

INFANCIA Y DERECHO A LA PARTICIPACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCACIONAL CHILENO

Xaviera del Río-Naveillan¹

RESUMEN

El 26 de enero de 1990, Chile suscribe la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), ratificada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas en 1989. La CDN está compuesta por 54 artículos que recogen los derechos fundamentales de la infancia, agrupados en 4 categorías: derecho a la supervivencia, derecho al desarrollo, derecho a la protección y derecho a la participación. Este último constituye el marco de las acciones gubernamentales para fomentar espacios donde los/as niños/as puedan opinar, practicar la democracia, la ciudadanía, así como ser oídos/as y respetados/as en sus planteamientos de manera de generar una cultura de participación e inclusión. El ejercicio de este derecho permite el despliegue de la autonomía y ejercicio de la ciudadanía en la infancia, siendo la escuela el contexto idóneo para su práctica cotidiana. En este artículo se realiza una revisión de la CDN para establecer el marco en el que se desarrollan los conceptos de participación e infancia. A continuación, se analizan las políticas públicas desplegadas para el ejercicio del derecho a la participación en las instituciones educativas chilenas. El propósito de este artículo es contribuir al cuestionamiento y a la visibilización de prácticas relacionadas con la participación de la infancia en contextos educativos, en la perspectiva de aportar a la construcción de una cultura donde la infancia y la juventud sean vistas como otros válidos, soberanos de opinión y, por lo tanto, sujetos activos dentro de nuestra sociedad.

Palabras claves: participación; derecho a la participación; ciudadanía; formación ciudadana; derechos humanos; convivencia escolar.

ABSTRACT

On January 26th, 1990, Chile signed the Convention on the Rights of the Child (CRC), ratified by the General Assembly of the United Nations Organization in 1989. The CRC is composed of 54 articles that reflect the fundamental rights of children, grouped into 4 categories: right to survival, right to development, right to protection and right to participation. The latter constitutes the framework of governmental actions to promote spaces where children can express their opinions, practice democracy and citizenship, and be heard and respected in their proposals in order to generate a culture of participation and inclusion. The exercise of this right allows the development of autonomy and citizenship in childhood, with school being the ideal context for daily practice of participation. In this article a revision of the CRC is carried out to establish the framework in which the concepts of participation and childhood are developed. Next, the public policies developed to exercise the right to participation in Chilean educational institutions are analyzed. The

¹ Psicóloga, Escuela Básica Rucapequén, Departamento de Educación Municipal de Chillán Viejo, Chile; xamadena@gmail.com.

purpose of this article is to contribute to the questioning and visibility of practices related to participation in childhood in educational contexts, in the perspective of contributing to the construction of a culture where childhood and youth are seen as valid others, opinion sovereign and, therefore, active subjects within our society.

Keywords: Participation; right to participation; citizenship; citizen education; human rights; school life.

INTRODUCCIÓN

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) establece el piso mínimo a partir del cual los distintos países que adhieren a ella deben asegurar la promoción y protección de los derechos de los niños, las niñas y los/as adolescentes (NNA), a través de diversas medidas gubernamentales enmarcadas en políticas públicas establecidas desde el aparato estatal (Mundaca y Flores, 2014).

Si bien la CDN se ha perfilado como un instrumento efectivo en la instalación de formas de protección de los derechos de la infancia, en los hechos opera más bien como una declaración, siendo necesario, entonces, operacionalizarla para generar medidas concretas que permitan la construcción efectiva de una cultura de participación de NNA. Uno de los espacios donde podemos encontrar diversas acciones político/gubernamentales en torno a la temática de participación es la escuela, institución que ostenta un alto porcentaje de conglomerado de NNA.

El informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2018) muestra que los NNA no logran adueñarse de manera efectiva de espacios participativos en las escuelas y si lo logran, por lo general el tipo de participación a la que acceden es de nivel informativo y con bajo poder de decisión. Es decir, la declaración contenida en la CDN no estaría impactando realmente en las acciones, sino que básicamente generaría el mismo tipo de iniciativas políticas: otras declaraciones.

En base a lo anterior, resulta necesario cuestionar de manera permanente ciertos constructos que percibimos como “naturales” y plantear interrogantes en relación al marco normativo que garantizaría el derecho a la participación en la infancia. En esta dirección, cabe partir preguntándose a qué se hace referencia cuando se habla de infancia y de participación, y cuáles serían las estructuras y las políticas dentro de las escuelas que contemplan estos dos conceptos.

El presente artículo busca generar una revisión bibliográfica que permita abordar y reflexionar acerca de qué tipo de participación se está ejerciendo hoy en el sistema escolar chileno, buscando dilucidar si los planes educativos están orientados a garantizar el derecho a la participación. Finalmente se apunta a la búsqueda de existencia de barreras para el desarrollo del derecho a la participación en las escuelas.

El siguiente artículo presenta una revisión y análisis bibliográfico a partir de fuentes primarias y secundarias, en torno a las políticas asociadas al desarrollo del derecho a participación en el contexto educacional. Para esto se realizó una selección de manuscritos de carácter científico que abordaran temáticas de participación y derechos de los niño/as. Los criterios para la selección de textos consideraron artículos de revistas indexadas con antigüedad inferior a 8 años, disponibles en base de datos ISI, Scielo, Dialnet y el Sistema de Bibliotecas de Universidades acreditadas, así como también textos bibliográficos, declaraciones universales, congresos alusivos a la temática y tesis doctorales. Se aplicaron criterios de actualidad y pertinencia a la temática abordada para la selección de artículos.

