ejemplo, que tan alto tiene que ser alguien o cuantos años se debe tener para no ser considerado una niñez.

Participante: *Los adultos tienen más años que los pequeños*
Facilitadora: ¿Más años como qué años, por ejemplo?
Participante: Como treinta, cuarenta, veintinueve. *42:12 ¶ 290 – 294 en 028_Transcripción*

Participante: Eh... a los 20 años se deja de ser niño.
Facilitadora: A los 20... y ¿Por qué a los 20 años?
Participante: Eh... porque a los 21 uno ya es adolescente.
Facilitadora: ¿Y qué haces a los 21?
Participante: A los 21 uno ya es adulto. 16:17 ¶ 150 – 159 en 037_Transcripción.docx

Una mayor indagación da cuenta de que estos rasgos de mayor estatura o edad son asociados por participantes entre 6 y 7 años a mayores grados de autonomía y agencia en la toma de decisiones en torno a comportamientos cotidianos, o situaciones como los estudios, el trabajo, y las relaciones amorosas.

Cuando tienen 18 años, ahí siguen en la Universidad y después cuando tienen aún más años se casan y ya tienen una familia feliz. *41:10 ¶ 128 en 013_Transcripción*

Los niños duermen en un camarote, a veces con otros hermanos, con los papás, a veces si tienen pesadillas y adultos duermen solos. *42:4 ¶ 202 en 028_Transcripción*

y los adultos trabajan para tener comida en la mesa. y comprar sus cosas. 14:14 ¶ 199 en 014_Transcripción.docx

Cuando somos grande crecemos, ya usamos zapatillas grandes y ya usamos ropa de grande. 53:11 ¶ 78 en 018_Transcripción

Es que un niño no puede ser como un adulto porque un niño no puede salir solo sin su adulto y a veces hay unos niños que van solos a las escuelas. 45:26 ¶ 250 en 038_Transcripción

Que los adultos pueden ser lo que quieran y los niños no porque son muy pequeños. 16:28 ¶ 227 en 037_Transcripción.docx

A medida que aumenta la edad de las y los participantes, las normas internas asociadas a la niñez se articulan en torno a una definición de la niñez como una etapa del desarrollo humano. En los relatos de participantes de entre 8 y 13 años, la niñez es descrita como un período cuyo objetivo central es aprender y formarse, periodo en el que el rol principal de las niñeces es adquirir conocimientos y habilidades.

Ah ya, a ver, para mí la preadolescencia empieza como a los 10, termina los 13, no, termina a los 15 y la adolescencia después. *13:17 ¶ 310 en 012_Transcripción.docx*

Que difícil, pero para mí ser niño o niña es como estar en una etapa donde estas en crecimiento, y aprender cosas, tanto sea como del colegio o no, cosas que te gusten para, no necesariamente para conocer tu futuro, pero que te den oportunidades para hacer las cosas que te gusten y cosas así. Y también divertirse, eso para mí es la niñez. 1:1 ¶ 63 en 005_Transcripción.docx

O sea, es la es una, es la primera como la primera etapa de niño. Es una etapa bastante simple, la que lo único que haces es tienes muchas menos preocupaciones. Aprender y sobrevivir, aprender, sobrevivir en una cadena así todos los días. Es mucho más simple. 6:5 ¶ 132 en 006_Transcripción.docx

A diferencia del grupo más joven, las y los participantes de este tramo etario **identifican, de manera uniforme, normas estructurantes del paso de la niñez a la adultez que hacen referencia a marcos formales y biológicos del desarrollo**

humano. Estos marcos, que provienen de los estudios del desarrollo humano desde diversas disciplinas, organizan la vida de los seres humanos en etapas diferenciadas según la madurez física y mental, históricamente identificando dos categorías: menores y mayores de edad (Mansilla, 2000). Estas dos categorías se asocian a edades específicas; desde un consenso científico de que el ser humano "alcanza su máximo desarrollo a los 18 años en promedio" tanto biológica como psicológicamente (Mansilla, 2000, p. 108).

Para mí que ser niño, niño o niña es como a partir, o sea como desde más o menos los 4 o 5 años, hasta como los 10-11 que es cuando uno es como, por así decirlo, como más inmaduro, como estamos concentrados en sus juegos, más que como que no hay mucho estrés en la vida de un niño chico, chiquitito como que uno es muy, muy, muy, muy feliz en esa etapa de la vida. 6:2 ¶ 118 en 006_Transcripción.docx

A ver, la niñez para mí podría ser como la etapa donde, más o menos entre los 3 y 5 años donde empiezan y terminan yo creo que los 12. Es una etapa en la que te estás desarrollando metal y físicamente y es y es como cuando y es la etapa en la que principalmente empiezas a aprender la mayoría de cosas … 6:3 ¶ 122 en 006_Transcripción.docx

Cuando encontramos cambios en nosotras tanto físicos, como psicológicos. 19:6 ¶ 113 en 030_Transcripción.docx

Al mismo tiempo, se identifican aspectos del desarrollo que se ven determinados por el género de cada persona y que influyen en el proceso de tránsito de la etapa de vida de la niñez a la etapa de vida de la adultez. En un caso en particular, surge la identificación de un hito en el proceso de paso de la niñez a otra etapa de desarrollo, en el que se hace referencia a la menarquia como el momento en que las niñas dejan su niñez para pasar a ser adolescentes.

Para las mujeres, como a los 14, como a los 13-14 años. O incluso a los 12, pero para los hombres como que las mujeres se desarrollan más rápido 21:15 ¶ 121 en 024_Transcripción.docx

Y eso igual va de la mano como con el factor del género que decía la [nombre de participante], como que generalmente también se asocia mucho a que las mujeres maduran antes que los hombres porque les toca vivir situaciones más tensas que a ellos antes y más cargas de responsabilidad que ellos. 2:39 ¶ 237 en 004_Transcripción.docx

Facilitadora: En ese mismo contexto, quizás, ¿cuándo creen ustedes que se deja de ser niña o niña?

Participantes varias: A los doce [casi al unísono].

Participante 1: El evento canónico de toda mujer. 46:13 94 en 033_Transcripción.docx

En concordancia con la percepción de la niñez vinculada a una etapa de vida, en este rango etario de 8 a 13 años, **disminuye la identificación de normas sociales que las niñeces deben cumplir con sus familias y figuras parentales, y aumentan las enunciaciones vinculadas al rol que cumple esta etapa en su preparación para el ser "no-niños".** En este sentido, identifican normas externas (ver Cuadro 2.) en que los adultos son reconocidos como agentes encargados de transmitir conocimientos y orientar el proceso de desarrollo de las niñeces. Esta percepción se sustenta en una narrativa que argumenta que **la niñez se caracteriza por una condición de receptividad de información y contenido que es proporcionada por el mundo adulto**. Las enunciaciones de las personas participantes utilizan metáforas que hacen referencia al concepto de la tabula rasa, que surge desde enfoques sociológicos, propuestas por pensadores clásicos como Durkheim y Parsons, que consideran la niñez como una etapa presocial que conlleva la necesidad de una educación en las normas requeridas para la vida social (Pavez Soto, 2012).

Son como plasticina al final, es su primera vez aquí en la tierra y van conociendo cosas y aprendiendo que son en el proceso. 2:13 ¶ 113 en 004_Transcripción.docx

ser niño era como ser una hoja en blanco, algo que se podía cambiar y escribir de cero, 4:11 ¶ 115 en 001_Transcripción.docx

Vivir como la etapa de ir aprendiendo y absorbiendo muchas cosas para después llegar a ser una persona funcional. 30:2 ¶ 47 en 050_Transcripción.docx

Yo creo que ser niño es como, prácticamente, lo comparo como con ser como de arcilla, porque siento que todas las cosas que nos pasan cuando somos niños, ya sean emocionalmente, o físicamente, o socialmente, nos van formando en cómo seremos más grandes. Y prácticamente como que siempre seremos como de arcilla, por así decirlo, pero cada vez nos vamos a ir endureciendo más y las cosas ya no se van a poder cambiar. 5:7 ¶ 78 en 002_Transcripción.docx

En este sentido, el rol de quienes son parte del grupo social de la niñez es jugar y aprender, y el rol de quienes no son parte de este grupo social es enseñar. Desde la sociología, esto se entiende como un proceso de socialización en el que, a través de diversos procesos, se aprende a ser un actor social (Calderón Carrillo, 2015). Las personas participantes identifican, dentro de este proceso de socialización, una falta de agencia importante en el que las niñeces no controlan o inciden en sus procesos de aprendizaje; **los sistemas ecológicos determinan, de forma casi inequívoca, su**

desarrollo y formación como persona. Esto también hace referencia al concepto de enculturación, que habla sobre una "experiencia de aprendizaje parcialmente consciente e inconsciente a través de la cual la generación de más edad incita, induce y obliga a la generación más joven a adoptar los modos de pensar y comportarse" (Harris, 2001: 21)

Una de las cosas que dijo la [nombre de participante], era que los niños podían adoptar la postura de sus padres, porque los niños tienen el cerebro como una esponja, todo lo que le dicen y se repite y se repite y se repite entra y se queda ahí. Entonces si uno vive con violencia, escucha violencia, vive violencia, después cuando el sea padre o madre, será igual y la idea es que todos los niños se sientan felices y bien, en ese buen ambiente con buen trato y que se cumplan sus derechos. 51:37 ¶ 307 en 008_Transcripción

Sin embargo, al mismo tiempo se menciona la **existencia de prácticas y actitudes adulto-céntricas que niegan la validez y agencia de las percepciones de la niñez.** Hacen hincapié en que las opiniones, percepciones y experiencias de las niñeces no son plenamente consideradas o valoradas.

