

UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO

**SIGNIFICADO E INFANCIA:
SER INFANTE PARA UN GRUPO DE NIÑOS Y NIÑAS
PERTECIENTES A LA COMUNA DE NOGALES V REGION**

TESIS PRESENTADA A LA FACULTAD DE MEDICINA PARA OPTAR AL TÍTULO
DE PSICÓLOGAS Y AL GRADO DE LICENCIADAS EN PSICOLOGÍA

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

POR

Mª FRANCISCA MARÍN FARIAS

LEYLA PÉREZ FLORES

PROFESORA PATROCINANTE

MªELENA VALDOVINOITT

VALPARAÍSO, CHILE

MARZO, 2003

N. Marc 52602 Rep. 618.

*A Macarena, Sebastián, Natalia, Kathy, Roberto, Mauricio, Cony y Maikol
Gracias por compartir con nosotras sus voces y un poco de sus vidas...*

“Todo niño, niña o adolescente
tiene derecho a expresar su opinión
libremente teniendo en cuenta su edad o
madurez “

Artículo 12 de la Convención de
los derechos del Niño.

*Esta tesis es dedicada a todo aquel que se interese en oír aquello que los niños y
niñas quieren compartir.*

*A mi Papá y a mi Mamá,
gracias por apoyarme en todo y por estar siempre ahí...*

A mi hermana María Paz y a mi hermanita María José.

A ti Leyla, por todo lo compartido...

M^a. Francisca

*A mi Papá y mi Mamá,
Gracias por obsequiarme la posibilidad
de nutrir mi propia semilla...*

A mis hermanitas queridas por su aliento...

A Manuel, por viajar siempre junto a mí...

A mi amiga Francisca, por un camino lleno de recuerdos...

Leyla

Agradecemos a nuestros profesores que guiaron el camino de esta tesis.

A Profesora M.^a Elena y Profesor Raúl por creer en nosotras y en nuestro proyecto;

A Profesor Fernando Lobos y Profesor Andrés Gacitúa por su apoyo y comprensión.

Agradecemos de forma especial a Roberto Halim por convocarnos a velar en pro del "interés superior del Niño"

“Una Psicología sensible a la cultura está y debe estar basada ... en cómo dice la gente que es su mundo.”

Jerome Bruner

“En cierto sentido, la moral infantil nos ayuda a comprender la del Hombre...”

Jean Piaget

TABLA DE CONTENIDOS

TABLA DE CONTENIDOS.....	v
RESUMEN.....	viii
	Pág
1. FORMULACION Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
Objetivos de la investigación.....	3
2. RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN.....	4
Respecto al aporte de esta investigación.....	4
3. ANTECEDENTES HISTÓRICO NACIONALES EN POLÍTICAS SOCIALES.....	6
Políticas Sociales y niñez.....	7
Evolución de la consideración jurídica de la Infancia.....	17
En tiempos de Derechos	31
Estado mundial de la Infancia.....	31
La Convención sobre los Derechos del Niño	37
La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño en Chile	42
Contexto actual de la Infancia en Chile.....	52
Nuevo sistema de atención a la Infancia.....	59
4. MARCO TEÓRICO.....	65
Constructivismo.....	67
Desarrollo Moral.....	70
<i>Jean Piaget</i>	70
<i>Lawrence Kohlberg</i>	85
<i>Jerome Bruner y el estudio del significado</i>	96

Antecedentes de estudios relevantes para esta Investigación.....	105
5. MARCO METODOLÓGICO.....	118
Contexto teórico – epistemológico.....	118
Tipo de Investigación	120
Participantes de la Investigación.....	121
Técnica de Producción de datos	122
Estructura de las entrevistas Grupales.....	124
Análisis de datos.....	125
El Proceso de Categorización en esta Investigación.....	130
6. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	154
Descripción de cada Categoría.....	154
Ámbito de exploración Familia.....	154
Ámbito de exploración Escuela.....	157
Ámbito de exploración Derechos de los Niños.....	159
Ámbito de exploración Valores y Creencias.....	162
Respuesta a los objetivos específicos de esta Investigación.....	167
Ámbito de exploración Familia.....	167
Ámbito de exploración Escuela.....	168
Ámbito de exploración Derechos de los Niños.....	169
Ámbito de exploración Valores y Creencias.....	171
“Acerca de Nogales”.....	173
7. APROXIMACIÓN A LAS REFLEXIONES FINALES DEL ESTUDIO.....	175
Comentarios a las Investigaciones citadas en el capítulo 4.....	179
Sugerencias para futuras investigaciones.....	180

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	182
APÉNDICE 1.....	185
Estructura de las entrevistas grupales.....	186
APÉNDICE 2.....	191
Recursos Metodológicos.....	192
APÉNDICE 3.....	194
Transcripción de las entrevistas grupales.....	195

RESUMEN

Actualmente, a nivel mundial, el tema de la infancia constituye un eje central de intervención, ya que en el último tiempo ha aumentado la conciencia de que es en los niños y niñas en donde está el futuro de las naciones y que es responsabilidad de los propios Estados formular políticas orientadas a protegerlos y velar por su desarrollo integral.

En esta perspectiva, esta investigación tiene por objetivo explorar y describir los significados acerca de *ser infantes* que tienen un grupo conformado por niños y niñas de diez años pertenecientes a la comuna de Nogales, V Región; y la finalidad de este estudio es conocer su experiencia como infantes en relación con distintos ámbitos de su vida cotidiana. La epistemología desde la cual se aborda esta investigación es la teoría constructivista; y desde esta forma de acceso al conocimiento es que el acercamiento teórico desde el cual se construye este estudio obedece a los planteamientos teóricos de desarrollo moral y formación de significado.

Para llevar a cabo la investigación, se utilizó metodología cualitativa y la técnica de recolección de datos empleada fue la entrevista grupal, debido a que la riqueza de la investigación es acceder de manera fidedigna y lo más directa posible a las construcciones que los propios niños y niñas elaboran acerca de su propia experiencia de ser infantes. Respecto del análisis de los resultados, éstos corresponden a la interpretación de las categorías que resultan del análisis de contenido con el cual fueron tratados los datos. Finalmente, el análisis formulado, se centró en los contenidos de las historias o narraciones que realizaron los niños y niñas, extrayendo de éstos los significados que ellos construyen acerca de ser infantes.

CAPITULO 1

FORMULACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente, a nivel mundial, existen políticas orientadas a fomentar la participación infantil, donde se ha reconocido la importancia de que a los niños se les entregue una educación que considere la formación cívica y aspectos relevantes en el plano del conocimiento acerca de cómo ejercer la ciudadanía y el propio ejercicio del derecho. En Chile, desde la suscripción del país a la Convención Internacional por los Derechos del Niño, existe el compromiso de implementar políticas que consideran al niño como un sujeto y actor fundamental dentro de la sociedad, lo cual se ha visto reflejado en iniciativas impulsadas desde SENAME en los últimos años. Es así como actualmente nos podemos encontrar con “programas que se orientan a dar el paso de considerar a la infancia como un grupo “vulnerable “ de la sociedad, a favor de la consideración de la infancia como un sujeto y actor estratégico para el logro del desarrollo del país”¹.

Consideramos que si bien, el plan de acción del Gobierno actual nos orienta hacia una nueva mirada, desde políticas asistenciales y compensatorias de la Infancia, a una que reconoce los derechos de los niños como obligaciones tanto para el Estado como en todos los ámbitos de desarrollo que los acompañan en su crecimiento personal, prestando importancia al cumplimiento de los derechos de los niños, aún las investigaciones y planes de intervención están orientadas y formuladas a partir de una visión adulta de la Infancia, donde creemos no se está dando el la importancia necesaria, como genuino actor

¹ Política nacional y plan integrado a favor de la infancia y adolescencia. 2001-2010.

social, y sujeto de derecho efectivo, al acceso de los temas antes expuestos desde la visión de los propios niños.

Es en este sentido que nos parece de suma relevancia hacer un acercamiento cualitativo desde los propios niños acerca de que significados tiene para ellos la infancia y ser parte de ella, para de esta forma contar con información respecto de los temas que para ellos pueden ser fundamentales en tanto para su desarrollo personal como para su desarrollo social como actor cívico, y así, entregar antecedentes orientados hacia el ámbito de la educación o formación de estos aspectos.

Desde esta perspectiva este estudio busca responder las siguientes interrogantes: ¿Cuál es el significado que tiene para los niños y niñas la Infancia?, ¿Existe conocimiento por parte de los niños y niñas de temas relacionados con la Infancia?, ¿Qué es lo que a los niños y niñas los lleva a identificarse como tales? ; ¿Existe el conocimiento por parte de los niños y niñas de ser ellos sujetos de derecho?.

Finalmente, creemos que los esfuerzos que se dediquen a generar mejores y mayores oportunidades a los niños de participación, en pro del desarrollo pleno e íntegro de ellos de manera activa y participativa a la sociedad, fortalecer las relaciones sociales y da luces de cambio a favor de la participación de éstos como futuros contribuyentes al desarrollo global del país.

Objetivos de la investigación.

Objetivo General:

Explorar los significados de un grupo de niños y niñas de 10 años pertenecientes a la comuna de Nogales acerca de ser infantes.

Objetivos específicos:

- ❑ Describir los significados de un grupo de niños y niñas de 10 años pertenecientes a la comuna de Nogales acerca de ser infantes en relación con la Familia.
- ❑ Describir los significados de un grupo de niños y niñas de 10 años pertenecientes a la comuna de Nogales acerca de ser infantes en relación con la Escuela.
- ❑ Describir los significados de un grupo de niños y niñas de 10 años pertenecientes a la comuna de Nogales acerca de ser infantes en relación con los Derechos del niño.
- ❑ Describir los significados de un grupo de niños y niñas de 10 años pertenecientes a la comuna de Nogales acerca de ser infantes en relación con valores y creencias.

A partir del análisis de contenido de los relatos que hacen referencia a sus relaciones con los distintos ámbitos de exploración.

CAPITULO 2

RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Respecto al aporte de esta investigación

Desde el punto de vista teórico, creemos que esta investigación contribuye a conocer la construcción de los significados de los niños y niñas respecto de su infancia a la luz de una perspectiva de Derechos y destacando la evolución de las políticas sociales orientadas a la infancia en nuestro país; abordando el significado de los niños y niñas desde una Psicología cultural. Por otro lado, desde el punto de vista metodológico, la relevancia de este estudio esta relacionada con el haber utilizado metodología cualitativa en niños; lo cual no es común en investigaciones que aborden el tema de la infancia. Creemos que esta tendencia se relaciona con la creencia de no poder trabajar en profundidad con el discurso elaborado por los niños; por ser éste expresado en un lenguaje concreto; lo que no permitiría realizar un análisis de contenido en base a estos discursos. Es en este sentido, y poniendo en discusión lo anterior, que nosotras valoramos los aportes realizados por los niños y niñas en nuestra investigación, haciéndose perfectamente viable el realizar el estudio desde una metodología cualitativa y dar respuesta así a los objetivos planteados.

Respecto al aporte de esta investigación en términos prácticos, creemos que las conclusiones y resultados pueden servir para la apertura de intervenciones orientadas a la promoción de los derechos del niño desde los ámbitos de desarrollo y participación; así

como también hacia otro tipo de intervenciones ligadas a la educación en valores para los niños y niñas desde la Psicología.

CAPÍTULO 3

ANTECEDENTES HISTÓRICO-NACIONALES EN POLÍTICAS SOCIALES

(Período 1860-1989.)

El concepto de Niñez, en Chile, ha ido sufriendo transformaciones paulatinas desde el siglo pasado hasta hoy. Ser niño hace cincuenta o cien años atrás no significaba lo mismo que actualmente, es así como a partir de historias relatadas por nuestros abuelos o padres respecto de cómo era “ser niño” en sus años, podemos darnos cuenta que ellos contaban con espacios de desarrollo, posibilidades de acción, tipo de relación con sus padres y con los adultos, responsabilidades y derechos distintos de los que nosotros sostuvimos durante nuestra niñez.

Estos cambios pueden ser analizados a la luz de distintas perspectivas, como lo pueden ser: forma de crianza, educación, espacios de participación social, ya sea trabajo, consumo o priorización en la agenda política, donde cada una de estas áreas de posible análisis nos permite entender de mejor forma nuestra sociedad actual y de esta manera poder aportar hacia un desarrollo futuro en este contexto.

En este apartado en particular, nos interesa poder observar y clarificar el panorama en términos evolutivos, de las políticas sociales en torno a la infancia, la consideración jurídica de los niños y el desarrollo de sistemas de atención a la niñez.

Políticas sociales y niñez.

El análisis de la Políticas Sociales, en un país como Chile, pasa necesariamente por la revisión de éstas desde sus orígenes, donde se fundan antecedentes socio-políticos evidentes.

Existen algunas características de las Políticas Sociales que dan cuenta de su posterior evolución, en primer lugar, las experiencias pioneras de organización de un sistema de beneficios sociales son implementadas por los propios grupos que las requerían y con fuerte sentido de sobrevivencia. En segundo lugar y como consecuencia de lo anterior, los beneficios que se busca redistribuir son aquellos elementos básicos de la existencia (alimentación, salud, apoyo a la viudez y a los hijos menores). En tercer lugar, el proceso de Institucionalización de las Políticas Sociales, cuando son asumidas por el Estado y para la Nación, se caracteriza por movimientos que suponen avances y retrocesos, es decir no cuenta con un claro carácter lineal, que tiene que ver con conflictos derivados de los procesos de constitución de la Nación donde determinados sectores sociales luchan por el reconocimiento de su condición de ciudadanía. Por último, las políticas suelen asumir tanto características “defensivas”(mostrando rasgos mas bien coactivos), como “integradoras” (legitimando un cierto orden), de un determinado orden social.

Todos estos rasgos son especialmente reconocibles, al estudiar la evolución de las políticas orientadas hacia la niñez, asumiendo que éstas no siempre han tenido un objeto único de atención.²

² “Infancia en riesgo social y políticas sociales en Chile”, en Documento II, Eduardo Morales, 1994.

Como marco general de referencia, podemos decir que a finales del siglo XIX coexistían dos realidades en la sociedad de la época: por una parte, una oligarquía que gozaba de los beneficios del auge de las exportaciones y de la llegada de los capitales extranjeros, producto del desastre económico de 1860, donde el país sufrió su primera crisis económica, con la quiebra de la Minería del Norte- Chico (cobre y plata), la que cayó en manos de prestamistas nacionales y extranjeros, y por otra, el pueblo que padecía condiciones de vida bastante miserables, perdiendo sus tierras en las zonas rurales, para transformarse en inquilinos y finalmente ser expulsados de ellas, provocándose una corriente migratoria importante que desembocaría también en las faenas salitreras y de ferrocarriles. Es así como a partir de 1870, las condiciones de vida empeoran sin señales de poder revertir tal situación. Esto se ve reflejado además en la alta incidencia promedio que tiene la mortalidad de los párvulos respecto del total de sepultaciones del Cementerio General de Santiago.³

Total de defunciones, Cementerio General de Santiago para años seleccionados.*

AÑOS	PÁRVULOS	TOTALES
1890	7.428.(52%)	14.351
1892	9.787 (56%)	17.496
1893	8.388 (53%)	15.849
1897	6.781 (55%)	12.269
1900	10.889 (63%)	17.258

*En 1895, de acuerdo al Censo de ese año, la población de Santiago era de 278.412 personas.

³ “Infancia en riesgo social y políticas sociales en Chile” 1994, Documento II, extracto de Boletín Anuario Estadístico, 1896.

Dadas las extremas condiciones en que se encontraban viviendo los sectores más populares del país, y la escasa forma de participación política de ellos, los obreros tipográficos, el 18 de Septiembre de 1853, fundaron la “Sociedad Tipográfica de Socorros Mutuos”, mas conocida en los años venideros como “Sociedad de Socorros Mutuos”, cuyo objetivo básico era procurarse protección solidaria ante eventos como enfermedades y desamparo familiar en base a un sistema de seguridad social que descansaba sobre el ahorro de sus asociados. Asimismo procuraba el desarrollo intelectual y moral de los asociados mediante iniciativas educativas, culturales, y económicas.

Las Sociedades de Socorros Mutuos, que se incrementaban con los años, significaron un paso decisivo para los sectores populares, materializando un acto de autonomía social organizativa capaz de implementar un sistema de beneficios sociales, extrayendo al pueblo de su objeto de caridad pública, reafirmandose como sujeto responsable de su destino.

Los importantes problemas de salud de los asociados, los que económicamente eran financiados en base a los ahorros de los mismos, hacían muy frágiles a las Sociedades ante situaciones de crisis, quedando éste hecho en evidencia hacia 1885, donde el empeoramiento de la situación económica del país, les repercutió, llevándolas a la quiebra, esto planteó la necesidad de que el Estado aprobara una subvención que les permitiera continuar con sus acciones, llevando la discusión al Parlamento, donde se dio rechazo a la solicitud.

Paralelamente a la formación de Sociedades de Socorros Mutuos, en el año 1897 tiene lugar un hecho que tendrá influencia en el rumbo de las políticas sociales en Chile, como

fue la organización del Partido Demócrata, de carácter fundamentalmente obrero, siendo un elemento orientador de la lucha por la integración social de los sectores populares, expresando sus demandas por la vía política, lo que conduciría necesariamente a soluciones de carácter universal.

A raíz de la epidemia de Cólera que afectó a la zona central del país, durante los años 1886 hasta 1888, dejando un trágico saldo de muertos, la clase política e intelectual comienza a debatir la necesidad de asumir medidas estatales que permitieran enfrentar estos efectos devastadores para la sociedad, es en este contexto donde surge un actor fundamental para el proceso de Institucionalización de medidas de corte estatal, como fue el cuerpo médico. La demanda del cuerpo médico era poder constituir instancias que le permitieran controlar la situación de las clases populares, esta recorrió un largo y complejo camino, logrando en primera instancia que el parlamento en 1886 permitiera la formación de la “Comisión de Higiene”, aprobando la creación por ley de la Política Sanitaria. En 1887 se crea la Junta nacional de Salubridad, para, en 1889 formar el Consejo Superior de Higiene Pública, erigiéndose como un factor de decisión socio-políticos evidente, siendo ya en 1891 la campaña de vacunación masiva los primeros actos de servicio público no asociados a la caridad.

Si bien, por un lado comenzaba el proceso de Institucionalización de las medidas de salud, por otro, las partes privadas continuaban desplegando acciones para los sectores más pobres del país, es así como en **1896 se constituye la “Sociedad Protectora de la Infancia”**, a cargo de un grupo de damas voluntarias en sociedad con una congregación religiosa. Por su parte en **Valparaíso** se instalaba una organización similar, la **“Sociedad**

de Asilo para Niños”, que repartía leche y alimentos a niños pobres y que contaba con el apoyo del comercio local.

El Estado a su vez concedía 12.000 hectáreas de terreno en las tierras de Malleco y Cautín a la casa de Expósitos de Santiago, para la construcción de escuelas en favor de los niños de esa casa.

A comienzo del siglo XX, en 1900, bajo la dirección de don Ramón Barros Luco se agruparon las familias más pudientes y fundan el **“Patronato Nacional de la Infancia”**, para encarar el problema más grave que era el del niño y la madre desvalida. El Patronato estableció una serie de servicios que incluía: el Asilo Maternal, las Gotas de Leche, y más tarde, las Marmitas. Estas tres estructuras permitían tomar a la madre con su hijo desde el alumbramiento, evitando el abandono, proporcionarle atención de policlínico al niño y a la madre y, finalmente, alimentar a la madre desnutrida.

Las instancias de apoyo privado, exigen del estado apoyo, dificultando el proceso de Institucionalización plena, traducido en una convivencia, a veces, conflictiva, con las iniciativas de carácter gubernamental.

Por su parte, ya hacia los años 1917, el camino de la Institucionalización trajo como consecuencia el reemplazo de las Sociedades de Socorros Mutuos por los Sindicatos. La perspectiva del movimiento político y revolucionario, que nacía desde estas Sociedades, las concebía como instrumentos claves de acción política y no solo como organizaciones de solidaridad. A esta transformación se une la proletarización del artesanado, debido al proceso de industrialización que vivía el país, esto “significó para los movimientos

populares, pasar de la autonomía a la integración, de lo particular a lo general, de lo individual a lo colectivo”.⁴

Estos cambios tuvieron un impacto sobre la visión con que se sumía el problema de la niñez, pasando de la casi exclusiva preocupación desde la óptica médica, al comienzo de la articulación por la preocupación de los aspectos educativos, lo que genera, en términos generales, la implantación de políticas sociales en el país.

Un emergente problema, durante esos años, desde los sectores más débiles de la sociedad, era las altas tasa de deserción escolar, debido fundamentalmente a razones de carencia de alimento, vestuario y/o que el niño constituía un recurso laboral para la familia. Ello planteó el debate por la necesidad de proveer de alimentación a los niños en la escuela, siendo una de las primeras iniciativas de carácter privado, inspirada por la Iglesia, conocida como “La Olla Infantil”(1908), cuyo objetivo era dar alimentación gratuita a los alumnos indigentes que concurrían a las escuelas primarias, inicialmente particulares.

Quedaba nuevamente, el debate en torno a los dos ejes centrales respecto del modo de enfrentar las políticas sociales: la relación público-privada, y la relación entre especificidad e integridad.

Después de una larga disputa, ésta culmina, en **1920**, con la aprobación de la **Ley de Instrucción Primaria Obligatoria**, creado las Juntas Comunales de Educación que debían encargarse del cumplimiento de la enseñanza pública.

⁴ Infancia en riesgo social y políticas sociales en Chile, 1994. Documento II, Eduardo Morales.

En 1921, bajo el mandato de Arturo Alessandri, se legitima el discurso de protección hacia los sectores populares por el Estado, presentándose al Congreso un conjunto de Leyes Sociales (contratos de trabajo, sindicatos, derecho a huelga, indemnización por accidentes de trabajo, entre otras), las que en 1924, son aprobadas.

Un hecho importante, en esa época, lo constituye la realización, en Santiago (1924), de IV Congreso Panamericano del Niño, al cual asistieron médicos, educadores y artistas de todo el Continente, durante cuyo desarrollo se acuerda la creación del **Instituto Interamericano del Niño (IIN)**, entidad que estará encargada de organizar los Congresos posteriores.

En 1928, como parte de un intento de reformar significativamente el sistema educacional, se creaba, en cada comuna una Junta Comunal de Auxilio Escolar (Junta Comunal de Educación), presidida por el Alcalde, cuyo objetivo central era, promover y organizar los servicios de alimentación escolar y otros auxilios a alumnos de las escuelas públicas. Así, a fines de 1929, se habían creado 350 Juntas de Auxilio Escolar, coexistiendo con 31 Ollas Infantiles.

Otro hito relevante fue la promulgación de la “**Ley de Protección de Menores**” (1929), bajo el gobierno del Pdte. Ibañez, que expresa la voluntad política de hacer del Estado un responsable directo de la niñez; buscando establecer ciertos cánones preventivos respecto de la niñez desvalida. De este modo se instala un Estado Protector, lo que será la idea imperante durante la mayor parte de las décadas siguientes, creando nuevas instituciones y un claro aumento de los gastos fiscales y de personal, en el campo social.

No obstante lo anterior, y con posterioridad a la crisis de 1930 que afectó al país, aún existía una inestabilidad en relación al tema de la Infancia y sus políticas orientadoras, esto sumado a los datos estadísticos que reflejaban un contexto desolador en relación con los niños, llevó a un conjunto de diputados, en 1935, a presentar una moción para crear el “Consejo de Defensa del Niño”, organismo central de acción y fiscalización; constituyéndose su creación definitiva en 1938 con el nombre de **“Fundación Consejo de Defensa del Niño”**, con carácter de beneficencia pública y con autonomía jurídica, incorporado a la Fundación quedaba el “Consejo de Defensa del Niño Abandonado”, creado por el Ministerio de Justicia y contando con tres representantes de la República, asegurando así una vía de centralización estatal/privada instalada afuera del aparato del Estado.

Los crecientes rasgos de universalismo de las Políticas Sociales unido al hecho de la alianza entre sectores medios y populares, durante la década del '40 y comienzos de los '50, explica en cierta medida el cambio de énfasis desde la protección del obrero contra los excesos de una industrialización creciente, a la entrega de nuevos beneficios que tienden a favorecer más a los sectores medios. Sin embargo, y pese a la insistencia del Estado en lograr la superación de los aspectos regresivos de la situación social, la asistencialidad a los menores distaba de ser satisfactoria.

Dentro de los esfuerzos que se realizaron por revertir esta situación, se encuentra la aprobación en **1966, de una ley que creó el “Consejo Nacional de Menores”**, como un órgano descentralizado encargado de planificar, vigilar, coordinar y estimular el funcionamiento y la organización de entidades y servicios públicos y privados que prestan

asistencia y protección a los menores en “situación irregular”. La creación de este Consejo, fue un paso decisivo para buscar soluciones concretas y efectivas al problema que representaba la existencia de menores en situación irregular, ejerciendo un llamado a la labor directa de en beneficio de dichos menores, proyectando su labor a provincias dando preferencia a los centros de mayor concentración urbana, tales como Concepción, Valparaíso, Temuco, Antofagasta.

Durante el período 1964-73, se estimulan políticas redistributivas del ingreso a través de las políticas sociales, lo que “significó en concreto expandir el gasto público social en más del 30% con respecto a 1970”.⁵

El Consejo Nacional de Menores, con cuatro años de existencia, había funcionado principalmente como un banco redistribuidor de aportes en gran parte para las instituciones privadas, al margen de una planificación, centralizándose mayoritariamente en Santiago. En cuatro años y medio aún no se definían una política del niño en particular. Para superar estas limitaciones, se definió una política general de bienestar del niño y la familia y de protección de menores, acentuando la prevención por sobre los remedios correctivos; considerando todos los sectores, con miras a una real coordinación, determinando las prioridades más lógicas. Se crean nuevos centros para Menores y Juzgados de menores, dispuestos por el Ministerio de Justicia, además de Centros de Tratamiento y Rehabilitación de Menores de conducta antisocial.

⁵ “Infancia en riesgo social y políticas sociales en Chile”, 1994. Documento II, Eduardo Morales.

La irrupción del autoritarismo, se plasmó en una drástica reversión del papel histórico cumplido por las Políticas Sociales, instaurando el mercado como el mecanismo para el uso y asignación de los recursos, buscando deprimir el papel del Estado, al que le asigna la función de asistencia de los sectores de "extrema pobreza", ejerciendo un rol más bien subsidiario en resguardo del bien general, manteniendo sólo la realización directa de aquellas actividades que por su carácter social o estratégico no pueden ser entregadas a particulares, tales como Seguridad Nacional, Administración de la Justicia e implementación de la Política Social a favor de los más desvalidos.

Otro de los rasgos de las políticas sociales, de esa época, fue su sostenida focalización, esto es dirigir los esfuerzos hacia los "grupos-objetivos" de más alto riesgo, lo que significó revertir el carácter universalista que se había perseguido en el pasado, reduciéndose paulatinamente los presupuestos sociales, provocando una disminución de la calidad de los servicios públicos.

Evolución de la consideración jurídica de la Infancia.

Toda sociedad tiene una especial preocupación por proteger a los niños y jóvenes que la integran, expresada en la existencia de múltiples y complejos mecanismos, tanto sociales como jurídicos, destinados a protegerlos. En Chile, a través del tiempo se ha desarrollado un sistema de protección y respeto a la infancia, que se ha plasmado en la dictación de un conjunto de normas jurídicas. Es por eso que nos parece pertinente hacer un pequeño análisis de la legislación anterior, de su origen y funcionamiento, con el objeto de poder entender e interpretar de forma más fidedigna, nuestra actual legislación, heredera de una tradición jurídica.

La evolución de la legislación de Menores, en nuestro país, puede explicarse a partir de algunas características fundamentales:⁶

- A partir de la introducción de ideas y doctrinas, tanto jurídicas como extra-jurídicas, que ejercen una gran presión sobre los Legisladores. Existiendo argumentos tanto ético-morales, seguridad ciudadana, humanitarios, jurídicos, médicos, etc.; quedando de manifiesto el carácter interdisciplinario del Sistema Judicial de Menores.
- Otra situación, es el hecho de que las leyes se dictan para resolver situaciones sociales en crisis para la Legislatura vigente, es así como las Leyes de Menores hacen referencia fundamentalmente a sus problemas, de este modo los personajes centrales de esta legislación son definidos por sus carencias o actitudes potencialmente conflictivas, serán, de esta forma, los niños en “situación irregular”, quedando excluidos los niños “normales.

⁶ “Infancia en riesgo social y políticas sociales en Chile”, 1994. Documento III, Miguel Cillero.

- La estructuración del sistema jurídico de menores, permite dejar de manifiesto una cierta “dinámica o movimiento”, que es el resultado de una combinación de criterios jurídicos e intereses sociales que se pueden resolver a través de una “transacción” o el inmovilismo.
- La legislación especial relativa a la Infancia es reciente en el mundo y por ende presenta una gran dinámica y potencial cambio, de esta manera la creación de una nueva doctrina jurídica destinada a reconocer el derecho de los niños a su desarrollo integral y a una especial protección del Estado, se ha ido produciendo a través de dos planos confluentes, como lo son el campo de los acuerdos internacionales y el de las legislaciones nacionales.

En 1924, mediante la declaración de Ginebra, se inicia un camino en el tema de reconocer al niño como sujeto de derecho, en forma paralela a esto, fue surgiendo en los países una nueva “rama jurídica” que se desprende del Derecho Civil, Penal y Procesal, dando origen al “**Derecho de Menores**”, con fin de proteger y tutelar al niño además de regular su relación con la familia y la sociedad.

Chile por su parte, dicta leyes especiales, destinadas a tutelar los derechos de niños y jóvenes en 1928 (Ley 4.447), significando una adecuación en nuestras leyes acorde a los avances de la doctrina jurídica vigente.

Las primeras leyes de menores se basaban, fundamentalmente, en la consideración del niño en relación con el adulto, resolviendo mas bien temas de capacidad jurídica del menor. La concepción de niño Menor, que se reflejaba en estas leyes puede ser descrita, según M. Cillero (1994), del siguiente modo: “el menor en su presente es una persona incapaz de actuar en el mundo jurídico (normas de capacidad civil y penal), por lo que es

necesario cautelar sus intereses y protegerlo de eventuales daños o desviaciones que pudiera sufrir. Sólo en el futuro el menor podrá considerarse un sujeto de derechos dotado de autonomía jurídica. El Estado debe propender a “proteger” a este menor, pudiendo incluso sustraerlo del cuidado familiar cuando ello es necesario. Respecto del que ha incurrido en actos tipificados penalmente, el Estado tiene el derecho y el deber de corregir a ese niño.”

Para la determinación de mayoría de edad, se atendía al tipo de acto del que se tratara, estableciéndose por lo general, una mayoría de edad Civil (18 años) que Penal (15 años), lo anterior es difícil de separar de una doctrina jurídica formada a partir de la realidad social e intereses sociales, dependiendo de la estructura jurídica en que se estaba inserto.

La evolución de la Legislación Chilena en el ámbito de la protección a la Infancia, puede subdividirse en tres fases, para efectos del análisis, las cuales son: la primera es la fase anterior a 1924 y la dictación de la primera Ley de Menores en ese año, la segunda, por consiguiente sería la fase entre los años 1928- 1989, y la tercera fase la posterior a 1989, en la que comienza a regir en Chile, junto con las leyes anteriores, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.

Cabe destacar que, una peculiaridad de estas tres fases, es que las nuevas leyes que se dictan no van reemplazando a las anteriores sino que, se van uniendo a ellas, salvo, contadas excepciones, el resultado, son leyes de bases muy diversas, que generan bastante confusión, no obstante lo anterior, se puede apreciar una gradual adecuación general de las leyes, en el transcurso del tiempo, para niños, orientadas por los principios y normas

de la Convención, siendo a partir de la ratificación de ésta, la incorporación del concepto de niño (menor de 18 años) a las leyes Chilenas, antes inexistente.⁷

Período desde 1875 a 1928.