Posteriormente, se pasa a realizar un análisis de la bibliografía abordada en la revisión teórica, contrastando ideas principales de los textos abordados y principales conclusiones de los autores, permitiendo generar reflexiones, discusiones y conclusiones en torno al problema de investigación ya señalado.

La finalidad es generar cuestionamientos a las políticas públicas implementadas desde el Estado, las cuales en la actualidad mantienen una hegemonía del poder adulto, es decir, reproducen una estructura de poder que establece la supremacía de un grupo por sobre otro, debido a patrones socioculturales, concediendo privilegios y control al que se encuentra en un eslabón superior respecto de otro que se ubica más bajo, en este caso al grupo conformado por la población adulta (Giacaglia, 2002).

1. LA CDN Y EL DERECHO A LA PARTICIPACIÓN

En el año 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas emite la Declaración de la Convención sobre los Derechos del Niño, la que es suscrita y ratificada por Chile el año 1990.

Dicha declaración se encuentra compuesta por 54 artículos que se categorizan en 4 derechos fundamentales: supervivencia, desarrollo, protección y participación (Unicef, 2006).

La CDN viene a modificar el “enfoque de situación irregular”, paradigma que había predominado en Chile hasta 1990, rigiendo las líneas de acción de la sociedad en materia relacionada a infancia. Este enfoque, de carácter tutelar, permitía la intervención estatal sólo en circunstancias especiales o de riesgo moral o material para los/as NNA. Al ratificar la CDN, el Estado se compromete a generar cambios a nivel jurídico-institucional para que los/as NNA sean vistos como sujetos de derechos universales y, por lo tanto, se transforma en garante de dichos derechos (Mundaca y Flores, 2014).

A pesar de lo anterior, Corvera (2011) señala que si bien la CDN produce un salto en el paradigma del abordaje de la infancia en el discurso (desde el paradigma de la situación irregular al niño/a como sujeto de derecho), esto no ocurre en el tejido social, puesto que existiría aún una sociedad adultocentrista que observa a la infancia como un grupo “sin voz”. En la misma línea, Salazar (2009) se refiere al uso peyorativo que se le da al concepto de infancia -por ejemplo, utilizando el término “infantil” para descalificar a alguien- y plantea diversas reflexiones sobre cómo la sociedad chilena entiende la infancia, siendo ésta una categoría que está por debajo de la categoría de adultez. Del mismo modo, Corvera (2011) indica la importancia de la participación como una forma que permite a los niños constituirse como sujetos de derecho, participación que, desde el punto de vista del autor, se daría más en el discurso que en la realidad tangible desde las instituciones y políticas públicas dirigidas al trabajo con infancia.

Si bien los derechos se constituyen como universales, iguales e inalienables, autores como Mundaca y Flores (2014) han mostrado particular interés en el estudio del derecho a la participación. Para dichos autores este derecho constituiría un desafío especial en la implementación de la CDN, puesto que produciría tensiones en el paradigma hegemónico actual, implicando el reconocimiento de titularidad en el ejercicio de derechos a NNA. Los autores señalan que la participación es un derecho fundamental que brinda a infantes y jóvenes mayor autonomía, permitiéndoles el libre pensamiento y accionar, el ejercicio del derecho a opinar y a ser escuchadas/os.

El Diccionario de la Real Academia Española (2019) define la participación como la acción de “tomar parte de una cosa; recibir parte de algo, compartir; tener las mismas opiniones e ideas que otra persona; dar parte”. Como se puede apreciar, existen tres puntos centrales en la definición; “recibir, tomar parte de algo y compartir” (Apud, 2003, p.4). Roger Hart, a su vez, señala que “la participación es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive” (citado en Apud, 2003, p.4).

Calderón (2009) destaca el doble carácter de la participación como derecho y como principio transversal, dado que es fundamental para el acceso a otros derechos y permite la articulación de una vida digna. El autor plantea que existe una relación sustancial entre la participación y la identidad personal y colectiva, siendo “anterior y superior a todo esquema legal y formal: un derecho humano” (p.2).

De este manera la participación puede ser entendida desde dos puntos de vista: por un lado, como derecho, es decir, como la posibilidad de tomar parte en la vida social, haciendo posible el ejercicio del derecho de toda persona a ser escuchada; por otro lado, como parte trascendental del desarrollo de una persona, favoreciendo la potenciación de capacidades y competencias para establecer vínculos con otros (Quintero y Gallego, 2016).

Antes de continuar desarrollando la participación en la infancia, el concepto de escuela y el marco normativo que involucra a ésta en lo que refiere a derecho a participación, se hace imperante detallar el concepto de infancia y los constructos asociados a éste.