... cada vez que nosotros tenemos algún problema, los adultos lo minimizan. Por ejemplo, ellos saben decir "es que tú no tienes estrés, no tienes de qué preocuparte, tú no pagas la renta" cosas así. Claro que nosotros no hacemos eso porque somos niños, pero también nos preocupamos por cosas. 18:9 ¶ 163 en 040_Transcripción.docx

Como dijo [nombre de participante], si es que a nosotros los adolescentes no nos toman mucho en serio, a un niño pues menos, porque el adulto centrismo es potente. 32:71 ¶ 469 en 049_Transcripción.docx

Mi papá me dijo "cuando crezcas vas a darte cuenta de lo que... vas a poder generar tu propia opinión" y yo dije, "pero esa ya es mi propia opinión". 32:76 ¶ 495 en 049_Transcripción.docx

Esta invisibilización de las opiniones y percepciones de las niñeces se manifiesta, hasta cierto punto, en las percepciones de los grupos de participantes de 14 a 17 años. En estos espacios de diálogo**, la niñez es descrita principalmente a partir de una forma particular de emocionalidad y de visión de mundo asociada a la inocencia,** entendida como un menor conocimiento de las normas sociales y de la complejidad de la realidad.

De que, como que no tienen pensamientos malos y solo les interesa jugar y ven el mundo de una manera como sana. 21:6 ¶ 83 en 024_Transcripción.docx

Inocente y feliz, una persona que no piensa en lo bueno y lo malo, y feliz. Que es feliz, que vive la vida y no tiene muchas preocupaciones o cosas en la cabeza, estrés que la puedan perjudicar a su, justamente, su niñez y su infancia. 24:5 ¶ 75 en 027_Transcripción.docx

Es que al final yo creo que eso está ligado con el hecho de que los niños no tienen una realidad más que su realidad de niño. Porque no conocen la realidad, realidad. Porque por eso tienen su mundo, porque es un mundo de niños. 2:22 ¶ 139 en 004_Transcripción.docx

Es que también el tema este... del mundo de los niños, también está sujeto a que a los niños se les suele como inculcar mucho, relatos fantásticos, entonces yo creo que eso igual impulsa que tengan como una imaginación un poco más amplia y más despegada de la tierra. Típico que uno, cuando el niño va a dormir se le lee un cuento y en el cuento hay hadas, duendes, dragones, y eso igual como que influye. Ya es algo que está en su imaginario colectivo y que ellos ya lo tienen muy arraigado, entonces les permite a ellos imaginar cosas que no necesariamente son reales. 2:24 ¶ 151 en 004_Transcripción.docx

Yo digo que ser niños es como vivir como en un mundo totalmente diferente, que los adultos lo ven como mundo como más mágico, donde, como decían igual, uno es inocente, uno va descubriendo cosas, va preguntándose el porqué de las cosas, también descubriéndose como uno mismo, como formándose por así decirlo. 3:4 ¶ 83 en 003_Transcripción.docx

Se relaciona, por tanto, la niñez con una percepción inocente de la realidad, como una experiencia de un mundo aparte al de otros grupos sociales, que les impide tener una visión objetiva. En tanto la niñez comparte rasgos de una minoría respecto a grupos de poder, se constituye como un grupo silenciado; según Pavez Soto (2012), estos se caracterizan por una posición social considerada inferior, deslegitimada y sin estatus de reconocimiento; por lo que quienes son parte de este grupo social no participan en la toma de decisiones de los asuntos que les afectan. Las enunciaciones de las personas participantes de entre 14 y 17 años replican las narrativas que son identificadas previamente como adulto-céntricas, en tanto son narrativas que minimizan la validez de las percepciones de la niñez.

Porque por ejemplo es la edad punto en la que ya experimentamos más cosas, ya tenemos más claridad sobre el mundo y eso. Entonces ahí ya tenemos la versión clara de cómo son las cosas, los que tenemos que hacer o no hacer y eso. *17:10 ¶ 115 en 039_Transcripción.docx*

Es que claro, va un poco con eso, yo creo que es como también proteger esa figura del mundo que existe para los niños. Porque claramente, un niño de 5 años no tiene la capacidad de entender por qué se generan conflictos como la guerra, o qué es la guerra, y qué son los conflictos bélicos, o qué son los conflictos ideológicos, son cosas que no están dentro de los procesos naturales de los niños que es un aprendizaje lento, un aprendizaje paulatino y aparte por ejemplo, con respecto a los temas serios, como no sé, le voy a hablar a mi primo de 5 años sobre no sé, vínculos afectivos o vínculos amistosos y él recién está aprendiendo a cómo generar un vínculo. 2:29 ¶ 171 en 004_Transcripción.docx

Esta percepción de que la niñez tiene una visión de mundo específica se complejiza en tanto, para quienes tienen entre 14 y 17 años, **la transición de la niñez a la "no-niñez" se asocia a una adquisición de conciencia respecto de la realidad**.

Es que al final yo creo que eso está ligado con el hecho de que los niños no tienen una realidad más que la de su realidad de niño. Porque no conocen la realidad, realidad. Porque por eso tienen su mundo, porque es un mundo de niños. 2:22 ¶ 139 en 004_Transcripción.docx

Porque ya vemos la vida de otra manera, ya como que abrimos los ojos y vimos que no todo era tan fácil como pensamos. 39:23 ¶ 263 en 051_Transcripción

Yo creo que cuando te empiezas a darte cuenta de las cosas y de cómo son las cosas y como que ya no hay como que también ya no hay tanto positivismo como de niños, tanta imaginación, su creatividad como que se va perdiendo eso. 39:12 ¶ 172 en 051_Transcripción

Sumando a lo que dijo mi compañera, que es como cuando se pierde la inocencia y dejas de ver que todo es bueno, que todas las personas son buenas, que todas las personas pueden hacer un bien. Porque te das cuenta de que igual hay cosas malas en el mundo. Que te va a tocar a veces vivir obstáculos para seguir con tu vida y cosas así. Cuando se pierde la inocencia comienzas a fijarte más en el mundo, en lo real. 32:20 ¶ 159 en 049_Transcripción.docx

En este sentido, en estas enunciaciones se hace hincapié en que deja la niñez cuando se pierde la inocencia, cuando cambia una visión "idealizada" del mundo y se comienza a percibir la realidad de una forma más objetiva. Al mismo tiempo, se relaciona el tránsito a la no-niñez cuando se va adquiriendo mayor madurez y se interiorizan normas sociales.

Y que [una persona adulta] tiene que seguir como reglas y normas, y una estructura de vida que impone la sociedad. 4:25 ¶ 147 en 001_Transcripción.docx

Por último, creo que también la madurez tiene que ver como aprender a actuar de cierta manera, como saber lo que puedes hacer y lo que no. Por ejemplo, un niño cuando va creciendo, deja de hacer pataletas, entonces como que aprende ciertos tipos de conducta, qué es lo que debe hacer y lo que no. 2:48 ¶ 271 en 004_Transcripción.docx

Participante: Uno deja de ser niño cuando deja de ser socialmente aceptado
Facilitadora: ¿En qué sentido puedes desarrollar un poco más la idea?
Participante: Muy simple, los cumpleaños. Uno cuando es pequeño puede hacer lo que quiera, poner piñata, elegir globos, la torta... como cosas más infantiles, mientras que cuando uno crece, por ejemplo, a esta edad uno ya se ha vuelto adolescente supuestamente ahora si tú pones una piñata es muy infantil. Si pones globos de muchos colores por muchas partes, infantil, si poner una torta exagerada de Mickey Mouse, infantil. Eso deja de ser aceptado socialmente y ya no te pueden gustar ese tipo de cosas. 43:29 ¶ 232 – 237 en 034_Transcripción

Al igual que la percepción que está presente en las personas entre 10 y 13 años, para quienes tienen entre 14 y 17 años, este proceso de dejar la niñez va a depender de sus entornos familiares, escolares, o sociales. Es decir, **se percibe que las niñeces van a comenzar a tomar conciencia de la realidad y las normas sociales en momentos y de formas diferenciadas a partir de sus contextos.** En particular, se identifica que **este transito puede ocurrir de forma orgánica** – existe un proceso natural en el que toda niñez deja de serlo a medida que va pasando a otra etapa de vida **– u forzada** – existen circunstancias que exigen que una niñez deje de serlo antes de que le corresponda.

Yo creo que uno no decide dejar de ser niño. Hay situaciones en la mayoría de las veces que te llevan a dejar de serlo y tener otra mentalidad, y dejar de ver el mundo como cuando lo veías cuando eras chico. 39:21 ¶ 255 en 051_Transcripción

Por ejemplo, en el caso de las mujeres, el acoso. O sea, hay niñas que también son acosadas, pero antes el cuerpo de una niña no es sexualizado, se supone que no debería ser sexualizado. Y luego empiezan a crecer y esas historias que les contaban de que acosaban a las niñas, empiezan a sucederles, y dejan de ser niñas. 2:37 ¶ 233 en 004_Transcripción.docx

Facilitadora: ¿Y tú tuviste algún cambio de alguna idea de algo, que creías que era de cierta forma y de repente se te ocurrió que era de otra forma?
Participante: De todo, de todo. Como de ir en la calle. Cuando yo era chica iba en la calle no más. No pensaba si las personas me podían hacer algo bueno, o algo malo. Y ahora me siento súper insegura en la calle. No sé, siempre me tocan la bocina, cosas

así. Y antes no me pasaba. ¿Por qué? Porque era [inentendible]. 32:17 ¶ 116 – 119 en 049_Transcripción.docx

Depende de la persona y del entorno en que creció, porque hay niñas que se desarrollan más rápido de mentalidad, dependiendo con las personas que conviven, se juntan o hay niñas que queman etapas, como que se la saltan y empiezan a experimentar cosas que para su edad no es recomendado y no deberían hacer. 46:17 ¶ 118 en 033_Transcripción

Cuando este transito es forzado, se considera precoz y negativo, desde la percepción de que se está "corrompiendo" a la niñez antes de tiempo al exponerla a temáticas o circunstancias que no son adecuadas, ya que adelantan sus procesos "naturales" de tránsito hacia la no-niñez.