Este período puede también denominarse como, aquel período de inexistencia de una legislación especial, considerando al niño como una excepción al sistema jurídico de adultos.

El 12 de Noviembre de 1874, se promulgó el Código Penal Chileno, estableciéndose su vigencia a contar del 1 de Marzo de 1875. El Código establece la exención de responsabilidad de los menores de 10 años y la del mayor de 10 y menor de 16, a no ser que conste con que ha obrado con discernimiento.

Además, se estableció una responsabilidad penal atenuada tanto para el menor que había sido declarado con discernimiento, como para el mayor de 16 y menor 18 años.

Como es posible observar, el criterio se basa en la normativa del discernimiento, como una “cualidad” específica de quien ejecuta un acto. Lo central era poder determinar si el sujeto obró o no con discernimiento y desde ese criterio o juicio se derivaría su imputabilidad y por ende su posible responsabilidad penal o civil.

Ante esto podemos encontrar con dos presunciones que se realizan a partir del Código:

⁷ “Por los caminos de la esperanza”, Gobierno de Chile, SENAME, 2000.

- De la existencia de discernimiento sobre los 16 años y su inexistencia bajo los 10 años de edad. Entregándole, en su tramo intermedio, la responsabilidad del juez de determinar con o sin discernimiento un acto.

- Aún con la disposición anterior, la legislación penal no entrega una definición de discernimiento, ni determina los elementos que el Juez debe tener en consideración a la hora de pronunciarse sobre su existencia.

De esta manera, se establecía que para poder hacer responsable a una persona, ya sea bajo Leyes Civiles o Penales, era necesario que su acto haya sido “voluntario” y que esa voluntad haya sido guiada por la inteligencia y acompañada de “libertad”(intencionalidad del delito).

En esta relación entre sujeto y acto, no se consideraban aspectos como la peligrosidad social o la capacidad de rehabilitación del sujeto, no incorporando el concepto de “responsabilidad social”.

El Código Penal de 1875 asume, entonces, que el menor de 10 años no tiene discernimiento, y por ello presume de derecho su responsabilidad pena, considerando dudosa la existencia de discernimiento entre 10 y 16 años, solicitando un pronunciamiento judicial, aún presumiendo que no existe, finalmente, entre 16 y 18 años, se supone la existencia de discernimiento pero atenuado, por lo que ordena al Juez rebajas en la pena.

Según el autor M. Cillero, “el problema del discernimiento es, hasta este momento, una manera de subsanar un defecto de la teoría jurídica en que se sustenta el Código

(voluntad de acto, consciencia de autor), más que una preocupación real por la situación del niño o joven.”

Como podemos ver, el código de 1874, ya concebía normas destinadas a otorgar un trato diferencial a los menores de 18 años. Estas normas, eran obligatorias para el Juez y significativas en cuanto a la rebaja de penas, ya que se partía desde el mínimo de ellas y de allí se atenuaban.

Por su parte, desde la legislación civil, se otorgaba un poder, prácticamente ilimitado a los padres respecto de sus hijos, teniendo la facultad para corregirlos y castigarlos moderadamente, y si ello no era suficiente podían imponerles la pena de arresto hasta por un mes, bastando para eso, la demanda del padre para el que el Juez dictara la orden de arresto.(disposición tomada desde el Código Civil Francés, donde se declaraba la dependencia de los hijos hacia sus padres y la carencia de derechos por sí mismos).

Claramente se forma una paradoja en torno a las disposiciones penales, siendo posible encarcelar a un joven por una falta menor, si los padres así lo estimaban necesario, y sin embargo el menor de 16 que cometió delito, era dejado en libertad, si se estimaba su no discernimiento.

En síntesis, y a partir de lo anteriormente expuesto, es posible decir que esta época está marcada por un énfasis en lo jurídico- penal, reduciéndose por ende a aspectos penales o de control de la infancia, más que en la evolución del niño o joven como sujeto de derecho, en los ámbitos civiles y de derecho ciudadano. Esto se debe, a que tanto en Chile como en Latinoamérica, la legislación especial de Menores se ha orientado ha establecer un sistema de protección y control, sobre los “menores en

situación irregular”, que entran en conflicto con las reglas y leyes del mundo adulto, buscando mejorar su relación con la familia y el Estado, no definiendo claramente el lugar del niño e la sociedad.

Período entre 1928 hasta 1990. (Período de las Leyes de Menores).

En esta fase, se cuenta en Chile, por primera vez, con una legislación especial aplicable exclusivamente a la infancia, la Ley de Menores(ley n° 4.447), en 1928. Pero su alcance no es de una transformación del estatus jurídico de los niños en general, sino que responde a problemas bastante específicos.

Por ello, esta Ley no implica cambios de vital importancia, para las leyes del período anterior a 1928, que siguen vigentes, ahora conjuntamente con la Ley de Menores, salvo algunas modificaciones puntuales, que indican un cuestionamiento al poder patriarcal ilimitado del padre. Por ejemplo, se eliminó del Código Civil, el artículo que especificaba el derecho del padre de imponer la pena de detención a su hijo menor de edad, pero se le concedió la posibilidad de llevarlo ante el tribunal de menores, a fin de que éste determine las acciones futuras sobre el niño.

Resulta relevante considerar, que en varios de los proyectos que se presentaron, antes de la dictación de la Ley, se pretendió establecer un criterio de responsabilidad basado en la peligrosidad del menor o en su capacidad de readaptación social, denominándosele a este criterio como “utilidad social”. No obstante, la ley asume un criterio intermedio, ya que en gran parte incluye la nueva doctrina, pero sostiene elementos del modelo anterior, tal como la mantención del discernimiento. Lo que hace la legislación de menores desde

el año 1928, es llamar discernimiento a algo, que ha dejado de ser un estudio sobre la posible imputabilidad en el sentido clásico del concepto. Así, el discernimiento, no debe considerarse desde un punto de vista jurídico o psicológico, sino como un criterio de utilidad social, atendiendo a la peligrosidad del menor y a su posible rehabilitación. En definitiva, el criterio para resolver sobre el discernimiento del menor, será el siguiente “siempre que haya razones de utilidad, y aún de humanidad para sustraerlo de la justicia criminal y de la cárcel y procurar su readaptación social” se debe declarar que el menor actuó sin discernimiento. (S. Gajardo, Primer Juez de Menores de Chile).

Básicamente, la nueva Ley de menores, se quiere ocupar de la llamada “desviación social” de los niños que se puede expresar en diversas formas tales como: abandono, prostitución, robo, hurto, deserción escolar, drogadicción, relaciones difíciles con la familia y la autoridad parental y discapacidades, en su concepto genérico. Presentando un mayor interés por aquellos niños que presentan más de una de estas posibles formas de desviación, definiéndolos como niños en “situaciones de peligro material o moral” (“situaciones irregulares”).

A partir de lo anterior, la penalización, ya no se ve como castigo, sino como tratamiento, adquiriendo una importancia fundamental, la prevención, lo que demanda la intervención drástica en la vida de los niños que presentan “factores de riesgo”, separándolos, muchas veces de su medio familiar y social, para internarlos en una institución donde “expertos”, evaluarán y ofrecerán un tratamiento correctivo o rehabilitador, o bien creando el ambiente en que es necesario protegerlos de futuros peligros sociales, como lo fueron hogares de diversa índole. Es así como el Estado se

hace cargo de las situaciones de abandono o “peligro material o moral”, creando para esto la Dirección General de Protección de Menores, como el órgano a través del cual el Estado ejercerá la función de “atender al cuidado personal, educación moral, intelectual profesional del niño”, se dispone además la creación de Casa de Menores, concentrándose mayoritariamente en las ciudades de Santiago y Valparaíso.

Casi veinte años más tarde, en 1942, se fusiona la Dirección General de Protección de Menores, con otros servicios médicos asistenciales y se forma la Dirección General de Protección a la Infancia y Adolescencia (PROTINFA) dependiente del Ministerio de Salud, éste organismo tiene una serie de facultades, entre las cuales está la de proteger a los menores en “situación irregular”, ya en esta época definido legalmente el concepto como: “cuando la adaptación social, del menor, sugiere alteraciones, se encuentre material o moralmente abandonado o en peligro de estarlo o hubiere delinquido, cualquiera que sea su estado civil”.

Diez años más tarde, en 1953, se acabaría la PROTINFA y los servicios de atención a menores en situación irregular pasarían a depender del Servicio nacional de Salud. El resultado de estos cambios, significó la pérdida de relevancia social al problema de los menores, siendo la estructura administrativa absorbida por organismos mayores, ajenos a un enfoque multidisciplinario del problema. Esta situación fue una de las razones por las que en **1960, se creó la Comisión Interministerial** para la protección de los menores en situación irregular, la que sería la antecesora del Consejo Nacional de Menores (CONAME), creado como respuesta a la intención de dotar en el año 1964 a la Comisión

de rango legal, siendo el senado el que propondrá la creación del CONAME en el mismo año.

Una de las modificaciones más relevantes para este período fue la contenida en la Ley 11.183 de 1993, la que viene a modificar las edades sobre las que se aplicaría la inimputabilidad contenidas en el código penal.

La siguiente tabla muestra la evolución legislativa de la edad de la responsabilidad penal

Ley (año)	Irresponsabilidad Absoluta	Discernimiento Edad	Atenuación de la Pena
C. Penal (1875)	Menores de 10 años	10- 16 años	10 – 18 años
L. 4.447 (1928)	Menores de 16 años	16 – 20 años	16 – 20 años
L. 11.183 (1953)	Menores de 16 años	16- 18 años	16 –18 años

Luego de muchas desavenencias, en el campo político y jurídico, el 8 de marzo de 1967, se fija el texto definitivo de la Ley de menores, vigente aún, pero con algunas modificaciones posteriores a su declaración.

Doctrinariamente es una Ley que se funda en las teorías que sirvieron de sustento al naciente Derecho de menores, conservando algunas de sus ideas básicas:⁸

- Necesidad de una legislación especial que abarque todos los problemas de la Infancia y regule la acción administrativa y jurisdiccional del estado en ese campo.

- Regulación conjunta de aspectos sustantivos, procesales y administrativos.
- Utilización de categorías amplias para referirse a los sujetos a los que se le aplica la Ley.

- Aplicación de un solo catálogo de medidas de protección a todos los niños, cualquiera sea la causa por la que fueron puestos a disposición del Tribunal de Menores .

- Flexibilidad en los procedimientos.

- Mantención del discernimiento, sin una definición legal de su significado.

Finalmente, desde el punto de vista de la autonomía vs. la dependencia de los niños, en la participación o decisión sobre los asuntos que les afectan, la paulatina evolución social favorable a una mayor autonomía no fue acompañada de cambios legales de importancia. En relación con los niños marginales, la novedad está representada por la aparición de la fuerte autoridad del juez de menores y los un funcionamientos de las casas de menores, que detentan un poder casi ilimitado sobre sus vidas.

Período posterior a 1989.

Dentro del marco constitucional de protección a la infancia, resulta de vital significado, el artículo quinto de la Constitución, que establece la soberanía del Estado, las formas de ejercerla y sus límites, reconociendo, como limitación de la soberanía, “el respeto a los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana”. De acuerdo a la reforma de la Constitución aprobada por plebiscito el 30 de Julio de 1989, el Estado debe promover y respetar los derechos esenciales que se encuentran garantizados en la propia

⁸ “Infancia en riesgo social y políticas sociales en Chile”, 1994. En Documento III, Miguel Cillero.

Constitución o en “los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes.

Esta norma, fue de vital importancia ya que permite incorporar a nuestro ordenamiento constitucional los derechos contenidos en las Convenciones Internacionales ratificadas por nuestro país, e la medida que establezcan derechos esenciales. En el caso de la Infancia, esto significó que la Convención de los Derechos del Niño, ratificada por nuestro país, adquiere plena vigencia y se constituye en el instrumento jurídico básico de nuestra legislación ya que contiene los derechos esenciales de los niños, materia que, hasta este momento, ningún texto jurídico Chileno trataba con integridad.

Sin embargo, hay un alcance aún más importante para la época, cual fue reconocer, constitucionalmente, la existencia de derechos fundamentales distintos para adultos y menores, con lo cual la necesidad de una legislación especial, que consagre y regule el ejercicio de los derechos de niños y jóvenes, adquiere una justificación Constitucional de su ejercicio.

En el plano meramente legislativo, se puede observar, que durante los años 1990 – 1991 se dictó un conjunto de normas que se orientaron, explícita o implícitamente, en la disposición de reconocer los derechos de los niños. Entre las cuales destacamos:

- ❑ Ley 19.089 de 1991 que modifica el código civil en materia de reconocimiento de hijos naturales; de legitimación de menores por matrimonios posterior de los padres y otras materias relacionadas con la situación legal de los menores.
- ❑ Ley 19.043 de 1991 introduce modificaciones a la ley sobre abuso de publicidad, protegiendo a menores de 18 años, inculpados o víctimas de delitos, a resguardar su identidad.

- ❑ Leyes 19.038 y 19.100 que facilitan la acción del Estado, a través del Servicio nacional de Menores (SENAME), dependiente del Ministerio de Justicia.
- ❑ Ley 19.023 de 1991 que crea el servicio nacional de la Mujer, servicio público destinado al diseñar, planificar y coordinar políticas a favor de la mujer y la familia.
- ❑ Ley 19.042 de 1991 que crea el Instituto Nacional de la Juventud, servicio público destinado al diseñar, planificar y coordinar políticas de estado en beneficio de los jóvenes.
- ❑ Decreto supremo de 1990, del Ministerio de Justicia, que crea nuevos sistemas de atención de menores del sector de Justicia.

Con las reformas de los años noventa comienzan a tomarse en serio los principios y normas de la Convención, pero no alcanzaron la integridad necesaria, pues son muchos más los temas no abordados de los que han sido. La primera ola de reformas proviene más bien de la corriente que busca igualar los derechos de las mujeres y de los hombres en la familia, rompiendo con el modelo de familia patriarcal en esa perspectiva. Ello claramente, no resuelve todos los problemas de los niños, pero sí equilibra relaciones y disminuye el espacio de ejercicio arbitrario de la autoridad con respecto de ellos al interior de las familias.

En este sentido, la Convención realiza un cambio en la consideración jurídica de la Infancia, transformándola, de objeto de protección y control, a sujeto de derecho, con derechos y obligaciones. En esta línea el aporte que realiza la Convención es la consideración del niño como un sujeto de Derechos Inalienables, lo que provoca un

cambio en la relación del niño con el Estado, poniendo término a las ideas de políticas asistencialistas o de mera beneficencia hacia ellos.

Finalmente, la incorporación de la Convención a la legislación nacional origina la necesidad de concordar su contenido con los textos legales vigentes, ya que sus normas, tienen rango constitucional y entran en contradicción con parte importante de la legislación de menores vigente.

EN TIEMPOS DE DERECHOS.

Estado Mundial de la Infancia

El estado mundial de la infancia se puede analizar a la luz de los datos entregados por UNICEF respecto del desarrollo de las metas propuestas para el decenio de 1990 en la Cumbre Mundial en favor de la Infancia realizada en Septiembre de 1990; ocasión en la cual se propuso un plan de acción que pudiera servir de guía a los gobiernos nacionales, a las organizaciones internacionales, las organizaciones no gubernamentales y a todos los demás sectores de la sociedad para la formulación de sus propios programas de acción que garantizaran la aplicación de la Declaración de la Cumbre Mundial en favor de la infancia; en el entendido de que las necesidades y problemas de los niños varían de un país a otro, e incluso de una comunidad a otra.

En este plan de acción para la aplicación de la Declaración mundial sobre la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño en el decenio de 1990 se hace un llamado a los Estados parte a adoptar medidas nacionales concertadas y a la cooperación internacional para tratar de alcanzar en todos los países, para el año 2000, las siguientes metas:

- 1) Reducir, con respecto a 1990, la tasa de mortalidad infantil y la tasa de mortalidad de los niños menores de cinco años en un 33%.
- 2) Reducir, con respecto a 1990, la tasa de mortalidad materna en un 50%.
- 3) Reducir, con respecto a 1990, la tasa de malnutrición grave y moderada en los niños menores de cinco años en un 50%.
- 4) Acceso universal al agua apta para el consumo.
- 5) Acceso universal a los servicios sanitarios de eliminación de excrementos.

6) Acceso universal del 80% de los niños en edad de asistir a la escuela primaria tenga acceso a la educación básica y termine la enseñanza primaria.

Reducir, con respecto a 1990, la tasa de analfabetismo de los adultos en un 50%.

7) Mejorar la protección de los niños en circunstancias especialmente difíciles.

En un análisis de final de decenio, 130 países informaron sobre sus progresos en la consecución de estas metas. UNICEF expone un balance de esta situación en el documento de Estado mundial de la infancia año 2002 entregando los siguientes datos estadísticos en relación a las metas planteadas en la Cumbre a favor de la infancia de 1990:

Meta N° 1. Reducir, con respecto a 1990, la tasa de mortalidad infantil y la tasa de mortalidad de los niños menores de cinco años (TMM5) en un 33%.

Tendencia	Reducción del 14% con un descenso de 3 millones en el número de muertes.
TMM5 1990	94 por cada 1000 nacidos vivos
TMM5 2000	81 por cada 1000 nacidos vivos
Meta 2010	Una nueva reducción de un 33%
Observaciones	En 63 países se alcanzó la meta de reducir la tasa de mortalidad de niños menores de 5 años en un 33% y en más de 100 países las muertes de niños menores de 5 años y se redujeron en un 20%.

Meta N° 2. Reducir, con respecto a 1990, la tasa de mortalidad materna en un 50%.

Tendencia	No se advierte cambio alguno. Cada año mueren 515.000 mujeres por complicaciones relacionadas con el embarazo y el parto
1990	No se aplica
2000	400 defunciones por cada 100.000 nacidos vivos
Meta 2010	Una nueva reducción de un 33%
Observaciones	Se ha advertido un crecimiento moderado en la proporción de partos asistidos por personal especializado en cerca de 53 países donde la tasa de mortalidad materna suele ser menor. Sin embargo, aparte de esta medida indirecta, no se advierte ningún otro cambio en la proporción mundial de la mortalidad materna.

Meta N° 3. Reducir, con respecto a 1990, la tasa de malnutrición grave y moderada en los niños menores de cinco años en un 50%.

Tendencia	Reducción del 17% en los países en desarrollo
1990	32% en los países en desarrollo
2000	27% en los países en desarrollo
Meta 2010	Reducción de un 33%, con una atención especial a los niños menores de 2 años.
Observaciones	La cifra total de niños malnutridos en los países en desarrollo se redujo de 177 a 149 millones.

Meta N° 4. Acceso universal al agua apta para el consumo.

Tendencia	Incremento de 3 puntos porcentuales, esto es, 816 millones de personas disponen ahora de acceso.
1990	79% (4.100 millones)
2000	82% (5.000 millones)
Meta 2010	Aumento de un 33%
Observaciones	Todavía, 2400 millones de personas carecen de acceso, entre ellas la mitad de la población de Asia un 20%.

Meta N° 5. Acceso universal a los servicios sanitarios de eliminación de excrementos.

Tendencia	Incremento de 5 puntos porcentuales: 747 millones de personas han logrado acceso a estos servicios
1990	55% (2900 millones)
2000	60% (3600 millones)
Meta 2010	Aumento de un 33%
Observaciones	Todavía 2400 millones de personas carecen de acceso, entre ellas la mitad de la población de Asia

Meta N° 6 A: Acceso universal del 80% de los niños en edad de asistir a la escuela primaria tenga acceso a la educación básica y termine la enseñanza primaria.

Tendencia	Se advierte un incremento y es menor la brecha entre varones y niñas
1990	78%
2000	82%
Meta 2005	Eliminación de la disparidad de género en la enseñanza primaria y secundaria
Meta 2010	Que se reduzca nuevamente en un 50% el número de niños que no recibe instrucción escolar y que la tasa neta de matrícula ascienda a lo menos a un 90%
Observaciones	Aún cuando la tasa neta de matrículas se incrementa a un ritmo mayor que el del crecimiento demográfico, todavía hay 100 millones de niños que no reciben instrucción escolar básica. De ese total, 60 millones son niños. Se trata, en la mayoría de los casos, de niños que trabajan, niños impedidos o víctimas de conflicto, hijos de familias que viven en situación de pobreza, niños que pertenecen a minorías étnicas y niños que viven en barrios de viviendas precarias, en zonas rurales y en regiones apartadas. En su mayoría son niñas.

Meta 6 B: Reducir, con respecto a 1990, la tasa de analfabetismo de los adultos en un 50%.

Tendencia	Reducción del 14% con un descenso de 3 millones en el número de muertes.
1990	94 por cada 1000 nacidos vivos
2000	81 por cada 1000 nacidos vivos
Meta 2010	Una nueva reducción de un 33%
Observaciones	En 63 países se alcanzó la meta de reducir la tasa de mortalidad de niños menores de 5 años en un 33% y en más de 100 países las muertes de niños menores de 5 años y se redujeron en un 20%.

Meta 7:Mejorar la protección de los niños en circunstancias especialmente difíciles.

En este punto, las categorías son amplias: los niños que trabajan, los niños que viven en situaciones de conflicto armado, los niños refugiados, los niños víctimas de abuso y explotación sexual, los niños que están presos, los niños impedidos y los niños que se encuentran en desventaja desde el punto de vista social. UNICEF plantea que resulta especialmente difícil encontrar información estadística en el caso de estos niños debido al carácter ilícito de estas actividades y al sigilo con que se extienden.

La Convención sobre los derechos del Niño

Antecedentes de la Convención de los Derechos del Niño

La Convención de los Derechos del Niño es un Convenio de las Naciones Unidas que describe la gama de derechos que tienen todos los niños y niñas y establece las normas básicas para su bienestar en las diferentes etapas de su desarrollo. Los países que ratifican la Convención de los Derechos del Niño - Estados partes de la Convención - aceptan someterse legalmente a sus estipulaciones e informan regularmente al comité de los Derechos del Niño sobre sus avances.

El texto de la Convención de los Derechos del Niño estipula en 41 artículos los derechos humanos de todos los niños y niñas menores de 18 años que se deben respetar y proteger, y exige que estos derechos se apliquen a la luz de los principios rectores de la Convención, los artículos 42 a 45 abarcan la obligación de los Estados parte de difundir los principios y las disposiciones de la Convención entre los adultos y los niños; la aplicación de la Convención y la verificación de los progresos alcanzados hacia el cumplimiento de los derechos de los niños mediante las obligaciones de los Estados parte; y la responsabilidad de presentar informes de los Estados parte. Las cláusulas finales (artículos 46 a 54) abarcan el proceso de adhesión y de ratificación de los Estados parte, la entrada en vigor de la Convención; y la función como depositario del Secretario General de la Naciones Unidas.

Principios Rectores de la Convención de los Derechos del Niño

La Convención contiene un conjunto de derechos que, en sus aspectos jurídicos y simbólicos, tienen un valor singular y ninguno es más importante que otro. Sin embargo, en el trasfondo de los artículos se reconocen cuatro principios fundamentales, que constituyen su eje central y le otorgan sentido a la Convención.⁸

Los cuatro principios rectores de la Convención de los Derechos del Niño son los siguientes:

1. La no- discriminación.(artículo 2)
2. El interés superior del niño.(artículo 3)
3. Derecho intrínseco a la vida, implicando tanto la sobrevivencia como el desarrollo del niño. (artículo 6)
4. El derecho a la expresión y participación (artículo 12)

Desarrollo Histórico de la Convención de los Derechos del Niño

Desde la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño, las normas de derechos humanos que se debían aplicar a todos los miembros del género humano habían sido establecidas en varios instrumentos jurídicos, como por ejemplo los pactos, las resoluciones y las declaraciones, igual que había ocurrido con las normas relativas a las mujeres y específicas que atañen a los niños. Pero fue sólo en 1989 cuando las normas relativas a los niños se agruparon en un único instrumento jurídico, aprobado por la

⁸ "Niños de Chile al encuentro con sus derechos" UNICEF, Chile 1997.

comunidad internacional, donde se describieron de forma inequívoca los derechos que corresponden a todos los niños y las niñas, independientemente de su lugar de nacimiento o de sus progenitores, de su género, religión u origen social. Este régimen de derechos estipulados en la Convención son los derechos de todos los niños de todo el mundo.

La primera medida jurídica relacionada con los derechos del niño se tomó el 26 de Septiembre de 1924, cuando la asamblea de la Sociedad de las Naciones aprobó la primera Declaración de los Derechos del Niño - Declaración de Ginebra de los Derechos del Niño - . Más tarde, luego de la segunda guerra mundial, y un año después de la conformación de las Naciones Unidas, en el año 1946, se formuló una recomendación al Consejo Económico y social de la organización en el sentido de que se diera nueva vigencia a la Declaración de Ginebra. Dos años más tarde, en 1948, la Asamblea general de las Naciones Unidas aprobó la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Esta Declaración incluía, en forma implícita, las libertades y derechos de los niños; no obstante, se hacía necesaria la elaboración de un documento independiente que defendiera las necesidades especiales de los niños en forma explícita.

Para la preparación de la Declaración de los Derechos del Niño, en el año 1950, la Comisión social del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas redactó un proyecto preliminar para una nueva declaración de Derechos del Niño, asunto que fue pospuesto en virtud de la preparación de otros documentos relacionados con la declaración Universal de los Derechos Humanos; ya en 1957, la Comisión del Consejo Económico y Social abordó la cuestión de aprobar una Declaración de los Derechos del Niño que estuviera vinculada a la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Es así como el 20 de Noviembre de 1959, la Asamblea General de las Naciones Unidas

aprobó por unanimidad la Declaración de los Derechos del Niño. Desde entonces, esta Declaración constituyó una guía para la actuación pública o privada en favor de los niños; y aún en los años 90 se considera como un marco moral tan sólido como lo fuera desde su aprobación, treinta años antes.

En la Declaración de los Derechos del Niño se proclama que el niño necesita protección y cuidados especiales antes y después de nacer, y que tanto los individuos como los grupos deben esforzarse por lograr que se establezca la vigencia de los derechos del niño a través de medidas legislativas y otros medios idóneos.

La significancia que tiene esta declaración, es que a partir de ella, se realiza un reconocimiento universal de que los Derechos del Niño existen; lo cual constituye un paso fundamental para avanzar en su conquista. Esta es la primera vez que tantos países, y de condiciones culturales tan diversas acordaron acerca de la importancia de los principios básicos planteados en esta Declaración. No obstante lo anterior, la necesidad de dar fuerza de tratado a los Derechos del Niño se hizo evidente durante los preparativos del año Internacional del Niño en 1979. En ese año, la Comisión Internacional de Derechos Humanos de las Naciones Unidas comenzó a elaborar un proyecto de Convención. Es así como en 1978, Polonia propuso formalmente un proyecto de texto para la Convención de los Derechos del Niño. Al año siguiente, la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas estableció un grupo de trabajo para analizar y ampliar el texto original propuesto por Polonia. Al formular los 41 artículos principales de la Convención de los Derechos del Niño, el grupo de trabajo se basó en la Declaración Internacional de los Derechos Humanos, en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

(Pactos Internacionales aprobados en 1961. Estos pactos proporcionaron una obligación jurídica y moral para que los países respetaran los Derechos Humanos de todos sus individuos).

La Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó unánimemente la Convención de los Derechos del Niño el 20 de Noviembre de 1989; quedando abierta a firma el 26 de Enero de 1990, fecha en la cual firmaron 61 países; y el tratado entró en vigor, constituyéndose en un documento jurídicamente vinculante para los Estados parte, el 2 de Septiembre de 1990, fecha en la cual la Convención adquirió el carácter de ley Internacional para los 20 primeros Estados que la habían ratificado. En esta misma fecha, se realizó la Cumbre mundial a favor de la infancia, ocasión en la cual los dirigentes mundiales que participaron se comprometieron solemnemente a considerar los Derechos del Niño como una de sus principales prioridades.

El 25 de Mayo del año 2000, la Asamblea general de las Naciones Unidas aprobó dos protocolos facultativos de la convención de los derechos del niño: el Protocolo facultativo relativo a la participación de los niños en conflictos armados y el Protocolo facultativo relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía.

La Convención, es el acuerdo internacional ratificado por más países del globo y en el período más corto de tiempo en la historia mundial. Expresa, entonces, un consenso prácticamente universal acerca de los derechos humanos de niños, niñas y jóvenes menores de 18 años, tanto en los aspectos relacionados con la ciudadanía, protección y libertades, como con las disposiciones relacionadas con los derechos económicos, sociales y culturales.

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, en Chile

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño fue ratificada por el estado de Chile en el año 1990, con la aprobación unánime de ambas cámaras del Congreso Nacional. El **14 de agosto de 1990** fue promulgada como ley de la República por el Presidente, dentro del marco del proceso de transición a la democracia que en ese momento vivía el país.

La **Convención Internacional** constituye un poderoso instrumento orientador que, facilita una nueva visión de las relaciones jurídico – sociales de la infancia y, a su vez, es una directriz y fuente de inspiración para la transformación legal, política y cultural del país, hacia una sociedad más democrática, integrada y desarrollada.

En este sentido, la Convención, proporciona un marco conceptual que constituye un eje central para el análisis de la situación de la Infancia en el campo de las oportunidades, y regula el sistema de intercambios económicos, políticos, sociales y culturales de la sociedad chilena.

A raíz del reconocimiento de la Convención, surgen una serie de transformaciones respecto de la visión que se tiene de Infancia, en diversos ámbitos.

La primera transformación, posible de visualizar, se refiere al cambio conceptual, que modifica la concepción de necesidades, reemplazándola por la noción de derechos, lo que significa que el Estado, la sociedad y la familia, cuentan con una obligación jurídica de dar satisfacción a los derechos del niño. De esta forma se constituye un marco de derechos legales y políticos que regulan el desarrollo y protección de la infancia y la

juventud, y que puede ser entendido al interior del amplio campo de los Derechos Humanos.

La segunda transformación, que sostiene la Convención, es la consideración del niño como sujeto de derechos, sustituyendo así la visión del niño como beneficiario u objeto de protección familiar o estatal. Este nuevo enfoque de la consideración cultural del niño como “sujeto de derecho”, reivindica también la necesidad de modificar los patrones culturales en las prácticas familiares, sociales, y de los órganos públicos, en el proceso de implementación de la Convención.

El tercer cambio importante, es la necesidad de interpretar la Convención a partir de las características de las respectivas situaciones nacionales, permitiendo adecuar la legislación, con la finalidad de poner los derechos del niño y su interés superior, como centro del desarrollo y eje de la política social. Esta transformación, constituye un desafío y un profundo proceso de reformulación de los patrones culturales y doctrinarios que dieron origen a la legislatura de años anteriores.

La ratificación del país a la Convención, propone también el desafío de desarrollar una institucionalidad y práctica administrativa orientada a la protección integral del niño, en el momento socio- político más importante de la década.

La Cumbre Mundial de la Infancia en Chile:

En Septiembre de 1990, el entonces Presidente Patricio Aylwin, formó parte del grupo de los 71 Jefes de estado y representantes de otros 86 países observadores que participaron en la Cumbre Mundial de la Infancia. El objetivo de la Cumbre fue de

ratificar y dar cumplimiento a los compromisos adquiridos por las naciones al aprobar la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.

La Cumbre Mundial de la Infancia finalizó con la firma de la Declaración por la Supervivencia, Desarrollo y Protección de la Infancia. En esta declaración se estipulan las metas principales a cumplir por los países, al año 2000, con el propósito de que en ese año, la situación de niños, niñas y jóvenes del mundo mejorase significativamente. Las metas globales propuestas fueron, y se mantiene hasta hoy, 7 y contienen, además, 27 metas sectoriales. Para alcanzar estas metas cada país se comprometió a elaborar un Plan de Acción con las metas nacionales y los medios para lograrlas.