2. INFANCIA Y CONSTRUCTOS ASOCIADOS

La infancia, lejos de ser un fenómeno “natural”, es un concepto y forma parte del lenguaje. Es un constructo social cuyo significado depende de las ideologías dominantes y, por lo tanto, de las creencias que se reproducen en las interacciones sociales. De este modo, se le asignan características específicas a la niñez, ciertos patrones determinados, emocionalidades y conductas, los que están condicionados por la observación de la persona adulta (Lay, 2015). Así, las personas adultas se reúnen a dialogar sobre los atributos que creen que tienen los/as NNA, las cosas que a

éstos/as les molestan y los problemas a los que se enfrentan, mediante una lógica de cuidado y protección para poder generar leyes, programas, instituciones y demandas que les permitan obtener las condiciones para el desarrollo que necesitan.

Autores como Montañés (citado en Lay, 2015) reafirman la idea de la comprensión de la infancia como un constructo social al referirse a la perspectiva “sociopráctica”, según la cual la realidad social es construida mediante nuestro accionar en conjunto con el lenguaje. El lenguaje se va construyendo y modificando en la interacción con otros, lo que se va situando en las redes sociales de las que participamos. Por lo tanto, las personas somos inacabadas y en proceso, y mediante nuestros discursos modificamos y construimos realidades. Al respecto Montañés plantea:

Las representaciones sociales construidas por la infancia y su participación, determinarán las prácticas y los discursos que en la niñez se instauran. A su vez, este proceso sociopráxico funciona en efecto circular acaracolado, pues, las prácticas determinan las concepciones, transformándose el sujeto en la acción de transformar. (Lay, 2015, p.87)

Las nuevas sociologías de la infancia aseguran que las instituciones que trabajan con infancia han tenido dos formas de ver el trabajo con NNA: por un lado, están las instituciones que observan, estudian y controlan a los/as niños/as con el objetivo de formar “futuros adultos” (en función de perpetuar el sistema social) y, por otro lado, aquellas que buscan protegerlos/as frente a eventuales desamparos determinados por personas adultas (centrándose en el funcionamiento y la eficiencia de las instituciones). En ambos casos, se hace evidente la óptica adultocéntrica que existe en la observación de las problemáticas de la infancia. Las nuevas sociologías de la infancia proponen dar otro paso en los estudios de la niñez, posicionando el foco en las complejidades de la infancia y asumiendo como objeto de estudio sus problemas y conflictos. De esta manera, si bien no se renuncia al enfoque clásico de estudio de la niñez, lo que se genera es una profundización de éste, deconstruyendo el enfoque tradicional no para eliminarlo, sino para ampliarlo y favorecer la inclusión de la niñez como ente activo de la estructura social. De esta manera, se evita “reforzar las pasadas pautas de control, negación de autonomía y refuerzo de la dependencia que han venido acompañando el estudio de la infancia” (Gaitán, 2006, p.11).

Se puede observar lo dificultoso que resulta apearse a un concepto de infancia y, por lo tanto, delimitar la definición del mismo (Rodríguez, 2000). La CDN esboza cómo se entenderá la

definición de niño/a en sus párrafos, haciendo alusión a que se trata de una persona en desarrollo e incompleta, con “falta de madurez físico y mental”, con necesidades de protección y cuidados especiales (Unicef, 2006). De este modo, tenemos aproximaciones al concepto de infancia entendiéndola dentro de un rango etario determinado, con necesidades de protección y como un grupo en construcción o de tránsito a la adultez (Unicef, 2006).

3. PARTICIPACIÓN EN LA INFANCIA Y ESCUELA

Retomando el concepto de participación, particularmente el de participación en la infancia, ésta ha sido objeto de interés para diversos autores (Krauskop, 1998; Mundaca y Flores, 2014; Anderson, 2001; Corvera, 2011), quienes han puesto el énfasis en la comprensión de la participación en la niñez y los mecanismos que se despliegan para que esta participación se desarrolle.

Roger Hart (1993) propone observar la participación infantil desde un modelo que va por niveles en forma de escalera. En los peldaños más bajos de esta escalera se ubican los primeros tres niveles que en realidad son de no participación: la manipulación, la decoración y la participación simbólica. Luego se encuentran los niveles superiores, donde la participación sí tiene lugar y puede ser asignada, pero no informada; consultada e informada; iniciada por las personas adultas, con decisiones compartidas con los/as niños/as; iniciada y dirigida por niños/as; y, finalmente, iniciada por niños/as, con decisiones compartidas con las personas adultas.

Por otra parte, encontramos el modelo propuesto por Eneiza Hernández (citada en Calderón, 2009) desde la psicología comunitaria, quien señala que la participación se daría en tres dimensiones: “ser parte”, referida a la identidad y sentido de pertenencia a la comunidad; “tener parte”, en relación a la conciencia de los propios derechos; y “tomar parte”, lo que se relaciona con que la participación es un proceso de logro común. Hernández entiende la participación desde un enfoque comunitario, como un proceso que, abordando todas estas dimensiones, es activo, consciente y proactivo para las personas que son parte de una comunidad específica.