Yo siento que uno deja de ser niño o niña cuando se da contra el choque de realidad de que las cosas, como mencionaba [nombre de participante], un niño es más creativo, tiene la mente más abierta, no es cerrada. Pero hay veces en las que, a muy temprana edad lamentablemente, se llega contra el choque de realidad, contra esa pared de que la vida no es como uno cree o las cosas no son como uno cree. Entonces todo puede dar un vuelco y ahí es cuando, más allá de lo físico, uno deja de ser niño. Cuando te das cuenta de cuál es tu entorno y tu vida, cómo es el mundo. Porque los niños tienden a ser muy humanos en un mundo muy inhumano 60:17 ¶ 99 en 059_Transcripción

En este sentido, se identifica como principal factor la situación socioeconómica de las familias y el entorno en el que habitan. En este rango etario, de 14 a 17 años, surgen reflexiones en torno a las desigualdades socioeconómicas que impactan en que algunas niñeces puedan disfrutar de su niñez, y otros deban enfrentarse a situaciones de precarización que los obligan a insertarse en un mundo para adultos.

Pero eso sería como en.... algo óptimo, en un espacio óptimo, porque si vai' como variando de lugares, un niño no necesariamente tiene que ser inocente. Hay cabros chicos ya de 11-12 años, como deciai tú, que están trabajando porque no tienen que llevar, si no, no va a haber. Entonces, igual eso les quita cierta inocencia, y lo hace introducirse a un mundo adulto y alejarse de la niñez. 26:6 ¶ 79 en 035_Transcripción.docx

Yo encuentro igual, respondiendo a lo que dijo [nombre de participante] antes, sobre las responsabilidades, es que ella dijo como que nuestras responsabilidades como que es educarnos, ir al colegio, y sobre todo algo que dijo era pasarla bien siendo niños. Pero hay que entender igual que no todos los niños la pueden pasar bien en su

niñez, sin importar la edad, si son niños pequeños, niños grandes, ya que pueden estar como incautos quizás, o quizás sus papás los tienen como haciendo otras cosas, o tienen que trabajar igual. Entonces no todos los niños, hay que entender que no todos los niños como que tienen las mismas como responsabilidades y los mismos derechos que los demás. Siempre depende mucho como del lugar demográfico en el que estén, o cosas así. 5:32 ¶ 156 en 002_Transcripción.docx

Pero eso sería como en.... algo óptimo, en un espacio óptimo, porque si vai' como variando de lugares, un niño no necesariamente tiene que ser inocente. Hay cabros chicos ya de 11-12 años, como deciai' tú, que están trabajando porque no tienen que llevar, si no, no va a haber. Entonces, igual eso les quita cierta inocencia, y lo hace introducirse a un mundo adulto y alejarse de la niñez. 26:6 ¶ 79 en 035_Transcripción.docx

Eh, con lo que dijo el [nombre de participante] también sobre sobre la niñez, uno quisiera como mucho que, por ejemplo, uno tener su niñez normal, en teoría, como que nada que la corrompa. Pero al final tenemos que llegar a que no todas las influencias son iguales, la infancia de un niño no sé, de Lo Barnechea, no va a ser la misma infancia de un niño de Bajos de Menos. 4:35 ¶ 189 en 001_Transcripción.docx

Es que, en realidad, como bien ya dijo [nombre de participante], que de hecho me captó muy bien lo que yo también quería decir, en realidad hay niños que nacen sin ser niños. .... Al final, a un niño se le quita su infancia cuando se le quita su hogar. Cuando se le obliga a vender en las calles, cuando conoce el consumo de drogas siendo un infante de tres años. Porque no todos tenemos las mismas oportunidades, al fin y al cabo. 60:18 ¶ 103 en 059_Transcripción

Así, **se mantiene una percepción de que las normas que existen en torno a la relación de las personas adultas con las niñeces son de protección para el desarrollo "apto" e "ideal" de su niñez.** Sin embargo, al mismo tiempo identifican con una connotación negativa a la imposición de expectativas, valores y formas de comportamientos por parte de las personas adultas.

Es que también, aparte de lo que sean los chicos, también está la parte en que los papás entran, que es como, por ejemplo, la ideología. Muchas veces somos presionados a creer una ideología políticamente, religiosamente a la que estamos impuestos. Muchas veces, no sé, por decirte, estamos presionados a que, si tus papás son derechistas tú vai a ser derechista, pero lamentablemente a veces uno tiene una opinión en contraste. Muchas veces uno no puede creer las mismas creencias, costumbres que nos imponen. 5:29 ¶ 140 en 002_Transcripción.docx

Esto da cuenta de una importante tensión en la narrativa de los participantes entre 14 y 17 años. Por un lado, se define la niñez como una etapa de juego e inocencia que termina a medida que se pasa por un proceso de conocer la realidad de forma más "objetiva"; y, por otro lado, se identifica que los otros grupos sociales no reconocen ni valoran las opiniones de la niñez. Así, esta visión adulto-centrista de la niñez es replicada por las personas participantes de mayor edad.

De esta forma, las personas participantes de entre 6 a 9 identifican normas sociales claras en torno a su condición social como niñez que son posteriormente desdibujadas o invisibilizadas por participantes entre 10 y 17 años, por una concepción de la niñez como una etapa presocial. La niñez es progresivamente definida como un estado previo a la plena socialización, en el que las experiencias, percepciones y comprensiones de la realidad son consideradas limitadas o insuficientes.

Valoraciones de la Convención de los Derechos de la Niñez

A continuación, se presenta un análisis de las narrativas construidas por las personas participantes en los espacios de diálogo en torno a la comprensión y significación de los derechos de la niñez en su experiencia cotidiana. Las narrativas surgen de forma posterior a la indagación sobre una definición de la niñez, que surge como una categoría social relacional y situada, cuya definición no se reduce a criterios etarios, sino que se configura a partir de prácticas, comportamientos y normas socialmente compartidas (desarrollado en el Capítulo I). Esta concepción de la niñez incide en la forma en que los derechos son comprendidos, valorados y ejercidos por las personas participantes. Antes del desarrollo analítico, se presenta un cuadro que sintetiza los principales aportes provenientes de los enfoques de derechos que orientan la lectura de las narrativas y permiten situar las experiencias de las niñeces como sujetos de derecho. Desde este encuadre, el texto que sigue aborda cuatro ejes: las niñeces como sujetos de deberes, el reconocimiento de la titularidad de derechos, las niñeces como objetos de protección, y las niñeces como pre-sujetos de derecho.

Cuadro 2. Aportes desde los Enfoques de Derecho

Enfoque de Derechos

El enfoque de derechos constituye un marco que permite operacionalizar las obligaciones estatales que contraen los Estados al ratificar instrumentos internacionales de derechos humanos, identificando la forma en que éstas se deben aplican en las políticas públicas (Cunill Grau, 2010; Pautassi y Royo, 2012; Cecchini y Rico, 2015).

Este marco normativo, que se encuentra en los instrumentos internacionales de derechos humanos, establece principios esenciales en derechos humanos que deben estar presentes para dar cuenta de un enfoque de derechos, a pesar de que distintos autores y académicos los han agrupado de formas distintas dependiendo de sus enfoques (Cunill Grau, 2010; Pautassi y Royo, 2012; Cecchini y Rico, 2015).

Estos principios son:

- Universalidad, igualdad y no discriminación,
- Exigibilidad,
- Progresividad y no regresividad,
- Participación,
- Integralidad,
- Institucionalidad,
- Transparencia y acceso a la información,
- Utilización al máximo de los recursos disponibles.

Enfoque Basado en los de Derechos en la Niñez

Para Pautassi y Royo, la necesidad de construir estándares e indicadores de derechos humanos para garantizar la exigibilidad de los derechos se acentúa en materia de los derechos de la niñez, ya que "es necesario que se haga efectiva la posibilidad de que los intereses, voluntad, opinión de ellos sean llevadas a las instancias administrativas o judiciales pertinentes." (2012, p.13)

Para esto, UNICEF (2022) da cuenta de cómo el EBDNi se basa en las disposiciones y estándares contenidos en la Convención sobre los Derechos de la Niñez, que se rige por cuatro principios rectores:

- **No discriminación:** Asume el principio de igualdad de los demás tratados internacionales de derechos humanos, a partir del cual no es posible establecer diferencias entre los niños, niñas y adolescentes para acceder a sus derechos.
- **Interés superior del niño:** Obliga a todos los garantes de derecho a analizar y adoptar cada toma de decisión que pueda afectar la vida de un niño, niña y adolescente en función de su mejor interés, es decir, considerando el pleno cumplimiento de sus derechos.
- **Derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo:** Busca que todos los niños, niñas y adolescentes crezcan y se desarrollen en la mayor medida de su potencialidad. Por lo tanto, para garantizar sus derechos es necesario generar los apoyos específicos en consideración de sus formas de vida, edad y madurez, evitando que se dañen a sí mismos, pero asegurando, a la vez, que tengan opción, tanto física como social y emocional, de explorar e interactuar, de pensar por sí mismos y de obtener reconocimiento por sus opiniones.
- **Principio de Participación**: Implica que los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la libertad de expresar su opinión sobre cuestiones que afecten su vida social, económica, religiosa, cultural y política. Los derechos a la participación incluyen el derecho a emitir sus opiniones y a que se les escuche, el derecho a la libertad de conciencia, pensamiento y religión, el derecho a la información y el derecho a la libertad de asociación.

La niñez como sujetos de deberes

En el grupo de niñeces de entre 6 y 7 años se identifica de manera consistente una ausencia del concepto jurídico de derecho. En sus relatos, surge la pregunta sobre que es un derecho, dando cuenta de una distancia significativa entre el lenguaje jurídico del enfoque de derechos y la experiencia cotidiana de las niñeces.