Las metas globales son:

1. Reducción de una tercera parte de la tasa de mortalidad de niñas/niños menores de 1 año y menores de 5.
2. Reducción del 50% de la malnutrición grave y moderada de niñas/niños menores de 5 años.
3. Reducción del 50% de la tasa de mortalidad materna.
4. Acceso universal al agua potable y a medios sanitarios de eliminación de excretas.
5. Acceso universal a la educación básica y finalización de la enseñanza primaria por lo menos por el 80% de niñas/niños en edad escolar.
6. Reducción de la tasa de analfabetismo de adultos a, por lo menos, la mitad con especial interés en la alfabetización de las mujeres.
7. Mejorar la protección de niñas/niños en circunstancias especialmente difíciles.

De manera general se hará una revisión de los aspectos más relevantes contenidos en el **Primer Plan de Acción en Favor de la Infancia (1990- 2000), en Chile**, para posteriormente efectuar una comparación con las metas actuales dispuestas en el Plan de Acción 2001- 2010.

El Plan Nacional de Acción en Favor de la Infancia contiene el compromiso del Estado con las niñas, niños y jóvenes del país para la consecución de las metas formuladas para los años vigentes. Las Metas que contiene este Plan de Acción, es la adaptación de las propuestas por la Convención, a la situación específica del país y a las necesidades de la infancia chilena, para esa década; éste abarca principalmente las áreas de *derechos a la sobrevivencia* (salud y nutrición); los *derechos al desarrollo y educación*; y los *derechos a la protección*.

1.- Derechos de sobrevivencia:

El Plan Nacional de Acción contempla seis metas en relación a los derechos de sobrevivencia, entre éstas las relacionadas con la mortalidad infantil y materna.

- Reducción de la tasa de mortalidad infantil de 16 a 11.5 por mil nacidos vivos.
- Reducción de la tasa de mortalidad materna de 3.8 a 2.5 por diez mil nacidos vivos.
- Reducir al 15% los embarazos con baja relación peso/talla al momento del parto.
- Disminuir a un 6 % el número de niños con bajo peso al nacer.

- ❑ Disminuir a un 10% el porcentaje niños con peso insuficiente al nacer.
- ❑ Aumentar significativamente el porcentaje de niños que reciben lactancia materna.

2.- Derechos al desarrollo y educación:

El artículo 27 de la Convención hace referencia al derecho de niños, niñas y jóvenes a un nivel de vida adecuado que posibilite sus posibilidades de desarrollo integral, siendo esto responsabilidad de padres, donde el estado dará apoyo en la tarea, proporcionando asistencia material y programas de apoyo.

Las metas propuestas por el Estado fueron:

- ❑ Disminuir la prevalencia del déficit psicosocial de los niños y niñas de escasos recursos.
- ❑ Mejorar las condiciones de entrada de los niños y niñas de escasos recursos a la educación básica.

La Constitución política de Chile consagra a la educación como un derecho constitucional y asigna a la familia el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Además señala que el Estado debe otorgar especial protección al ejercicio de este derecho y fomentar el desarrollo de educación en todos sus niveles.

Para cumplir con este derecho en cuanto al acceso universal a la educación, es estado propuso:

- ❑ Mejorar la calidad de los procesos pedagógicos y de los resultados obtenidos.

- ❑ Equidad en la distribución de los conocimientos y habilidades transmitidas por la escuela. (calidad).

3.- Derechos a la protección:

Como hemos podido apreciar, a lo largo de todo el análisis histórico de Chile, siempre han existido mecanismos destinados a dar protección a la Infancia mas desfavorecida, existiendo una Ley de Menores y el SENAME dependiente del Ministerio de Justicia, sin embargo, y en relación a la organización institucional se percibe, la ausencia de una entidad con capacidad efectiva de coordinación de las políticas sociales dirigidas a la población infantil. En esta dirección se hace necesaria una reforma legislativa ofreciendo un nuevo orden jurídico, que permite gozar de sus derechos a niñas/niños y jóvenes del país.

El Plan Nacional de Acción en favor de la Infancia, para la década especificaba metas en relación con las áreas de conflicto con la justicia; maltrato infantil y abuso sexual; niños /niñas y jóvenes con discapacidad y medio ambiente, alcohol, drogas y tabaco.

Conflicto con la Justicia:

- ❑ Desarrollar una política de protección a los niños, niñas y jóvenes en conflicto con la justicia.
- ❑ Crear una nueva institucionalidad y servicios de atención a los niños y niñas infractores de ley.
- ❑ Elaborar políticas locales de prevención de riesgo social.

- Promover la participación comunitaria en la prevención y rehabilitación de los jóvenes con problemas con la justicia.

Maltrato, abandono y abuso sexual:

- Mejorar la protección de los niños que sufren maltrato y abuso sexual.
- Lograr un adecuado control preventivo y vigilancia epidemiológica, y un diagnóstico precoz de la niña y la familia susceptible de sufrir maltrato, abandono y abuso sexual.
- Lograr una adecuada atención integral y de urgencia para las víctimas.
- Mejorar el estado integral de la familia en riesgo.
- Reducir la incidencia y prevalencia del problema.
- Mejorar y modernizar la legislación vigente.
- Elaborar una política de educación para la vida y los derechos humanos.

Alcohol drogas y tabaco:

- Disminuir la tasa de consumo per cápita de alcohol en la población en general.
- Disminuir el consumo de drogas en la población menor de 18 años.

- ❑ Reducir en un 10% el consumo de tabaco entre los menores de 20 años.
- ❑ Establecer un sistema de información periódica, confiable y accesible sobre la conducta de la población en este tema.
- ❑ Establecer disposiciones legislativas que protejan a la población de los riesgos derivados del consumo de alcohol, drogas y tabaco.

Discapacitados:

- ❑ Cuantificar la población de menores discapacitados en el país según tipo de discapacidad.
- ❑ Adoptar estrategias de diagnóstico, atención y prevención para reducir la incidencia de la discapacidad.
- ❑ Lograr la atención integral en rehabilitación.
- ❑ Desarrollar acciones que permitan minimizar los efectos discapacitantes que el medio ejerce sobre ellos.

Medio ambiente:

- ❑ Definir e implementar la política nacional ambiental a nivel sectorial y regional, incorporándola en la política económica y social del país.

- ❑ Promulgar la Ley de Bases para un Desarrollo sustentable y Manejo del Patrimonio Ambiental.
- ❑ Definir e implementar un Programa nacional de Educación Ambiental para la educación formal, no formal y extraescolar.
- ❑ Mejorar las condiciones de vida de la infancia en particular y de la sociedad en general.
- ❑ Lograr el acceso universal al agua potable y un adecuado sistema de eliminación de excretas.

La evaluación general del PNI, indica que ha existido entre los años 1990-1997, un gran avance a nivel global en la mayoría de las metas, especialmente, en los sectores de la salud materna infantil, nutrición y educación básica. Sin embargo, aún persisten grandes disparidades regionales y comunales en los indicadores de salud infantil, nutrición y educación.⁹

Finalmente, y a modo de conclusión, nos llama la atención que dentro de las 25 metas propuestas por el PNI, no se incluyan temas como *Trabajo Infantil*, que a pesar de la regulación y protección relativa que incluye imposiciones adicionales para este tipo de trabajadores, existe, en un alto porcentaje, tanto en el sector de las actividades rurales como urbana; también son excluidos dentro de los temas el de la *Participación de los Niños*, en la sociedad, *Patrones de comportamiento sexual de los adolescentes*, *Alcoholismo y Drogadicción Juvenil* y *Embarazo Adolescente*. A pesar de los importantes

efectos y consecuencias que estos temas significan para un desarrollo normal de la Infancia.

Es así como estos problemas emergentes constituye un desafío para el nuevo PNI de la década siguiente, temas que consideramos muy significativos, entre otros, para el bienestar de la población infanto- juvenil, considerando la dificultad existente en ser reconocidos en términos públicos, retrasando el trato de éstos problemas sociales por la institución del Estado.

⁹“Los niños de Chile al encuentro con sus derechos”, UNICEF, 1997.

Contexto actual de la Infancia en Chile.

Situación De La Infancia En Chile 2000 (datos estadísticos).

A continuación se incluirán datos estadísticos respecto de la situación de Infancia global, en Chile. Estos datos han sido extraídos del estudio realizado por el Ministerio de Planificación y Cooperación (MIDEPLAN), responsable de evaluar la situación socioeconómica, así como el impacto de los programas sociales en la condición de vida de la población.

Esta evaluación es llevada a cabo a través de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN), la cual se realiza bianualmente a partir de 1990, siendo su última aplicación en Noviembre del 2000, de la cual se extraen los datos expuestos a continuación.

Es importante señalar, que la muestra en la versión 2000, incorpora a 65.036 hogares, abarcando 252.700 personas, las que son consideradas por ella, como representativas de la población total del país y de cada una de las regiones por zona urbanas y rurales.

La encuesta a la que hacemos referencia, entrega los principales resultados relativos al tema de Infancia y Adolescencia, tratando de mostrar la situación prevaleciente a fines del año 2000 y durante la última década.

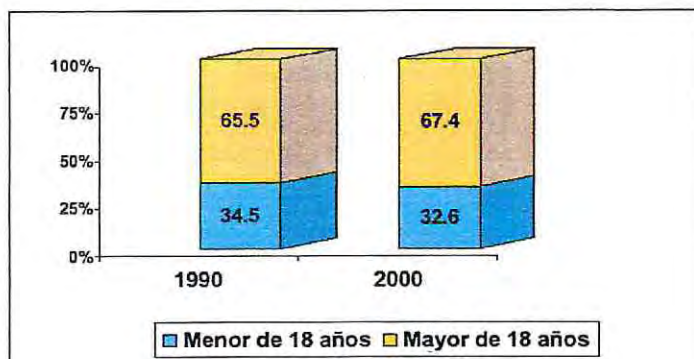
Se presentan temas como: Antecedentes Socio- demográficos.

Pobreza e Indigencia.

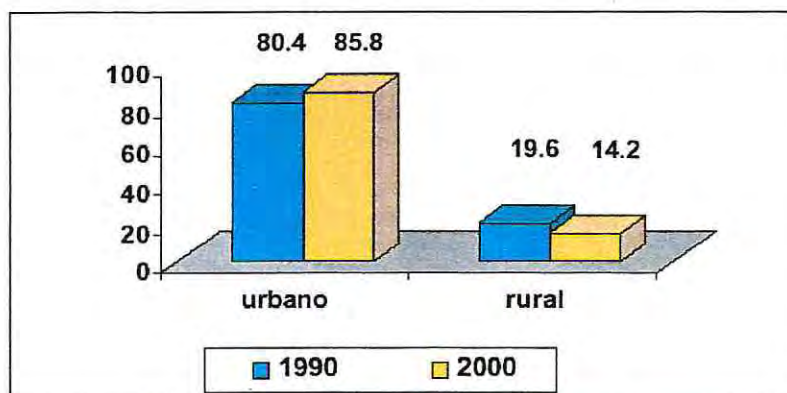
Educación.

Salud.

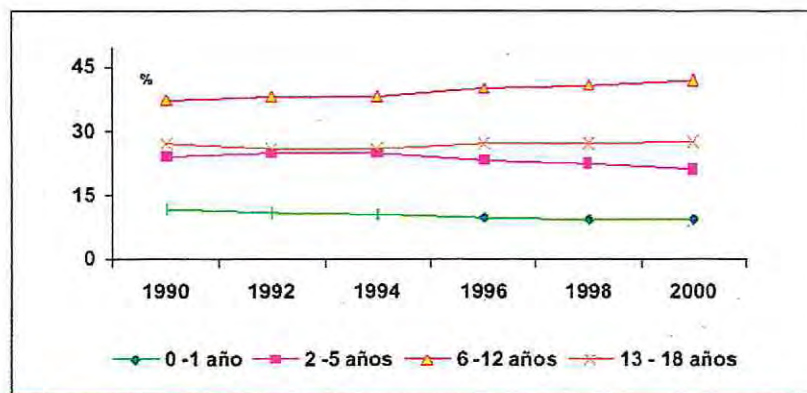
POBLACIÓN POR GRUPO DE EDAD SEGÚN AÑO



POBLACIÓN MENORES DE 18 AÑOS SEGÚN ZONA.



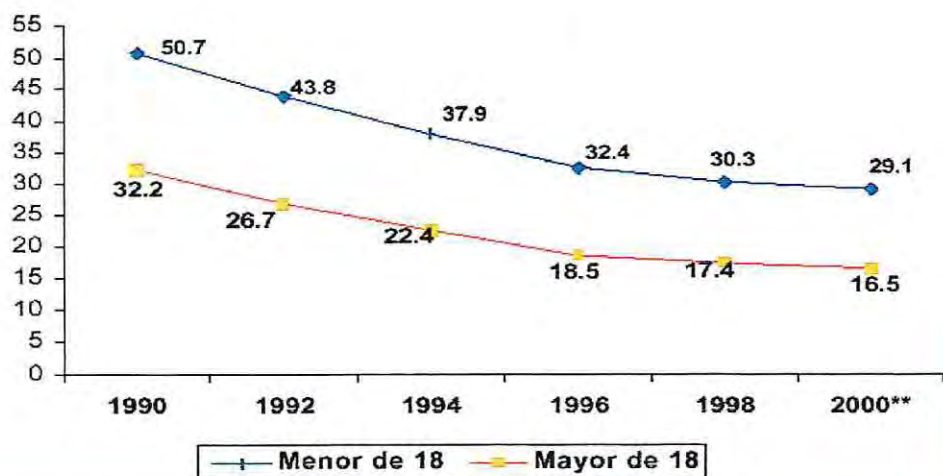
EVOLUCIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS POR TRAMO DE EDAD 1990-200.



**HOGARES CON NIÑOS SEGÚN SEXO DEL JEFE DE HOGAR
(1990-2000)**

Sexo del jefe de hogar	Con niños y niñas		Sin niños y niñas	
	1990	2000	1990	2000
Hombre	71,7	68,7	28,3	31,1
Mujer	52,7	52,8	47,3	47,2
Total	67,9	65,0	32,1	35,0

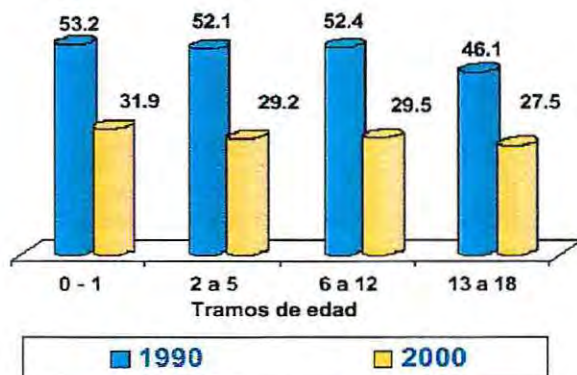
EVOLUCIÓN EN LA INCIDENCIA DE LA POBREZA EN LA POBLACIÓN MENOR DE 18 Y MAYOR DE 18 AÑOS. (1990 – 2000)



SITUACIÓN DE INDIGENCIA Y POBREZA POR GRUPOS DE EDAD.(1990- 2000).

Año y zona	Menor de 18			Mayor de 18 años		
	Indigentes	Pobres no indigentes	Total Pobres	Indigentes	Pobres no indigentes	Total Pobres
1990						
Urbana	18.4	32.0	50.4	9,2	23,0	32.2
Rural	22.0	30.0	52.0	11,3	21,0	32.3
Total	19.1	31.6	50.7	9,6	22,6	32.2
2000						
Urbana	7.9	20.4	28.3	3.9	12.1	16.0
Rural	12.1	21.4	33.5	6.5	12.6	19.1
Total	8.5	20.6	29.1	4.3	12.2	16.5

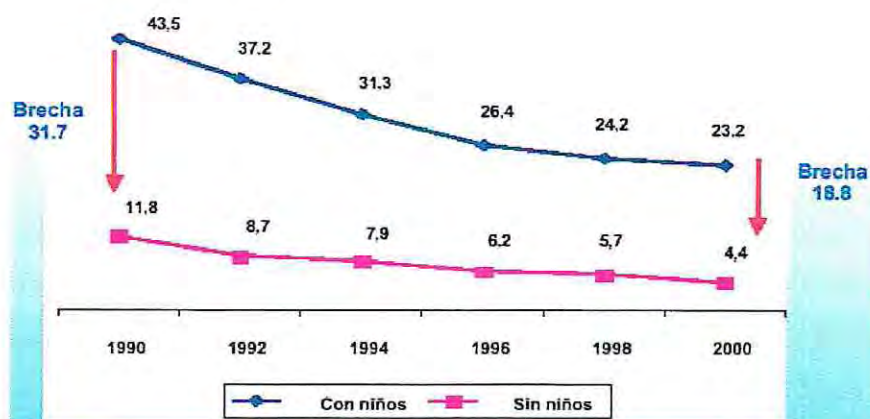
INDICE DE POBREZA INFANTIL SEGÚN TRAMO DE EDAD.



EVOLUCIÓN DE LA POBREZA E INDIGENCIA EN HOGARES CON Y SIN NIÑOS O NIÑAS.

Año	Con niños y niñas			Sin niños y niñas		
	Indigentes	Pobres no indigentes	No pobres	Indigentes	Pobres	No pobres
1990	14.2	29.3	56.5	2.9	8.9	88.2
1992	9.7	27.5	62.8	2.1	6.6	91.3
1994	8.3	23	68.7	2.2	5.7	92.1
1996	6.4	20	73.6	1.8	4.4	93.9
1998	6.2	18	75.8	1.8	3.9	94.4
2000	6.3	16.9	76.8	1.4	3	95.6

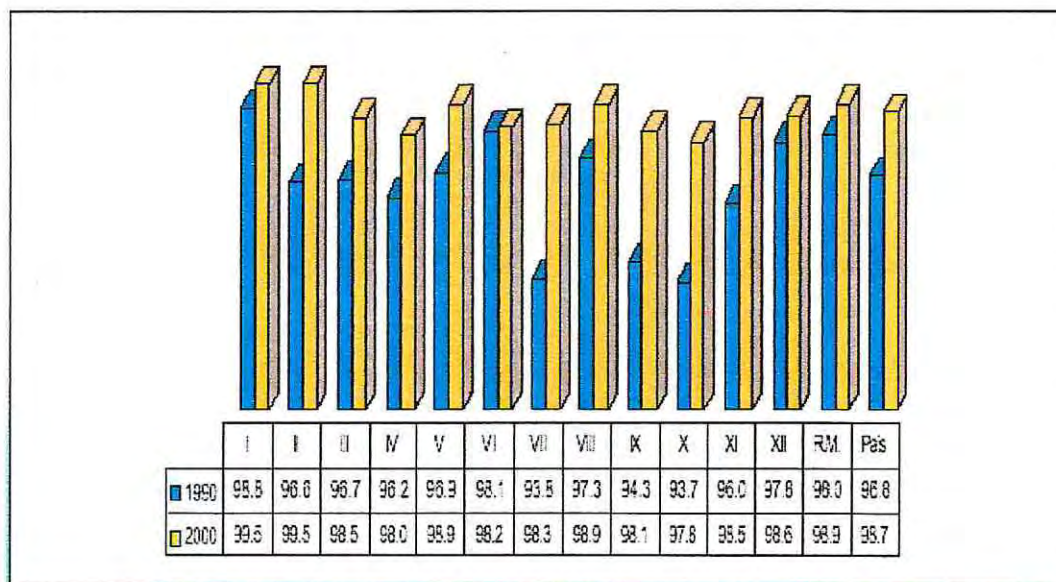
INCIDENCIA DE LA POBREZA EN HOGARES CON O SIN NIÑOS O NIÑAS.



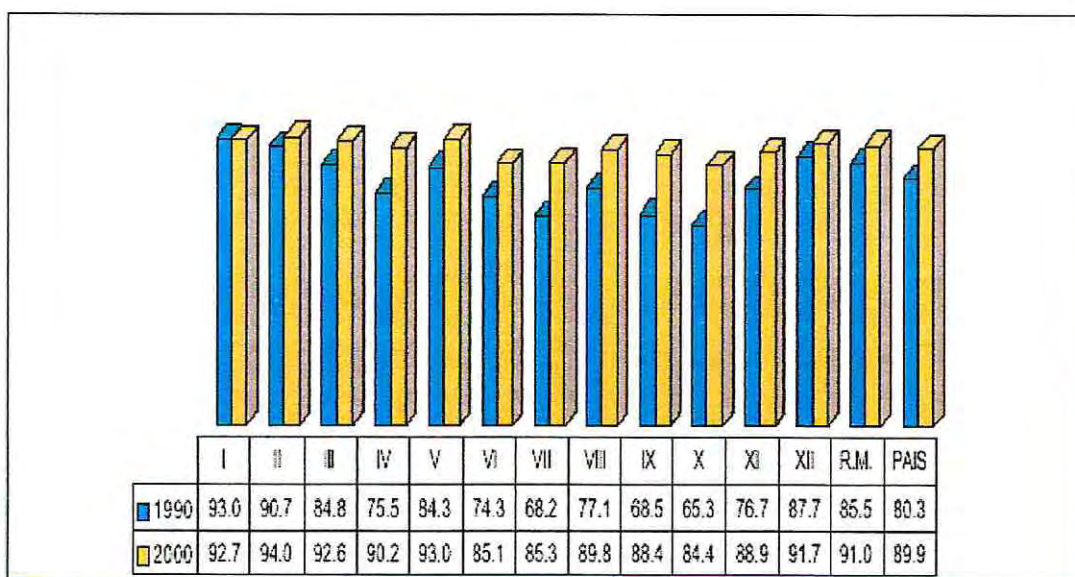
PROMEDIO DE ESCOLARIZACIÓN DE LOS JEFES DE HOGAR CON O SIN NIÑOS SEGÚN QUINTIL DE INGRESO (1990 – 2000)

	Con niños		Sin niños	
	1990	2000	1990	2000
Hombre				
I	7.0	7.4	6.0	5.2
II	7.6	8.6	5.5	5.7
III	8.4	9.9	6.0	6.9
IV	10.2	11.6	7.3	8.4
V	13.3	14.5	11.2	12.7
Total	8.9	9.9	8.1	9.0
Mujer				
I	5.6	6.7	5.2	5.0
II	6.1	7.3	5.3	5.4
III	6.9	8.8	5.5	6.2
IV	8.3	10.8	7.1	7.8
V	11.4	13.8	10.8	11.7
Total	6.9	8.6	7.3	8.1
Total				
I	6.7	7.3	5.7	5.1
II	7.4	8.3	5.4	5.6
III	8.2	9.7	5.8	6.7
IV	10.0	11.5	7.3	8.2
V	13.1	14.4	11.1	12.5
Total	8.6	9.7	7.9	8.7

COBERTURA DE ENSEÑANZA BÁSICA POR REGIÓN.(1990 – 2000)



COBERTURA DE ENSEÑANZA MEDIA POR REGIÓN (1990 – 2000).



POBLACIÓN MENOR DE 18 AÑOS, SEGÚN SISTEMA PREVISIONAL DE SALUD.

	Sistema Público	ISAPRE	Otros
1990			
I	86.3	2.9	10.8
II	79.4	7.4	13.2
III	68.3	13.9	17.8
IV	51.5	28.8	19.9
V	31.8	52.1	16.2
Total	70.3	15.2	14.5
2000			
I	93.6	1.5	4.9
II	86.0	6.8	7.2
III	72.2	16.3	11.5
IV	54.7	31.2	14.0
V	30.7	55.5	13.7
Total	81.2	10.9	7.8

ESTADO NUTRICIONAL DE NIÑAS Y NIÑOS MENORES DE 18 AÑOS.

Año y quintil	Normal	Riesgo de desnutrir	Desnutrido	Sobrepeso/obeso
1994				
I	85,4	3,4	2,9	6,3
II	86,1	2,2	2,3	7,4
III	86,3	2,5	1,7	7,3
IV	90,3	0,8	0,9	6,3
V	90,6	0,8	1,0	4,3
Total	87,0	2,3	2,1	6,5
2000				
I	80,0	4,0	1,4	12,8
II	82,5	2,5	0,4	12,9
III	86,0	1,3	0,6	11,1
IV	87,8	0,8	0,3	10,0
V	92,4	0,6	0,2	5,6
Total	84,2	2,3	0,7	11,3

Nuevo Sistema de Atención a la Infancia

Política Nacional y Plan de Acción integrado a favor de la Infancia y Adolescencia.

En la actualidad se ha ido desarrollando, un cambio respecto del paradigma de la Infancia, desde los sectores políticos y de la sociedad en general, esto básicamente ha significado el paso de políticas y programas basados en la consideración de la Infancia como un grupo “vulnerable”, hacia la redefinición de ésta como sujeto y actor estratégico para el logro del desarrollo del país. Esto se ve plasmado en un nuevo sistema de atención a la infancia, desde políticas asistenciales, basadas principalmente en las necesidades de niños y niñas, hacia un reconocimiento de los derechos del niño como obligaciones para el Estado, las familias y la sociedad.

A partir de lo anterior es que el Estado ha formulado una nueva Política y Plan Nacional de Acción Integrado a favor de la Infancia y Adolescencia, para el período 2001- 2010, la que presentaremos a continuación.

La Política Nacional, consta de cuatro componentes centrales de la misión a favor de la Infancia y Adolescencia:

1. *Servir como marco orientador de todas y cada una de las iniciativas desarrolladas a favor de los niños y niñas y adolescentes, particularmente aquellas de carácter público*, lo que significa transformar los contenidos de la política en pro del beneficio del quehacer entorno a la Infancia, diseñar e implementar un sistema de seguimiento de las acciones dirigidas, velando por su buena ejecución.

2. *Generar los mecanismos e instrumentos que garanticen a todos los niños, niñas y adolescentes ser respetados y ejercer plenamente sus derechos: lo que se expresa en; impulsar y garantizar el pleno ejercicio de los derechos de la Infancia y promover y resguardar las transformaciones legales, políticas y sociales (familias), para el cumplimiento de sus metas.*
3. *Generar una institucionalidad propia para la Infancia, la Adolescencia y la Familia, con expresión en los niveles comunal regional y central de la administración del Estado.*
4. *Promover y estimular el desarrollo de planes, programas y servicios sociales, tendientes a asegurar el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes.*⁹

Para efectos de dar cumplimiento a la Nueva Política, el estado ha definido áreas prioritarias de acción pública, organizando el conjunto de acciones específicas en la puesta n marcha de este Plan (2001- 2010).

Las áreas estratégicas son:

- ◆ Area estratégica I: “Sensibilización, promoción y difusión de los derechos de la Infancia y de la Adolescencia.”

Dada la importancia de estos puntos para el proceso de cambio cultural que se pretende, es que se ha definido ésta como un área estratégica de carácter transversal.

- ◆ Area estratégica II: “Apoyo al fortalecimiento de las familias como principales responsables del desarrollo integral de sus hijos e hijas.”

⁹ Política Integral y Plan de acción Integral a favor de la Infancia y Adolescencia, Gobierno de Chile, marzo 2001.

De esta manera serán siempre más sostenibles aquellas estrategias de atención que alcancen el respaldo familiar y comunitario necesario, y que contengan procesos de habilitación de las familias para el abordaje adecuado de necesidades de desarrollo de la Infancia en general.

- ◆ Area estratégica III: “Coordinación y Desarrollo de las Políticas Públicas con perspectiva de derechos.”

Es así como es necesario reconocer y evaluar los servicios que ya existen, de manera de lograr una articulación entre ellos y los nuevos formulados, siempre como respuesta a las necesidades de desarrollo de la Infancia, en la perspectiva de garantizar sus derechos.

- ◆ Area estratégica IV: “Provisión de servicios especiales para la protección integral de los derechos de la Infancia y Adolescencia, en los casos de amenaza o vulneración de ellos.”

Estos servicios de protección especial, deben actuar de forma paralela a los programas de servicios generales del estado, no reemplazando a éstos.

- ◆ Area estratégica V: “Promoción y fomento de la participación Infantil”

Entendiendo el término participación como, los procesos de compartir decisiones que afectan a la vida propia y de la comunidad en la que se vive, generando espacios y mecanismos específicos para una participación efectiva.

El propósito del Plan de acción, señala el carácter imperativo de la necesidad de crear condiciones y oportunidades que favorecen el pleno desarrollo de la Infancia y adolescencia del país, en atención a los requerimientos en sus distintas etapas de

desarrollo, y en un marco de plena igualdad de oportunidades, garantizando su integración efectiva a la sociedad.

Por consecuencia, el plan de acción, resulta un instrumento estructurado a partir de los criterios antes expuestos, que han sido concebidos como orientadores a la hora de diseñar e implementar las distintas estrategias propuestas por este Plan de acción.

Finalmente, y tomando en consideración estos antecedentes, el propósito del Plan de Acción Integral, para el decenio 2001- 2010, será: “Contribuir a la integración y desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes, haciendo de éstos personas con sus derechos fundamentales garantizados y, actores partícipes de los procesos de los que depende la satisfacción de sus necesidades.”¹⁰

Plan De Acción A Favor De La Infancia En Valparaíso

En el marco de la Reforma Integral al Sistema de Justicia y Protección de Derechos de la Infancia y Adolescencia, anunciada por el Presidente Ricardo Lagos en junio del año 2000, el Ministerio de Justicia y el Servicio Nacional de Menores (Sename) inauguraron, en el año 2001, y en conjunto con el municipio de Valparaíso, la primera Oficina de Protección de Derechos de la Infancia (OPD) del país.

Las Oficinas de Protección de Derechos de Infancia (OPD) son un programa social que en un territorio o comuna (en base a una alianza entre la comunidad, representada por el municipio y el Sename) busca crear condiciones de mayor bienestar para la infancia y la

¹⁰ Contenidos específicos del Plan de Acción, en Política Nacional y plan de acción Integral 2001- 2010, Gobierno de Chile, Marzo 2001.

adolescencia y entregar protección integral a los niños, niñas y adolescentes que se encuentren en una situación de exclusión social o vulneración de sus derechos.

Estas oficinas, que son las encargadas de derivar al niño o niña a los diversos programas sociales a nivel local, cuentan con un equipo interdisciplinario de profesionales (abogados, psicólogos, asistentes sociales y educadores) los que trabajan junto a otros servicios municipales (consultorios, escuelas, etc.), organizaciones vecinales, familias y la comunidad organizada. El Sename, en tanto, otorga asistencia técnica, financiamiento y orienta la acción mediante un proceso de asesoría y supervisión.

Áreas de intervención de la OPD

La Oficina de Protección de Derechos (OPD) realiza su trabajo a través de dos áreas de intervención: Área de protección y Área de Gestión Comunitaria

Área de Protección: otorga atención Psicosocial y asesoría legal a la población infanto-adolescente y sus familias, quienes las requieran como consecuencia de una situación de exclusión (discriminación y falta de acceso a los servicios básicos); vulneración de derechos (maltrato, abuso sexual, etc.);y/o defensa para restaurar algún derecho (reparación del maltrato, restitución de su derecho a la educación, visita de los padres, etc.)

Área de Gestión Comunitaria: su objetivo es generar las condiciones para que se establezca una cultura de reconocimiento de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho

En tal contexto, la acción de la OPD debe traducirse en resultados tales como: la reducción de situaciones de amenaza o vulneración de derechos; la disminución de medidas de institucionalización; el incremento de los indicadores de focalización de la red de programas de infancia del Sename y sus instituciones colaboradoras; el fortalecimiento de la red y optimización de recursos institucionales necesarios para incrementar las posibilidades de desarrollo e integración socio-familiar de este segmento de la infancia y adolescencia

Ámbitos de Acción y Cobertura de la OPD

- ◆ Protección administrativa de derechos, con el objetivo de desjudicializar progresivamente demandas, necesidades y conflictos que involucran a niños, niñas y jóvenes y asimismo, desconcentrar los Juzgados de Menores.
- ◆ Representación jurídica del interés superior de niños y niñas adolescentes ante los Tribunales de Justicia.
- ◆ Articulación del circuito local de protección de derechos, a fin de facilitar el acceso a recursos y redes territoriales a la población infantil que se encuentre en situación de exclusión y vulneración de derechos en el marco de la Convención Internacional de los Derechos del Niño.