Siguiendo a Apud (2003) es posible sostener que la participación en la infancia trae un sinnúmero de beneficios psicosociales, puesto que

mejora las capacidades y potencialidades personales, aumenta el nivel de autonomía, estimula la creatividad, posibilita la experimentación, permite la capacidad de razonamiento y elección, permite el aprendizaje de errores, fomenta el sentido crítico, potencia las relaciones interpersonales y el intercambio de ideas, el aprendizaje más sólido, se desarrolla la capacidad de escucha y negociación, permite el aprendizaje de valores democráticos, el ejercicio de reivindicación, mayor riqueza y diversidad social. (p. 12)

En efecto, la participación en la infancia es un proceso que trae beneficios en múltiples dimensiones y no sólo a nivel de desarrollo individual, sino que es trascendental para la práctica democrática y, por tanto, social. Una de las instituciones de las cuales más se espera en cuanto a la promoción y ejercicio de este derecho es la escuela, dado que en ella se encuentra la mayor conglomeración de grupos de infancia. Es en ella donde deberíamos encontrar un despliegue significativo de estrategias y mecanismos para garantizar el pleno ejercicio de este derecho, basados en políticas públicas que estén centradas en este objetivo.

La infancia y la escuela han sido conceptos estrechamente ligados entre sí, siendo esta última la institución que alberga diariamente a niños/as de diversos sectores sociales. La escuela es el espacio físico donde la llamada infancia transita y donde las personas experimentan profundos cambios físicos, psicológicos y sociales. Por esta razón, la escuela es considerada uno de los espacios de mayor impacto en el desarrollo de NNA, sobre todo en el desarrollo de aprendizajes curriculares y también otros vinculados al entorno de convivencia escolar en el que están inmersos (Apud, 2003).

4. LA PARTICIPACIÓN Y SU MARCO NORMATIVO EN CHILE

El principal rector de la educación en Chile es la Declaración Universal de Derechos Humanos, junto a la Convención sobre los Derechos del Niño. Ambas sientan la base de que la educación debe ser desarrollada desde un enfoque de derechos, siendo el sistema educacional garante y promotor de estos. Existe también la Ley General de Educación (LGE) como marco regulatorio de la educación en Chile, la Ley contra la Discriminación, la Ley de Inclusión Escolar y decretos concernientes a consejos escolares, centros de padres/madres y centros de alumnos/as.

Como se expresó con anterioridad, la participación está fuertemente ligada al concepto de formación ciudadana. Es por esto que en Chile las políticas públicas que están orientadas al ejercicio del derecho a la participación son precisamente la Política de Convivencia Escolar y el Plan de Formación Ciudadana, enmarcado dentro de la Ley de Formación Ciudadana. Antes de analizar estas políticas, se expondrá el marco normativo que presenta la educación en Chile.

En relación a la Política de Convivencia Escolar, su principal objetivo es

orientar la definición e implementación de acciones, iniciativas, programas y proyectos que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una Convivencia Escolar participativa, inclusiva y democrática, con enfoque formativo, participativo, de derechos, equidad de género y de gestión institucional y territorial (Mineduc, 2015).

Lo anterior evidencia la estrecha relación que existe entre participación y convivencia escolar. Particularmente en América Latina, la instalación de una cultura escolar para la paz se centró en reconstruir la democracia en países que habían sido crudamente violentados por dictaduras en el transcurso del siglo veinte. (Ascorra, López y Urbina, 2016)

El Mineduc elabora el constructo de convivencia escolar en torno a dos conceptos: clima escolar y convivencia escolar. El clima se refiere a “la calidad de las relaciones y el ambiente para el aprendizaje” y tiene cuatro dimensiones: seguridad, académica, comunidad y medio ambiente. El constructo de convivencia escolar, por su parte, “hace referencia a la interrelación permanente entre grupos sociales diferentes” (Ortega y Ruiz 2013, citado en Ascorra, López y Urbina, 2016, p. 5). Durante años la convivencia y la participación escolar fueron aspectos no abordados en el sistema escolar, hasta que en el año 1990, junto con el retorno a la democracia, se comienzan a impulsar iniciativas para promover la participación escolar. Posteriormente, el año 2005 se aprueba la Ley N° 19.979, la cual obliga a las escuelas reconocidas por el Estado a la creación de consejos escolares.

La Agencia de Calidad de la Educación propone el término “clima de convivencia escolar”, el cual aúna los dos constructos recién mencionados y se refiere a un clima de respeto, organización y seguridad (Mineduc, 2015). Este término no incluye la dimensión académica, que sería el proceso de enseñanza y aprendizaje señalado en el constructo de clima escolar como la dimensión “académica”.

La Ley N° 20.911 o Ley de Formación Ciudadana se genera asumiendo el mandato de la Ley General de Educación que apunta a “formar personas integrales así como ciudadanas y ciudadanos capaces de conducir su vida en plenitud, de convivir y participar en forma responsable, respetuosa, solidaria, democrática y activa en la comunidad” (LGE, 2009, citado en Mineduc, 2017).

La ley señala que cada establecimiento educativo deberá crear un Plan de Formación Ciudadana basado en las orientaciones del Mineduc. Una de las finalidades de este plan es “brindar a los estudiantes la preparación necesaria para asumir una vida responsable en una sociedad libre y de orientación hacia el mejoramiento integral de la persona humana, como fundamento del sistema democrático, la justicia social y el progreso” (Mineduc, 2015).