¿Qué es los derechos del niño? 15:19 ¶ 328 en 029_Transcripción.docx

¿Qué significa derecho? 42:23 ¶ 436 en 028_Transcripción

Y también si queremos portarnos bien nos ponemos muy derecho en la silla y nos ganamos muchos premios cada día… 14:27 ¶ 367 en 014_Transcripción.docx

Sin embargo, esto no implica la inexistencia de una noción del concepto de derecho, sino que ésta aparece asociada al cumplimiento de deberes y normas de comportamiento; **la palabra "derecho" es utilizado como un adjetivo que remite a lo correcto o a lo permitido**.

¿Es cómo comportarte bien? Hacer caso, llamar siempre a tu familia. 53:14 ¶ 102 en 018_Transcripción

Sí como ejemplo, yo me fui a escondidas a una fiesta y mi mamá me castigo, sin comer. Es un derecho, es un derecho que toda mamá tienen que hacer. 42:25 ¶ 444 en 028_Transcripción

El derecho a la familia significa que tienes que escuchar a tu mamá cuando te dice algo y no hace lo que no te dijo, si no se va a enojar y te va a retar, entonces el derecho es escuchar a tu mamá y hacerle caso. 53:17 ¶ 330 en 018_Transcripción

En coherencia con lo desarrollado en el Capítulo I respecto a la presencia de normas internas claras en las definiciones tempranas de la niñez, los derechos son significados por las personas participantes como reglas de comportamiento impuestas por el mundo adulto. Esta percepción refuerza la idea, desarrollada en el Capítulo I, de una **niñez que se entiende a sí misma como sujeta a normas internas claras que dan cuenta de una asimetría en las relaciones con sus microsistemas escolares y familiares**.

Para las personas participantes de este grupo etario, la transgresión de estas normas o deberes implican riesgos significativos. **Por un lado, aparece la idea de que no seguir las reglas pone en peligro la supervivencia o la integridad física.**

Porque si los niños dejan las llaves en la mesa los niños van a abrir la puerta y se sale y va todo a perder. 16:33 ¶ 347 en 037_Transcripción.docx

Porque si usan el fuego, se puede quemar su casa. 41:29 ¶ 196 en 013_Transcripción

Son escudos que protegen. Sino hay escudos y no puedes hacerte nada y vas a morir. 16:41 ¶ 431 en 037_Transcripción.docx

Porque los niños no pueden tomar cosas peligrosas porque se pueden hacer daño. 41:16 ¶ 214 en 013_Transcripción

Por otro lado, y siguiendo la narrativa de que el incumplimiento de la norma conlleva riesgos, **se identifica el castigo como un mecanismo central de regulación del comportamiento,** reforzando una comprensión de los derechos desde una lógica y disciplinaria.

Cuando nace [inentendible] digan a su mamá para hacerle caso, para decirle la verdad o si no su mamá te va a pegar con un cinturón porque no hacerle caso, y háganle todos caso a su mamá y para no portarse mal, o sino la mamá se va a poner a llorar y se va a castigarle. 41:18 ¶ 250 en 013_Transcripción

Sí como ejemplo, yo me fui a escondidas a una fiesta y mi mamá me castigo, sin comer. Es un derecho, es un derecho que toda mamá tienen que hacer. 42:25 ¶ 444 en 028_Transcripción

El derecho a la familia significa que tienes que escuchar a tu mamá cuando te dice algo y no hace lo que no te dijo, si no se va a enojar y te va a retar, entonces el derecho es escuchar a tu mamá y hacerle caso. 53:17 ¶ 330 en 018_Transcripción

En este marco, la agencia de las niñeces aparece fuertemente limitada, y los derechos no son entendidos como garantías exigibles, sino como deberes que deben cumplirse para evitar el daño o la sanción.

En este grupo etario, **no se evidencia un conocimiento sobre la Convención de los Derechos de la Niñez**; y al momento de utilizar el material de apoyo, el Estado no aparece como una figura conocida o de protección, sino que aparece a través de experiencias concretas de vulneración o amenaza.

Facilitadora: ¿Saben que es el Estado?
Participantes: Si.
Facilitadora: ¿Qué es? A ver.
Participante 1: Están diciendo que tienen que irse a otro país. 16:32 ¶ 289 – 295 en 037_Transcripción.docx

En esta enunciación, la asociación del Estado con acciones punitivas o coercitivas da cuenta de una relación distante y negativa con la institucionalidad estatal. Esta

percepción resulta particularmente relevante en tanto evidencia que el primer contacto simbólico con el Estado puede estar mediado por experiencias de exclusión o inseguridad, más que de reconocimiento o protección.

No obstante, en este grupo etario emerge un elemento central del enfoque basado en los derechos de la niñez: el principio de no discriminación. Este aparece asociado a las relaciones entre pares y se expresa en la identificación de prácticas consideradas injustas o incorrectas, como el trato desigual entre niños y niñas o la exclusión dentro del espacio escolar.

Yo sé, por qué, discriminar significa, significa no molestar a los niños que tienen diferencias a otros niños. 14:33 ¶ 577 en 014_Transcripción.docx

Que no hay que discriminar por la nación ni hay que decir garabatos. 9:35 ¶ 325 en 011_Transcripción.docx

Se hace importante mencionar que una vez que se utiliza el material de apoyo y se da cuenta del rol que busca cumplir la Convención de los Derechos de la Niñez, surgen algunas enunciaciones que ponen en valor los derechos de las niñeces y dan cuenta de que ocurriría si estos no existieran.

Es una persona que no tiene boca porque no podríamos hablar. 42:34 ¶ 736 en 028_Transcripción

No vas a poder ir al colegio. 16:40 ¶ 427 en 037_Transcripción.docx

Para que nadie no le pegué ni le haga algo malo. 45:32 ¶ 323 en 038_Transcripción

Reconocimiento de ser titulares de derecho

A partir de los grupos de discusión de 8 y 9 años, se observa un cambio significativo en las narrativas, en las que las personas participantes comienzan a reconocer que tienen derechos y son capaces de nombrar algunos de ellos.

Derecho a comer. 9:29 ¶ 263 en 011_Transcripción.docx

Derecho a tener como atención médica, y a cómo a expresarse, derecho a expresarse. 1:15 ¶ 115 en 005_Transcripción.docx

Derecho a jugar. 12:6 ¶ 65 en 021_Transcripción.docx

Derecho a una identidad. 17:15 ¶ 159 en 039_Transcripción.docx

Derecho a ser feliz. 9:30 ¶ 267 en 011_Transcripción.docx

Son como necesidades humanas para tener un... una buena vida 12:18 ¶ 179 en 021_Transcripción.docx

Sin embargo, este reconocimiento no se acompaña necesariamente de un conocimiento formal de la Convención sobre los Derechos de la Niñez. El conocimiento sobre el origen, el alcance y los mecanismos de garantía de estos derechos es limitado.

No sabía, pero sí sé que los niños tienen derechos y conozco más o menos cuáles son, pero no sabía que había una convención. 24:20 ¶ 141 en 027_Transcripción.docx

Yo no sabía que había una Convención de Derechos, porque yo no soy de aquí. 8:36 ¶ 461 en 010_Transcripción.docx

O sea, sé que como que alguien creó los derechos, pero no sabía que había como una administración así para cumplirlo. 6:16 ¶ 198 en 006_Transcripción.docx

Yo sabía, pero como no me concentro mucho en eso 6:19 ¶ 210 en 006_Transcripción.docx

Las preguntas y comentarios en torno al concepto de “convención” dan cuenta de una comprensión inicial que no remiten a un instrumento jurídico ni a un acuerdo internacional vinculante, sino a **una interpretación cotidiana de una convención asociada a encuentros entre personas o espacios de toma de decisión colectiva**, que en algunos casos se vinculan a una institucionalidad de protección, en especial en los grupos de discusión de mayor edad.

Solamente he oído hablar sobre la convención de Lego, pero no es de nada más. 11:21 ¶ 187 en 017_Transcripción.docx

¿No es como un lugar... como que tratan de hacer que se respeten los derechos de los niños? Algo así... 17:18 ¶ 185 en 039_Transcripción.docx

Una convención es como cuando hacen un evento de ponte tu una serie súper famosa que a ti te gusta. 35:22 ¶ 187 en 036_Transcripción

En los grupos de discusión de 14 a 17 años, se da cuenta de un mayor conocimiento y manejo de lenguaje y contenido vinculado al marco normativo de derechos humanos, haciendo referencia a que estos han sido abordados en sus entornos escolares.