CAPÍTULO 4

MARCO TEÓRICO

El marco teórico en el cual se sustenta este estudio tiene a la base el constructivismo, constituyendo el marco epistemológico desde el cual se aborda nuestra investigación. Dentro de esta teoría del conocimiento nos referiremos a los siguientes autores: Jean Piaget, Lawrence Kohlberg y Jerome Bruner, autores que han sido definidos por sus aportes a la Psicología como representantes del constructivismo; ya que desde el análisis de sus estudios se ha planteado que ellos comparten la premisa de que el acceso al conocimiento y construcción de la realidad está mediado por sistemas simbólicos y de representación.

Desde Piaget y Kohlberg haremos una revisión de las teorías del desarrollo moral que ellos postularon, haciendo énfasis en los tipos de moral y en la capacidad de representación que subyace a éstos, sustentando así desde estos conceptos teóricos la caracterización de la muestra para esta investigación.

Debido a que las preguntas de esta investigación se orientan a explorar el significado de la infancia a través de la metodología análisis de contenido, la cual requiere para llevarse a cabo recoger datos que sean expresiones verbales de ideas, creencias, opiniones; se hizo necesario que los niños y niñas - sujetos- pertenecientes a la muestra de esta investigación se encontraran en una etapa de desarrollo en la cual tuvieran la capacidad de elaborar una forma de expresión verbal la que mostrara un manejo en la elaboración de narraciones acerca de sus experiencias, y además que denotara la

capacidad de realizar cuestionamientos respecto de temas morales y éticos; todo esto en el marco de una entrevista grupal.

Desde Bruner, tomaremos su planteamiento de la Psicología como una Psicología Cultural, centrada en la conceptualización que él realiza del significado como concepto principal de estudio de la Psicología, y de los procesos de construcción de éste.

Finalmente se exponen dos investigaciones que constituyen un antecedentes de estudios relevantes para esta Investigación.

Constructivismo

“Nosotros honramos la búsqueda de la verdad, el conocimiento y los valores pero teniendo en cuenta lo que nosotros encontramos como la verdad, el conocimiento y los valores de la gente ,de la gente de nuestro tiempo“
(Anderson 1990, en “Evaluación constructivista”)

El constructivismo hace referencia a una familia de teorías interrelacionadas que cuestionan la versión realista y objetivista de la ciencia. A pesar de que las versiones contemporáneas del constructivismo reflejan diversas influencias históricas, todas comparten un marco de referencia común que enfatiza la naturaleza necesariamente limitada y falible de toda nuestra búsqueda de conocimiento. La mayoría de esos supuestos son creencias de que los seres humanos están orientados activamente hacia una comprensión significativa del mundo en que viven, tienen negado el acceso directo a cualquier realidad externa, y están continuamente en proceso de desarrollo y cambio.

Lo que distingue al constructivismo del pragmatismo es el interés predominante por como llegamos a tener el conocimiento que “nos permite manejarnos”. El trabajo de Jean Piaget, considerado actualmente constructivista, puede interpretarse desde el esfuerzo por diseñar un modelo de la generación de conocimiento viable. Desde su perspectiva, la cognición debe ser considerada una función adaptativa entendiéndose ésta como un estado de los organismos o las especies que se caracteriza por su capacidad para sobrevivir en un ambiente dado. Para Piaget, el conocimiento no es ni nunca puede ser una representación del mundo real. En cambio, es la colección de estructuras conceptuales que resultan estar adaptadas, o que resultan ser viables dentro del alcance de

la experiencia del sujeto cognoscente. Cabe señalar que en el dominio cognitivo, los términos adaptación y viabilidad refieren a al logro y al mantenimiento del equilibrio interno.

“El hombre ha descubierto un nuevo método para adaptarse a su medio ambiente. Entre el sistema receptor y el efector, que se han encontrado en todas las especies animales, encontramos en el hombre un tercer eslabón que podemos describir como el sistema simbólico. Esta nueva adquisición transforma totalmente la vida humana. Comparado con otros animales, el hombre vive no sólo en una realidad más amplia; vive, puede decirse, en una nueva dimensión de la realidad. El hombre vive en un universo simbólico” (Cassirer, 1972).

En acuerdo con esta perspectiva, ser humano supone necesariamente un “esfuerzo en pos del significado” parcial y localizado, una posición que devuelve la importancia a los procesos de agencia personal de la acción humana. Estos esfuerzos están marcados por los intentos de representar y comprender simbólicamente una realidad, que, sin embargo, nunca puede ser totalmente comprendida. En lugar de eso, podemos tener poco más que un acceso indirecto, mediatizado y parcial a series de realidades transformadas y siempre cambiantes.

Es así como el constructivismo está basado en la premisa de la formación de significado; ser humano supone interpretar la experiencia, buscando propósito y significado a los acontecimientos que nos rodean. Es este impulso hacia el significado, es lo que caracteriza a la iniciativa humana y sirve de piedra angular al pensamiento constructivista.

La causa común a los pensadores constructivistas es comprender los procesos de formación de significado; dichos pensadores han registrado con minuciosidad diversas

formas de actividad humana en busca de evidencia de representación simbólica. En la Psicología muchos de esos esfuerzos han convergido en procesos de lenguaje, intentando dar significado a la experiencia en el espacio semántico, advirtiendo que es en el lenguaje donde se crean los significados. El lenguaje puede ser definido ampliamente extendiéndose más allá de los límites de la representación hablada, a través de los terrenos verbal y no verbal, conductual y cognitivo, y consciente e inconsciente (Maturana, 1980). En este sentido, la formación del significado toma formas ricas y diversas, donde los vehículos para introducir la estructura y organización en el flujo de experiencia incluyen procesos como la representación metafórica y las transacciones narrativas.

DESARROLLO MORAL

Jean Piaget

El enfoque evolutivo de Piaget, supone la descripción cuidadosa y el análisis teórico de los estados ontogénicos sucesivos en una cultura particular, de este modo, el dato primario es el cambio del comportamiento desde un funcionamiento menos avanzado hasta otro más avanzado. Además, supone concienzudas comparaciones entre estos estados sucesivos; donde las características dominantes de éstos son descritas en términos de los estados precedentes y de los estados subsecuentes.

Dando por sentado, desde la teoría Piagetana, que una serie evolutiva puede someterse a una descripción por etapas, éstas deben poseer determinadas propiedades:

1.-Deben aparecer en el desarrollo según un orden o sucesión invariable y constante, de acuerdo a este criterio una etapa A debe surgir en todo niño antes de que se presente la etapa B. Si los comportamientos que definen las dos etapas no se presentan en una sucesión ontogénica constante, es erróneo llamarlas etapas. Aunque la sucesión se considera invariable, la edad en que aparece una etapa particular puede mostrar considerables variaciones.

2.-Las estructuras que definen etapas anteriores se integran o incorporan en las etapas posteriores, por ejemplo, las operaciones concretas deben preceder a las operaciones formales en la serie temporal, tanto desde un punto de vista lógico como psicológico, dado que la constitución de las primeras es absolutamente necesaria para la realización de las segundas.

3.- Las propiedades estructurales que definen una etapa particular deben formar un todo integrado, Piaget llama a este tipo de totalidad “estructura de conjunto”, es decir, las propiedades estructurales una vez que alcanzan un estado de equilibrio muestran de modo característico un alto grado de interdependencia, como si constituyeren procesos parciales dentro de un fuerte sistema total, o mejor aún, la existencia de la condición de equilibrio implica esta interdependencia. Este carácter unificado y organizado de las estructuras hace posible definir la totalidad que ellas forman y luego interpretar una amplia y diversa gama de conductas aparentemente no relacionadas en términos de este todo estructural subyacente.

Al enfrentarse con problemas apropiados para la etapa que está en desarrollo, es probable que las actividades cognoscitivas del niño reflejen una mezcla de estructuras anteriores, organizadas pero inadecuadas, y el uso vacilante y esporádico de estructuras nuevas que aún no han organizado por completo. Por otro lado, la fase preparatoria, con su fusión e inestabilidad, gradualmente deja lugar a un periodo posterior en el cual las estructuras en cuestión forman una totalidad estrechamente ligada, organizada y estable.

Solo en esta fase de logro, de equilibrio estable, las estructuras que definen la etapa aparecen como las estructuras de conjunto ya descritas. De este modo, si se considera la organización cognoscitiva, el proceso evolutivo es decididamente heterogéneo en todos sus puntos.

Por lo tanto, Piaget vislumbra el concepto de desarrollo intelectual como un movimiento que va desde el desequilibrio estructural al equilibrio estructural, movimiento

que se repite a si mismo en niveles cada vez superiores de funcionamiento, lo cual viene a ser la base de su teoría.

Con el objetivo de no concebir una concepción equivocada de la teoría de Piaget se debe aclarar lo siguiente: en primer lugar, Piaget no considera la demarcación de las etapas del desarrollo como un fin en si misma, por el contrario, la clasificación de las etapas es un medio para el fin de comprender el proceso evolutivo.

Además, es evidente que una teoría que hace hincapié en los cambios cualitativos del proceso de desarrollo, inevitablemente tenderá a subestimar las semejanzas entre las etapas. Para decirlo con mayor precisión, la teoría de Piaget resta importancia a las diferencias entre los niños de una misma etapa y a las semejanzas entre los niños de etapas diferentes.

Teniendo claros aquellos conceptos que subyacen a la teoría de Piaget, realizaremos una breve reseña de aquellas etapas del desarrollo que mayormente determinan la evolución de la infancia, para centrarnos, de acuerdo al objetivo de nuestra investigación, en la evolución social y afectiva del niño, más específicamente el desarrollo moral y la noción de justicia.

Etapas de desarrollo:

El primer nivel que plantea la teoría de Piaget, es el **Nivel Senso - Motor**; éste período es anterior al lenguaje, donde el aún lactante no presenta todavía pensamiento ni afectividad ligado a las representaciones que permitan evocar las personas o los objetos ausentes; pese a esto el desarrollo durante estos primeros 18 meses es excepcionalmente rápido e importante.

Es en este período donde el niño elabora esquemas senso - motores, que le permiten organizar un conjunto de subestructuras cognoscitivas que servirán de punto de partida a sus construcciones perceptivas e intelectuales posteriores, así como un cierto número de reacciones afectivas elementales, que determinarán de algún modo su afectividad subsiguiente.

Piaget postula que existe una inteligencia antes del lenguaje, ésta “es en esencia práctica y tendente a consecuciones y no a enunciar verdades, esta inteligencia no deja de resolver un conjunto de problemas de acción, construyendo así un sistema de esquemas de asimilación; ni deja de organizar lo real según un conjunto de estructuras espacio temporales y causales”.

Ahora bien, a falta de lenguaje y de función simbólica, esas construcciones se efectúan apoyándose exclusivamente en percepciones y movimientos, esto es, mediante una coordinación senso- motora de las acciones, sin que intervengan la representación o el pensamiento.

Dentro de la tesis de una “Inteligencia Senso- Motora”, Piaget dice que existe una imposibilidad por determinar el momento exacto en que ésta surge, sino más bien, plantea

una sucesión continua de estadios donde cada uno señala un nuevo progreso parcial hasta alcanzar esta “Inteligencia”.

La inteligencia senso- motora conduce a un resultado muy importante en lo que concierne a la estructuración del universo del sujeto, por restringido que sea ese nivel práctico: organiza lo real, construyendo, por su funcionamiento mismo las grandes categorías de la acción de esquemas del objeto permanente, del espacio, del tiempo y de la causalidad, subestructuras de las futuras nociones correspondientes. Ninguna de esas categorías se presenta al momento de nacer, y el universo inicial está enteramente centrado en el cuerpo y la acción propios, en un egocentrismo tan total como inconsciente de sí mismo. En el transcurso de esta etapa, 18 meses, se efectúa una des- centración general, de modo que el niño acaba por situarse como un objeto entre otros, en un universo formado por objetos permanentes, estructurado de manera espacio-temporal y sede de una causalidad a la vez espacializada y objetivada en las cosas.

Al término del período seso - motor (1 año y medio a 2 años), aparece una función fundamental para la evolución de conductas ulteriores, la “**Función Semiótica o Simbólica**”, ésta consiste en permitir la evocación representativa de objetos o de acontecimientos no percibidos actualmente, de igual forma hace posible el pensamiento proporcionando un campo de aplicación ilimitado por oposición a las fronteras de la acción sensoromotoras y de la percepción.

Este conjunto de conductas implica la evocación representativa de un objeto o de un acontecimiento ausente y que supone la construcción o el empleo de significantes

diferenciados, ya que deben poder referirse a elementos no actualmente perceptibles tanto como a los que están presentes.

Piaget distingue a lo menos cinco de estas conductas de aparición simultánea:

1.- Imitación diferida: la que se inicia en ausencia del modelo.

2.- Juego simbólico: o juego de ficción, donde la representación tiene un rol principal.

3.- Dibujo: imagen gráfica, intermediario en un comienzo entre el juego y la imagen mental.

4.- Imagen mental: aparece como una imitación interiorizada.

5.- Lenguaje naciente: permite la evocación verbal de acontecimientos no actuales.

Entre los dos años y medio a los siete años existe un nivel que no es simple transición, pasando por obstáculos serios y nuevos, entre los que Piaget destaca: la necesidad de reconstruir en ese nuevo plano de la representación lo que ya estaba adquirido en el de la acción; la descentración, ya laboriosa en el estadio senso - motor, es mucho más difícil en la representación, ya que ésta atañe a un universo (fuera del niño) mucho más extenso y de mayor complejidad; finalmente cuando el lenguaje y la función semiótica permiten, no solo la evocación, sino también, la comunicación, el universo de la representación no está exclusivamente formado por objetos (o personas objetos) sino, igualmente por sujetos a la vez análogos y exteriores al "yo"; lo que supone perspectivas distintas y múltiples que se tratará de diferenciar y coordinar.

Piaget plantea centrar la atención en el largo período que va entre los dos - tres años a los once–doce, en lugar de separar un período preoperatorio que iría desde los dos- tres

años a los siete - ocho, edad en que comienza la construcción de las operaciones concretas, ya que considera que las primeras fases de ese gran período son de organización y de preparación, comparable a la etapa senso - motora, mientras que el período entre siete a doce años es el de completamiento de las operaciones concretas, que continua en un nuevo período operatorio, característico de la pre - adolescencia logrando su equilibrio entre los catorce y quince años, permitiendo perfeccionar las construcciones aún limitadas propias del período anterior.

La etapa de las **Operaciones Concretas** (siete - ocho años a los once - doce), tal como lo presenta Piaget, afectan directamente a los objetos y aún no a hipótesis enunciadas verbalmente, como es el caso de la etapa sucesiva de las operaciones proposicionales (12-16 años). Las operaciones concretas forman, la transición entre la acción y las estructuras lógicas más generales que implican una combinación y estructura de “grupo” coordinante de las dos formas posibles de reversibilidad (disociación, adición); éstas operaciones nacientes se coordinan en estructuras de conjunto entre las cuales están, seriación, clasificación, número, espacio, tiempo y velocidad.

La evolución de las operaciones concretas del pensamiento y las relaciones interindividuales, nos dice que la llegada de la representación, debida a la función semiótica, es, en efecto tan importante para el desarrollo de la afectividad y de las relaciones sociales, como para el de las funciones cognoscitivas; es así como el objeto afectivo (principalmente formado por los padres) senso-motor, no es sino un objeto de contacto directo, que puede volverse a encontrar en caso de separación momentánea, pero que no puede evocarse durante sus separaciones. Con la imagen mental, la memoria de evocación, el juego simbólico y el lenguaje, el objeto afectivo, por el contrario, está

siempre presente y siempre actúa, incluso en ausencia física; este hecho fundamental entraña la formación de nuevos afectos bajo la forma de simpatías o antipatías duraderas, en lo que concierne a los otros, y de una consciencia o valorización duraderas de sí, en lo que concierne al “yo”.

Hecha la aclaración anterior y siguiendo la teoría de Piaget, entenderemos que la evolución afectiva y social del niño, obedece a las mismas leyes del proceso general antes citado, ya que el término “social”, no debe ser entendido en el único sentido de transmisiones educativas, culturales o morales, sino que se trata de un proceso interindividual de socialización a la vez cognoscitivo, afectivo y moral, cuya evolución siempre está sujeta a múltiples fluctuaciones que intervienen a esos aspectos y que son indisociables.

Desarrollo Moral:

Ahora bien, es importante para poder perfilar correctamente el planteamiento de moral al que hace mención Piaget, tener en consideración una serie de elementos importantes:

- Piaget insiste en que hay algo con el nombre propiamente de “moral”, que es distinto de la regulación de la costumbre o de la autoridad.
- Piaget supone un cierto proceso de maduración, es decir, un paso gradual de una estructura mental a otra, de una moral convencional, a una moral de código racional, en fin, de una moral heterónoma a una autónoma.

- Por su parte, el desarrollo de las estructuras morales en el niño, converge en el desarrollo cognitivo de otras estructuras, como lo pueden ser, la captación de las relaciones lógicas y de las conexiones causales o, esta dado a través de las relaciones con sus padres o adultos cuidadores, en donde se dará paso a la formación de sentimientos morales específicos de obligación de conciencia.

El juicio moral de Piaget versa sobre una comprensión de la coherencia interpersonal de las normas morales, lo subjetivo, lo objetivo, en moral es desde el principio un problema central en la psicología de Piaget.

Es posible que la contribución más importante de Piaget (1932) haya sido la formulación explícita de una distinción, muchas veces olvidada, como lo es la distinción entre la denominada “moral convencional” y una moral derivada de un “código racional”. (Pérez- Delgado, 1995 en “Psicología, ética y Religión”).

El juicio moral del niño de Jean Piaget, definía los “**Estadios Morales**” no en el sentido estructural o la forma de “estadio duro”, sino según una vía tipológica ideal de los estadios morales. Los dos tipos ideales que Piaget definió eran los tipos “*heterónomo*” y “*autónomo*”. Siguiendo a Kant y, en parte, a Durkheim, Piaget consideró la *moralidad como un respeto a las reglas y finalmente a las personas que las originan*.

En este sentido existen dos tipos de respeto y dos correspondientes tipos de morales. El primer tipo era el de “respeto unilateral” o “moral convencional”, que une a un inferior con un superior, considerado como tal, orientado específicamente hacia los padres u otras autoridades y las reglas que ellos prescribían, donde la conformidad o la obediencia a la autoridad y a la regla hecha por la misma, era su estructura subyacente, formando la

“*moralidad heterónoma*”; el segundo tipo era el “respeto mutuo” o “código moral racional”, fundado en la reciprocidad, en la estimación entre compañeros o iguales, y de respeto por las reglas que guiaban su interacción, donde la justicia, en el sentido de reciprocidad y de igualdad y la posibilidad de reflexión, eran las estructuras subyacentes, dando paso a la “*moralidad autónoma*”.

El respeto unilateral, por su parte, si bien es la fuente de sentimientos de deber, forma en el niño una moral de obediencia caracterizada esencialmente por una heteronomía, la que se traduce en cierto número de reacciones afectivas y en ciertas estructuras notables, propias del juicio moral antes de los siete u ocho años, donde el poder de la consigna está inicialmente ligado a la presencia material del que las da.

Desde el punto de vista del juicio moral, la heteronomía, conduce a una estructura bastante sistemática, el *realismo moral*, según el cual, las obligaciones y los valores están determinados por la ley o la consigna en sí misma, independientemente del contexto de las intenciones y de las relaciones, por ejemplo, en el ámbito de la mentira, el niño recibe instrucciones de veracidad, antes incluso de comprender el valor social de ésta, por falta de socialización y antes, a veces, de poder distinguir el engaño intencionado de las deformaciones de lo real debidas al juego simbólico o al simple deseo. Resulta entonces que la regla de veracidad permanece como exterior a la personalidad del sujeto, y da lugar a una situación típica de realismo moral y de *responsabilidad objetiva*, es decir, el acto es valorado en función de su grado de conformidad objetiva con la regla, y no en función de las intenciones de violarla, o bien, que involuntariamente se vea en una situación de transgresión, ya que la mentira parece grave no en la medida en que parece una intención de engañar, sino en la que se aleja materialmente de la verdad objetiva.

Estas dos morales, antes descritas, se deben a procesos formadores, que en líneas generales, se suceden sin constituir, a pesar de ello, estadios propiamente dichos. El primero de estos procesos es la presión moral del adulto, presión que da como resultado la heteronomía y por consiguiente el realismo moral. El segundo es la cooperación que provoca la autonomía. Entre éstas dos, se distingue una fase de interiorización y de generalización de las reglas y las consignas.

La presión moral, por su parte, se caracteriza por el respeto unilateral, este respeto es la base de la obligación moral y del sentimiento del deber, donde toda norma que proviene de una persona respetada es el punto de partida de una regla obligatoria, por ejemplo, la obligación de decir la verdad, no robar, etc. tantos deberes que el niño siente profundamente sin que emanen de su propia conciencia, son reglas debidas al adulto y aceptadas por el niño. A partir de entonces, esta moral del deber, bajo su forma original, es esencialmente heterónoma. El bien es obedecer a la voluntad del adulto. El mal es hacer lo que a uno le parece. Dentro de una moral de este tipo, no habría sitio para lo denominado “el bien” opuesto al “deber” puro.

Las relaciones del niño con sus padres son relaciones puras de presión, donde hay un afecto espontáneo mutuo, que empuja al niño, a actos de generosidad, a demostraciones emotivas que no están en absoluto prescritas. Según Piaget, éste sería sin lugar a dudas el punto de partida de esta moral del bien que se desarrolla, al margen de la moral del deber y que dominará completamente en algunos individuos. No obstante el bien es producto de cooperación, la relación de presión moral, es generadora del deber, que no puede sino conducir a la heteronomía, y en sus consecuencias extremas al realismo moral.

En la fase intermedia el niño no obedece sólo las órdenes del adulto, sino a la regla en sí misma, generalizada y aplicada de una manera original, por ejemplo, en la mentira se ha observado que, en un momento dado, el niño considera que la mentira es mala en sí misma y que, aunque no se le castigue, no hay que mentir. Si esto tiende a la autonomía de conciencia, lo que se está dando en esta fase intermedia es una semi-autonomía, donde, si bien, siempre hay una regla que se impone desde fuera, no necesariamente es producto de la propia conciencia.

Ya hacia finales de la etapa de operaciones concretas, vemos anunciado el momento en que se descubre que la verdad es necesaria en las relaciones de simpatía y respeto mutuos. La reciprocidad parece ser, en este sentido, un factor de autonomía. Efectivamente, se postula que hay una autonomía moral cuando la conciencia considera necesario un ideal independiente de toda presión exterior. O sea que sin relación con los demás no hay necesidad moral, conociendo la anomia, pero no la autonomía. Inversamente, toda relación con los demás en que intervenga el respeto unilateral conduce a la heteronomía. La autonomía, pues, aparece con la reciprocidad cuando el respeto mutuo es lo bastante fuerte para que el individuo experimente desde dentro la necesidad de tratar a los demás como él querría ser tratado.

Finalmente, en la medida que se puede hablar de estadios en la vida moral, se pueden distinguir tres grandes períodos en el **desarrollo de la justicia** en el niño:

- ◆ se extiende hasta los siete u ocho años, durante el cual la justicia se subordina a la autoridad adulta.
- ◆ entre los ocho y once años, aproximadamente, donde se da fuertemente el igualitarismo progresivo.
- ◆ período que se inicia alrededor de los once a doce años, durante el cual la justicia puramente igualitaria se ve moderada por unas preocupaciones de equidad.

Las características que distinguen específicamente a cada uno de estos estadios se verán a la luz de conceptos de justicia retributiva, o de sanción; justicia distributiva en relación con nociones de igualdad o equidad, y la relación de justicia entre niños.

El primer estadio se caracteriza por una indiferenciación de las nociones de lo justo y lo injusto, con las nociones de deber y desobediencia: es justo lo que se conforma a las reglas impuestas por la autoridad adulta. En este estadio, el niño considera injustos algunos modos de ser tratado, cuando el adulto no se sigue a las reglas que él mismo ha trazado, pero si el adulto se rige a sus propias reglas, todo lo que prescribe se considera justo. En el terreno de la justicia retributiva, toda sanción se admite como legítima, necesaria e incluso constitutiva del principio de moralidad, ya que si no se castigara por ejemplo la mentira, ésta se estaría permitiendo, poniendo por encima la justicia retributiva sobre la igualdad. En el terreno de la justicia entre niños, la igualdad constituye una necesidad, pero el sujeto no le da libre curso si hay algún posible conflicto con la

autoridad, confundiendo lo justo con lo impuesto por la ley, y ésta es totalmente heterónoma e impuesta por el adulto.

El segundo estadio se puede definir por el desarrollo progresivo de la autonomía y la primacía de la igualdad sobre la autoridad. Respecto a la justicia retributiva, sólo se consideran legítimas las sanciones que se desprenden de la reciprocidad. La creencia en la justicia inmanente disminuye mucho y el acto moral interesa por sí mismo independientemente de la sanción. Lo que respecta a la justicia distributiva, la igualdad es la preocupación principal. Entre niños el igualitarismo se impone progresivamente con la edad.

Finalmente, en el tercer estadio, se esboza una nueva actitud, que se puede caracterizar por el deseo de equidad y que no es más que el desarrollo del igualitarismo en un sentido relativo, ya que en lugar de la igualdad en la identidad, el niño solo concibe los derechos iguales de los individuos relativos a la situación particular de cada cual. Respecto de la justicia retributiva, lo anterior lleva a no aplicar las mismas sanciones, sino a evaluar los atenuantes del contexto, en relación a la justicia distributiva, hace que deje de concebirse la ley como algo idéntico para todos, sino que, se debe tener en cuenta las circunstancias personales de cada uno, buscando así, que la igualdad sea más efectiva que antes.

En síntesis, Piaget señala como sujeto moral al individuo subrayando la dimensión constructiva y creativa del desarrollo moral de la persona, teniendo como heredero al enfoque evolutivo- cognitivo de Kohlberg prolongando y desarrollando la orientación Piagetana, no obstante, una de las cuestiones que el autor no define, en su teoría global de desarrollo, y que claramente se ve entrelazado con el desarrollo del juicio moral, es si la

transición de las distintas etapas del desarrollo del juicio moral, es solo cuestión de maduración psicológica o si depende además de otros factores que los pueden bloquear como acelerar, como lo son las figuras de la familia, la red social, o la educación escolar formal.

Lawrence Kohlberg.

L. Kohlberg, en su tesis doctoral de Psicología por la Universidad de Chicago, en el año 1958, realiza un esfuerzo por replicar la descripción de los estadios de juicio moral de Piaget (1948) para ampliarlos a la adolescencia y examinar la relación del crecimiento escalonado con las oportunidades de *tomar el rol* de otros en el entorno social, estos objetivos orientaron su revisión y posterior elaboración del modelo de dos estadios de Piaget en seis estadios de juicio moral, que un principio, se denominaron “tipos ideales evolutivos”. En su constante trabajo por ir afinando e investigando respecto de su propia teoría, realiza varias publicaciones. Dentro de las últimas actualizaciones de sus hipótesis, presenta una declaración de la naturaleza de los estadios de juicio moral y sus implicaciones en el proceso de moralización.

Kohlberg, básicamente sostiene su teoría en aspectos de teorías anteriores como lo es, entre otros, Piaget, mostrando claras similitudes, respecto de los estadios de desarrollo moral, y diferencias, tal como el restar importancia a la autoridad adulta, los dilemas y valores de los compañeros, incorporando mas fuertemente el valor universal y transcultural del desarrollo de la moral.

Para Kohlberg el desarrollo moral, a diferencia de Piaget, es un proceso de una sola vía, comprobando a partir de un estudio longitudinal, la existencia de una secuencia universal en el razonamiento moral como un proceso interactivo que no depende de la cultura y que conduce a formas más equilibradas y estructuradas de razonamiento, donde éste se hace necesario para poder definir una acción como moral.

Teoría de la moralización: teoría cognitivo-evolutiva

Kohlberg afirma que, si bien, la exactitud de los estadios, como una descripción del desarrollo moral, es un tema de observación empírica y de análisis de las conexiones lógicas en las ideas de niños y niñas, no un asunto de teoría de la ciencia social, no obstante, estos estadios como descripciones de desarrollo moral tienen implicaciones definidas para una teoría de la moralización de la ciencia social. Consecuentemente con lo anterior, elabora una teoría cognitivo-evolutiva de la moralización que pueda explicar los hechos del desarrollo moral secuencial, tal como él lo postula.

La característica más obvia de las teorías cognitivo-evolutivas es su uso de cierta clase de concepto de estadio, de cierta noción de reorganizaciones secuenciales ligadas a la edad en el desarrollo de las actitudes morales.

Además se pueden encontrar otros supuestos comunes de las teorías cognitivo-evolutivas:

1.- El desarrollo moral tiene un componente básico cognitivo estructural o moral juicial.

2.- La motivación básica para la moralidad es generalizada por la aceptación, la competencia, la autoestima, o la auto comprensión, más que por el encuentro de las necesidades biológicas con la reducción de la ansiedad o el miedo.

3.- Los aspectos más importantes del desarrollo moral son culturalmente universales, porque todas las culturas tienen unos orígenes comunes de interacción social, de toma de rol, y de conflicto social que requieren una integración moral.

4.- Las normas y principios morales básicos son estructuras que surgen a través de unas experiencias de interacción social más que a través de la interiorización de las reglas que existen como estructuras externas; los estadios morales no se definen por reglas interiorizadas, sino por estructuras de interacción entre el yo y el otro.

5.- Las influencias ambientales dentro del desarrollo moral están definidas por la calidad y extensión general del estímulo cognitivo y social a través del desarrollo del niño, más que por las experiencias específicas con los padres o las experiencias de disciplina, castigo y premio.

Ahora, si bien, el desarrollo moral depende de la estimulación definida en términos cognitivos estructurales, ésta debe también ser social, la que se da a partir de la interacción social y de la toma de decisión moral, del diálogo y de la interacción moral. La estimulación “cognitiva pura” es una base o fondo necesario para el desarrollo moral, pero no engendra directamente un desarrollo moral. Sin embargo, una ausencia de estimulación cognitiva, necesaria para desarrollar un razonamiento lógico formal, puede ser importante para explicar los techos a nivel moral.

De mayor importancia que los factores relacionados con la estimulación del estadio cognitivo, son los factores de la experiencia social general a lo que llama *oportunidades de toma de rol*. Lo que, a su juicio, diferencia la experiencia social de la interacción con las cosas, es el hecho de que la experiencia social requiere una toma de rol; tomar la actitud de otros, ser consciente de sus pensamientos y sentimientos, ponerse en su lugar. Kohlberg prefiere utilizar este término, por el de empatía, ya que incorpora la parte cognitiva así como la afectiva, requiere una relación estructural organizada entre otros y

yo. De esta forma, insiste en que el proceso lleva consigo una comprensión y relación con todos los papeles de la sociedad de la cual uno es parte, subrayando que esta toma de rol se da en todas las interacciones sociales y situaciones de comunicación, no solamente en aquellas que suscitan emociones de simpatía o empatía.

Al entender los efectos del entorno social en el desarrollo moral se debe considerar las oportunidades que tiene el niño o niña de proveerse de una toma de rol en el entorno. Las variaciones en las oportunidades existen según la relación de los niños o niñas con sus familias, sus grupos de amigos, escuela y su nivel social en relación a una estructura de la sociedad más amplia como es la económica y la política.

Es así como la obra de L. Kohlberg, tanto su aportación teórica como empírica, se enmarca, en la conceptualización de la moralidad como “*la construcción*” de principios morales autónomos por parte de cada individuo. Siendo estas interpretaciones propias de los enfoques cognitivos, que entienden el desarrollo como el producto de la interacción entre las estructuras del sujeto y las del medio ambiente. Sostiene además el postulado de que ningún conocimiento humano, excepto las formas hereditarias más elementales, está inscrito en las estructuras orgánicas genéticas.