El Mineduc (2016) indica tres instancias donde se desarrollará este plan: talleres y actividades extra programáticas; currículum vigente centrado en la planificación de objetivos de aprendizaje transversales, objetivos fundamentales y los aprendizajes esperados; y cultura democrática dentro de los espacios garantizados de participación (consejo escolar, consejo de curso y consejo de profesores/as). Se señala además que cada Plan de Formación Ciudadana debe estar guiado en concordancia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Escolar (PME) de cada escuela.

Ascorra, López y Urbina (2016) señalan que la participación escolar se encuentra profundamente relacionada con el concepto de participación ciudadana, puesto que la primera se pone en práctica mediante el involucramiento en procesos escolares, en decisiones y en convivencia escolar. Por otra parte, la Ley General de Educación (LGE) habla de la participación escolar como el espacio donde “los miembros de la comunidad educativa tienen derechos a ser informados y participar en el proceso educativo en conformidad a la normativa vigente” (LGE, 2009).

Las prácticas de participación en la escuela están ligadas estrechamente a conceptos como gubernamentalidad, formación ciudadana y democracia debido a su carácter social, el grado de interacciones y la toma de decisiones que se desarrollan a raíz de ellas. No obstante lo anterior, Ascorra, López y Urbina (2016) han investigado cómo se da la participación infantil en las escuelas en Chile, concluyendo que existe una gran brecha entre el discurso de la participación y el ejercicio real de esta. Su investigación fue desarrollada en escuelas con alta y baja convivencia escolar, caracterizando a las primeras como escuelas que presentan un mayor sentido de comunidad y a las

últimas como escuelas donde se explicita la ausencia de sentido de pertenencia. El estudio realizado evidencia el carácter tutelar, instrumental, heteronormativo, selectivo e inestable en el tiempo que tiene la participación escolar, independiente del tipo de convivencia que ostenten las escuelas. Según los autores, en ambos casos, los/as estudiantes se encontrarían posicionados/as desde una subjetividad pasiva y dependiente, siendo invitados/as a participar en función de los intereses del profesorado.

Con respecto a la implementación de los planes de formación ciudadana, según una evaluación realizada por el PNUD durante los años 2016 y 2017, un 72% de las escuelas chilenas ha definido actividades de formación ciudadana siguiendo una lógica de tipo poco participativa, donde se escoge a una persona encargada del plan y se integra a la comunidad solo en su socialización o validación. (PNUD, 2018)

De acuerdo al mismo estudio, los ámbitos de trabajo más favorecidos fueron los “espacios de participación” (consejos de estudiantes) y las actividades extracurriculares. Sin embargo, la formación de organizaciones, como el consejo de estudiantes, pareciera realizarse para cumplir con la normativa establecida, más que para generar espacios de participación vinculante. Por otro lado, las actividades extraprogramáticas fueron incluidas en el desarrollo de efemérides y actividades planificadas, generando el riesgo de que la participación sea comprendida como “un hito”, sin la posibilidad de ser articulada con la enseñanza. Los espacios menos beneficiados por el Plan de Formación Ciudadana han sido las asignaturas y la vinculación con el entorno: un 26% de las comunidades incluyen actividades dentro del currículum y un 14% de vinculación del Plan con el entorno (PNUD, 2018).

ANÁLISIS Y DISCUSIONES

Desde la ratificación de la CDN se han logrado significativos avances para la infancia, los cuales han permitido una mayor visibilización de este grupo y han posibilitado su ingreso a la agenda pública y social, a través de mecanismos de acción para la promoción y protección integral de los/as NNA.

Pese a lo anterior, autores como Mundaca y Flores (2014), Corvera (2011) y Salazar (2009), aseguran que tales avances se han dado más en el discurso que en las prácticas reales, observando a la infancia como un grupo vulnerable y “sin voz”.

Así, las acciones realizadas desde el aparato estatal se enmarcarían en el contexto de una sociedad adulta enfocada en la “protección” de los/as NNA, lo que se traduce en una segregación respecto de su participación y autonomía personal. Las garantías estarían orientadas a la vigilancia y fiscalización de las buenas prácticas protectoras de las instituciones, por lo que una mayor protección se transforma en una barrera para ejercer derechos que conlleven autonomía de la persona que se pretende proteger. (Lay, 2015)

De este modo la CDN nos plantea dos grandes grupos de derechos que se contradicen entre sí. Por un lado, habría un grupo de derechos que apunta a un niño pasivo y carente que requiere de cuidados y protección; por otro lado, existiría un grupo de derechos que apuntan a permitir el desarrollo de una niñez activa, con autonomía al actuar y desarrollo del propio pensamiento, que se plasma en el derecho a la participación. Lo anterior controlado por personas adultas, quienes deciden cuándo una persona menor de 18 años tiene la madurez necesaria para participar o no (Lay, 2015).

A lo largo de la revisión bibliográfica se pudo observar la importancia que se le atribuye al derecho a la participación, ya que por una parte genera autonomía en los niños y, por otra, se constituye como un derecho que viene a cuestionar la hegemonía existente.

Sin embargo, hay autores que señalan que en Chile existe más bien una deuda pendiente del sistema educacional en relación al derecho a la participación, haciendo énfasis en que su ejercicio tiene más bien un carácter simbólico, clientista y se encuentra regulado por personas adultas (Mundaca y Flores, 2014; Corvera, 2011; Muñoz, 2011).