Como la declaración de los derechos humanos. 29:18 ¶ 131 en 046_Transcripción.docx

En formación ciudadana lo pasaron. 59:29 ¶ 181 en 056_Transcripción

Es como... a mí me lo mostraron un día en el colegio, que era como un tratado que decía que los niños no podían trabajar, que tenían que estar bajo el cuidado de una familia, que tenían derechos, pero también tenían deberes y ya no me acuerdo de que más porque fue un vídeo, pero ponían esas cositas. 20:12 ¶ 139 en 022_Transcripción.docx

Es una convención en la que se establecieron que los niños son sujetos de derecho, porque antes no eran sujetos de derecho, no había algo que los resguardara; y se establecen ciertos derechos que, bueno, los países que están, no sé cómo se dice, adjuntos o inscritos en esa convención, tienen el deber de respetarlos. Hay países que no están inscritos y no, no los respetan, y eso. Ah y bueno, nos dan ciertas garantías, por ejemplo, de que nosotros tenemos derecho a estudiar, derecho a expresar opiniones, a no ser violentado 3:32 ¶ 163 en 003_Transcripción.docx

Yo estoy de acuerdo, pero aparte me acuerdo de que en básica nos habían dado un libro que era un constitucionario, y siempre nos hablaban sobre los derechos, las leyes también, la Constitución, y mucho de eso también tienen que ver con los derechos de los niños, y como ya los conocía, pero como los aprendí un poco más en ese libro del constitucionario. 3:36 ¶ 189 en 003_Transcripción.docx

En estos rangos etarios, el reconocimiento de titularidad de derechos de las niñeces se vuelve más explícito y se fundamenta en los **principios de igualdad y no discriminación.**

Bueno, porque todos somos personas y todos nos merecemos nuestros derechos, no sólo adolescentes, adultos y demás personas, sino también niños y todas las personas que nazcan en este mundo 1:23 ¶ 140 en 005_Transcripción.docx

Yo creo que si no existieran no habría respeto ni tolerancia hacia los niños 23:14 ¶ 111 en 019_Transcripción.docx

Yo digo que, si no hubiera Derechos, la personas nos tratarían como si no fuéramos lo mismo, como si no existiéramos, no nos toman atención, no tuviéramos escuela, no tuviéramos nada, no supiéramos leer, no supiéramos nada. 28:41 ¶ 237 en 048_Transcripción.docx

No respetarían a los más chicos como a los chicos, a los grandes. Maltratarían a los chicos porque no sabiendo los derechos que tienen, los discriminarían por su aspecto, los molestarían, en las escuelas algunos harían bullying. 57:37 ¶ 151 en 053_Transcripción

Yo siento que es importante porque, al igual que los adultos tienen derecho a hacer sus cosas, también nosotros que somos niños. No por el hecho de que tengamos, no sé, menos edad, no significa que no tengamos derecho también a aprender o a sentirnos libres. Y siento que la educación también es importante. 18:18 ¶ 227 en 040_Transcripción.docx

Las enunciaciones de las personas participantes de entre 14 y 17 años no solo reconocen esta titularidad, sino que sitúan este **reconocimiento en una historia más amplia de luchas sociales** por el acceso a derechos, estableciendo paralelos con otros grupos históricamente excluidos. La Convención sobre los Derechos del Niño es valorada, en este sentido, como un avance social significativo, cuya inexistencia sería percibida como un retroceso en la protección de las niñeces.

Yo creo que, si no existiera la convención también, socialmente no hubiésemos avanzado nada y seguiríamos tal cual como estábamos hace un siglo atrás, ... entonces también tiene que ver como con eso, de que al final eso marcó un antes y un después en la historia social, y eso. 2:79 ¶ 449 en 004_Transcripción.docx

... básicamente retrocederíamos todo lo que la sociedad ha avanzado y todo lo que muchas mujeres han peleado, todo lo que muchos también hombres han peleado, por los derechos también del niño, derecho de la mujer; entonces todo eso se vería como, retrocederíamos en el tiempo. 5:76 ¶ 268 en 002_Transcripción.docx

Al mismo tiempo, los derechos son valorados en tanto permiten **prevenir o contrarrestar las desigualdades socioeconómicas que afectan de manera**

diferenciada la experiencia de la niñez. Tal como se da en la definición de la niñez, se identifica una percepción de que el ejercicio pleno de los derechos se ve influenciado por los recursos socioeconómicos de las familias y el entorno; dando cuenta de una comprensión de la influencia del mesosistema y el exosistema en el individuo.

[Si no existieran los derechos] no dejarían a los de menos recursos entrar a los hospitales. 54:38 ¶ 340 en 055_Transcripción

Es como que, de que igual hay niños, así que, aunque hagan derechos no se cumplen, porque hay unos que sus papás creen que, porque no tienen dinero, hay papás que dicen "no para qué vas a ir a la escuela si en la escuela no se aprende nada, mejor ando a trabajar y esas cosas" y así. 21:40 ¶ 221 en 024_Transcripción.docx

Yo también siento que si es importante proteger este derecho. Yo conozco… varios países, conozco mi país de origen, Venezuela, en este no … hay un respeto total para los derechos del niño, no existe una responsabilidad con los niños, nos quitan demasiado tiempo como en las escuelas, hay algunos que nos obligan a estar en talleres que no queremos estar, no se respeten 60:34 ¶ 169 en 059_Transcripción

Yo creo que son importante porque mi mamá me dice que todos deben ser tratados por igual. No hay que hacer diferencias por ejemplo si alguien tiene distinto color de piel o habla de una manera que, o sea, de una manera distinta, tampoco hay que excluirlo o discriminarlo.… 6:23 ¶ 232 en 006_Transcripción.docx

Igual como que sigue existiendo lo que, solo que, no como en países que son así, cómo así tan populares y eso. Sino en países que no les paran ni nada, porque yo vi un documental de niños que los ponen a trabajar, pero haciendo ropa y los tienen en condiciones muy malas … Y fue feo pues, porque, como que vas a tener niños trabajando y para que se mueran después. Vemos que, o sea siguen existiendo pues, pero, como que hay gente que no lo ve. 43:47 ¶ 356 en 034_Transcripción

Esta crítica se materializa en descripciones de territorios altamente estigmatizados en base a los niveles socioeconómicos de la población y el impacto que tienen en la experiencia de la niñez. En un caso en particular, se hace también un vínculo entre la privatización de derechos sociales y el sistema neoliberal con desigualdades en el desarrollo de la niñez y en el ejercicio de los derechos.

Yo quería retomar el punto sobre el tema de la diferencia entre clases sociales que existen entre los niños que, no sé, lo que puede ser de una clase más acomodada, de barrios más cuicos, como se podría decir, y de zonas más populares que, evidentemente la diferencia de las condiciones materiales que existen dentro de esos

sectores también ayuda o fomentan ciertas situaciones que ponen en riesgo a los menores de edad. Como, por ejemplo, el hecho de vivir en sectores mucho más populares, donde existe mayor violencia, donde existen más robos, se suele dar a entender de que la única forma para poder lograr salir de ahí, o para poder mantenerte a través de eso mismo, del robo, de la violencia. Creo que, por ejemplo, en sectores como lo que podría ser Vitacura, Lo Barnechea, Providencia, se viven realidades muy distintas a la que, no sé, insisto, vive un niño de Bajos de Mena, Puente Alto, La Pintana, La Florida, que son sectores que se han creado justamente de lo que en algún momento fueron campamento. 4:60 ¶ 293 en 001_Transcripción.docx

Bueno, tomando en cuenta el punto que dijo antes mi compañero H4, que básicamente la crianza de un niño en Lo Barnechea y en Bajos de Mena no es lo mismo. Yo creo que aquí también como una contrariedad de que básicamente también pasa eso. Los derechos de los niños son universales y para todos los niños, pero al fin y al cabo se cumplen a mitad en Bajos de Mena y se cumplen con total como, así a punto, en los niños más con más recursos, sobre todo, no solo en la casa, sino también en los colegios, ¿no? Que se ha visto mucho de que en colegios que todavía son de escasos recursos a los niños todavía les gritan, les pegan con las reglas, cosas así y en los otros colegios los profesores casi ni hablan con los niños básicamente por seguir la estructura de que son intocables. 4:59 ¶ 291 en 001_Transcripción.docx

La niñez como objeto de protección

Las narrativas analizadas permiten comprender cómo los principios de vida, supervivencia y desarrollo se articulan con el interés superior de la niñez desde una lógica predominantemente protectora. Los derechos son entendidos como condiciones necesarias para garantizar la supervivencia y el desarrollo integral de las niñeces. El interés superior de la niñez se presenta como una responsabilidad colectiva de asegurar condiciones materiales, sociales y afectivas que protejan a las niñeces de la violencia, el abandono y la exclusión. Desde esta perspectiva, la niñez es reconocida como un grupo estructuralmente que debe ser protegida.

Si no fuera por ese libro estaríamos explotados, trabajando, si no abandonados. Y si no, no estuviéramos en la escuela tampoco estaríamos aquí. 28:34 ¶ 205 en 048_Transcripción.docx

Sufriríamos mucho, sufriríamos maltrato, tendríamos que trabajar, no nos escucharían. 23:16 ¶ 117 en 019_Transcripción.docx

Desde esta perspectiva, surgen cuatro dimensiones fundamentales de la protección de la niñez. Un primer eje central se vincula con la **prevención de la violencia y los malos tratos hacia las niñeces**, los cuales son identificados como amenazas directas a la vida, la integridad y el desarrollo. Las enunciaciones enfatizan que, en ausencia de derechos específicos, las niñeces quedarían expuestas a formas de violencia intrafamiliar y societal, abusos y negligencias.

Eso vendría a... terminaríamos, siendo explotados, siendo trabajados, siendo abandonados. 28:38 ¶ 227 en 048_Transcripción.docx

Si no tuviéramos derechos los adultos se podrían sobrepasar y maltratar. 19:9 ¶ 139 en 030_Transcripción.docx

Eh, todos se volverían locos y tirarían a los niños y las niñas del balcón. 8:44 ¶ 541 en 010_Transcripción.docx

Habría cualquier muerto en la calle. Habría cualquier secuestro. Usted escucho esa idea que dijeron, que una señora estaba jugando con sus dos hijos y su hijo más chiquito lo secuestraron y lo llevaron ahí, y lo encontraron por el..., en un lugar, sin sus órganos, lleno de droga y digo. 48:24 ¶ 259 en 041_Transcripción

Eh, por ejemplo, es que de hecho ya sucede que el tema del abuso sexual, laboral, o mental porque siempre van a existir, el tema es que sería, es mucho mayor en masa, o sea en el planeta, sería mucho menos controlado si no existieran estos derechos, en consecuencia, en las personas que lo hacen, por ejemplo, , la prostitución de niños

es algo, no muy común, pero es algo que se ve mucho, el trabajo sin paga o... trabajo, como se llama, obligado, de hecho incluso hay muchos niños que se mueren, por ejemplo salió el tema de las minas, hay niños que se meten en minas que no caben los adultos, muchos mueren aplastados o con afecciones a los pulmones, o incluso hay niños que mueren en máquinas, , hace algunos años, como en 1900, salieron los dedos y los ojos de una... de un niño, en una salsa de tomate que venía en lata, que estaba trabajando y cayó y ahí murió, y si no existieran los derechos de los niños, esto estaría mucho más... 43:45 ¶ 333 en 034_Transcripción

En varias instancias, se hace referencia a un **análisis de la violencia desde una perspectiva de género**, en que las personas participantes reconocen que estas violencias no afectan de manera homogénea a las personas, sino que se articulan con desigualdades que implican que niñas y adolescentes se ven enfrentadas a violencias y malos tratos específicos.