Es importante aclarar que, la utilización del concepto de moral, en Kohlberg, se realiza en términos de universalidad basándose en el principio de justicia e implica las siguientes características:

- La moral se define en su carácter formal de razonamiento moral, no en términos de contenido moral.

- El concepto de moral hace referencia a juicios basados en principios morales universales, más allá de implicaciones sociológicas del término “moral” definido como normas o reglas. (Kolhberg, 1992 en Psicología. Del desarrollo moral)

De este modo Kolhberg afirma que el razonamiento moral, es claramente un razonamiento, y éste se basa en un razonamiento lógico (también avanzado), es así como existe o debe existir un paralelismo entre el estadio lógico de un individuo y su estadio moral. Aunque el desarrollo lógico es una condición necesaria para el desarrollo moral, no es, sin embargo, suficiente. Es así como muchos individuos están en un estadio lógico más alto que el paralelo estadio moral, pero nadie está en un estadio más elevado que su propio estadio lógico.

Dentro de su teoría de moralización Kolhberg sostiene que para entender mejor el estadio moral, resulta útil situarlo dentro de una secuencia de desarrollo, donde los individuos pasan por un proceso de estadios morales, avanzando un paso a medida que ascienden desde un estadio I (básico) hacia un estadio VI (superior).

Kolhberg propone el desarrollo de la moral dentro de estadios, como sistemas organizados de pensamiento, donde el primero de ellos es el estadio de desarrollo lógico, caracterizado por la posibilidad de hacer inferencias lógicas, clasificar cosas, utilizando relaciones cuantitativas, esto alrededor de los 7 años de edad, posteriormente, ya en la adolescencia, el individuo es capaz de razonar de forma abstracta, considerando todas las posibilidades, las relaciones entre los elementos de un sistema, deduciendo conclusiones

a partir de ellas, probando y examinándolas con la realidad. No obstante, este desarrollo en muchos adolescentes y adultos es alcanzado solo parcialmente, no logrando abarcar las relaciones existentes entre una cosa y otra al mismo tiempo, y por ende no pudiendo formular hipótesis abstractas.

Después de los estadios de desarrollo lógico vienen los de percepción social, toma de rol o perspectiva social. Estos estadios de toma de rol describen el nivel en que la persona ve a otra gente, interpreta sus pensamientos, sentimientos y considera el papel o lugar que ocupan en la sociedad. Estos estadios, para Kohlberg, están muy estrechamente ligados a los morales, pero son más generales, puesto que no tratan simplemente de la justicia y de elegir entre lo correcto y lo incorrecto. “El hacer un juicio de justicia a un cierto nivel, es más difícil que simplemente ver el mundo a ese nivel” (Kohlberg, 1984).

Al igual que ocurre con la lógica, el desarrollo de la perspectiva social de un estadio ocurre antes, o es más fácil que el desarrollo del estadio paralelo de juicio moral. De igual forma que existe una secuencia vertical de pasos en los estadios morales, así también hay una secuencia horizontal de pasos en movimiento desde la percepción lógica a la social y al juicio moral.

Primeramente, los individuos alcanzan un estadio lógico, de operaciones formales parciales, que les permite ver sistemas en el mundo, ver un conjunto de variables relacionadas como todo un sistema. Posteriormente los individuos alcanzan un nivel de percepción social o toma de rol, en donde ven a otra gente entendiéndose entre ellos según el lugar que cada uno ocupa en el sistema.

Por último alcanzan el estadio de juicio moral donde el bienestar y orden del sistema social total es el punto de referencia para juzgar lo “justo” o “correcto”.

Dentro de esta secuencia horizontal, hay un paso final al que Kohlberg denomina: *Conducta Moral*. Plantea que el actuar de forma moralmente elevada, requiere un alto nivel de *razonamiento moral*; desde donde sostiene que no se pueden seguir principios morales si no se entienden o no se creen en ellos. Se puede, sin embargo, razonar en términos de tales principios y no vivir de acuerdo a ellos.

En definitiva, Kohlberg afirma que el estadio moral está en relación con el avance cognitivo y la conducta moral; pero la identificación en un estadio moral particular, debe basarse sólo en el razonamiento moral.

De esta forma, los seis estadios morales se agrupan dentro de tres niveles, donde el término “convencional” los define distintamente a cada uno de ellos; entendiéndose éste como: “la conformidad y mantenimiento de las normas, expectativas y acuerdos de la sociedad o autoridad por el mero hecho de ser reglas, expectativas o acuerdos de ella”.(Kohlberg, 1992 en “Psicología del desarrollo moral”)

Descripción Teórica De Los Estadios Morales

El desarrollo del razonamiento moral se produce recorriendo tres niveles y seis estadios en un movimiento ascendente con una secuencia fija, salvo situaciones anómalas, de

pasos o estadios. Los niveles o etapas son tres: el nivel pre-convencional, el nivel convencional, y el nivel pos-convencional o de principios.

De esta forma, los seis estadios morales se agrupan dentro de tres niveles, donde el término “convencional” los define distintamente a cada uno de ellos; entendiéndose éste como: “la conformidad y mantenimiento de las normas, expectativas y acuerdos de la sociedad o autoridad por el mero hecho de ser reglas, expectativas o acuerdos de ella”.(Kohlberg, 1992 en “Psicología del desarrollo moral”)

En el **nivel pre-convencional** se responde a las normas culturales y a las etiquetas de “bueno” o “malo”, correcto o incorrecto, interpretándose en términos de las consecuencias físicas, es decir, castigo, recompensa, intercambio de favores, o bien en término de poder físico de los que establecen las normas. Este nivel comprende, por su parte dos estadios:

El *estadio 1* que representa la orientación castigo- obediencia. En las consecuencias físicas de la acción determinan su bondad o maldad, sin tener en cuenta el valor o significado “humano” de estas consecuencias. La evitación del castigo y la obediencia rendida al poder, son vistos como valores en sí mismos, y no valorados por respeto a un orden moral subyacente mantenido por el castigo y la autoridad.

En *el estadio 2* denominado también como “orientación instrumental- relativista, la acción correcta consiste en aquella que instrumentalmente satisface las propias necesidades de uno y ocasionalmente las necesidades de los otros. Las relaciones humanas son vistas en términos de un intercambio mercantil. Elementos de honradez, reciprocidad y un saber compartir por igual están presentes, pero son siempre

interpretados de un modo físico y pragmático. La reciprocidad se entiende como mero intercambio y no como una cuestión de lealtad, gratitud o justicia.

En el **nivel Convencional**, el mantenimiento de las normas y expectativas de la familia, del grupo o de la nación, (desde una perspectiva general), es considerado como valiosos en sí mismo, sin tomar en cuenta las consecuencias inmediatas y obvias. No solamente existe una conformidad de las expectativas personales con el orden social, sino que se da una actitud de lealtad hacia ese orden, con respeto activo, manteniendo y justificando el orden, e identificándose con las personas o grupos involucrados en ello. En esta etapa se distinguen dos estadios:

Estadio 3, de la orientación de la concordancia interpersonal. La conducta correcta o buena es aquella que gusta o ayuda a los demás y es aprobada por ellos. Existe una fuerte conformidad con las imágenes o estereotipos de la mayoría. La conducta es juzgada frecuentemente por la intención, donde se incorpora la importancia del “tener buenas intenciones”. Siendo bueno se gana la aprobación de todos.

Estadio 4, definido por una orientación legalista y de mantenimiento del orden. Existe una orientación hacia la autoridad, las normas fijas y el mantenimiento del orden social. La conducta correcta consiste en cumplir los deberes propios, mostrar respeto por la autoridad y mantener el orden por el orden.

En el nivel **pos- convencional** o de autonomía hay un claro esfuerzo por definir los principios y valores morales que tienen validez y aplicación, al margen de la autoridad de

las personas o grupos que los mantienen y al margen de la propia identificación del sujeto con esos grupos. Este nivel también incluye dos estadios.

Estadio 5: la orientación del contrato social. Generalmente tiene un tono utilitario. La acción correcta tiende a ser definida en términos de unos criterios y derechos individuales de carácter general que han sido examinados críticamente y aceptados por la sociedad. Se da un reconocimiento del relativismo de los valores y opiniones personales, y un énfasis consecuente en los modos de procedimiento para llegar a un consenso. Al margen de lo establecido formal y constitucionalmente, lo justo y lo correcto es un asunto de opinión y de valores personales. El resultado es un insistir en el punto de vista legal, aunque también se considera la posibilidad de cambiar la ley en términos de consideraciones racionales de utilidad social. Fuera lo legal, el acuerdo es elemento de obligación.

Estadio 6: la orientación de principios éticos universales. Lo correcto y lo justo se definen por la decisión de la conciencia según, unos principios éticos autoelegidos apelando al entendimiento lógico, la universalidad y la consistencia. Fundamentalmente, son principios de justicia, de reciprocidad, igualdad y respeto por el otro como persona individual.

Una forma de entender los niveles propuestos por Kohlberg, es considerarlos como tres diferentes tipos de relaciones entre el “yo” y las normas y expectativas de la sociedad. Desde este punto de vista, el Nivel I es una persona pre-convencional, para quien las normas y expectativas sociales son algo externo a sí mismo; el nivel II es una persona convencional, en la que el “yo” se identifica con las reglas y expectativas de otro,

especialmente autoridades, y el nivel III es una persona post-convencional que ha diferenciado su "yo" de las normas y expectativas de otros y define sus valores según sus principios autoescogidos.

Jerome Bruner y el estudio del Significado

Las teorías de Bruner tienen como punto de referencia a Vygotsky y Piaget. Muchos de sus trabajos se inspiran en la escuela de Ginebra, especialmente los que se refieren al estudio de la percepción, desarrollo cognitivo y educación. Este autor evolucionó de una gran influencia de Piaget en la década del 60, para posteriormente criticar algunos de sus planteamientos y tomar distancia de la teoría piagetiana en sus estudios sobre la adquisición del lenguaje.

Las teorías de Bruner, que dicen relación con el desarrollo humano, se basan en la conceptualización del desarrollo humano en estrecha relación con el desarrollo cultural. De esta forma, la teoría de Bruner, constituye una alternativa importante frente a otras teorías del desarrollo, incorporando a la explicación psicológica de los procesos humanos su carácter social.

Bruner plantea que no es posible entender el desarrollo humano con independencia de un conjunto de destrezas que la cultura a la que pertenece el sujeto le trasmite.

La evolución del hombre como tal sería producto de la disposición de un conjunto de recursos tecnológicos y técnicos que posibilitan la amplificación de los sistemas de ejecución en tres capacidades: motoras, perceptivas y de raciocinio.

A lo largo de su vida el sujeto, a través de diversas instituciones, aprendería de su cultura, modos de "representación" de sus experiencias en el entorno. Se entiende el término "representación" como el medio de tratamiento de la información, que se organizaría en tres sistemas complementarios para asimilar dicha información y representársela: mediante la manipulación y acción; a través de la organización perceptiva e imaginación; y mediante las palabras y el lenguaje a través de recursos simbólicos.

Paulatinamente, el sujeto iría adquiriendo y consolidando en forma secuenciada, cada una de estas formas de representación. El sujeto iría construyendo estructuras y reglas para establecer jerarquías de objetos y acontecimientos.

A partir de esta relevancia de la cultura para explicar el desarrollo humano, reflejado en las representaciones que se construyen a partir de la experiencia, es que Bruner plantea que el significado debe ser un concepto fundamental de estudio de la Psicología dando sentido y carácter pragmático a la experiencia en la trama cultural. Para abordar estos procesos de construcción del significado, Bruner plantea en principio la importancia de la cultura, en tanto papel constitutivo del ser humano.

Para Bruner, la participación del hombre en la cultura y la realización de las potencialidades mentales de éste a través de la cultura hacen que sea imposible construir la Psicología humana basándose solo en el individuo; por el contrario, plantea que la Psicología, por estar inmersa en la cultura, debe estar organizada en torno a aquellos procesos de construcción y utilización del significado que conectan al hombre con la cultura; en este sentido plantea que, en virtud de la participación que tiene el hombre en la cultura, el significado se hace público y compartido; la forma de vida que tienen las personas, la cual es adaptada culturalmente, depende de significados y conceptos compartidos, así como también de formas de discurso compartidas que sirven para “negociar” las diferencias de significado e interpretación.

Es este sistema de significados compartidos lo que le da sustento al desarrollo de la cultura. Para Bruner el significado es eminentemente cultural y la interpretación de éste es necesariamente pública, en su defecto, la cultura caería en la desorganización, y por tanto caerían en la desorganización sus miembros individuales.

Otro argumento que plantea Bruner acerca de porque la cultura ha de ser un concepto fundamental de la Psicología radica en el poder de lo que él denomina “Psicología popular”, refiriéndose a ésta como “la explicación que da la cultura de que es lo que hace que los seres humanos funcionen”. Esta Psicología popular se ocuparía de la naturaleza, causas y consecuencias de aquellos estados intencionales de la experiencia humana que involucran deseos, creencias u otros “estados mentales” que la Psicología científica ha rehusado explicar en su esfuerzo por erradicar del estudio del hombre estos estados intencionales que se relacionan con la subjetividad humana. En este sentido, Bruner plantea que la Psicología debe aplicarse justamente al estudio de este tipo de experiencias humanas, ya que nuestras experiencias y actos están moldeados o contruidos en función de tales actos intencionales.

La importancia de la Psicología popular radica entonces en que ésta domina las transacciones de la vida cotidiana, ya que está enraizada en un lenguaje y una estructura conceptual compartida; siendo así reflejo de la cultura, participando tanto en la manera que la cultura tiene de valorar las cosas, como en su manera de conocerlas. Según Bruner, los seres humanos nos experimentamos a nosotros mismos y a los demás mediante categorías de la Psicología popular; por tanto, el poder de ésta sobre el funcionamiento mental del hombre y la vida humana radica en que proporciona el medio mismo mediante el cual la cultura conforma a los seres humanos

Para Bruner, esta consideración de la Psicología centrada en el significado y orientada culturalmente debe estar basada no sólo en lo que hace la gente, sino también en lo que la gente dice que hace, y en lo que dice la gente que les lleva a hacer lo que hacen; una Psicología desde este sentido debe ocuparse también de lo que la gente dice que han

hecho otros y porqué; y por encima de todo debe ocuparse de cómo dice la gente que es su mundo. En este sentido Bruner plantea que, invariablemente, el significado que los participantes de una interacción cotidiana atribuyen a la mayor parte de los actos de los demás depende de lo que se dicen mutuamente antes, durante o después de actuar, o de lo que son capaces de presuponer acerca de lo que el otro habría dicho en un contexto determinado. Esto se sustenta en el planteamiento de que el significado de las palabras se encuentra poderosamente determinado por el tren de acción en que éstas ocurren, exactamente igual que el significado de la acción sólo puede interpretarse en función de lo que los actores dicen que pretenden; es así como decir y hacer constituyen una unidad inseparable en una Psicología orientada culturalmente; en este tipo de Psicología el supuesto fundamental es que la relación entre lo que se hace y lo que se dice es, en el proceder normal de la vida, interpretable. Esta Psicología adopta la postura de que existe una congruencia públicamente interpretable entre decir, hacer y las circunstancias en que ocurren lo que se dice o lo que se hace. Es decir, existen relaciones canónicas establecidas por mutuo acuerdo entre el significado de lo que decimos y lo que hacemos en determinadas circunstancias, y esas relaciones gobiernan como conducimos nuestras vidas unos con otros, esto es lo que Bruner denomina “condición de felicidad”. Existen además procedimientos de negociación cuando estas relaciones canónicas, y por tanto la condición de felicidad es violada. Para Bruner esto es lo que hace que la interpretación y el significado sean fundamentales en la Psicología cultural o en cualquier ciencia mental. En este sentido, la Psicología cultural, no se debe preocupar de la “conducta”, sino de la “acción”, que es su equivalente intencional; y, más concretamente se debe preocupar de la

acción situada (situada en un escenario cultural y en los estadios intencionales mutuamente interactuantes de los participantes).

Acerca de la estructura de la Psicología popular, Bruner la conceptualiza como un sistema cognitivo cuyo principio de organización es narrativo; en este sentido, si entendemos por Psicología popular a aquel sistema mediante el cual las personas organizamos nuestra experiencia, conocimientos y transacciones relativas al mundo social; tenemos entonces que es través de la narración como se organizan estas experiencias, conocimientos y transacciones relativas al mundo social.

Al adentrarse en el estudio de las narraciones surgen preguntas acerca de la naturaleza de éstas; acerca de sus diferencias con otras formas de discurso y otras formas de organizar la experiencia, acerca de las funciones que pueden desempeñar, y acerca del porque de su poder de atracción sobre la imaginación del hombre. Para clarificar estas interrogantes, Bruner comienza por exponer las propiedades de las narraciones.

Según Bruner, la propiedad más inherente a las narraciones sería su carácter secuencial: “una narración es una secuencia singular de sucesos, estados mentales, acontecimientos en los que participan seres humanos como personajes o actores”. Estos sucesos, estados mentales, acontecimientos y actores son los componentes de las narraciones, los cuales no poseen en sí mismos “vida” o significado, sino que éste está dado por el lugar que estos componentes ocupan en la configuración global de la secuencia, lo cual se denomina “trama” o “fábula”.

La segunda propiedad que Bruner atribuye a las narraciones es que éstas pueden ser reales o imaginarias, y lo que determina su trama es la secuencia de sus oraciones y no la

verdad o falsedad de éstas. Esta secuencialidad o estructura interna coherente con su discurso es la que le da el significado a un relato.

Otra propiedad de las narraciones es su “especialización en la creación de vínculos entre lo excepcional y lo corriente”. Bruner plantea que las narraciones se elaboran a partir de excepciones o contradicciones que se producen en la trama “normal” de la cultura, y por tanto en las categorías de la Psicología popular reflejo de ésta; las cuales están “investidas de canonicidad”; es decir, que se centran en lo esperable y usual de la condición humana construida culturalmente. Como se mencionaba anteriormente, para Bruner existen relaciones canónicas establecidas por mutuo acuerdo entre el significado de lo que decimos y lo que hacemos en determinadas circunstancias, y esas relaciones gobiernan como conducimos nuestras vidas unos con otros y existen además procedimientos de negociación cuando estas relaciones canónicas son violadas; lo cual estaría dado en virtud de la viabilidad de la cultura; ya que la viabilidad de una cultura radica en su capacidad para resolver conflictos, explicar las diferencias y renegociar significados comunitarios. Esta capacidad “negociadora de significado” es posible gracias al aparato narrativo que une en la cultura las normas canónicas y las desviaciones a éstas a través de procedimientos de interpretación. Es en este sentido que Bruner plantea que el énfasis de la Psicología debe estar en la acción y no en la conducta; ya que la acción es el equivalente intencional de la conducta. Para Bruner, cada vez que nos encontramos ante una conducta excepcional que escapa a las normas, nosotros nos empeñaremos en encontrar una explicación que nos permita encontrar sentido a este evento, y la “explicación” que obtendremos siempre será una historia en la que habrá razones (u otra especificación de un estado intencional); será una historia que hará

referencia a algún mundo posible en el cual aquel evento adquiere sentido o significado; es así como “la función de la historia es encontrar un estado intencional que mitigue o al menos haga comprensible la desviación respecto al patrón cultural canónico”.

El hecho de que la narración sea la estructura de relatar tanto “sucesos” reales como imaginarios; tanto descripciones “empíricas” como novelas imaginarias suscita la pregunta acerca de en que se sustenta esta “tendencia” humana de estructurar la experiencia en forma de narración. Las respuestas a estas interrogantes se fundan en explicaciones que abarcan desde la “tradicición”, según la cual toda narración hunde sus raíces en una herencia ancestral humana de “relatar historias” hasta aquellas que plantean que en el hombre pudiera existir alguna forma de “disposición” para la narración que sea responsable de esa tradición originalmente. Por su parte, Bruner plantea que el método de negociar los significados mediante la interpretación narrativa es uno de los logros más sobresalientes del desarrollo humano, en los sentidos ontogenéticos, cultural y filogenético.

Con relación al desarrollo de esta capacidad desde la infancia, Bruner plantea en primer lugar que esta capacidad es no sólo un logro mental, sino un logro social, el resultado de una práctica social que proporciona estabilidad en la vida del niño; ya que una de las formas más poderosas de estabilidad social estaría dada por esta tendencia de los seres humanos de compartir historias que versan acerca de la realidad y sobre la diversidad de lo humano proporcionando interpretaciones congruentes acerca de los distintos elementos de la cultura.

En el análisis de como “entran” el significado a los niños, es decir de cuales son los mecanismos mediante los cuales los niños aprenden a dar sentido – sentido narrativo – a

su experiencia, Bruner plantea lo que él llama “biología del significado “. En esta “biología del significado” Bruner plantea, a la luz de investigaciones acerca del desarrollo del lenguaje y de la predisposición humana para éste, que el modo como “entramos” en el significado descansa en una “disposición prelingüística para el significado” de naturaleza selectiva. Antes de continuar exponiendo esta idea de Bruner revisaremos algunas conclusiones importantes de los estudios sobre la adquisición del lenguaje los cuales, según Bruner pueden servir de guía para la búsqueda de una “biología del significado”.

La primera se refiere a que el lenguaje se adquiere utilizándolo y no adoptando el papel de mero espectador; en este sentido, el niño requeriría mucha más atención e interacción con los adultos y quienes le rodeen de lo que se había planteado en estudios anteriores. El niño no sólo aprende qué es lo que tiene que decir, sino también cómo, donde y a quién y en que circunstancias.

La segunda conclusión es que determinadas funciones o intenciones comunicativas están muy bien establecidas antes de que el niño domine el lenguaje formal con el que puede expresarlas lingüísticamente; en este sentido, existirían habilidades comunicativas generales que parecen estar bien asentadas antes de que aparezca el lenguaje propiamente tal, y que se incorporan al habla infantil una vez que ésta se establece.

La tercera conclusión es una suerte de resumen de las dos primeras, y plantea lo siguiente: la adquisición del lenguaje es muy sensible al contexto, lo que quiere decir que el progreso es mayor cuando el niño capta de un modo prelingüístico el significado de aquello de lo que se le está hablando o de la situación en la que se produce la conversación.

A partir de estos estudios, Bruner aborda lo que es la disposición prelingüística para el lenguaje planteando que habría ciertas clases de significados para los cuales los seres humanos estamos innatamente orientados, y los cuales buscaríamos de un modo activo. Con anterioridad a la aparición del lenguaje, tales significados existirían de modo primitivo – como representaciones protolingüísticas del mundo – cuya plena realización depende del lenguaje. Es así como para Bruner, lo más importante en el desarrollo del lenguaje es la sensibilidad del niño al contexto en el cual se le presentan las estructuras lingüísticas que posteriormente él interiorizará; antes de captar aquellas estructuras sintácticas, el niño aprende a captar el contexto en el cual se producen transacciones lingüísticas y en ello descubre los significados que subyacen a estas transacciones; y este proceso es anterior a la adquisición del “habla” como tal.

Esta disposición prelingüística se caracteriza entonces como una forma de representación mental innata; no se trata de una “teoría de la mente” sino de un conjunto de disposiciones innatas para construir el mundo social de una manera determinada; lo que según Bruner equivale a decir que los seres humanos llegamos al mundo equipados con una forma primitiva de Psicología popular.

Antecedentes de estudios relevantes para esta Investigación

A continuación, revisaremos dos investigaciones relacionadas con el tema de la Infancia, en donde es abordado el tema desde los discursos propios de los niños y niñas con respecto a su Infancia; investigaciones importantes de señalar, en tanto se plantean desde una visión distinta al momento de abordar un estudio relacionado con la Infancia; ya que la tendencia de investigaciones en niños siempre ha estado dirigida a estudiar los estadios evolutivos de desarrollo y las descripciones de estos procesos, considerando principalmente las áreas de aprendizaje, pensamiento y nivel intelectual. Por otro lado, y desde una visión más social de la Infancia, se ha enfatizado en investigaciones en los ámbitos de Familia y los procesos de socialización en niños y niñas.

Juan Delval y el estudio del desarrollo del conocimiento social

Acerca de los estudios de Juan Delval sobre el desarrollo del conocimiento social

Juan Delval se ha dedicado a estudiar el proceso de desarrollo del conocimiento social en los niños enfatizando este estudio del mundo social a partir de la comprensión de las instituciones sociales.

Delval plantea que los estudios acerca del desarrollo infantil han estado centrados en el estudio de herramientas intelectuales tales como desarrollo de las nociones de tiempo, espacio, causalidad; y en el estudio de los procesos psicológicos principales tales como atención, memoria, pensamiento, lenguaje, representación. Sin embargo, Delval plantea que respecto del estudio de las representaciones del mundo social se ha estudiado menos; ya que, si bien se conoce acerca de los procesos de pensamiento que subyacen al desarrollo de estos conocimientos; esto no es suficiente para comprender cuáles son estas

representaciones ni de cómo son en las distintas etapas de desarrollo de los niños. Las dificultades en este sentido vendrían dadas por la complejidad inminente del “mundo social”; Delval plantea que el mundo social se construye inevitablemente no ajeno de prejuicios y sesgos particulares; sino que se define desde la posición particular del individuo en la sociedad, desde su posición económica, religiosa, ideológica, política así como desde ser hombre o mujer; elementos de los cuales tampoco han estado ajenas las ciencias sociales. Es así como el estudio del desarrollo del conocimiento sobre el mundo social en los niños plantea dificultades mayores que el estudio sobre la naturaleza; ya que los conceptos de las ciencias sociales no sólo son muy complejos y a menudo están mal definidos, sino que ni siquiera existe un acuerdo mutuo sobre ellos entre los distintos actores sociales.

En esta línea de estudios acerca del mundo social se pueden observar tres categorías:

El conocimiento de los otros y de uno mismo

El conocimiento moral y convencional

El conocimiento de las instituciones

Para Delval; el área de conocimiento sobre los otros trata de estudiar, más que un conocimiento propiamente social, un conocimiento de las personas en tanto sujetos que tienen intenciones, deseos y creencias, y que por lo tanto se trataría de un conocimiento de naturaleza psicológica más que social; postulando que el conocimiento propiamente social es el que se refiere a las instituciones, y que el conocimiento moral se encuentra entre los dos anteriores y constituye un aspecto importante de las relaciones con los otros como individuos y con el funcionamiento de las instituciones.

Es así como Delval define como su área de estudio sobre el conocimiento del mundo social como el estudio de las instituciones, definiendo que lo característico de lo propiamente social lo constituye el conocimiento de las relaciones entre individuos o grupos que trascienden al individuo. Las relaciones con un vendedor, un profesor o con el jefe no son relaciones personales, sino que son relaciones entre papeles sociales. Lo que más propiamente se podría llamar conocimiento social según Delval es ese conocimiento sobre el funcionamiento de la sociedad en sus distintos aspectos, que es un conocimiento de relaciones institucionalizadas.

Respecto del tema de la formación de este conocimiento social, Delval enfatiza la idea de que lo relevante para la Psicología es explicar como se produce este conocimiento social rechazando las tesis que plantean este proceso desde la transmisión, interiorización o adquisición de conocimientos que consideran al sujeto, o al niño en desarrollo, más bien pasivo en este proceso de “socialización”.

Los estudios orientados hacia el desarrollo del conocimiento social provienen de diversas teorías, las cuales corresponden no sólo a teorías sobre el conocimiento social sino a teorías del desarrollo en general. Dentro de éstas se encuentran los estudios de tradición más bien sociológica, pasando también por la teoría de desarrollo de Piaget, desde su tesis constructivista; las teorías de Vigotski y Bruner quienes explican el desarrollo cognitivo desde el desarrollo cultural, la teoría de las representaciones sociales de Moscovici y la teoría llamada de conflicto socio – cognitivo.

Por su parte, Delval postula que todos estos acercamientos teóricos al estudio del desarrollo del conocimiento del mundo social no explican la cualidad u “originalidad” que tienen las concepciones de lo social que defienden los niños; y se plantea desde una

posición que toma parte de las representaciones sociales de Moscovici pero defendiendo la idea de que la concepción de formación de representación que él plantea es más amplia que ésta o que la de la Psicología cultural. Desde este acercamiento teórico de Delval el individuo tiene un papel activo en su elaboración en el cual éste no se limita a “interiorizar” lo que piensan los adultos y lo que interesa estudiar son las dificultades que el sujeto encuentra para llegar a las nociones adultas y las etapas por las que pasa.

En esta línea de investigación, Delval plantea que los elementos que constituyen estas representaciones del mundo social o modelos sociales son las reglas o normas, los valores, las informaciones y las nociones o explicaciones; por otra parte, los campos de la representación del mundo social son la comprensión de las nociones de nación, familia, diversidad social, organización social, guerra y paz, nacimiento y muerte, religión, la escuela y el conocimiento, y por último la historia.; siendo los problemas centrales la comprensión del orden político y la comprensión del orden económico.

Dentro de las principales conclusiones de los estudios de Delval hacer de cómo “ven el niño la sociedad” están:

1º El niño tiene una realidad muy distinta de la que ven los adultos, concibiendo una realidad más “idílica”, como un terreno de cooperación y ayuda mutua. Para Delval esto se relacionaría con la condición de dependencia del niño.

La sociedad que concibe el niño parece que se ve como un orden completamente racional, en el cual cada cosa esta situada donde le corresponde y para satisfacer las necesidades de las personas . La sociedad es un lugar sin conflictos donde todos cooperan con todos y cada elemento funciona correctamente y los conflictos están ausentes; respecto de la injusticia, ésta no existe (por ser “irracional o innecesario” en explicación

de Delval), y si se comprueba su existencia no puede explicarse, ni se vislumbran soluciones viables; en definitiva la injusticia constituiría un fenómeno excepcional.

Los niños perciben otras situaciones también como excepciones tales como la enfermedad, la pobreza, la desigualdad consideradas alteraciones poco frecuentes de la norma general.

Los individuos se esfuerzan por comportarse lo mejor posible, ayudando a los demás y movidos por sus intereses altruistas

Los adultos tienen siempre el saber necesario y el conocimiento de éstos ocupa un lugar muy importante en la valoración del niño. Saber y autoridad se identifican, y las personas que detentan el poder son las que tienen autoridad; la autoridad se relaciona con el conocimiento. Quienes mandan es por que saben más.

2° Los niños entienden el orden social como si estuviera regido por preferencias personales y no son capaces de ver actuaciones impersonales o de carácter propiamente social institucionalizado.

3° La imagen del niño de la sociedad es como en “blanco y negro”, sin matices. Las personas son buenas o malas, ricas o pobres. (imagen de los cuentos infantiles para Delval)

4° La sociedad para el niño es una sociedad de la abundancia en que la escasez no existe. Las cosas abundan y siempre se puede encontrar lo que se necesita.

5° El niño no comprende los conflictos sociales como motivados por la presencia de intereses contrapuestos. Los intereses de cada uno deben coincidir y deben coincidir

también con el interés general. Por ello, no deben existir los conflictos y si estos existen se deben a la maldad o a la ignorancia.

6° El niño concibe difícilmente que el orden social pueda alterarse. No pueden imaginar reajustes en el sistema ni formas alternativas de funcionamiento.

Delval plantea a modo de conclusión que este mundo racional y ordenado de los niños se empieza a desmoronar en el momento de la adolescencia cuando la realidad se comienza a entender de forma más exacta, y al mismo tiempo, el individuo comienza a demostrar su impotencia para cambiar el mundo irracional que comienza a percibir y que es contrario a lo que ha aprendido hasta ese momento. Finalmente plantea que puede ser este “choque”, que constituye una frustración que vivencian los individuos en su adolescencia el origen de de problemas sociales, tanto actuales como en otras épocas.

Respecto de los estudios de Delval acerca de los derechos, él plantea que la situación de vulnerabilidad de los niños es lo que le motiva a realizarse la pregunta acerca de cómo conciben los niños sus propios derechos; ya que éstos no pueden defender sus derechos como los adultos. Delval plantea que aunque existen numerosos estudios de los derechos de los niños, son casi inexistentes aquellos que traten el tema desde la perspectiva de los propios niños y postula que el conocer las ideas de los niños en este tema puede contribuir eficazmente a encontrar las formas adecuadas de garantizar estos derechos.