Según proponen autores como Corvera (2011) y Mundaca y Flores (2014), lo que se refiere a infancia y adolescencia estará empapado de las creencias e ideas que la sociedad adulta tenga sobre éstas. Se observará la niñez desde una óptica adultocéntrica, esto es, desde “relaciones de poder entre los diferentes grupos de edad que son asimétricas en favor de los adultos, es decir, que estos se ubican en una posición de superioridad” (UNICEF, 2013, p.18). Ello implica la existencia de privilegios y dominancia de adultos con respecto a NNA, lo que trae como consecuencia que

instituciones que están dirigidas a la niñez, como la escuela, estén regidas por personas adultas y, por lo tanto, exacerbén la asimetría de poder entre adultos y NNA, permitiendo un menor grado de participación activa por parte de éstos en dichas instituciones.

El problema no radica en que la infancia sea observada desde la adultez, sino en que la visión de la infancia a nivel político-gubernamental sea exclusivamente la de grupos de personas adultas, lo que reproduce la hegemonía imperante. La visión de un niño o una niña sobre su propia infancia, los problemas que le aquejan y las formas de ser escuchado/a probablemente sea muy diferente a la que tienen las personas adultas (Corvera, 2011). Esto se puede apreciar al revisar el concepto de niñez que se tiene desde las convenciones, definiciones y/o estudios, el cual se refiere a este grupo etario como el que no tiene voz, es incompleto o aún no se desarrolla, mientras que en el “ABC de los niñ@s”, elaborado por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (2018), una niña de 4 años define a los/as niños/as como “personas felices que juegan”. Grandes diferencias se encuentran entre estas dos últimas concepciones: las definiciones clásicas consideran a la niñez como el proceso para llegar a ser persona adulta, mientras que los/as niños/as se definen a sí mismos/as, en una primera instancia, como personas.

De esta manera, es posible hipotetizar que los espacios físicos institucionales que están dirigidos a las personas que transitan por la niñez y/o la adolescencia, como lo es la escuela, están inmersos en una perspectiva adultocéntrica y, por lo tanto, las estructuras normativas de esta institución van en la misma dirección. Ascorra, López y Urbina (2016) dan luces sobre cómo la cultura escolar ha sido históricamente autoritaria y dirigida por la población mayor de esta institución. Los autores plantean que no sólo la cultura escolar ha estado guiada por personas adultas, sino que también uno de los derechos que por definición debería potenciar el desarrollo y la autonomía del niño, como es el derecho a la participación.

Si observamos la participación escolar según lo propuesto por Hart (1993) y Hernández (citado en Calderón, 2009), es posible reconocer una participación que las autoras definen como “clientista” y que es la que tiene lugar cuando, por ejemplo, los consejos escolares son utilizados para gestionar recursos que son convenidos por “otros adultos”. Sin embargo, se ha observado que, a raíz de los movimientos políticos y sociales iniciados por estudiantes en Chile, con consignas como “educación gratuita y de calidad” (expresión de una crisis de legitimidad y que señala rechazo a la distribución de poder actual), se han dado mayores niveles de participación, siendo ésta iniciada

por jóvenes, pero sin el consenso de las personas adultas. De acuerdo a la propuesta de Hart, ello correspondería a un nivel 7 en la escala de participación (Ascorra, López y Urbina, 2016).

La participación es un proceso que implica necesariamente el involucramiento activo de las personas, generando identificación con el grupo en el que se encuentran y desplegando acciones coordinadas y empoderadas en relación a los requerimientos del propio grupo. Será de vital importancia que las instituciones y el Estado garanticen todas las condiciones para que este proceso sea llevado a cabo de manera autónoma, sin intervencionismo y estando disponibles para que las decisiones puedan ser ejercidas (Anderson, 2001).

Es importante señalar que la Política de Convivencia Escolar, si bien apunta a desarrollar un clima de relaciones positivas y saludables dentro de la comunidad escolar, no se hace cargo del involucramiento de los/as estudiantes en la gestión de la misma convivencia escolar, cristalizándose ello en la conformación de equipos de convivencia integrados por profesionales de la educación, sin la presencia de estudiantes. Los/as docentes a cargo del proceso de enseñanza-aprendizaje son quienes transmiten el conocimiento relacional, limitando a los/as niños/as a una participación consultiva y guiada por personas adultas. La evidencia científica confirma que las escuelas con altos niveles de convivencia escolar no ostentan un alto grado de participación escolar, siendo su participación de tipo ornamental, consultiva y dirigida por una agrupación de personas adultas de estilo autoritario, reproduciéndose de esta manera dinámicas de sometimiento y adultocentrismo (Ascorra, López y Urbina, 2016).

Si bien el principal aporte del Plan de Formación Ciudadana fue la sistematización y articulación de iniciativas de formación ciudadana que se encontraban desarticuladas con anterioridad a su implementación, se detectan problemas en la implementación, diseño y monitoreo. Las escuelas escogen a una persona encargada que se responsabiliza del diseño e implementación del plan, pero con un rol periférico en la organización. Lo anterior trae como consecuencia que este plan se encuentra desarticulado de otros, agudizando el problema de la falta de integración de aprendizajes dentro de las escuelas (PNUD, 2018). En relación con la evaluación y monitoreo, el plan plantea la importancia de generar instituciones autónomas para implementar acciones de formación ciudadana. Desde el PNUD (2018) se muestra preocupación por la dificultad de los establecimientos educacionales para tomar decisiones basadas en información, monitoreo de acciones y procesos de manera general.