Que no sólo es, si no existiera, los niños no irían al colegio, porque no sería una obligación, y también tendrían que trabajar como dijo H1, y las mujeres - que también hay algo sobre eso -no, no hablan, no salen de su casa y así como era antes, porque antes la gente era muy machista y ahora, por eso las mujeres salen todos los años a protestar para seguir para tener los mismos derechos que los hombres. 7:46 ¶ 451 en 007_Transcripción.docx

Participante 1: Estaríamos haciendo cosas de hogar.

Participante 2: O estaría casadas y embarazadas, con 5 hijos, con un viejo de 35 años para arriba.

Participante 3: Es verdad.

Participante 4: O ya estaríamos vendidas y estaríamos en otro país. 46:29 217 en 033_Transcripción.docx

Un segundo eje central de la protección de la niñez se relaciona con **promoción del bienestar físico y la supervivencia**, particularmente a través del acceso efectivo a la salud, a una vivienda, y a alimentación. Las narrativas valoran los derechos de la niñez en tanto aseguran las condiciones básicas para la vida, señalando que, sin estos, las niñeces quedarían expuestas al abandono, la desnutrición y la enfermedad, obstaculizando el desarrollo y disfrute de la experiencia de la niñez.

Si, hay que cuidarnos, comer alimentos saludables como tomate o manzana, otras cosas más saludables. 42:29 ¶ 666 en 028_Transcripción

Pasarían hambre, los abandonarían. 47:8 ¶ 156 en 044_Transcripción

Bueno, si no existiría, los niños harían lo que se les dé la gana, no habría derecho de alimentación, de jugar, los padres los tratarían mal y todo, no le darían de comer… 9:40 ¶ 389 en 011_Transcripción.docx

Es importante para cuidar el bienestar de los niños, para que los niños se sientan seguros.
00:19:28 Facilitador
¿Por ejemplo, en qué consistiría el bienestar de los niños?
00:19:41 M4
Que estén en un ambiente sano, que no les peguen y que no le hagan cosas que hacen, que no le hagan daño. 47:6 ¶ 140 – 144 en 044_Transcripción

Habría muchos casos malos como niños sin hogar, niños pasando hambre no teniendo un techo 22:39 ¶ 277 en 015_Transcripción.docx

Porque si no tenemos derechos no podemos hacer casi nada, no podemos comer, no podemos jugar, no podemos ir a descansar también, por eso es importante proteger los derechos. 42:27 ¶ 642 en 028_Transcripción

Un tercer eje de la importancia de los derechos de la niñez para la protección de la vida y el interés superior de la niñez se relaciona con **la prevención del trabajo forzado y del trabajo infantil,** entendido como una vulneración que interrumpe la experiencia propia de la niñez. Las personas participantes reconocen que, en ausencia de derechos específicos, las niñeces serían obligadas a trabajar tempranamente, naturalizando formas de explotación.

Nos tratarían con empleados. 33:14 ¶ 81 en 026_Transcripción

Y no estaríamos acá.
00:20:08 Facilitadora
¿Por qué no estarían acá?
00:20:10 M-
Por qué estaríamos como trabajando o estaríamos en otros lugares… vendidos y así. Por eso es importante los derechos de los niños. 17:20 ¶ 217 – 221 en 039_Transcripción.docx

Sí, que, si los niños no tienen derecho, pues se irían a la mina de carbón. 13:32 ¶ 420 en 012_Transcripción.docx

Pueden, por ejemplo, puede ser maltratado, pueden mandarlos a trabajar. 12:27 ¶ 230 en 021_Transcripción.docx

De forma continua a la prevención del trabajo forzado, el cuarto eje que sustenta la percepción de protección de la niñez es **la garantía del acceso a la educación** para el desarrollo y el interés superior de las niñeces. Se percibe la educación como la forma en que se pueden adquirir capacidades y asegurar una vida digna; al mismo tiempo que se evidencia una asociación del aprendizaje con el objetivo esencial de la niñez como etapa de vida, definido en el Capítulo I.

Yo creo que, si no existiera, como dice el video, literalmente estaríamos como personas para laborar. Seríamos máquinas al final de recrear dinero, generar, etcétera. […]. Seríamos visto como personas para generar, a las mujeres se les restringiría muchas cosas, se les restringiría la educación, lo que es el aprender; muchos niños tampoco desarrollarían las capacidades de lo que es como leer, escribir, etcétera. 5:74 ¶ 264 en 002_Transcripción.docx

Yo creo que, si los derechos no existen, nadie podría tener una educación, no podría tener comida. Porque si no hay derechos, obviamente no vas a poder tener una educación. 29:27 ¶ 163 en 046_Transcripción.docx

Mi papá, mi mamá, los dos, cuando ellos habían nacido no más, como a los 6, 7, 8 años, ellos empezaron a dedicárselo a trabajar. Ellos vivían en Perú. Cada uno se dedicaba a la chacra y a otras cosas. Pues cuando se empezaron a ser más mayores ellos no sabían nada de estudios, nada de eso. Básicamente ellos sí estuvieron estudiando, pero al final los sacaron para dedicárselo a trabajar. 18:21 ¶ 239 en 040_Transcripción.docx

Que ahora mismo todos los niños estuvieran trabajando o pues dedicándose a otras cosas que no sean estudios, disfrutar el día. Ningún niño aprendería nada. No hubiera doctores y nada, ningún presidente, se podría decir. 18:23 ¶ 255 en 040_Transcripción.docx

No estaríamos acá en el liceo, estaríamos trabajando. Estaríamos buscando otras opciones, o algunos no tendrían siquiera donde vivir. 25:27 ¶ 173 en 025_Transcripción.docx

Finalmente, las enunciaciones de las personas participantes también hacen referencia a que la vulneración de derechos contribuye a la **reproducción de ciclos de violencia**. Desde esta perspectiva, la protección de los derechos de la niñez adquiere una dimensión intergeneracional, en tanto la garantía —o negación— de estos derechos incide en la reproducción o interrupción de dinámicas de violencia que afectan tanto a las trayectorias individuales como al tejido social en su conjunto.

Porque al final se crea un ciclo vicioso. El niño se convierte en adulto y después el adulto se convierte en niño y nuevamente vuelve a suceder eso al futuro. Entonces, como que hay que cuidar la… la niñez. Es para que en un futuro no… no vuelva a suceder lo que pasó en un inicio. 26:25 ¶ 231 en 035_Transcripción.docx

…por ejemplo, la generación de mi mamá en este caso nunca tuvo una educación. Tendría que ser, llegaba hasta cuarto básico y ya, a trabajar. Eso igual es una vulneración. Entonces en Chile el árbol genealógico, como de todos los chilenos, es muy pobre en cuanto a educación entonces se crece con falta de herramientas y se terminan castrando la niñez de los infantes por falta de herramientas y de educación, de conciencia, al fin y al cabo. Y igual parte por el Estado, porque claro, ¿cómo se le va a proporcionar un ambiente seguro al niño, fuera de vulneración, si no es capaz de comer? ¿si no es capaz de tener una vivienda, si no es capaz de saber si va a comer mañana, si no es capaz de saber quizá si su mamá puede tener un trabajo. 60:20 ¶ 113 en 059_Transcripción

Tal como ha sido evidenciado, los derechos son comprendidos principalmente desde una lógica de protección frente a riesgos y vulneraciones, en coherencia con una definición de la niñez como etapa de aprendizaje y vulnerabilidad. **Esto revela una tensión importante con el enfoque de derechos, en tanto la niñez es representada mayoritariamente como un sujeto que aprende e interioriza lo que observa de forma pasiva y que, por ende, y requiere de protección más que reconocimiento de su agencia.**

Si es importante, porque son más débiles, de fuerza y de inteligencia 48:15 ¶ 149 en 041_Transcripción

Siento que es importante porque sería cruel aprovecharse de una persona que no tiene como, como una opinión definida o la mente para poder ser como dependiente de sí mismo. 21:39 ¶ 217 en 024_Transcripción.docx

los niños son un papel en blanco, eso puede pasar, que después los niños replican todo lo que ven, todo lo que les pasa y como que eso va como a fomentar una infancia dura, como para todo su entorno en general. 4:54 ¶ 273 en 001_Transcripción.docx

Creo que es súper fundamental que sean resguardados los derechos tomados en consideración los más vulnerados, porque de aquí de ahí viene todo, viene la formación y cuando los niños tienen problemas o trancas que no son resueltas cuando son pequeños o se ven enfrentados a situaciones muy duras. Crean adultos con problemas, lo cual hace que vivamos en una sociedad entre adultos que no pueden convivir por problemas de la niñez 39:26 ¶ 302 en 051_Transcripción

Yo creo que, si no existiera la Convención de los derechos humanos, sería muy injusto, ya que todos los niños estamos como en una etapa de aprendizaje, en una etapa de niñez para divertirse y todo eso, pero si no existiera esto sería como, niños que hubieran tenido que como madurar a muy temprana edad, entonces sería injusto y habría muchos niños como tristes. 1:18 ¶ 151 en 005_Transcripción.docx

Yo creo que, no solo los de los niños sino los derechos en general, sobre todo porque es una forma de mantener un tipo de orden y de no corromper las infancias, porque de cierta manera si uno empieza a pasar a llevar los derechos de los niños, empieza como a, digamos, adelantar etapas o vivir procesos de forma prematura y de alguna forma un tipo de violar sus derechos y no, o sea, que no está bien violar los derechos de nadie, pero sobre todo los niños, porque los niños son muy cómo, no sé si frágiles, pero son más sensibles y toda acción que puedes afectar de manera negativa en su presente, también puede afectar de manera negativa en su futuro y desarrollo. 2:55 ¶ 321 en 004_Transcripción.docx

La niñez como pre-sujeto de derecho

Esta percepción de la niñez como objeto de protección se profundiza, en los grupos de discusión de 14 a 17 años, con una narrativa que le otorga relevancia a los derechos de la niñez en tanto son "futuro de la sociedad". En estas enunciaciones, los derechos son valorados como un medio para asegurar que las niñeces puedan ser buenas personas en la adultez, lo que remite a la **representación de la niñez como un grupo social que tiene un valor en tanto son potenciales sujetos socio-ciudadanos**, se encuentran, según Casas (2006), en una moratoria social.