La razón que él considera que influye en esta tendencia de estudiar poco los derechos desde la perspectiva de los niños tendría que ver con la metodología a la base, ya que el preguntar a los niños directamente acerca del tema no es lo más adecuado ya que las

repuestas no aportan mucho; dado que el concepto de derecho es un concepto desconocido para ellos que corresponde más bien a una denominación adulta.

En el estudio de Delval (Delval, Del Barrio y Espinosa en preparación. Citado en *Desarrollo afectivo y social*, 1999), se examinó a 90 sujetos de 8 a 16 años, de ambos sexos, mediante entrevistas abiertas en profundidad utilizando el método clínico, además se realizaron sesiones de grupo con adolescentes. Para abordar el tema de los derechos con los niños, se recogieron, de todos los derechos, aquellos más relevantes y que pudieran ser comprendidos por los niños, tales como derecho a la educación, derecho a la atención médica, derecho a la alimentación. Durante las entrevistas se les planteaban situaciones por medios de historias breves, en las que el protagonista era un niño o niña de la misma edad del entrevistado, en las que se violaban o entraban en conflicto algunos de sus derechos; luego se le preguntaba como entendía la situación, si en ella se producía alguna violación a un derecho y cuáles serían las posibles soluciones para restablecer aquel derecho.

Al respecto de los resultados de este estudio, Delval plantea que las explicaciones acerca de los derechos van cambiando de una manera bastante regular, y que siguen un proceso semejante respecto a los distintos derechos; y sitúa a los sujetos en tres niveles de explicación :

Primer nivel: 8 años a 11 años. En este nivel, los niños no entienden las violaciones de los derechos y les parecen muy extrañas, por lo que a menudo consideran las historias como inverosímiles. Suelen confundir los derechos con las obligaciones y no son capaces de encontrar soluciones satisfactorias.

Segundo nivel: 11 años a 13 años. En este nivel, comienza a aparecer una intuición todavía confusa de la existencia de derechos y las historias les empiezan a parecer más verosímiles. Diferencian también el grado de la violación según la intención de la persona que viola el derecho.

Tercer nivel: a partir de los 14 años. En este nivel la noción de derechos se aparece más clara, los niños son concientes de la existencia de derechos que de alguna manera están garantizados; se diferencia entre los derechos y las obligaciones y comienzan a proponer soluciones más apropiadas.

Respecto a los derechos considerados como más importantes están, además de los derechos sociales como alimentación, educación y atención médica, se tiende a mencionar la necesidad de participación en las actividades y las decisiones que les afectan directamente.

En general , se progresa desde una concepción del orden social como racional y armónico destinado a satisfacer las necesidades de las personas, sin necesidad de establecer derechos, a una concepción en la que se producen conflictos que tienen que ser resueltos mediante la negociación y la aplicación de leyes.

La voz de los niños, las niñas y los adolescentes. Encuesta sobre voz y participación en América Latina y El Caribe. UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Síntesis)

Para la realización de esta encuesta, Unicef se inspiró en el artículo 12 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, que garantiza a niños, niñas y adolescentes el derecho de expresar libremente sus opiniones sobre los asuntos que les competen. Respecto del acercamiento teórico desde el cual Unicef lee esta investigación, éste contempla las escalas de participación social infantil propuestas por Roger Hart, la cual plantea ocho niveles: Participación manipulada, participación decorativa, participación simbólica, participación asignada pero informada, participación consultada e informada, participación en torno a proyectos iniciados por los adultos pero cuyas decisiones son compartidas por los niños, participación en torno a proyectos iniciados y dirigidos por los niños y participación en torno a proyectos iniciados por los niños, compartiendo las decisiones por los adultos.

El presente estudio fue realizado en una muestra de 11.655 casos, pertenecientes a las zonas rurales y urbanas de 15 países de América Latina y 2 de la Península Ibérica, representando un universo cercano a los 100 millones de habitantes entre 9 y 18 años. La encuesta fue realizada durante el mes de noviembre de 1999 por la empresa Time Research de Chile.

Objetivos del Estudio

- Recoger información relevante sobre la percepción que los niños y adolescentes de las zonas analizadas tienen acerca de sus derechos.

- Conocer las percepciones, los pensamientos y los sentimientos que ellos tienen sobre sus diferentes entornos de vida, recabar en sus motivaciones, conocer sus necesidades y saber la forma en que perciben la sociedad en la que viven.

Conclusiones generales

De la voz de los niños y adolescentes de América Latina y el Caribe recogida en esta encuesta, UNICEF plantea las siguientes conclusiones:

- a. Las respuestas reflejan, en líneas generales, las divisiones, exclusiones y discriminaciones que ocurren en la sociedad, en relación con los adultos;
- Los derechos que se relacionan más directamente con la condición económica aparecen más violados o desatendidos en los países y regiones más pobres
 - Los encuestados de nivel socio-económico bajo muestran mayor frecuencia de maltrato en el hogar, son menos escuchados, se sienten más desinformados sobre sus derechos y mucho más inseguros en los lugares donde viven
 - Los entrevistados de origen rural están más desinformados y son menos escuchados en la escuela
 - Los entrevistados de origen urbano resultan más afectados por la ausencia del padre y por la violencia delincuencial, se sienten más inseguros y desconfían más de los gobernantes
 - Niñas y adolescentes de sexo femenino se sienten más informadas, viven en mayor número solas con la madre, son menos escuchadas en la escuela, perciben

más que los varones las amenazas de la delincuencia, la crisis económica y el desempleo, además de sentirse más inseguras

- b. Según la encuesta, el perfil de los niños y adolescente cuyos derechos son **violados** con mayor frecuencia, es el de personas que viven en países o áreas de pobreza, nacidas en una clase social desfavorecida, de raza negra o indígena y de sexo femenino.
- c. La encuesta muestra que en general los entrevistados perciben adecuadamente el mundo en que están viviendo, en el cual persisten situaciones que les impiden recibir la protección integral a la que tienen derecho, así como tener un desarrollo armónico y una mejor calidad de vida.
- d. A pesar de las dificultades experimentadas, la familia y la escuela siguen siendo instituciones universales, fundamentales e insustituibles para la buena atención de niños y adolescentes. Con relación a la escuela y la familia, el desafío consiste no tanto en completarlas o sustituirlas, sino en hacerlas cada vez más inclusivas para todos los miembros de la sociedad.
- e. La sensación de inseguridad es muy grande entre las nuevas generaciones. Esta se manifiesta como el resultado de las dificultades económicas y sociales, a las cuales se suma una precaria conciencia por parte de los Estados y sociedades sobre la trascendencia del respeto a los derechos humanos como elemento fundamental y decisivo en la construcción de la democracia, de la justicia social y de la paz.

- f. Escuchar a los niños y a los adolescentes debería ser apenas el primer paso hacia una nueva postura ético-política frente a las nuevas generaciones y hacia una política que sea efectivamente capaz de ampliar los espacios para la auténtica participación de los adolescentes. Esto implica identificar, evitar y combatir formas no-auténticas de participación – decorativa, simbólica o manipulada- las cuales, en definitiva, son formas de no participación.

- g. La voz de los niños y los adolescentes suena como una invitación para que las generaciones adultas – familia, sociedad y Estado – asuman un compromiso con la promoción, defensa y efectiva atención de sus derechos. Todo esto como base de un amplio consenso que se coloque por encima de los conflictos, puntos de vista e intereses que hacen parte, no de la patología sino de la fisiología de las sociedades verdaderamente democráticas.

Cuadro Resumen Investigaciones Juan Delval y UNICEF

	Juan Delval	UNICEF
Objetivos	- “Conocer como conciben los niños y niñas sus propios derechos”	- “Conocer las percepciones, pensamientos y sentimientos que los niños y niñas tienen sobre sus diferentes entornos de vida” - “Conocer sus necesidades y saber la forma en que perciben la sociedad en la que viven”
Muestra	90 sujetos de 8 a 16 años pertenecientes a ambos sexos.	11.655 casos representativos de niños y niñas y adolescentes de 9 y 18 años pertenecientes a quince países de América Latina y dos de la península ibérica
Metodología	Entrevistas abiertas en profundidad con uso del método clínico a partir de la presentación de una situación donde se viola o entra en conflicto algún derecho del niño.	Estudio cuantitativo descriptivo, en base a cuestionario semi estructurado con preguntas abiertas y cerradas.
Aproximación teórica	Desarrollo del conocimiento social.	Escalas de Participación social infantil de Roger Hart
Conclusiones Generales	Se comprueba que las explicaciones acerca de los derechos van cambiando de forma regular, siguiendo un proceso semejante respecto de los distintos derechos, esto permite situar a los sujetos en tres niveles de explicación.	Las respuestas reflejan las divisiones, exclusiones y discriminaciones de las cuales los niños y niñas son objeto en la sociedad; dando a conocer la violación al artículo 12 de la Convención de los derechos del niño.

CAPITULO 5

MARCO METODOLÓGICO

A continuación se señalan las etapas metodológicas de la investigación.

Primero, se hará mención al contexto teórico- epistemológico donde se inserta este estudio y en el cual se basa; posteriormente se describirá el tipo y diseño de investigación, para finalmente especificar el tipo de análisis que se ha efectuado sobre la información obtenida en el estudio.

Contexto teórico - epistemológico

Para la realización de este estudio, donde destacamos el poder acercarnos de la manera más objetiva y directa posible, tratando de disminuir la visión adulta, al legítimo significado que pueden tener los niños y niñas respecto de su infancia, se considera que la perspectiva metodológica más adecuada y atinente a la investigación, es la

Fenomenológica – Cualitativa.

Esta perspectiva nos permite, por un lado, desde la fenomenología, entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor, examinando el modo en que se experimenta el mundo, donde la realidad que importa es lo que las personas perciben como importante,

“Las fuerzas que mueven a los seres humanos como seres humanos
y no simplemente como cuerpos humanos... son

“materia significativa”. Son ideas, sentimientos y motivos internos”

(Taylor y Bogdan, 1992, p.16)

y, por otro lado, la perspectiva cualitativa, se refiere en su más amplio sentido a la investigación que “produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable, constituyendo un modo de encarar el mundo empírico”. (Taylor y Bogdan 1992, p. 16.)

De esta forma, la utilización de metodología cualitativa permite adentrarse en el mundo de las motivaciones, sentidos y visiones desde la subjetividad de los individuos, destacando la importancia del lenguaje en sus formas verbal y no verbal y la interpretación de datos asumiendo la visión de que no existe una realidad única y objetiva, sino tantas realidades como observadores haya.

Además, si consideramos que desde el interaccionismo simbólico, donde se atribuye una importancia primordial a los significados que las personas asignan al mundo que los rodea, siendo éstos productos sociales que surgen durante la interacción, es que creemos que mediante la conversación y la actividad lúdica entre niños, se logra constituir un espacio privilegiado en donde el lenguaje en sus distintas formas, permita la expresión de los significados de los sujetos de estudio.

Finalmente, desde el enfoque cualitativo, el investigador, suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, (Taylor, S., 1992) considerando todos los puntos de vista valiosos, no buscando la “verdad” o la “moralidad” sino, una comprensión detallada de las visiones de otras personas. (Taylor, S., 1992). Esto posibilita el acercamiento al grupo de niños y niñas desde sus propios significados, a partir de la interpretación que ellos y ellas hacen de su realidad, lo que nos permite acceder a la expresión espontánea de sus elaboraciones.

Tipo de investigación

Este estudio se enmarca dentro de una investigación del tipo exploratorio – descriptivo, de carácter cualitativo, ya que se ajusta a la intención de describir y especificar, con la mayor precisión posible, el objeto de estudio.

Es exploratorio, porque “el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes” (Hernández, p.58, 1991), de esta forma “sirve para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos” (Hernández, p. 59, 1991), a su vez es descriptivo, en cuanto intenta describir, con la mayor precisión posible un determinado fenómeno de estudio, “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (Hernández, p.60, 1991)

Se justifica el realizar un estudio de carácter exploratorio – descriptivo, debido a que tiene por objetivo central explorar el significado que tiene la infancia para niños y niñas desde su propia elaboración, considerando que actualmente, en nuestro país no existen aproximaciones al tema infancia desde la perspectiva de los niños y niñas, sino más bien, desde la concepción adulta de ella, no incluyendo una sistematización de la información que surge desde los propios infantes, lo que impide o retrasa la elaboración de políticas de infancia afines al nuevo paradigma con que se pretende abordar la niñez.

Esta investigación corresponde a un diseño no experimental, ya que se “realiza sin manipulación deliberada de variables” (Hernández, p.184, 1991), donde se observa un fenómeno tal cual se da en su ambiente o contexto natural, no construyendo situaciones artificiales, para luego analizarlo.

Es de tipo Transeccional o Transversal descriptivo, ya que "... se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único..." (Hernández, p.186, 1991) y tiene por objetivo "... indagar la incidencia y los valores en que se manifiestan una o más variables, en un momento dado." (Hernández, p. 187, 1991).

Participantes de la investigación

La metodología de tipo cualitativo nos pide utilizar algunas categorías para definir la muestra en el proceso de investigación, ésta está orientada, mas bien por planteamientos conceptuales, que por la representatividad de la misma, es así como, y considerando nuestros sujetos de investigación, optamos por una muestra, No Probabilística, es decir aquella en que "... la elección de los sujetos no depende de que todos tengan la misma probabilidad de ser elegidos, sino de la decisión de un investigador..." (Hernández, R, 1991, p.226). Este tipo de muestra requiere, sin embargo, una cuidadosa elección de los sujetos, que cuenten con las características que requiere el planteamiento del problema.

La *población* con la cual trabajamos corresponde a niños y niñas habitantes de la comuna de Nogales, los cuales participaron en un "Centro de vacaciones solidarias", desde el día 26 al 30 de Diciembre del año 2002, actividad que organiza el Colegio Sagrados Corazones de Valparaíso. Esta actividad corresponde a un trabajo voluntario en el cual estudiantes de Educación media de este establecimiento se insertan en la comunidad de Nogales durante una semana, tiempo durante el cual realizan actividades de recreación y promoción de valores con niños de este sector.

En el marco de esta actividad nuestra participación consistió en la inserción en la comunidad durante los cinco días que comprende esta actividad, comenzando a las diez

de la mañana y finalizando a las siete de la tarde, en donde al igual que los otros voluntarios, nuestro rol fue de “monitor”, teniendo a cargo a un grupo de niños durante estos días, y que para efectos de nuestra investigación correspondió a la muestra de análisis.

Dicha *muestra* consideró los siguientes criterios de selección: género, edad, escolaridad, residencia. Es así como la muestra que se constituyó fue un grupo mixto, de niños y niñas de 10 años de edad; en el cual se procuró la existencia de una proporción equivalente de niños y niñas, conformándose así un grupo que contó con cuatro niños y cuatro niñas, todos escolarizados pertenecientes a distintas escuelas de la comuna de Nogales que cursaban 4° y 5° básico y con residencia en la misma comuna.

Técnica de producción de los datos

La técnica de producción de datos en esta investigación es una entrevista, entendiendo ésta como “una conversación en la que y durante la que se ejercita el arte de formular preguntas y escuchar respuestas” (Denzin, en Ruiz – Olabuénaga, 1996).

Al ser la entrevista una técnica de producción de datos en el marco de una metodología de investigación del tipo cualitativa, es que está dirigida “... hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras...” (Taylor, en Ruiz – Olabuénaga, 1996). En esta investigación, la entrevista realizada tiene el carácter de no estructurada, en tanto, dio la libertad a los entrevistados como los entrevistadores, de generar preguntas abiertas que son respondidas dentro de una conversación, donde el niño, en este caso, tuvo la libertad de expresar sus sentimientos y opiniones, siendo

función del entrevistador facilitar la interacción y el setting con el grupo, por medio de la cual se obtuvo información de los significados del mismo.

Complementando lo anterior y siguiendo a Ruiz – Olabuénaga, nos parece pertinente enunciar algunas características de las entrevistas no estructuradas. Una entrevista de este tipo pretende comprender más que explicar y busca maximizar el significado esperando por sobre una respuesta objetivamente verdadera, una subjetivamente sincera; por otro lado el entrevistador formula preguntas sin esquema fijo de categorías de respuesta, controla el ritmo de la entrevista en función de las respuestas del entrevistado, explica el objeto y motivación del estudio, altera con frecuencia el orden y forma de las preguntas, añadiendo nuevas si es preciso, explica las preguntas, cuando esto es necesario, mantiene una actitud de interés y curiosidad ante los enunciados del entrevistado; y por último respecto de las respuestas, éstas son abiertas por definición sin categorías de respuestas preestablecidas y deben ser grabadas conforme a un sistema de codificación.

La modalidad de entrevista que utilizamos para este estudio, se enmarca y efectúa dentro de la denominada *Entrevista Grupal* (Taylor y Bodgan, 1992, p.139), en este caso los investigadores reúnen grupos de personas para que hablen respecto del tema o temas que estén definidos por la investigación, en el curso de discusiones abiertas y libremente fluyentes. Es importante señalar el significado que la investigación atribuye al concepto de “grupo”; a este respecto y tal como señala Ruiz – Olabuénaga “El término grupo es entendido aquí como sinónimo de un colectivo de personas que participan en poseer los mismos intereses, los mismos valores, la misma situación social o una misma experiencia y son analizadas tras haber sido puestas de algún modo u otro en contacto entre sí”, es así como nuestro grupo –muestra- comparte entre sí la “experiencia de ser infantes”.

Siguiendo la clasificación que propone Ruiz – Olabuénaga acerca de las entrevistas grupales, la entrevista grupal empleada en este estudio es una entrevista *en grupo*, la que se define como “ aquella en la que un número de personas son reunidas en un emplazamiento o lugar para que expresen sus opiniones, revelen sus actitudes o manifiesten sus conductas” (Ruiz- Olabuénaga 1996, p. 248-249)

Además, y considerando que la unidad de análisis es el contenido de las expresiones de niños y niñas, es que incluimos en la técnica de recolección de datos actividades del tipo lúdico, siempre dentro del marco global de una entrevista en grupo, donde se los invitó a reflexionar de la manera más espontánea posible, pero con la profundidad, que a nuestro juicio, solo una entrevista nos pudo otorgar.

Ahora bien, para facilitar la dinámica de entrevista grupal, se utilizaron diversos recursos metodológicos, buscando una forma que responda a las necesidades de los niños y niñas y que por tanto fuese flexible en su aplicación.

Como punto central de éstas podemos decir que el tipo de técnica que utilizamos siempre estuvo al servicio de los ejes temáticos de la investigación, los que están definidos por el objetivo general y específico de ésta.

(Apéndice 2. Recursos Metodológicos)

Estructura de las entrevistas grupales

Haciendo uso de los recursos metodológicos antes expuestos, la estructura que guió todos los encuentros con el grupo –muestra- de niños constó de tres momentos: actividad de distensión, presentación del tema (ámbito de exploración a trabajar), dinámica

facilitadora del ámbito de exploración y conversación en base a las preguntas que guían la entrevista grupal. (Apéndice 1. Estructura entrevistas grupales).

Los ámbitos de exploración que guiaron las sesiones fueron:

- Familia
- Escuela y pares
- Creencias y Valores
- Derechos del niño

Análisis de datos

Acerca del análisis cualitativo de datos

En términos generales, entendemos análisis cualitativo de datos, aquel que opera sobre textos; un texto se puede reconocer como aquella producción humana que da cuenta de los distintos modos de expresión de las acciones humanas expresadas en lenguaje.

“Un lenguaje es un sistema de formas expresivas, que pertenecen a, y configuran, un cierto modo de la expresividad humana. Cada una de esas formas expresivas, en la medida en que se considera en su relación con las demás del lenguaje en cuestión, es una expresión del mismo. Desde este punto de vista, serían lenguajes no solo el lenguaje verbal, sino también los peculiares sistemas de gestos que desarrolla cada cultura, los estilos artísticos, las formas de vestir, los juegos, etc.” (Navarro y Díaz en Delgado y Gutiérrez, 1995)

En este sentido, las expresiones, del tipo que sean, son el mecanismo por el que la subjetividad de la gente se manifiesta – ante sí mismo y ante los demás-; por ello, suministran el indicio más directo y revelador de la estructura de esa subjetividad y del sentido de sus acciones. Así, el uso de expresiones viene a ser el instrumento que vehicula nuestra capacidad de establecer relaciones intersubjetivas, y son estas relaciones las que hacen posible la interacción social. Desde este punto de vista, cabe afirmar que las expresiones constituyen el tejido propio en la vida social.” (Navarro y Díaz en Delgado y Gutiérrez, 1995)

Desde esta perspectiva de análisis cualitativo de datos, la técnica empleada es el análisis de contenido; entendiendo éste como una técnica de análisis de datos que permite estudiar distintas formas de expresión. En este estudio, se utiliza para el análisis de formas de expresión verbales; las cuales han sido recogidas por medio de la técnica de producción de datos entrevista grupal. Tales expresiones verbales han sido transcritas en un texto, constituyéndose éste en el objeto del análisis de contenido.

El objetivo de utilizar el análisis de contenido es poder, extraer los significados que elaboran niños y niñas acerca de la infancia. Se debe tener la claridad que cuando se habla del contenido del texto, a lo que nos referimos no es al texto en sí mismo, “... sino a algo en relación con lo cual el texto funciona, en cierto modo como instrumento. Desde este punto de vista, el “contenido” de un texto no es algo que estaría localizado dentro del texto en cuanto tal, sino fuera de él, en un plano distinto en relación con el cual ese texto define y revela su sentido” (Navarro y Díaz en Delgado Gutiérrez, 1995).

El análisis de los datos, no es una etapa precisa y temporalmente determinada en una fase concreta de la investigación, a diferencia del análisis cuantitativo. De todas formas

en el análisis de contenido, hay que distinguir dos tareas intrínsecamente distintas, estas son la de recogida de información y la del análisis propiamente dicho, aunque en la práctica ambas se efectúan de forma circular y alternativa.

La lectura de los datos, para ser total y completa no basta con captar el sentido manifiesto de un texto, sino que se debe y pretende llegar a su contenido latente. Para acceder a este contenido, los datos se dividen en unidades significativas que mantienen relación a su vez con un objetivo global, esto quiere decir que, durante el proceso de análisis de contenido, se establece una relación dialéctica entre aspectos específicos, que se refieren al tratamiento manipulativo de los datos (tratamiento mecánico de los datos) y una actividad interpretativa, reflexiva y teórica de ellos.

Los datos son caracterizados de acuerdo a un sistema derivado de la lectura de éstos. Algunas categorías pueden establecerse antes del análisis, pero la mayoría de los casos se procede a establecer categorías a partir del mismo análisis de datos. Estas categorías se mantienen en forma abierta, lo que significa que pueden modificarse y refinarse hasta formular el sistema de categorías más satisfactoria para el investigador.

Para objeto de este estudio, utilizamos el *procedimiento estándar de análisis de contenido*, el cual se aplica directamente al texto objeto de estudio.

Este procedimiento consta de las siguientes fases de análisis:

- Definir las unidades básicas de relevancia

Estas unidades, llamadas *unidades de registro*, son un tipo de segmento textual, el que puede ser una palabra, frase, oración o párrafo y que corresponden a la unidad mínima que aporta significado en concordancia con los objetivos que la investigación

persigue. Estas unidades son claramente discernibles y sus ejemplificaciones en el texto pueden ser claramente detectadas.

- Definir las unidades de contexto

Para que el significado de las unidades de registro se exprese realmente es preciso que éstas puedan referirse al contexto en el cual aparecen en el texto, contexto que pasa a hacer el marco interpretativo de la unidad de registro y que, por lo general, se presenta en forma de frase o párrafo. Este marco interpretativo de la unidad de registro hace referencia al planteamiento teórico y metodológico de la investigación.

Como parte de este proceso se hace necesario apelar a criterios extratextuales, que en definitiva proporcionarán información acerca de las condiciones de producción del texto.

- Codificar los datos

Fase en la cual el conjunto de unidades de registro detectadas en el texto deben ser adscritas a sus respectivas unidades de contexto.

- Categorizar las unidades de registro.

Consiste en efectuar una clasificación de las unidades de registro en función de similitudes y diferencias posibles de apreciar entre ellas de acuerdo con ciertos criterios. La categorización debe llevarse a cabo teniendo presente las siguientes reglas básicas que plantea Ruiz – Olabuénaga:

- Cada serie de categorías se debe construir según un criterio único.
- Cada serie de categorías debe ser exhaustiva, de modo que no quede ningún dato sin que pueda ser incluido en algunas de las categorías establecidas.

- Las categorías deben ser mutuamente excluyentes de manera que un dato no pueda ser incluido en más de una categoría.
- Las categorías deben ser significativas, esto es, deben poseer capacidad descriptiva y significativa suficiente.
- Las categorías tienen que ser claras, no ambiguas y consistentes consigo mismas.
- Las categorías deben ser replicables, es decir, los autores deben ser capaces de incluir los datos en las mismas y no en diferentes categorías una vez conocido el criterio de clasificación.

El Proceso de Categorización en esta Investigación

En la presente investigación, a partir del análisis de las entrevistas grupales respecto de cada ámbito de exploración, es que surgen 22 categorías que hacen referencia a temáticas relevantes para los objetivos de nuestra investigación.

A continuación se presentan las categorías con sus definiciones y con aquellas expresiones verbales que pertenecen a cada una de ellas:

Familia

Los temas significativos generados a partir de la lectura de la entrevista grupal en relación con el ámbito de exploración “*Familia*” son y se definen de la siguiente manera:

Concepto Familia: todas aquellas expresiones que hagan referencia a descripciones o características acerca de “cómo son” las familias

- “unos hijos están felices”
- “una familia”
- “por todos reunidos”
- “pueden estar celebrando algo. Navidad puede ser. O pueden estar celebrando algún cumpleaños”
- “pueden celebrar años de matrimonio”
- “están todos felices”
- “salen a pasear, pero también hacen otras cosas”
- “... no sé que más,... pero no solo pasean”

Las Familias se adaptan: todas aquellas expresiones que hagan referencia a explicaciones de situaciones que escapan del “concepto familia”

- “... una familia muy feliz, que no tiene problemas. Pero ese niño está como triste, puede estar apenado, tener algún problema”
- “¿Todas las familias son así? ... algunas
- “falta... el papá, más hermanos”
- “el perro, si tienen... es que a veces hay niños que el papá se va a trabajar a otra parte y no lo pasa tanto con ellos”
- “mi papá se fue a trabajar a una empresa”
- “yo siento... que ya no tengo un hermano... se fue pal sur y llega en Marzo a la Escuela, y se fue en Diciembre... y me siento extraño”
- “oigan... ¿y en las familias pasan cosas tristes?” ... cuando se muere alguien”
- “cuando se muere algún familiar, hermano”

Ser niño y niña en Familia: todas aquellas expresiones que hagan referencia al rol que tienen los niños y niñas en la familia.

- “y, ¿qué están haciendo los niños?” ...están riéndose”
- “Y, ¿qué hacen los niños en las familias” ... conversan, se ríen, juegan, duermen, lloran”
- “celebran”
- “ya...¿qué cosas?... ceremonias, cumpleaños”
- “pasar, divertirse, comer cosas ricas”
-

- “celebrar en familia”
- “yo hago cosas ricas, como sopaipillas”
- “hacer las cosas”
- “a mi mami le gusta que le haga, ayude con el aseo a la casa”
- “¡si po!, hay que ordenar lo que ensuciamos”
- “nos portamos mal”

Ser hijo o hija: todas aquellas expresiones que hagan referencia a como es la relación de los niños y niñas con los padres

- “oigan... ¿y como son los niños y niñas con los papás?... algunas veces son atrevidos, contestadores”
- “algunas veces pelean”
- “algunos buenos y otros malos”
- “los niños buenos les ayudan, no les levantan la mano, no les faltan el respeto”
- “¿y los malos?...todo lo contrario”
- “si po!, si la mamá se saca la mugre para nosotros”
- “respetar a los padres”
- “porque a veces nos pegan”
- “y si nos pegan uno no tiene que contestarle, ni levantarle la mano, porque me pegaste viejo feo ni nada”
- “son contestadores con los papás”
- “les dicen garabatos a los padres cuando los están retando”
- “los papás los castigan”

- “los papás le pueden pegar, retar”

Ser hermano o hermana: todas aquellas expresiones que hagan referencia a como es la relación de los niños y niñas con sus hermanos y hermanas.

- “¿y como son con sus hermanos los niños? ... depende... porque el hermano puede ser bueno o malo. Algunos le echan la culpa y después la mamá les puede pegar”
- “algunas veces son pesados, son, no son amables como los demás”
- “son peleadores”
- “porque uno los molestan y después llega la mamá y le pega al niño que no molestó”

Escuela

Los temas significativos generados a partir de la lectura de la entrevista grupal en relación con el ámbito de exploración “*Escuela*” son y se definen de la siguiente manera:

Escolarización / desescolarización: todas aquellas expresiones en la que se manifieste la importancia que tiene para los niños y niñas ir a la escuela y las implicancias que tiene el no asistir a la escuela.

- “para aprender”
- “para enseñar... para no decir garabatos”
- “el colegio te educa”
- “para aprender cosas buenas”
- “a leer, escribir, dividir, sumar, multiplicar”

- “para que cuando seamos grandes no cometamos errores”
- “para que saquemos nuestra carrera”
- “para mi lo más importante, es la escuela, porque tu podis aprender a multiplicar, leer, aprender las tablas”
- “ para mí el colegio como que educa así, y es importante porque ahí le educan, estas más metido en el colegio que en la casa”
- “los niños que van a la escuela aprenden más que los otros”
- “ y los que no estudian nada, van a ser unos viejos botados”
- “justamente”
- “ ahh, si po! Si uno no va a la escuela, después va a pelear, va estar tomando y lo van a dejar trabajando sacando la basura”
- “ los niños que no van a la escuela, después se van a ir a fumar... y no van a...”
- “...no van a tener ningún futuro”
- “van a quedar curaos, y después si tiene esposa la van a echar....si tiene hijos les dicen que busquen plata y toda la cuestión”
- “porque si no van, no va a tener una carrera buena”

Derechos de los niños: todas aquellas expresiones en la que se haga referencia a los derechos que tienen los niños y las niñas en la escuela.

- “ ¿ustedes saben los derechos que tiene los niños y niñas en la escuela? ¿qué dijo?”
- “ no decir garabatos, no fumar, no pegarle a los demás”
- “ respetar a las personas mayores, no hacer desorden en la clase”

- “no levantar la mano”
- “¿*levantar la mano a quién?* A los profesores”
- “no reírse de los niños enfermos”

Los Profesores, la escuela y los niños y niñas: todas aquellas expresiones en la que se haga referencia a los profesores en relación con los niños y niñas y con la institución.

- “a mi me gustaría que no hicieran tira las plantas, ni las cosas de la escuela, porque a los profesores les cuesta mucho...”
- “¿*cómo son los niños con los profesores?* Algunos buenos y otros malos”
- “sí, algunos niños les contestan a los profesores”
- “porque los profesores nos tratan de enseñar y los niños no aprenden”
- “¿*y cómo son los profesores con los niños en la escuela?* Más o menos!!!, no!!, buenos... malos”
- “no, malos porque la señorita Irma, les pega a los niños chicos, se va a meter al baño de mujeres...”
- “la señorita de Ciencias Naturales, es pesá con nosotros, porque mire...ella escribe la pizarra entera, y dice a penas termine borro, y uno puede ir en la mitad de la pizarra y borra todo”
- “¿*todos los profesores son así?* Sí!!...No!!..”
- “hacer las cosas que dicen los profesores”
- “que los niños le hagan caso a los profesores, no contestándoles”
- “¿*qué deben hacer los profesores?* Hacer las cosas que dice el Director... firmar el libro de clases”

- “no levantar la mano” *¿levantar la mano a quién? A los profesores”*
- “y...¿qué derecho tiene los profesores? A retarlo cuando uno pelea con escupo”

Los niños y niñas que trabajan: todas aquellas expresiones en la que se haga referencia a los niños y niñas que trabajan.