CONCLUSIONES

El ejercicio del derecho a la participación en la infancia se ha venido desarrollando en las escuelas chilenas desde hace muy poco tiempo. Recién en el año 1990 se comienzan a abordar las temáticas de participación escolar, las que posteriormente han sido reforzadas con leyes como las que organizan y regulan los consejos escolares, planes de formación ciudadana y convivencia escolar. Por lo tanto, la participación infantil es un constructo que está en el imaginario de nuestra sociedad, pero este imaginario social se ha construido sin contemplar las ideologías y hegemonías que operan en su base.

Como bien lo indica Covera (2011), predomina una comprensión de la infancia desde una óptica adultocéntrica, lo que tiene como consecuencia la subordinación de la niñez a la adultez. Esta subordinación opera en diversos niveles y contextos, presentándose también en la escuela, la que se caracteriza por un control autoritario de las personas adultas y pocos espacios para el desarrollo de la autonomía de los/as estudiantes (Ascorra, López y Urbina, 2016).

Así, se ha podido constatar que las instituciones escolares presentan barreras y limitaciones para el desarrollo pleno del ejercicio de la participación. Existe una participación que es más bien ornamental, la cual se da solo en instancias consultivas y/o informativas, impidiéndose que los/as estudiantes puedan activar otro tipo de participación, tal como se indica en el informe de la PNUD (2018). Esto se ve reforzado por la hegemonía que opera en la actualidad en torno a la infancia, que se manifiesta en una niñez desempoderada y conveniente para la adultez soberana.

Si bien el Estado ha implementado iniciativas como son la Política de Convivencia Escolar o el Plan de Formación Ciudadana, según lo expuesto por el informe del PNUD (2018) o lo abordado por Ascorra, López y Urbina (2016) existen limitantes que impiden que estas políticas generen un real impacto en la participación infantil. Lo anterior estaría dado principalmente porque las escuelas siguen estando regidas por personas adultas, sin ceder espacios a los/as estudiantes para que articulen sus problemáticas con los diversos espacios y planes escolares.

Al comienzo de este artículo se plantearon interrogantes acerca del tipo de participación que se está ejerciendo hoy en Chile dentro el sistema escolar. Pues bien, se constata que se trata de una participación más bien de tipo simbólica, que se da en un nivel presencial, pero que no considera el involucramiento de NNA en determinadas decisiones que se toman a nivel institucional. Claro

ejemplo de esto es que los equipos de convivencia escolar sean conformados solo por profesionales y no cuenten con la presencia de estudiantes, pero que sí encontremos “participación” a la hora de validar un plan de convivencia escolar.

También se plantearon interrogantes acerca de si los planes educativos están orientados a garantizar el ejercicio del derecho a la participación. Nos encontramos con que, si bien existen planes escolares que están orientados a este fin, la evidencia muestra que estos han tenido un bajo nivel de impacto. El PNUD informa acerca de los escasos mecanismos de monitoreo y evaluación del Plan de Formación Ciudadana y de cómo ha servido para la estructuración de las instancias de participación, pero no para generar cambios en la cultura escolar. La baja participación se sigue manteniendo y al parecer se ha transformado más bien en una suerte de “hito consultivo”, impidiendo que sea comprendida como un proceso para generar democracia y gubernamentalidad. Por otro lado, apuntado a los planes desarrollados desde la convivencia, se encuentra que poco tiene que ver con ella la participación, puesto que independiente de la calidad de convivencia que pueda tener un establecimiento, impera una dinámica que es adultocentrista, autoritaria y con poca participación escolar.

Se pudo establecer, mediante la revisión bibliográfica de informes como el del PNUD (2018) o el trabajo desarrollado por Ascorra, López y Urbina (2016), que existen barreras desde las instituciones escolares para el ejercicio real del derecho a la participación, desde un enfoque de derechos. Los/as estudiantes no se sitúan como sujetos de derecho a la participación, mientras que la escuela se encuentra regida por personas adultas, las instituciones dirigidas por ellas y la sociedad mantenida del mismo modo. Se sostiene que se desea ver a la infancia como autónoma y con poder decisión, pero en la práctica se veta su autonomía para protegerla y “tomar las decisiones correctas” evitando cualquier daño posible (PNUD, 2018).

Lo anterior nos habla de una adultez poco consciente de sus propias creencias al comprender la niñez y relacionarse con ella. En consecuencia, existen políticas públicas que generan un bajo nivel de impacto en el ejercicio del derecho a la participación dentro de las escuelas, pero no porque estas políticas estén mal orientadas, sino más bien por el hecho de que las personas adultas observan a la infancia desde una posición superior.