Para que cuando crezcan sean personas de bien, ósea si se crían bien y todo, cuando sean grandes van a ser buenas personas o se les va a dar mejor la vida, se podrán enfrentar a situaciones de mejor manera y todo. 20:14 ¶ 149 en 022_Transcripción.docx

Sí, yo creo que sí, para que puedan seguir formándose y ser una buena persona en el futuro. 60:28 ¶ 149 en 059_Transcripción

Que los niños son los futuros de los otros, o sea, si no tienen educación, si no tienen nada, entonces, ¿Cómo van a hacer para el futuro poder ser alguien en la vida? 28:36 ¶ 217 en 048_Transcripción.docx

Que es verdad que al fin y al cabo los niños son el futuro de la sociedad, entonces, si no nos protegemos, no les enseñamos bien no, vamos a terminar creando una sociedad de mierda. 4:52 ¶ 269 en 001_Transcripción.docx

Sin embargo, junto a esta mirada, **emerge progresivamente el reconocimiento de dos elementos centrales del enfoque basado en derechos: la participación y la exigibilidad.** A medida que aumenta la edad de las personas participantes, se observa una valoración creciente de los derechos en tanto facilitan la expresión de opiniones, la agencia y la toma de decisiones sobre aspectos relevantes de sus vidas.

Para el desarrollo del niño, para que sepa que su opinión también importa, es tomado en cuenta, tiene que valer. 56:13 ¶ 208 en 058_Transcripción

Eh sí es muy importante, igual los derechos de los niños porque, eh igual, los niños son seres humanos, son personas que tienen, o sea tienen conciencia para dar su opinión, tienen conciencia, tienen igual derecho a su opinión de que no sé, no se puede hacer algo que ellos no quieran? sí, créame que ellos igual opinen sobre su propia persona, porque algunas veces no sé, los papás le los obligan a hacer otras cosas, como que creo que antes los obligaban a casarse con personas que no querían, matrimonio arreglado exacto. O sea, por eso es muy importante que tenga

una opinión y tengan derechos los niños porque ellos igual no es que sean tan bebés, por decirlo así, ellos también pueden opinar, pueden dar sus palabras de lo que ellos no quieren. 35:26 ¶ 218 en 036_Transcripción

Yo siento que sería como que, si no existiera esta convención, como que ahora, ahora mismo en esta realidad que si existe, tenemos nuestras libertades para expresarnos como queremos, por ejemplo, si me gusta cocinar puedo cocinar, si me gusta la poesía puedo hacer poesía, y yo digo que si no hubiera existido esa convención, por ejemplo, yo creo que todos estaríamos en un mundo muy derecho, que tú naces, si eres hombre vas a trabajar toda tu vida, que si eres mujer, antes pasaba, antes de que existieran todos los derechos de la mujer y de los niños, tu nacías, trabajabas, te morías, si eras mujer, tu nacías, estabai en la casa, tal vez trabajabas, y era como solo trabajar. Ahora uno puede, trabaja igual, pero por lo menos puede antes estudiar lo que quiere, aprender sobre lo que quiere, yo creo que eso no, no podría existir sin esa protección que nos da. 3:57 ¶ 261 en 003_Transcripción.docx

Yo creo que, por ejemplo, acá estamos para dar nuestra opinión y ustedes como para escucharnos y para hacer validar vuestra opinión, entonces, si no existiera esto, nosotros no podríamos decir qué opinamos nosotros o ver nuestro punto de vista. 59:38 ¶ 251 en 056_Transcripción

No obstante, esta participación se sitúa mayoritariamente en los microsistemas familiares y escolares; solo de manera excepcional se identifican espacios de participación más amplios. Esto da cuenta de las limitaciones estructurales y culturales que enfrentan las niñeces para ejercer plenamente este derecho en el espacio público. Desde la elaboración de la escalera de participación de la niñez (Hart, 1993), que caracterizaba la participación de las niñeces como frecuentemente explotadora o frívola, al estudio de la participación de las niñeces y adolescencias en la planificación territorial, se continúa observando que "las experiencias de participación de la niñez… emergen como situaciones anecdóticas en las particularidades de gobiernos locales, siendo ausente la instalación de mecanismos … a escala local, regional y nacional" (Catalán-Catalán, 2024, p. 34).

Yo opino que, si es importante ya que, como, hace notar que el niño es valioso dentro del sistema, pero a la vez igual se vulnera porque sí, es verdad que no tenemos casi nada de ocio y recreación estamos todo el día, salimos, yo salgo de aquí a las 9 de la noche. Llegar a mi casa a cumplir con mis deberes, mis tareas y además las tareas que a las que estoy ligada en el liceo. … Y igual dentro de todo es un sistema adulto-centrista, porque no se fija en el comportamiento del niño, no se fija en la mentalidad del niño, solamente la del adulto. 60:35 ¶ 177 en 059_Transcripción

A nosotros nos cuesta mucho como adolescentes que se nos escuche, que nos escuchen nuestras quejas y lo que necesitamos cuando se nos llegan a vulnerar derechos. Y nosotros nos manifestamos por eso, sea de cualquier manera, sean diálogos, sean marchas, haciendo corta calle, como sea. A los niños más pequeños es mucho más difícil que se les tome en cuenta. Por suerte ahora existe la Convención sobre los Derechos del Niño y hay personas que están encargadas de hacer valer esos derechos. Pero si no existiera, entonces sería mucho más difícil que se avanzara más como sociedad, porque eso también es un avance. 32:70 ¶ 461 en 049_Transcripción.docx

Paralelamente, **se reconoce la Convención como un instrumento que genera obligaciones concretas para el Estado**, estableciendo una institucionalidad de protección y habilitando mecanismos de exigibilidad de los derechos.

Yo creo que también, sí, yo creo que también tiene mucha influencia lo que es el Estado. O sea, claro, uno puede decir que es el papá o la mamá o la familia, pero ¿qué hace una familia que no tiene los recursos para dar? ¿Qué hace una mamá que no tiene la facultad para salir de la droga, por ejemplo? O un padre que no puede comprar un sustento para el hogar. No va por los papás, al fin y al cabo, va por el Estado. El Estado es el que tiene que proporcionar un ambiente adecuado para las niñas. El Estado es el que, si ve una regularidad, tiene que decir "este niño no puede crecer así, tiene que tener un hogar, tiene que tener una vida libre". .... Al final, lo que se pide para las niñeces es que se les dé un entorno, un hogar, una casa libre de violencias, una casa donde se le cuide, pero es el Estado el que tiene que encargarse de eso. 60:19 ¶ 109 en 059_Transcripción

Las personas participantes identifican que las vulneraciones a los derechos de la niñez persisten a pesar de la Convención, y algunas enunciaciones dan cuenta de un cuestionamiento a los Estados en tanto continúan incumpliendo con sus obligaciones. Estas enunciaciones incorporan una valoración de la Convención en tanto permite visibilizar las vulneraciones; planteando así una **crítica a la acción u omisión de la institucionalidad estatal en la protección de los derechos de la niñez, más que al instrumento normativo como tal.**

La convención no ha sido tan importante porque no es tan respetada. Muchos de los países que la han firmado siguen violando los derechos. 59:41 ¶ 259 en 056_Transcripción

Igual los derechos del niño como que yo siento que hablan mucho, pero no se cumplen, porque cuando pasan a llevar a un niño como que no hacen nada, como

que hay la media investigación y si no hay cosas concretas no hacen nada. 21:41 ¶ 223 en 024_Transcripción.docx

Que, a mi parecer, como dicen las chiquillas, también la ley o las normas en sí como estatales no se respetan tampoco, ni siquiera por parte del Estado. Entonces creo que hay pequeños avances, como, por ejemplo, no sé por poder acceder a una educación. Hay cosas que siguen en pendiente que finalmente el Estado o el gobierno no se hace cargo de ello. Y no... y queda en nada prácticamente. 25:28 ¶ 177 en 025_Transcripción.docx

Igualmente, eso sigue pasando en algunos países de África, sigue pasando de los matrimonios infantiles y a la fuerza que se les vende muchas veces por ganado o por tierra, igual sigue pasando. Capaz acá este continente no pasa porque está más concientizados, pero hay en otros lugares del mundo que todavía sigue pasando, y se les vende a las hijas y no tienen derecho a educación, lo que pasa muchas veces en Irak, India. 46:30 ¶ 219 en 033_Transcripción

Voy a poner de ejemplo como el caso que pasa en el Sename, los niños son muy vulnerados y como que no se les toma en cuenta y se les trata de las peores condiciones, algunos mueren, los maltratan. Maltratos físicos, violaciones y es importante que el gobierno como que ponga más importancia a los niños que están en el Sename, para también que ellos sepan que, no por no tener padres o porque su padre está, no sé, preso, o por distintos motivos, significa que tengan que ser maltratados y tengan que sufrir de eso. Porque se les lleva el Sename para que no sufran de lo que sufrieron en su casa o no pasen por una situación así. Entonces es importante igual que se siga dándole más importancia a los derechos de los niños, no solamente acá en Chile, en muchos países que siguen pasando eso, sobre todo los niños que están en lugares de acogida y eso. 46:24 ¶ 191 en 033_Transcripción

Conclusiones

La presente investigación permitió analizar las narrativas construidas por niños, niñas y adolescentes en torno a la definición de la niñez y la significación de sus derechos, a partir de espacios de diálogo que reconocen a las niñeces como productoras de sentido.