- “ *¿qué hacen los jóvenes que no hacen los niños? Andan con los pantalones a bajo... son más grandes, se visten distinto, fuman, toman, trabajan...*
- *ahh....¿los niños no trabajan? Algunos, los adultos trabajan y los niños estudian”*
- “yo voy a ir a trabajar el mes que viene a Viña. *¿En qué? En vender helados”*
- “ *¿qué opinan de que los niños trabajen? No sé no hacen ninguna maldad”*
- “*¿qué hacen con la plata? No sé, la gastan en cosas que les sirven”*
- “en cosas materiales”
- “por ejemplo, pagarles la luz, comprar las cosas que les faltan”
- “y... *¿quienes opinan que los niños no deben trabajar? Porque después uno va estar cansada... y si la mamá le pide plata al hijo, el hijo le dice que no tiene y punto”*
- “hay familias, en que los dos padres están cesantes, y los niños pueden trabajar por ellos”
- “si no tengo pa la comida, hay que trabajar”
- “*¿dónde trabajan? En los supermercados, empacando bolsas... cuando mi hermana iba a trabajar le daban así como mil”*
- “ *¿y tú Roberto has trabajado? Vendiendo... () vendiendo verduras... () vendiendo por casa”*

- “ a veces voy a descargar camiones, le ayudo a mi papá, a descargar arena, y la otra vez tuvimos que descargar ochocientos ladrillos...”
- “ y..¿las niñas en qué cosas trabajan? En hacer el aseo, algunas trabajan en la peluquería”
- “pero. *¿eso es cuando son chicas?* No ...cuando son grandes”
- “ ahh!.. pero cuando son chicas *¿en qué cosas trabajan?* En hacer el aseo”
- “ sí , yo igual ayudo a hacer el aseo”

Padres y Escuela: todas aquellas expresiones en la que se haga referencia a los padres en relación con la escuela

- “ yo creo que a veces los expulsan por cosas, no pueden seguir yendo al colegio, y tiene que venir el apoderado... “
- “ y tiene que ir a otra escuela... y a la mamá le cuesta la plata pa comprarle el buzo y el uniforme”
- “ los niños que van a la escuela son por que la mamá tiene para llevarlos, los que no van son porque la mamá no tiene...”
- “ *¿ qué pasa con el papá y la mamá en la escuela, participan?* En paseos, centros de padres y rifas”
- “*quiénes participan más?* Las mamas”

Derechos Del Niño

Los temas significativos generados a partir de la lectura de la entrevista grupal en relación con el ámbito de exploración “Derechos” son y se definen de la siguiente manera:

Maltrato: todas aquellas expresiones que hagan referencia a situaciones en las cuales, niños y/o niñas, sean maltratados psicológica o físicamente.

- “a los niños los hacen sufrir..”
- *¿Quiénes los hacen sufrir...?, los papas...”*
- “Cuando los maltratan les pegan, los castigan”
- “cuando se separa la familia”
- “cuando el papá le pega a la mamá los niños lloran”
- “por que algunas veces los papas les enseñan cosas malas, les enseñan a violar, a robar, a maltratar a sus hijos”
- “no mucho con los papas se pueden cuidar los niños, porque a veces los papas los maltratan y los violan también”
- “que en EEUU yo vi en el TVN una señora que estaba ene el supermercado con una niñita chiquitita y la niñita, la mamá la subió al auto y le empezó a pegar”
- “porque algunas veces los niños no le hacen nada y se enojan los padres y por la culpa de los padres les pegan a los hijos”

Negligencia: todas aquellas expresiones que hagan referencia a situaciones en las cuales, niños y/o niñas, se vean afectados por faltas de cuidado y protección por parte de un adulto responsable y/o de la sociedad.

- “pasa que los niños mueren por personas que no tienen consideración con lo que están haciendo”
- “Por que allá en ese país no tiene para comer”
- “porque los papas los dejan salir a cualquier hora y nunca los cuidan”
- “también hay que tener que cuidado con los papas porque cualquier día les pueden hacer cualquier cosa”
- “no hay que confiarse tanto de las personas de afuera, porque a veces se pueden curar... y hacerles algo malo”
- “... es una escuela pobre. *¿por qué?*. Porque no tiene sillas, no tiene mesas!!.
Porque nadie los ayuda.”

Cuidado y/o Protección: todas aquellas expresiones que hagan referencia a situaciones en las cuales, niños y/o niñas, están siendo atendidos en sus necesidades de todo tipo.

- “la mamá está acostando al niño porque se durmió”
- “la mamá está acostando al niño porque se quedó dormido”
- “lo está mirando porque se quedó dormido”
- “porque así no sufren”
- “así no sufren mucho”
- “esos son los niños que son felices porque los papas los cuidan, que les enseñan a estudiar y no cosas malas”

- “¿y... quienes protegen a los niños?. La sociedad, los carabineros, la junji, la junaeb, la ciudad protectora”
- “no soltarlos muchas veces pa la calle”
- “ponerles una hora fija”
- “dejando estar medidamente en la calle, porque así no le puede pasar cualquier cosa”
- “no saliendo mucho de la casa”
- “¿en que lugar los niños están absolutamente protegidos?....en el hogar de cristo, en la casa, con la mamá y la familia”

Niño Objeto: todas aquellas expresiones que hagan referencia a situaciones en las cuales, niños y/o niñas, están siendo utilizados en pro del bienestar de otro adulto y/o la sociedad.

- “ocupan a los niños para pelear en la guerra”
- “ven! Mandan a los niños!!” (haciendo alusión a la guerra)
- “mandan a los niños, mandan a los niños a matar, ahí hay un militar que está con un arma y hay un niño”
- “a veces ocupan a los niños para la guerra y los hacen ocupar armas grandes”
- “algunas veces el Presidente dice todos los padres que no manden a sus hijos a luchar por su país, se le irá a quitar las casa y todas sus pertenencias, y los papas mandan a sus hijos nomás”
- “pero, los carabineros te pueden mandar a la guerra”

- “no hacerlos trabajar para el beneficio de sus padres, algunos padres mandan a sus hijos a trabajar y le pasa la plata al papá y con la plata se comprar garrafas y todas esas cosas”

Niño Sujeto: todas aquellas expresiones que hagan referencia a situaciones en las cuales, niños y/o niñas, realicen demandas y/o denuncias en favor de ellos.

- “*¿Qué deberían estar haciendo los niños en vez de ir a la guerra?*”(todos)”...estudiando!!! / aprendiendo y cuidando a la familia/ aprender.”
- “*¿y cómo se pueden defender los niños de eso?*” “Tratando de salir de ahí”
- “luchar contra el terrorismo”
- “*¿Cómo pueden hacerlo?*” “Haciendo protestas” ...”¡¡¡Injusticia!!!”
- “ir a hablar con los carabineros”
- “*¿Cuáles son los derechos de los niños?*” “No maltratarlos, hacerlos sufrir”
- “estudiar”
- “no decir garabatos”
- “*y...¿Cuáles son los deberes de los adultos con los niños?*” “No maltratarlos”
- “cuidarlos, no mandarlos a hacer cosas malas”
- “*¿Cómo qué?* Ir a robar”

Marihuana y Barrio: todas aquellas expresiones que hagan referencia a situaciones en las cuales, niños y/o niñas, se encuentren cercanos a la marihuana y al tráfico y/o consumo de ésta.

- *“Ahora vean esta lámina... ¿qué es lo que hay?” “Son traficantes”*
- *“...hablando de tira, haya en el Polígono parece que hay trafico de marihuana porque pasaron, ayer paso una camioneta con tiras...”*
- *“porque ahí fuman marihuana y pasan tomando...”*
- *“..aquí en Nogales pasa lo mismo, porque en la Plazuela de mi casa pasan marihuana, y a un niño chico el Kevin que tiene como tres años, un caballero le estaba dando así un... “(señala con la mano el gesto de fumar)*
- *“¿qué cosas se deberían hacer para proteger a los niños?” “Que los policías estén más alertas/ con los traficantes.”*
- *“...que los papas también mal enseñan a los niños mostrándoles esos sobrecitos de marihuana, porque cuando grande los niños pueden robar, matar a las personas, violar también.”*

Valores y Creencias

Los temas significativos generados a partir de la lectura de la entrevista grupal en relación con el ámbito de exploración “Valores y creencias” son y se definen de la siguiente manera:

Creer en Dios: todas aquellas expresiones que hagan referencia a la figura de Dios y a cómo son las personas que creen o no creen en él.

- *“¿ustedes creen en Dios?”.”si!!”*
- *“¿pensará Dios en los niños”, “qué querrá dios para los niños?” “amor”*

- “felicidad”
- “¿y hay personas que no quieren eso para los niños?”. “Si, si hay”
- “¿y cómo son esas personas?”. “Malas!!”
- “no entiendo mucho, ¿están equivocadas en qué?”. “Están equivocadas en no creer en Dios”
- “porque ellos piensan que tienen que hacer lo que ellos quieran para hacer el bien”
- “¿y qué pensarán de Dios esas personas?”. Que no existe
- “por ejemplo, ¿las familias de ustedes creen en Dios, el papá, la mamá, la abuelita?”. ...”Si!!”
- “¿y qué hacen?”. ” Rezar en la noche”
- “rezar cuando comen”
- “me llevan a la Iglesia”
- “bueno... ¿y que dice Dios que no hay que hacer?”. ” No pelear”
- “no robar”
- “no matar a gente”
- “no violar”
- “ya, y que puede hacer Dios con esas personas que hacen daño, les pueden hacer algo?”. “No, los deja aquí no más”
- “y a los buenos se los lleva”
- “¿a donde se los lleva?”
- “al cielo”
- “al paraíso”

- “*y mientras están vivos, ¿les pasa algo?*”. “Si, les va bien, no tienen ningún problema con ninguna gente”
- “*entonces, ¿las personas que creen en Dios son buenas?*”. “Si!!”
- “*¿y hay personas que creen en Dios y no son buenas?*”. “Si, si, si hay”
- “... *¿cómo es eso?*”
- “como un cura que viola y dice que él cree en Dios”
- “*Kathy, ¿cómo les explicarías esto a tus compañeros?*”. () “... es que ellos creen que son... porque creen en Dios, Dios se los va a llevar, si, y pueden hacer cualquier cosa aquí en la tierra y así no más po!!”
- “lo del cura..., eh, es que e piensa que porque es padre, eh no lo van a cachar, porque cree en Dios, pero igual lo van a cachar... cree que si hace cualquier cosa no lo van a cachar porque cree en Dios”

Castigo/ castigar: todas aquellas expresiones que hagan referencia a qué es y cómo es el castigo para los niños.

- “*¿cuándo los castigos son injustos?*”. “Cuando la hermana miente y después la hermana dice... eh, como que el hermano de la Rosita dijo algo, y él hermano le dijo a la mamá que fue la Rosita y castigan a la Rosita.”
- “porque le están contando una cosa que no había hacho”
- “después a ella la castigan y a él no”
- “*¿qué cosas son los castigos?, ¿cómo son?*”. “No salir a la calle, no ver tele”
- “no jugar”
- “jugar si, pero adentro de la casa”

- “acostarse en la cama”
- “como tres días acostados”
- “hacer el aseo toda la semana”
- “¿cómo castigan a los hermanos grandes?”. “A mi hermana la castigan sin ver tele”
- “no salir, no dejarle ir a la disco”
- “no salir en la noche, no salir con su pololo”
- “¿los niños pueden castigar a los papás?”. “Si, no, o sea si”
- “yo lo castigo”
- “¿cómo los castigan?”. “Cuando llega tarde en la noche , después ya no lo dejan salir con los amigos”
- “¿quién más castiga al papá?”
- “yo solita, a mi papá y a mi abuelo... no tomando, porque una vez estábamos en un asado y mi tata se curó y se cayó, y yo... ahora cuando mi papá trae vino, cerveza ... las escondo”
- “yo igual la escondo... yo le hecho agua en vez de vino”
- “yo les escondo las botellas de cerveza para que no vayan a comprar”
- “y las mamás, ¿quién las castiga?”
- “le escondo el aceite”
- “porque a veces me pega sin que yo haga nada y me da rabia y le escondo el aceite... una vez le escondí unos pantalones Macarena:,orados a mi mamá para que no fuera a trabajar pero igual se puso otro”

- “y a ustedes... ¿quién más los puede castigar?”. “La mamá, el papá, abuelito, hermana, tía...”
- “¿los niños pueden castigar a los niños?”. “No!!”
- “por ejemplo, tu Kathy ¿puedes castigar a la Maca?”. “No, porque no es nada mío”
- “y si fuera tu hermana, y tuviera la misma edad, ¿la podrías castigar?”. “Ah, sí, le pego y la mando a acostar”

Justicia / Injusticia: todas aquellas expresiones que hagan referencia a lo que es la justicia y a situaciones en las cuales se pueda identificar lo que es “justo” y lo que es “injusto”.

- “por ejemplo, la injusticia... ¿han escuchado alguna vez de eso?, justicia, injusticia, ¿a qué se refiere?, ¿cuándo alguien es justo?”
- “cuando están peleados y atacan al otro que no hizo nada”
- “cuando una persona juega y hace pillería dicen ¡injusticia!”
- “¿cuándo más algo es injusto?”
- “cuando matan a alguien que no hizo nada”
- “y ¿qué lo que es la justicia?”
- “cuando atrapan a las personas malas”
- “y, ¿cuándo ustedes sienten que alguien es justo con ustedes?”

SILENCIO

- “¿los papás son justos con los niños?”
- Todos: “sí!”

- “no muchas veces son justos porque a veces los pegan... porque tienen el corazón negro”
- “a veces, porque los papás no ven lo que hacen los hermanos y castigan a otro, y otra vez un niño se ha portado bien, pero no lo dejan salir a ningún lado...”
- “¿y eso es justo o injusto?”
- “depende porque piensan los papás”
- “Rosita, ¿los papás son justos con los niños?”
- sí

Valores: todas aquellas expresiones que hagan referencia a lo que son los valores y a situaciones en las cuales se puedan identificar distintos valores.

- “una última pregunta, ¿ustedes saben lo que son los valores?”. “Ah, sí, los que, no sé”
- “es cuando alguien amable ayuda a otro”
- “algo que uno cree mucho”
- “¿y los valores son todos iguales o hay distintos?”. “Hay distintos!”
- “a ver, nombremos valores...”
- “aceptar a la mamá y al papá”
- “a los profesores”
- “a los amigos”
- “a las hermanas”
- “respetar cuando el amigo habla”

- “¿cuáles son las personas que tienen buenos valores?” “Las que se respetan, se aman”
- “¿qué hace una persona con malos valores?” “Que pelea, no se respeta”
- “no respeta a los adultos”
- “¿y ustedes pueden reconocer a una persona con buenos o malos valores?”
“Si!!”
- “por ejemplo el cura del que hablábamos antes, ¿qué valores tiene?” “Malos
- “porque era violador y violaba a las niñas”
- “aunque fuera cura”
- “¿y los valores donde están, están como adentro de uno, son pensamientos, como es?” “Algunas veces se drogan...y cambian los valores”
- “como en la teleserie del clon” (*comentarios de un personaje de una teleserie que le pasa eso*)
- “a ver, tu me dijiste algo del clon, ¿qué valores hay ahí?” “Hay malos valores, porque a un niño chico se le hizo un clon”
- “sí porque el caballero tenía como 30 y el niño como 20”
- “¿quién es el malo ahí?” “El doctor”
- “yo creo que es malo...”
- “...es bueno porque a la persona verdadera no le haría daño, por ejemplo, si hacen otra Macarena, la Macarena verdadera es buena”
- “¿y la otra Macarena?” “No le hace daño”
- “también puede tener riesgo, porque por ejemplo si hacen tres y salen dos malos le pueden hechar la culpa...”

- “¿dónde está lo bueno y lo malo?”. “En el corazón está lo bueno”
- “¿y lo malo?”. “acá”:, (señalando con un gesto la cabeza)
- “¿qué son los valores para ustedes?”
- “sí, pero no se como explicarlo”
- “pero la solidaridad, ¿cómo ustedes reconocen a alguien solidario por ejemplo?”
“Como cuando hay personas, a veces pidiendo plata y uno les da”
- “¿qué otros valores se les ocurren por ejemplo?”. “Amistad”
- “cuando dos personas son buenos amigos ... y no se pelean”
- “ser solidario, amigable”
- “¿y como se aprenden esas cosas?, ¿quien le enseña a uno por ejemplo a ser solidario?”
- “cada uno aprende las cosas de los mayores”
- “¿cómo se aprende?”. “En la casa”
- “en la escuela”
- “a compartir”
- “a mi mis papás me enseñaron”
- “que... como se llama... no hay que pelearse con los compañeros porque así... unos con unos le van diciendo a los otros compañeros y se van a enojar contigo y no vas a tener amigos”
- “¿quién más te los enseña?”. “Otros familiares, como tíos, sobrinos, abuelita”
- “siendo amigos entre los dos”
- “¿y cuáles son los valores que más hay en el mundo?”. “Injusticia”
- “¿y que valores tendrá el presidente?”. “Ayudar a la gente”

- “algunos presidentes”
- “¿qué presidente no tiene esos valores?”. “Osama Bin Laden”
- “mata a la gante”
- “¿qué otro valor hay en el mundo?”. “La Paz”
- “cuando hay una familia y no hay peleas porque los niños se portan bien... los papás discuten por problemas de cuentas y cosas así”

Ser pobre: todas aquellas expresiones que hagan referencia a la condición de ser pobre

- “y a ver esta lámina, ¿quiénes son los que están ahí?”. “Parece pobreza”
- “por que casi no tienen ropa”
- “están pidiendo ayuda”
- “¿y ellos son iguales o diferentes?”. “Son distintos”
- “¿tienen distintos valores?”. “Los mismos, yo creo”
- “... ¿qué es la pobreza?”
- “cuando andan pidiendo”
- “o a veces hay personas que están enfermas y por lo que tuvieron que gastar quedan pobres”
- “¿por qué hay gente pobre y otra no?”. “Porque hay mucha gente cesante”
- “en la tele sale”
- “y, ¿hay niños pobres?”. “Sí”
- “andan sucios, no se bañan, andan con la ropa rota”
- “porque los niños pobres a veces comen basura”
- “Pero, ¿todos tienen los mismos valores?”. “Sí”

- “y los niños cuando recién nacen, ¿pueden ser pobres al tiro?, ¿como es eso?”.
- “Más grandes son así”
- “después de los dos años, porque ellos no toman en cuenta la situación que tienen, como chacota, después lo toman en serio”
-

Ser tomado en cuenta: todas aquellas expresiones en la que se haga referencia a la participación o no participación de los niños y niñas en la familia y / o sociedad.

- “pasando a otro tema, ¿los niños pueden denunciar cosas?”. “No”
- “Tiene que ser mayor de edad porque o si no les creen”
- “¿y que es denunciar?”. “Cuando a veces una persona roba, uno va a denunciar a los carabineros para que los pillen”
- “o sea, si te roban a ti, ¿tu puedes ir a denunciar a los carabineros?”. “No”
- “¿y porque no les creen a los niños?”. “Porque a veces hay niños malos que inventan cosas a los policías”
- “¿ a quien pueden denunciar?”. “A los papás uno les puede decir”
- “y ellos van a denunciar”
- “¿y quien recibe las denuncias?”. “La secretaria que está respondiendo el teléfono y ella lo comunica”
- “¿ y como a que edad les creen?”. “Cuando es mayor de edad”
- “¿los niños pueden pedir ayuda?”. “Si!!”
- “a los papás a veces”
- “a los que tienen plata”
- “a los tíos”

- “¿y los ayudan como?”. “Explicándolo lo que pasa en la situación”
- “comprándoles las cosas que le faltan”
- “ayudándole a descubrir, porque uno no sabe cosas y le puede ayudar a descubrir”
- “¿y a que edad lo toman en serio?”. “Como a nuestra edad”
- “si, porque ahí uno va aprendiendo las cosas, como de 8 para arriba va aprendiendo
- porque por ejemplo, cuando alguien se muere los niños chicos andan jugando en el cementerio y los otros niños más de edad no, andan tristes, les da pena”
- “¿y que otras cosas toman en serio?, ¿cuando hay un problema en la casa, ustedes pueden ayudar a solucionarlo?”. “Si”
- “si, porque algunos niños van a trabajar”
- “a veces la familia no tiene plata y pueden ayudar así...”
- “ya, y cuando ellos pelean, ¿ustedes pueden participar en la solución de ese problema?”. “No!!”
- “no, porque ellos tienen que solucionar sus problemas”
- “¿y cuando ustedes pueden participar?”. “En la situación económica”
- “hacer el aseo...”
- “a cuidar un enfermo que está en la casa”
- “¿los papás les cuentan todo a ustedes?”. “No”
- “cuando algún día están peleando y uno sabe que están peleando porque no se acuestan juntos”
- “¿y qué cosas si les cuentan?”. “Cuando la situación está media mala le dicen que uno tiene que comer menos”
- “¿ustedes se sienten importantes en su familia?”

- “no creo porque nosotros servimos para mínimas cosas”
- “no sé, porque lo demuestran, el cariño cuando lo toman en cuenta”
- “cuando a uno a veces no lo toman en cuenta y después lo toman en cuenta, por ejemplo, cuando a veces a uno lo castigan y le dicen por ejemplo: no te voy a hablar en una semana, y no lo habla... y después lo toman en cuenta...”

CAPITULO 6

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Una vez terminado el proceso de categorización expuesto en el capítulo anterior, se procedió a una descripción de cada categoría respecto del ámbito de exploración, lo cual corresponde a una primera lectura de éstas. Esta primera lectura se realiza a partir del análisis del contenido tanto manifiesto como latente de las entrevistas grupales, y sienta las bases de una segunda lectura posterior, a la luz del marco teórico que guía esta investigación, dando respuesta a los objetivos planteados al inicio de ésta.

Descripción de Cada Categoría

Ámbito de exploración Familia

Ser Familia

Los niños y niñas se refieren a la Familia como constituida por papá, mamá e hijos; esta familia, además, generalmente es numerosa y se reúne frecuentemente por distintos motivos ya sea cumpleaños, aniversarios u otras celebraciones. Desde allí que los niños y niñas definen la Familia como el estar juntos y ser felices con eso.

Para abordar el tema de la Familia, los niños y niñas recurren a sus experiencias personales estableciéndose similitudes en el grupo.

Las Familias se adaptan

Los niños y niñas reconocen que existen situaciones que escapan al guión normal de lo que es “ser Familia”, ante esto, los niños y niñas elaboran explicaciones que les permiten adaptarse a este tipo de situaciones y seguir siendo familia aún cuando la condición de estar juntos físicamente no está dada. Estas explicaciones tienen que ver con que las familias se separan por razones de fuerza mayor, la mayoría de las veces porque algún miembro de la Familia debe ir a trabajar a otro lugar, y de este modo ausentarse temporalmente del núcleo familiar.

Ser niño y niña en Familia

Los niños y niñas reconocen claramente cuales son sus roles y actividades que realizan en Familia; dentro de éstas se encuentran reírse, jugar, celebrar, ayudar en el aseo; así como también refieren el portarse mal y el ordenar lo que se ensucia como actividades normales de los niños y niñas y validadas desde ellos como propias del ser niños y niñas.

Frente a estos roles los niños y niñas se muestran conforme, en el sentido de que no emiten ningún juicio valorativo respecto de éstos.

Ser hijo/ hija

Los niños y niñas definen la relación con sus padres en función del respeto que a ellos le deben; es a partir de este respeto que aparece la figura de autoridad a la que ellos deben obedecer; aceptando esto como el rol de los hijos sin elaborar algún juicio respecto de esta situación de autoridad, lo cual nos habla más bien de una actitud sumisa de los

hijos hacia los padres. Esta actitud sumisa se puede observar en como los niños y niñas incorporan el discurso de los adultos, padres, del sacrificio que significa llevar una familia, y es en este contexto donde su rol de ser hijo e hija se expresa en el respeto y la obediencia; como una retribución a este sacrificio.

Es así como la autoridad de los padres aparece como omnipotente para los niños y niñas, frente a este discurso de sacrificio por los hijos.

Ser hermano/ hermana

Los niños y niñas se refieren a la relación con sus hermanos a partir de los aspectos negativos de ésta, es decir conflictos que se dan entre ellos.

Estos conflictos aluden a situaciones de diferencias, competencias, peleas, “echarse la culpa”, discusiones; donde los padres aparecen como favoreciendo indistintamente a unos u otros dependiendo de las circunstancias.

Ámbito de exploración Escuela

Escolarización / Descolarización

Los niños y niñas reconocen la importancia de la institución escuela, e incorporan de forma espontánea el asistir a ella., formando ésta parte de sus vidas.

Respecto de la importancia que tiene para ellos la escuela, plantean que ésta “te enseña, te educa”; expresando de cierta forma una ganancia al momento de estar en la escuela por sobre estar en casa.

En este sentido, al parecer, los niños y niñas al conceptualizar la escuela, recogen y resaltan los aspectos más bien formales de la escuela en términos de utilidad; ya que lo formativo – valórico que ésta pudiese aportar, viendo este último aspecto como algo no intencionado en relación a un aprendizaje, sino más bien como un resguardo.

En relación con esta sensación de resguardo, ésta tiene que ver con el sentirse protegido de aquello que esta fuera de la escuela, del mismo modo perciben que si no estás o pasas por la escuela, puedes quedar fuera de la sociedad dando cuenta de cierta manera de la condición de marginalidad, la que ellos pueden ver en quienes no están o no han pasado por la escuela: drogadictos, delincuentes, borrachos.

Los niños y niñas depositan en la escuela una confianza que les permite proyectarse a futuro, teniendo la idea de desarrollar una carrera profesional. Esta proyección está en estrecha relación con el asistir a la escuela, valorando de esta manera el estudio, percibiendo que *la escuela va a hacer de mí alguien distinto.*

Derechos de los niños y niñas en la Escuela

Los Derechos de los niños y niñas en la Escuela son entendidos como deberes como por ejemplo: no fumar, no decir garabatos, no pegarle a los demás, los cuales podrían corresponder a las “reglas” que existen y con las cuales deben manejarse los niños y niñas en la escuela.

Los Profesores, los niños y niñas y la escuela

En términos generales, los niños y niñas conceptualizan al profesor haciendo énfasis en el rol formal de éste, que es enseñar, y lo respetan como autoridad dentro de la institución escuela.

Este respeto viene dado por el sacrificio que los niños y niñas perciben en los profesores en enseñarles y mantener el funcionamiento de la escuela.

La autoridad del profesor se manifiesta para los niños y niñas en el hecho de que son ellos quienes establecen las reglas y tienen el derecho de hacerlas cumplir; solo considerando como deber del profesor el rendir cuentas a autoridades superiores – director.

Respecto a la relación de los profesores con los niños y niñas, éstos la perciben con respeto y acatando las reglas, sin formarse un juicio valorativo sobre esta relación.

Los niños y niñas que trabajan

Los niños y niñas consideran que el trabajar siendo niño es una posibilidad real, e incluso para algunos es una condición actual. Frente a esto, consideran el trabajar como “normal” en el sentido de que “no se hace daño a nadie”, y además lo ven como una

actividad perfectamente compatible con la escuela, descartando la idea de que no porque ellos van a trabajar dejarán de estudiar o no podrán hacerlo.

Por otro lado, el trabajar, para los niños y niñas, obedece a distintas motivaciones que van desde el trabajar para ayudar a la familia hasta para comprarse cosas que les gusten.

Padres y Escuela

La relación de los padres con la escuela tiene que ver con su rol como apoderado y con la participación en actividades como centros de Padres, paseos, rifas. Ahora bien, dentro de esta categoría se resalta la conciencia que presentan los niños y niñas de que los padres se esfuerzan en tenerlos en la escuela, y de este modo, los niños y niñas muestran una cierta responsabilidad para mantenerse en la escuela y no involucrarse en problemas, como en una suerte de retribución hacia el sacrificio de sus padres.

Ámbito de exploración Derechos de los Niños

Maltrato

El tema del maltrato surge como tema emergente y en el contexto de una descripción de “como son los niños”.

Los niños reconocen el maltrato como aquellas cosas que hacen los demás y que los hacen sufrir. El “sufrir”, desde los niños y niñas, es entendido como aquello que atenta contra su felicidad y es identificado por ellos como: ser golpeados, que sean golpeados otros miembros de la familia, separación de la familia y ser castigados. En el caso de ser golpeados, los niños y niñas lo definen como maltrato cuando no existe una “razón” que los haga merecedor de ello; “razón” que es definida por los padres y que tiene directa

relación con el desacato a la autoridad. En este sentido, cuando un niño es golpeado sin razón está siendo maltratado.

Dentro de esta categoría resulta interesante destacar que el que los niños y niñas hayan hecho referencia al “aprendizaje del maltrato”, entendiendo éste como la posibilidad de maltratar a los hijos cuando se es maltratado cuando niño.

Cuidado y Protección

Respecto al tema del cuidado y la protección, los niños y niñas refieren estar al cuidado de los adultos, frente a los cuales tienen expectativas de recibir cuidado y protección, en definitiva atención a sus necesidades.

Para los niños y niñas, parece claro que son los adultos, a más bien el mundo adulto – sociedad - quiénes deben procurar cuidarlos por su condición de niño; estableciéndose así una relación de dependencia con los adultos.

Negligencia

Los niños y niñas expresan una suerte de desconfianza hacia los adultos, haciendo alusión a que éstos, inclusive los padres, en cualquier momento les pueden hacer daño. Es así como los niños y niñas percibe que pueden verse afectados por falta de cuidado y protección por parte de los adultos repercutiendo esto en su pleno desarrollo. Frente a esto, los niños y niñas se muestran críticos, dando a conocer que estas faltas de cuidado y protección se contraponen a lo que ellos entienden como responsabilidad de un adulto.

Niño Objeto

El tema de ser niño objeto es un tema emergente en el contexto de la entrevista y surge en relación al tema del “sufrir” de los niños.

En este sentido, los niños y niñas plantean la sensación de susceptibilidad frente a los adultos; o a este mundo adulto – sociedad que tiene que ver con el ser utilizados u ocupados para beneficio de aquellos otros adultos; dando cuenta con esta sensación de que los niños y niñas no pueden decidir sobre su vida, sino que son los adultos quienes deciden y que ellos tienen el deber de acatar.

Esta sensación presente en los niños y niñas se relaciona principalmente con el tema de la guerra; para los niños y niñas la guerra es sentida como una posibilidad real de “ir a la guerra”; donde el temor a ésta no se manifiesta en la posibilidad de ser atacado como víctima, sino por la posibilidad de ser “enviado” a la guerra a pelear como soldado. Esta idea que manejan los niños y niñas vendría dada por la información proveniente de las noticias; desde donde ellos ven que hay países en guerra y que hay niños de sus mismas edades en otros países que portan armas y que participan efectivamente en la guerra como soldados.

Niño Sujeto

Los niños y niñas demuestran claridad sobre cuáles son sus roles como niños y niñas, desde allí es donde identifican algunos de sus derechos, mostrando atisbos de la posibilidad de reclamar o protestar sobre el cumplimiento de éstos. Esta posibilidad de reclamo se manifiesta en el plano de las ideas o de las intenciones más que en el de la acción.

Marihuana y barrio

El tema de la Marihuana surge como tema emergente y a partir del comentario de una lámina en la que aparece un joven con un arma y que ellos identificaron como traficante; dando cuenta con esto, de la imagen que ellos manejan de los traficantes.

El tema de la Marihuana aparece como tema relevante para los niños y niñas; esto dado a partir de la recurrencia con que ellos abordan el tema en distintos momentos, tanto durante las entrevistas como extra entrevista; esto obedecería al contexto donde ellos viven, ya que Nogales es una comuna en la que hay mucho consumo y microtráfico de Marihuana, siendo esto conocido por toda la comunidad; esta situación se hace sentir por los niños, quienes se sienten cercanos a la Marihuana en lo amenazante tanto en el barrio como en la familia.