Las personas adultas no necesitan una infancia que tome decisiones dentro de las instituciones, no necesitan una infancia que esté empoderada y cuestione los procesos, porque al enfrentar esa infancia se pone en cuestión la hegemonía imperante, tal como sostiene Calderón (2011). Este tipo de hegemonía no sólo determinaría la relación adulto-niño/a, sino que también la relación docente-estudiante y, por lo tanto, el orden que se da dentro de las instituciones educativas, que permite reforzar la visión de la adultez al mando de estos centros de saber. Generar cambios estructurales sobre nuestra concepción de la infancia y la forma de establecer nuestras relaciones con niñas y niños es permitir el cuestionamiento de las dinámicas de poder que se dan en nuestra sociedad. Y para una adultez que ha vivido largos años esperando estar en posición de control, es difícil ceder el poder para permitir el despliegue de acciones de otros, como la niñez.

REFERENCIAS

- Anderson, G.L. (2001). Hacia una participación auténtica: Deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación. In Narodowski, Mariano; Nores, Milagros & Andrada, Myrian (eds.) Nuevas tendencias en políticas educativas. Buenos Aires: Temas/Fundación Gobierno & Sociedad.
- Ascorra, P. López, V. y Urbina, C. (2016) Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología*, 25(2), 1-18.
- Apud, A. (2003). Enrédate con UNICEF, Formación del profesorado, Tema 11: Participación Infantil.
- Calderón, D. (2009) Dejarnos inquietar: la participación de niños, niñas y adolescentes. Conferencia pronunciada en el XX Congreso Panamericano de niños, niñas y adolescentes. Lima, Perú. Recuperado de: [http://www.iin.oea.org/IIN/cad/Participacion/pdf/DC_Dejarnos_inquietar_version12sep09\[1\].pdf](http://www.iin.oea.org/IIN/cad/Participacion/pdf/DC_Dejarnos_inquietar_version12sep09[1].pdf)
- Corvera, N. (2011). Participación ciudadana de los niños como sujetos de derecho. *Persona y Sociedad*, 25(2), 73-99.

- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Revista Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.
- Giacaglia, M. (2002) Hegemonía. Concepto clave para pensar en política. *Revista de Filosofía de Santa Fe*, (10), 151-158.
- Hart, R. (1993). La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica. *Innocenti Essay 4*. Florence: International Child Development Centre. Recuperado de <https://www.unicef-irc.org/publications/538-la-participaci%C3%B3n-de-los-ni%C3%B1os-de-la-participaci%C3%B3n-simbolica-a-la-participaci%C3%B3n.html>
- Krauskopf, Dina. Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En publicación: *Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia*. San José: Fondo de Población de Naciones Unidas 1998
- Mideplan (2000). Sistema integrado de evaluación de intervenciones públicas. Santiago, Chile: mideplan de Recuperado http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/btca/txtcompleto/mideplan/mideplan_02_metodologia_analisis_polit_publicas.pdf
- Mineduc (2015). *Política nacional de convivencia escolar (2015-2018)*. Santiago, Chile: Mineduc. Recuperado de <http://www.convivenciaescolar.cl/>
- Mineduc (2016). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago, Chile: Mineduc. Recuperado de <https://www.Mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/04/OrientacionesPFC.pdf>
- Mineduc (2017). *Orientaciones para la participación de las comunidades educativas en el marco del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago, Chile: Mineduc. Recuperado de <https://formacionciudadana.Mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/46/2017/09/Orientaciones-para-la-participacio%CC%81n-de-las-comunidades-educativas-en-el-marco-del-PFC-2.pdf>
- Mundaca, R. y Flores, C. (2014). Derechos del niño, participación infantil y formación ciudadana desde espacios educativos no formales: la experiencia del consejo consultivo de niños, niñas y adolescentes de la comuna de Coquimbo, Chile. *Temas de educación*, 20(1), 123-141.

- Muñoz, G. (2011). La democracia y la participación en las escuelas: ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(9), 107-129.
- Lay, S. (2015). *La participación de la infancia desde la infancia: la construcción de la participación infantil a partir del análisis de discurso de niños y niñas*. Segovia, España: Universidad de Valladolid.
- PNUD (2018). *Estudios sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago, Chile: PNUD. Recuperado de <http://www.ciudadaniayescuela.cl/wp-content/uploads/2018/04/Estudio-puesta-en-marcha-del-Plan-de-Formaci%C3%B3n-Ciudadana.pdf>
- Quintero, J. y Gallegos, A. (2016). La participación infantil y juvenil en el aula. Una reflexión desde las narrativas docentes de una institución pública. *Revista Katharsis*, (21), 311-329.
- Real Academia Española (2019) *Diccionario de lengua española* (23. a ed.). Madrid: España. Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=S05KMbw>
- Rodríguez (2000) ¿Sociologías de la infancia? Aproximaciones a un campo de estudio. *Revista internacional de sociología*, 58(26), 99-123.
- Salazar, M. (2009). El fenómeno del niño y la niña. Reflexiones para un cambio cultural sobre la infancia y una educación para la vida. Recuperado de http://www.escritormariosalazar.cl/pdf/fenomeno_nino.pdf
- UNICEF (2006). *Convención sobre los derechos de los niños*, Madrid, España: Unicef. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- UNICEF (2013). *Superando el adultocentrismo*. Santiago, Chile: UNICEF. Recuperado de <http://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2012/12/UNICEF-04-SuperandoelAdultocentrismo.pdf>