Las narrativas de las personas participantes evidencian una comprensión amplia y no lineal de la niñez como una categoría social relacional y situada, definida más por experiencias cotidianas y normas sociales que por criterios cronológicos rígidos. La autopercepción de ser niño o niña se construye en interacción con distintos microsistemas y, especialmente en la adolescencia, da lugar a una vivencia ambigua de "ser y no ser" niñez de manera simultánea, lo que refuerza su carácter sociocultural e históricamente contextualizado.

De manera transversal, se observan importantes convergencias en torno a la centralidad del juego como rasgo definitorio de la experiencia de la niñez, asociado a emocionalidades positivas, en contraste con la no-niñez, vinculada a la responsabilidad y la preocupación. Esta oposición simbólica estructura una distinción compartida entre etapas de vida, al tiempo que revela tensiones en la forma en que las normas sociales regulan el comportamiento y las relaciones con otros grupos. En los relatos de menor edad, dichas normas aparecen claramente delimitadas y asociadas al cumplimiento de deberes, mientras que en los grupos de mayor edad se reformulan en clave de desarrollo humano.

Esta reformulación normativa refuerza progresivamente una concepción de la niñez como una etapa pre-social orientada a la preparación para la vida adulta, lo que se acompaña de una invisibilización de la agencia de las niñeces y de la validación de narrativas que minimizan la legitimidad de sus percepciones y opiniones. Así, las normas operan simultáneamente como marcos de protección y como dispositivos que limitan el reconocimiento de las niñeces como actores sociales en el presente.

En relación con la valoración de los derechos de la niñez, los resultados muestran diferencias significativas entre los grupos de discusión. En los grupos de menor edad, los derechos son comprendidos principalmente en asociación con deberes y normas de comportamiento, mientras que en los grupos de mayor edad se valoran como mecanismos fundamentales de protección frente a la violencia, la precarización y la desigualdad. No obstante, estas valoraciones conviven con tensiones persistentes entre el reconocimiento de la niñez como sujeto de derechos y su representación como etapa vulnerable y carente de agencia, así como entre la titularidad formal de derechos

y las limitadas posibilidades reales de ejercicio de derechos como la participación y la exigibilidad, especialmente más allá de los ámbitos familiares y escolares.

Los hallazgos de esta investigación tienen implicancias relevantes para el diseño e implementación de políticas, programas y prácticas orientadas al trabajo con niñeces desde un enfoque de derechos, con el objetivo de reconocer a NNA como sujetos plenos, situados y activos en la construcción de su vida social.

Por un lado, los resultados evidencian la necesidad de fortalecer procesos de promoción de una cultura de derechos humanos que dialoguen con las experiencias cotidianas de las niñeces y reconozcan sus propias formas de significar la niñez. La distancia observada entre el enfoque de derechos y las narrativas de las niñeces vinculadas a una lógica de protección y deberes refuerza la importancia de enfoques educativos situados que promuevan el reconocimiento de la agencia, la participación y la exigibilidad como dimensiones constitutivas del ser sujeto de derecho.

Por otro lado, el reconocimiento de las desigualdades socioeconómicas y territoriales como factores que condicionan el ejercicio de derechos subraya la capacidad de pensamiento crítico de las niñeces y adolescencias en el reconocimiento y comprensión de sus propias necesidades. La participación de las niñeces en los procesos de políticas públicas e incidencia en la toma de decisiones debe considerar no solo la forma en que las niñeces participan – apuntando hacia el protagonismo de las niñeces -, sino que también debe considerar los espacios en que las niñeces participan, saliendo de la cotidianidad de la escuela y el hogar hacia el espacio público y social. necesidad de políticas integrales que aborden las múltiples

En este sentido, las narrativas analizadas no solo reflejan las experiencias de las niñeces, sino que también interpelan a la sociedad y a la institucionalidad respecto de los modos en que se reconoce, valora y garantiza el ejercicio efectivo de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Bibliografía

Arias Cardona, A. M., y Alvarado Salgado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología, 8*(2), 171-181. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423542417010

Bonilla García, M.A., y López Suárez, A.D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio*, (57), 305-315. https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006

Buraschi, D., y Oldano, N. (2022) La herencia de Paulo Freire en las prácticas participativas dialógicas. Revista de Educación Social, (35), 404-419. https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2022/12/res-35.miscelanea.5-daniel.pdf

Casas, F. (2006) Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad, 43*(1), 27-42. https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130027A

Calderón Carrillo, D. (2015). Los niños como sujetos sociales. *Nueva Antropología*, *28*(82), 125-140. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-06362015000100007

Catalán Catalán, M. (2024). Participación de la niñez en la planificación territorial del espacio público: una revisión bibliográfica. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense, 44*(1), 25.37 https://doi.org/10.5209/aguc.94201

Cecchini, S., y Rico, M.N. (2015) Capítulo IX. El enfoque de derechos en la protección social. En Cecchini, S. et al. (Eds.) *Instrumentos de protección social: Caminos latinoamericanos hacia la universalización*. CEPAL. 331-365. https://hdl.handle.net/11362/38821

Cunill Grau, N. (2010) Las políticas con enfoque de derechos y su incidencia en la institucionalidad pública. *Revista del CLAD Reforma y Democracia, 46*. 41-72. Redalyc.Las políticas con enfoque de derechos y su incidencia en la institucionalidad pública

CuriosaMente (30 de abril de 2017) *Los Derechos de los Niños ¿son necesarios?* [Archivo de Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=kILLdf2IPJ4.

Delgado Fuentes, M. (2020). El Enfoque Mosaico, derecho a la participación y la voz de los niños en investigación educativa. Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, 4(6), 105-119. http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.05040608

Duque, R. L. (2009). Review: Catherine Kohler Riessman (2008). Narrative Methods for the Human Sciences [26 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *11*(1), Art. 19, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1001193.

Esteban Guitart, M., Sierralta, A., Searle, D., y Subero, D. (2024). Aportes de la teoría bioecológica de Bronfenbrenner a la investigación e intervención educativa. *Innovación Educativa*, (34). https://doi.org/10.15304/ie.34.9638

Gaitán Muñoz, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, *43*(1), 9-26. https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009A

González Gómez, M. P., y Cabrera Gómez, C. C. (2013). Actitudes Hacia los Roles Sexuales y de Género en Niños, Niñas y Adolescentes (NNA). *Plumilla Educativa*, *12*(2), pp. 339-360. https://doi.org/10.30554/plumillaedu.12.387.2013

Harris, M. (2001). *Antropología cultural*. Alianza Editorial. https://teoriasantropologicasucr.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/04/harris-1983-antropologia-cultural.pdf

Hart, R. (1993) La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. UNICEF Innocenti Research Centre. La-participacion-de-los-ninos-de-la-participacion-simbolica-a-la-participacion-autentica.pdf

Liebel, M. (2006). *Entre protección y emancipación. Derechos de la infancia y políticas sociales*. Las Monografías del Experto, Serie Teoría (1). https://www.sename.cl/wsename/otros/participacion_2013/Documentos_bibliograficos/nuevos/entre%20portecci%C3%B3n%20y%20emancipaci%C3%B3n.pdf

Mansilla A., M.E. (2000) Etapas del Desarrollo Humano. *Revista de Investigación en Psicología, 3*(2), 105-116. https://doi.org/10.15381/rinvp.v3i2.4999

Pautassi, L., y Royo, L. (2012) Enfoque de derechos en las políticas de infancia: Indicadores para su medición. CEPAL y UNICEF.

https://repositorio.cepal.org/entities/publication/5fc9b61a-2fc3-4e5b-8ac7-c380d75b8072

Pávez Soto, I. (2012) Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, (27), 81-102. https://doi.org/10.5354/0719-529X.2012.27479

Quecha Reyna, C. (2011). Cuando los padres se van: infancia y migración en la Costa Chica de Oaxaca [Tesis de Doctorado en Antropología, Universidad Nacional Autónoma de México]. http://132.248.9.195/ptb2011/agosto/0672226/Index.html

Thomasson, A. L. (2019). The ontology of social groups. *Synthese, 196(*12), 4829–4845. http://www.jstor.org/stable/45238181

Rocha Sánchez, T.E. (2017). La socialización de género en el entorno familiar: un espacio crucial para generar cambios y promover la igualdad de género en G. Delgado Ballesteros (coord.), *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias* (pp. 61-109). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación – Universidad Nacional Autónoma de México. https://investigacion.cephcis.unam.mx/generoyrsociales/wp-content/uploads/2021/10/Construir-caminos-para-la-igualdad_educar-sin-violencias_compressed.pdf

Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar: Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

UNICEF (2022) *El Enfoque Basado en los Derechos de la Niñez*. Serie de formación sobre el enfoque basado en los derechos de la niñez, UNICEF Chile. https://www.unicef.org/chile/media/7021/file/mod%201%20enfoque%20de%20derechos.pdf

UNICEF Chile (14 de agosto de 2023) *Los niños, niñas y adolescentes tienen derechos* [Archivo de Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=oeRFl9oglYM

Valeverde Mosquera, F. (2008) Intervención Social con la Niñez: operacionalizando el enfoque de derechos humanos**.** *Revista del Magister en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad, 3*. 95-119. https://www.redalyc.org/pdf/3112/311249720005.pdf