Ante esta amenaza, los niños y niñas se sienten susceptibles de ser consumidores de Marihuana en el futuro, y que esto puede llevarlos a actos como robar, matar, violar; haciendo explícito de esta manera que para los niños y niñas la Marihuana tiene una capacidad de corromper o “hacer malas” a las personas.

Ámbito de exploración valores y creencias

Creer en Dios

Respecto de Dios, los niños y niñas refieren creer en El, así como también sus familias, y que en relación con esta creencia realizan actividades religiosas como rezar en las comidas e ir a la iglesia.

En relación a las implicancias que para ellos tiene el creer en Dios; consideran que aquellos que creen en Dios son buenos, se van al cielo, y mientras están aquí en la tierra les va bien y no tienen problemas con las personas.

Frente a esta creencia en Dios, existe un cuestionamiento acerca de las incongruencias valóricas que pueden presentar algunas personas; ya que ellos plantean que también existen personas que creen en Dios y cometen actos no consecuentes, para ellos, con tal creencia; para los niños y niñas estas conductas se explicarían en la idea que ellos tienen de que estas personas, por el solo hecho de creer en Dios, poseen una suerte de inmunidad del bien. “cree que por que es cura, no lo van a cachar”.

Ser castigado / castigar

Los niños y niñas conceptualizan el castigo como una prescripción de una conducta y a la vez como la prohibición de actividades que a ellos les gustan; como por ejemplo: no salir a jugar, no ver televisión, quedarse en la pieza, hacer el aseo toda la semana.

Aquellas personas que pueden prescribir un castigo son los padres u otros familiares cercanos, no pudiendo hacerlo aquellas personas que están fuera del núcleo familiar; lo que da a entender que el dar un castigo está relacionado directamente con la dinámica familiar.

Dentro de esta dinámica familiar del castigo, éste presenta un patrón regular de funcionamiento, lo que hace que sea predecible para los niños y niñas, pudiendo éstos manejar situaciones con los padres que les permitan evitar el castigo, ya sea evitando las conductas que son castigadas u ocultándolas en una mentira.

Por otro lado, resulta muy interesante el haber observado que los niños y niñas refieren tener la facultad de castigar a sus padres; este castigo que ellos refieren es ejercido como un control sobre conductas que pueden perjudicarlos a ellos o a otros miembros de la familia y tienen que ver específicamente con que el padre no consuma alcohol.

Justicia / injusticia

La idea base con la que los niños y niñas se manejan en relación a los conceptos de justicia e injusticia es el procurar o el tender al bienestar para todos; es decir, al bien común.

En este sentido, para ellos lo justo o Justicia es todo aquello que evita o reprime la malo, y por otro lado, lo injusto tiene que ver con inculpar a alguien inocente por los actos que otro cometió.

Cuando los niños y niñas se expresan respecto de la justicia e injusticia siempre se refieren a situaciones particulares y muy cotidianas de su vida, en este sentido, lo “malo” está identificado con la delincuencia, o más bien con todas aquellas personas que cometen delitos.

Valores

Los niños y niñas entienden los valores como “algo que uno cree mucho”, y los identifican con acciones dirigidas intencionalmente hacia otros.

Esta acción valórica se relaciona con el deber ser, entendiendo éste como actuar en pro del bien común, como hacer el bien a otros.

No obstante este deber ser, ellos reconocen la existencia de “acciones valóricas malas”; pero las relacionan con la negación de las acciones buenas.

Además se puede observar en ellos un cuestionamiento en lo valórico, expresando atisbos de cuestionamiento ético que tiene que ver específicamente con el tema de la clonación, formándose una suerte de debate en el grupo respecto de este tema. Este debate gira en torno a las implicancias que puede tener para una “persona clonada” (original) el que se creen copias de él, ya que estas copias podrían cometer faltas culpando al original; en este sentido ellos sospechan de la bondad que pudiese tener un clon.

Respecto del aprendizaje de lo valórico, ellos plantean que son los adultos quienes enseñan los valores. “me ayudan a descubrir”.

En relación a la dicotomía de lo bueno y malo, los niños y niñas aluden a que lo bueno esta en el corazón, dando a entender que es aquello que nace naturalmente, mientras que lo malo esta en la cabeza, otorgándole pensamiento e intención.

Ser pobre

La mayoría de los niños y niñas identifican la pobreza con la carencia o falta de recursos materiales y manejan un prototipo de pobre- mendigo caracterizándolos como sucios, que comen basura y andan pidiendo.

Ahora bien, respecto de las razones a las que aluden para explicar la pobreza, algunos niños plantean que se puede llegar a ser pobre por ciertos eventos o crisis en la vida, por ejemplo estar cesante, padecer alguna enfermedad; refiriéndose a la pobreza más que como una condición como un estado.

Respecto de la pregunta de si se nace pobre, los niños y niñas reflexionan dando a entender que para ellos se es pobre cuando se toma conciencia de la pobreza en que se vive, lo que está relacionado directamente con la edad de ellos, y la fuerza que adquieren las carencias o faltas.

Ser tomado en cuenta

Respecto al ser tomado en cuenta los niños y niñas expresan el sentirse con poca credibilidad ante el mundo adulto – sociedad. Ellos se explican esta falta de credibilidad en el hecho de ser niño o niña, ya que también expresan que esta situación es posible de revertir cuando alcanzan su mayoría de edad, la que ellos establecen alrededor de los 18 años.

Esta poca credibilidad que los niños y niñas perciben, es sentida también por ellos dentro de su dinámica familiar, pero con distinto matiz. Los niños y niñas refieren que en sus familias ellos son poco considerados para asuntos “importantes” ya que “sólo servimos para mínimas cosas”; en este sentido, ellos perciben que no tienen injerencia en la solución o en la propuesta de soluciones a problemas dentro de la familia, dando a conocer con esto que el aporte que ellos pueden realizar en sus familias es en el orden de lo práctico más que en el plano de las ideas u opinión.

Cabe destacar que los niños y niñas expresan que para ser tomados en cuenta, en distintas situaciones, es necesario “tomarse las cosas en serio”, proceso que ellos refieren estar viviendo.

Respuesta a los Objetivos Específicos de esta Investigación

La respuesta a los objetivos específicos de esta investigación, es elaborada a partir de una segunda lectura de las descripciones de cada categoría relativas al ámbito de exploración correspondiente, sustentado en el marco teórico de este estudio, centrado en la teoría del significado de Bruner; permitiéndonos acceder a los significados que tiene para los niños y niñas *ser infantes*, en relación con cada ámbito de exploración; significado que ha sido conceptualizado para este estudio como:

El significado puede entenderse como representaciones simbólicas construidas a través de procesos y transacciones sociales mediante los cuales la experiencia adquiere sentido canónicamente coherente dentro de una determinada cultura.

En tanto se asume este carácter “cultural” del significado; éste se hace público y compartido, asumiendo la posibilidad de ser negociado cuando las experiencias de los individuos constituyen una excepción a lo canónicamente establecido por la cultura. Donde la acción situada emerge como referente del significado entendiendo ésta como “situada” en un escenario cultural y en los estados intencionales de los participantes en una interacción social.

Cuando un individuo interpreta, da sentido, o cuenta “como es su mundo”, él construye explicaciones en forma de narraciones en las cuales apela a estados intencionales de él u otros que se vienen a manifestar en estas acciones situadas (en un determinado escenario)

Ámbito de Exploración Familia

Respecto del ámbito de exploración familia, los significados que emergen del análisis de las entrevistas grupales se construyen a partir del rol de los niños y niñas como hijos e hijas; desde el cual elaboran narraciones que organizan esta experiencia de ser familia

como aquel escenario donde el papel que desempeñan es el de ser hijo e hija; desde esta perspectiva los niños y niñas significan a sus padres como una autoridad respetable a la que se debe obedecer.

Así, este escenario de obediencia hacia los padres es significado por los niños y niñas como lo canónico en el marco de la trama cultural, mientras que lo no canónico lo identifican con actos de desacato a esta autoridad, siendo reflejados tales actos en otros niños y niñas y explicándose tales desviaciones atribuyendo a estos, “otros niños y niñas”, “maldad”, demostrando con esta expresión la atribución de estados intencionales poco deferentes hacia los padres por partes de estos “otros niños y niñas”.

En este escenario familiar, los niños significan su infancia dentro de una dinámica de relación donde aparece la sumisión como una forma de relacionarse con sus padres que adquiere sentido para los niños significándola como una retribución hacia el sacrificio que los niños y niñas vivencian que realizan sus padres por ellos.

De esta forma es cómo, los niños y niñas, reafirman la “condición de felicidad” que define a la familia dentro de lo canónico y cultural, construyendo este significado en pro de permitirles a los niños y niñas sostener la “condición de felicidad” de ser familia que viene dada por el estar junto y mantenerse unidos y ser felices con eso.

Ámbito de Exploración Escuela

Respecto del ámbito de exploración Escuela, los significados que emergen del análisis de las entrevistas grupales se construyen en torno al significar la Escuela por los niños como un *escenario de resguardo*, escenario que sostiene la “condición de felicidad” que les permite a ellos proyectarse en el futuro situados en el orden social cultural y canónico.

Este significado se construye a partir de la diferencia que ellos perciben entre asistir o no asistir a la Escuela; en este sentido, para ellos lo canónicamente establecido es asistir a la Escuela cuando se es niño o niña, y lo no canónico sería no asistir a la escuela –ser desescolarizado-. Es así como, los niños y niñas, reconocen que el no asistir a la Escuela tiene ciertas implicancias tales como: ser drogadicto, ser delincuente, estar botado en la calle; identificando en esta distinción actores sociales en su entorno, a quienes les atribuyen estados intencionales para explicarse sus actos, estados intencionales que tienen que ver con corromper lo canónico y perjudicar a los otros .

De esta forma los niños y niñas dan sentido a estas desviaciones en lo no canónico, que es el no haber asistido a la Escuela cuando niños, explicitando con esto la ganancia que para ellos significa el estar en la Escuela, por sobre estar en casa; reafirmando de esta manera el que ellos significan la Escuela como un escenario de resguardo.

Ámbito de exploración Derechos del Niño

Respecto del ámbito de exploración Derechos del Niño, el significado que emerge del análisis de las entrevistas grupales es el significar por los niños y niñas sus derechos como aquellas obligaciones – deberes de los adultos hacia ellos.

Los niños y niñas hacen la distinción entre lo canónico y lo no canónico en relación con este significado de sus derechos. Para los niños y niñas lo canónico viene dado por la responsabilidad que tienen los adultos de garantizar sus derechos; adultos con los cuales generalmente los niños y niñas sostienen una relación de dependencia en la cual ellos asumen un rol pasivo definiéndose el “niño” como un actor que sostiene un vínculo

pseudo indisoluble con esta autoridad, donde el deber de los niños y niñas implica la confianza plena y la entrega hacia esta figura adulta.

Es así como la negligencia y las faltas de cuidado así como el maltrato son significadas por los niños y niñas como una excepción a lo canónico, es decir, cuando los adultos no asumen sus responsabilidades y no cumplen sus deberes hacia los niños y niñas. En estas ocasiones, los niños y niñas requieren negociar los significados con el objetivo de dar sentido canónico a las desviaciones percibidas; en este sentido, las narraciones que ellos realizan para establecer este vínculo con lo canónico vienen dadas desde dos perspectivas: asumiendo el papel de merecedor de las faltas de cuidados, negligencias o maltratos atribuyéndose a sí mismos actos intencionales “malos” que se relacionan con el incurrir en actos incorrectos a los ojos del adulto, validando de esta manera las razones que argumentan los adultos atribuyéndoles a estos actos intencionales “bondadosos” que propenden al bienestar de los niños y niñas. La segunda perspectiva está dada desde el negar las razones de los adultos, y atribuyéndoles a éstos actos intencionales “malos”.

Cabe destacar que desde ambas perspectivas, los niños y niñas aún sostienen una condición de pasividad frente a la autoridad; relegándolos en algunas ocasiones al plano de la resignación..

A partir de lo anterior, es que emerge el significado que tienen para los niños y niñas la infancia en relación con sus derechos, el cual se refleja en la precariedad de las facultades para el auto cuidado lo que se traduce en una incapacidad para el ejercicio pleno de los derechos.

Ámbito de exploración valores y creencias

Respecto del ámbito de exploración valores y creencias, los significados que emergen del análisis de las entrevistas grupales giran en torno a significar los valores y creencias por los niños y niñas como constituyentes de lo canónico, configurando estos valores y creencias la trama cultural, plasmándose éstos en las normas morales e instituciones sociales.

Esta trama cultural sostiene la condición de felicidad para los niños y niñas, la que cual viene dada por la tendencia al bien común de la sociedad, la cual tiñe todos los escenarios particulares que experimentan los niños y niñas, las narraciones que ellos construyen de estas experiencias; y los estados intencionales que ellos atribuyen a los distintos actores sociales.

Retomando este significado de lo canónico como la tendencia al bien común es que para los niños y niñas lo no canónico viene a ser aquello que escapa a las normas morales culturales; es desde esta idea donde identifican los valores y creencias como acciones valóricas situadas, ejercidas por distintos actores sociales como personajes situados en distintos escenarios; las acciones que realizan estos personajes se mueven en la dicotomía de lo bueno y lo malo, formulando una evaluación de las acciones situadas respecto del parámetro de lo canónicamente dado por la cultura construyendo en este proceso categorías en las cuales agrupan a estos personajes en función de la “bondad” o “maldad” de éstos. Dentro de esta categorización que los niños y niñas elaboran se pueden observar distintos niveles, en los cuales se consideran a las personas como actores sociales desde su particularidad hasta identificarlos con instituciones sociales atribuyendo a los actos intencionales de estos actores el discurso que se elabora a partir de la institución a la que

pertenecen. Es así como, desde esta categorización que los niños y niñas realizan de los actores sociales, que ellos construyen expectativas de los actos que tales actores deben realizar; expectativas que no siempre se cumplen; y que por lo tanto los niños y niñas incorporan como incongruencias, significándolas como ambivalencias, ambivalencias que reflejan las situaciones en que aquellos actores a los que se les atribuye de manera general estados intencionales “buenos” (o guiados por valores bondadosos que propenden al bien común), realizan actos que los niños y niñas se explican como intencionados desde lo “malo”. Producto de esta ambivalencia que los niños y niñas experimentan, es que se hace necesario para ellos negociar sus significados reformulando éstos de manera que les permitan darle sentido canónico a estas ambivalencias.

“Acerca de Nogales”

Respecto del entorno social en que viven los niños y niñas, nos parece atinente exponer algunas observaciones que pudimos realizar durante los días que compartimos con ellos en Nogales.

Estas observaciones dicen relación con:

- Trabajo del padre, el cual está dado básicamente por ser obrero en empresas de alimentos o construcción, lo que les exige, en algunos casos, alejarse del núcleo familiar durante la semana o algunos meses. Esta situación puede incluir a hermanos mayores.
- Trabajo de la madre, por lo general están dedicadas a labores domésticas dentro de la casa, sólo en algunos casos realizan un trabajo remunerado, el cual consiste en ser empleadas domésticas.
- Escuelas de verano, los niños y niñas refieren acudir normalmente durante el período de Verano a estas “escuelas”, que son realizadas por voluntarios pertenecientes a distintas instituciones.
- En la comuna de Nogales, el tema del microtráfico y consumo de Marihuana es una situación de contexto que es referida recurrentemente por los distintos habitantes de la comuna, a los cuales pudimos tener acceso, a partir de la estadía durante una semana en la comuna.

- A partir de lo anterior, los jóvenes de la comuna son identificados por los niños y niñas como consumidores de alcohol y Marihuana; principalmente aquellos jóvenes pertenecientes a la población “El Polígono”; que es una población periférica de la comuna.

Estas observaciones nos parecen relevantes de realizar, para situar el contexto de la investigación y facilitar así la comprensión de los resultados obtenidos.

CAPITULO 7

APROXIMACIÓN A LAS REFLEXIONES FINALES DEL ESTUDIO

Continuando con el análisis y realizando una lectura más profunda de las categorías con respecto a cada ámbito de exploración, es que reconocemos ejes temáticos que atraviesan y configuran las narraciones de los niños y niñas y que se constituyen en los significados que tiene para ellos *ser infantes*.

Estos ejes temáticos se relacionan con los elementos subyacentes a las narraciones de los niños y niñas describiendo las formas en que se articulan los significados respecto de la Infancia.

Es así como, el significado que tiene para los niños y niñas ser infantes se construye en torno a:

sentirse amenazado, ser vulnerable y no ser tomado en cuenta.

Los niños y niñas de esta investigación significan la amenaza en tanto se proyectan en mundos posibles, mundos posibles donde la *realidad* se confronta, llegando a visualizarse vivenciando situaciones que los alejan de su condición de felicidad, situándose en escenarios en los cuales su infancia es trastocada o corrompida con sucesos ante los que ellos se proyectan sin la facultad de controlar y de los cuales difícilmente podrían protegerse por sí mismos.

Esta sensación de amenaza constante sitúa la Infancia de los niños y niñas, en un escenario de vulnerabilidad ante el mundo, vulnerabilidad dada desde la condición de

dependencia de los niños y niñas ante los adultos-mundo adulto-, en la cual el rol de los niños y niñas es eminentemente pasivo y donde las relaciones que sostienen este rol, se construyen a partir de la *sumisión*, lo cual se confirma en las relaciones que establecen con la autoridad, las que son otorgadas y definidas desde los adultos.

Esta condición de sumisión y pasividad que significan los niños y niñas, es claramente discordante con el ejercicio de sus derechos, contrariamente, sitúa a los niños y niñas en un estado de no credibilidad, no siendo reconocidos como un actor social genuino ante el mundo adulto-sociedad, no brindándoles las herramientas necesarias para ser el propio constructor de su Infancia y futuro.

Podríamos esperar que esto sea reflejo de la historia de las políticas sociales de nuestro país dirigidas a la Infancia, las que siempre fueron basadas en un tratamiento hacia la Infancia desde un enfoque asistencialista en el que el niño es objeto de protección, no considerándolo como un “actor ejecutante”. Aun en nuestros tiempos, a catorce años de la Convención de los Derechos del Niño, podemos afirmar desde esta investigación que los niños y niñas no tienen conocimiento de sus derechos, solo intuyen éstos, y los atribuyen a los deberes del mundo adulto, lo que los relega más aún a un plano de *entrega* que los hace vulnerables a las voluntades de “otros”, mundo adulto – sociedad.

Deberíamos esperar, en el marco del cambio de paradigma que se supone es perseguido por las políticas actuales, desde la Convención de los Derechos del Niño, tanto a nivel mundial como en nuestro país, que las próximas generaciones de niños y niñas construyeran su significado de la Infancia a partir del aporte que ellos mismos puedan realizar a su propia vida... hemos de esperar que desde la Psicología futuros estudios acerca de este tema puedan ser reflejo de esto.

En este sentido, creemos que la perspectiva de la Psicología dedicada a la Infancia y su desarrollo debe ser eminentemente Constructivista, para poder lograr así, ser coherente con este nuevo paradigma de derecho, e intentar , de esta forma, interrelacionar los aportes prácticos de ésta con la concepción de Infancia emergente.

Es así como la Infancia no debería seguir siendo definida desde aquellas competencias o destrezas que los niños y niñas no pueden realizar, las cuales son definidas en función de parámetros del mundo adulto; no reconociendo la importancia de su desarrollo y no validando y valorando cada etapa de éste, como una etapa imposible de retrotraer en la experiencia, en tanto constituye una instancia de sentar las bases para un desarrollo integral; trabajando en pro de una visión positiva y constructiva de la Infancia, desde la cual se proporcionen las condiciones en las que los niños y niñas puedan ejercer sus derechos de manera real, espacios de participación que les permita ser niños y niñas.

Aún cuando existe la voluntad por parte del Estado, de incorporar a las políticas de la Infancia la perspectiva de los derechos, ésta se traduce en políticas e intervenciones que tal vez mantienen o son herederas de la tradición de asistencia a la Infancia, enraizada en lo cultural y que atraviesa todos los ámbitos de intervención dirigidos hacia ella, desde la educación hasta la familia. Es así como podemos vislumbrar que las políticas e intervenciones se orientan desde los ámbitos, planteados desde la Convención de los Derechos del Niño, de supervivencia y protección, por sobre los ámbitos de participación y desarrollo, recayendo en definitiva estas intervenciones en aquellos niños y niñas con “problemas” , que son violentados y abusados y no dirigidas a todos los niños y niñas, manteniendo la idea de que las intervenciones hacia la Infancia son para aquellos que lo

“necesitan” por que les son violados sus derechos; reafirmando la concepción de niños y niñas como objeto de protección y cuidado.

Esta herencia histórica no resulta ajena para los niños y niñas , por el contrario, desde esta investigación podemos inferir que el significado para los niños y niñas de *ser infante*, es también construido a partir de esta concepción de Infancia, desde la cual los niños y niñas no reconocen sus derechos a la participación y el desarrollo y mantienen patentes los deberes de los adultos de protegerlos y cuidarlos.

Creemos que, mientras la Psicología y la sociedad no trabajen conjuntamente en pro de garantizar a los niños y niñas condiciones en que puedan ejercer sus derechos de participación y desarrollo, no podremos aportar a que los niños y niñas puedan hacer de sí mismos y por sí mismos... *alguien distinto*.

Comentarios Generales referidos a las Investigaciones citadas en el Capítulo 4

Respecto de las investigaciones revisadas anteriormente, realizaremos algunas reflexiones a la luz de los resultados de nuestra investigación, aportándonos con elementos más globales que enriquecen la presente tesis.

Ambos investigaciones revisadas, confirmar el hecho de que estudios desde la perspectiva de los niños y niñas, recogiendo de manera directa sus opiniones, creencias e ideas son poco comunes en general, así como en el ámbito de la Psicología.

En primer lugar, respecto de los planteamientos de Delval, los resultados de nuestra investigación concuerdan con que los niños y niñas se manejan con una concepción idílica de la sociedad, que a nuestro parecer, se asimila a la tendencia al orden canónico propio de la cultura propuesto por Bruner, sin embargo, creemos, siguiendo a Bruner, que esta visión idílica se complementa necesariamente con lo no canónico, donde ambas visiones son constantemente negociada, y a nuestro entender, es en esta negociación, donde podemos encontrar la construcción de los significados de los niños y niñas. Por otro lado, y tal como plantea Delval, los niños y niñas de nuestra investigación también presentan una visión de la sociedad tendiente al orden canónico y que propende al bien común comprendiendo éste en una dicotomía claramente observable, donde los niños y niñas “ven el mundo” en “blanco y negro”; lo que corresponde a la misma dicotomía de lo “bueno y lo malo” que observamos en los niños y niñas de nuestra investigación.

En segundo lugar, respecto de la investigación presentada de UNICEF, a nivel general, podemos decir que es posible observar que algunas de sus conclusiones pueden leerse también en los resultados de nuestra investigación. Estas se relacionan principalmente con la desconfianza a las autoridades e Instituciones sociales, y la poca

credibilidad que tienen ante el mundo adulto. Concordamos además con la convicción de que este tipo de estudios proporcionan en sí mismos espacios para la participación y expresión de los niños y niñas.

Sugerencias para futuras Investigaciones

Desde esta investigación, surgieron una serie de inquietudes, que generan cuestionamientos, a partir de los cuales se pueden orientar futuras investigaciones.

En este sentido, sería interesante realizar un estudio comparativo acerca de los significados respecto de ciertas temáticas entre niños y niñas; ya que, a pesar que el tema género no estuvo contemplado en los objetivos de nuestra investigación, pudimos observar las diferencias entre los niños y niñas en algunos temas conversados en las entrevistas, así como en la participación y en la forma de participar de éstos. Dentro de las diferencias observadas, éstas dan cuenta de que para los niños es más significativo el tema de la guerra y el trabajo fuera de la casa, mientras que para las niñas es más significativo el tema del trabajo doméstico dentro de la casa ; y cabe destacar que resulta relevante el tema de la violación como una forma de violencia que atenta mayormente a las niñas. Por otro lado, respecto de la participación de los niños y niñas pudimos observar que los niños participaron con mayor frecuencia en las entrevistas y planteando la mayor cantidad de temas espontáneos.

Otro aspecto interesante de explorar en futuras investigaciones dice relación con estudios comparativos a partir de la interrelación entre distintas variables como lo pueden ser: nivel socioeconómico, tipo de Educación (Municipalizados / no municipalizado); así como la comparación con niños y niñas que pertenecen a instituciones (Hogares) , como

también la comparación con niños y niñas que padezcan algún tipo de enfermedad congénita.

Finalmente, consideramos que sería enriquecedor para la presente investigación, explorar los significados que tienen de la infancia las familias, padres y profesores, enfatizando la socialización primaria que ellos representan para los niños y niñas. En esta misma línea, pero en una perspectiva más global, sería interesante también explorar el cómo intervienen los medios de comunicación en la construcción de los significados de niños y niñas acerca de su Infancia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L (1994) Método y técnicas cualitativas en investigación.
- Bardwin, L (1996) Análisis de contenido.
- Bruner, J (1991) Actos de Significado: Más allá de la revolución cognitiva. Ed. Alianza Madrid, España.
- Bruner, J (1984) Acción pensamiento y Lenguaje. Ed. Alianza
- Bruner, J, Haste, H. (1990) La elaboración del sentido Ed. Paidós
- Bruner, J (1995) Desarrollo Cognitivo y educación. Editorial Madrid Morata
- Bruner, J (1998) Realidad mental y mundos posibles. Editorial Barcelona. Colección Hombres y sociedad
- CASEN, (1999) Situación de la Infancia en Chile. Resultados encuesta casen 1998. MIDEPLAN, Santiago, Chile.
- Carvallo, G. (1993) Hacia el fortalecimiento de acciones e interacciones a favor de la Niñez. Primer encuentro sobre redes Niñez de America Latina y el Caribe. Santa Marta, Colombia.
- Cillero, M, Couso, J, Juste, M (1995) Niños y Adolescentes sus derechos en nuestros derechos. Ed. SENAME, Santiago, Chile.
- Colás, M. P “El análisis cualitativo de datos”, en Métodos de Investigación en Psicopedagogía.
- Delgado, J, Gutierrez, J, (1994) Método y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales.
- Delval, J (1999) El Desarrollo Humano . Editorial Siglo veintiuno de España

Etxbarría, I, Fuentes, M. J, López, F, Ortiz, M.J. (1999) Desarrollo Afectivo y Social. Ediciones Pirámide.

Facultad de Derecho Universidad de Valparaíso. Folleto informativo sobre los derechos del niño.

Festinger, L, Katz, D (1993) Los métodos de investigación en las ciencias sociales. Ed. Paidós México.

Hernández, R, Fernández, C, Baptista, P, (1998) Metodología de la Investigación. Ed. Mc. Graw Hill. México.

ILAS Instituto Latinoamericano de salud Mental y Derechos Humanos (1994) Trauma psicosocial y Adolescentes latinoamericanos: Formas de acción grupal. Ed. Chile américa, Santiago, Chile.

Kohlberg, L. (1992) Psicología del Desarrollo Moral. Editorial Bilbao Desclee de Brouwer

Pérez, E (1995) Psicología, ética y religión ¿Ética versus religión? Ed. Siglo veintiuno de España, S.A.

Piaget, J (1984) Psicología del niño. Ed, Morata 12 Edición.

Piaget, J (1984) El criterio Moral en el niño Ed. Martínez Roca.

Pilloti, F, (1994) Infancia en riesgo social y políticas sociales en Chile, Ed. IIN, Montevideo, Uruguay.

Red nacional de ONGs de Infancia. Chile (2002). Comentario al segundo informe del Estado chileno acerca de las medidas adoptadas para dar efectividad al cumplimiento de

la Convención Internacional de los Derechos del Niño. Editorial Comité de iniciativa por los derechos del Niño. Chile

Ruiz Olabuénaga Método de la Investigación cualitativa.

Taylor, S (1996) Introducción a los métodos cualitativos de investigación.

UNICEF, (1997) Los niños de Chile al encuentro con sus derechos. Ed. UNICEF, Santiago, Chile.

Unicef (2002) Estado mundial de la Infancia. UNICEF, Santiago, Chile.

Referencias direcciones Web

www.unicef.org

www.oei.org

www.achnuprodemu.cl

www.unesco.org

www.iin.org

APENDICE 1

ESTRUCTURA DE LAS ENTREVISTAS GRUPALES

Estructura de las entrevistas grupales

La estructura que guió todos los encuentros con el grupo –muestra- de niños constó de tres momentos: actividad de distensión, presentación del tema (ámbito de exploración a trabajar), dinámica facilitadora del ámbito de exploración y conversación en base a las preguntas que guían la entrevista grupal.

Los ámbitos de exploración que guiaron las sesiones fueron:

- Familia
 - Escuela y pares
 - Creencias y Valores
 - Derechos del niño
-
- El tiempo de duración de cada sesión fue de dos horas aproximadamente.
 - Las sesiones fueron filmadas en formato vídeo y cinta “cassette”.
 - Conjuntamente con la presentación como Monitoras en nuestro grupo, les explicamos a los niños y niñas que éramos estudiantes de Psicología y que estábamos haciendo nuestra tesis, que es el trabajo final en nuestra carrera, y que para esto necesitábamos la ayuda de ellos , porque nuestra tesis se trataba sobre los niños. Les dijimos que esta ayuda consistía en que todos los días que durara el CEVAS nosotros íbamos a tener un momento de trabajo distinto al de los demás grupos, en el cual íbamos a conversar de diferentes temas. Luego de eso, les explicamos que nuestras

conversaciones iban a ser grabadas, y les preguntamos si esta situación les incomodaba.

Ante esta propuesta, y luego de preguntarles que les parecía, los niños y niñas se mostraron dispuestos a “ayudarnos” y motivados con la actividad.

1er día

Ámbito de exploración : Familia

Objetivo: Explorar los significados que tienen los niños y niñas acerca de la Familia

Actividad

1er momento : Juego de inicio. Dinámica de conocerse entre el grupo.

2º momento: Actividad facilitadora de la entrevista grupal : Láminas temáticas.

Se pide a los niños y niñas que compartan sus percepciones a partir de las láminas expuestas. Los criterios que se utilizaron para la construcción de las láminas fueron:

- Que aparecieran niños y/o niñas.
- Que aparecieran personas adultas (acompañado/no acompañado de niños y/o niñas) que se puedan identificar con distintos actores que pudieran componer una familia.
- Que aparecieran imágenes de distintas situaciones de las cuales se puedan extraer distintos tipos de relaciones (vínculo) entre los distintos actores que pudieran componer una familia.

3er momento: Preguntas que guiaron la entrevista grupal:

- ¿Cómo es una familia?
- ¿Qué cosas hacen las familias?
- ¿Qué cosas les gusta a los niños y niñas hacer con la familia?
- ¿Cómo son los niños y niñas con sus padres, abuelos, hermanos, tíos, etc.?
- ¿Qué cosas se hacen con (en) la familia?
- ¿Todas las familias son iguales?

2º día

Ámbito de exploración : Escuela y pares

Objetivo: Explorar los significados que tienen los niños y niñas acerca de su Escuela y sus pares.

Actividad

1er momento: Juego de inicio

2º momento: Actividad facilitadora de la entrevista grupal : Representación teatral

Se le otorgó a los niños y niñas una serie de recursos tales como ropas, disfraces, máscaras, pinturas, distintos objetos, etc.; y se les pidió que prepararan una representación o “skech” sobre la (su) Escuela. Durante esta representación se hicieron comentarios con los niños acerca de la misma.

3er momento: Preguntas que guiaron la entrevista grupal:

- ¿Cómo es (son) la Escuela?

- ¿Qué cosas hacen los niños y niñas en la Escuela?
- ¿Qué cosas les gustan a los niños y niñas de la Escuela?
- ¿Qué cosas no les gustan a los niños y niñas de la Escuela?
- ¿Todos los niños y niñas van a la Escuela?
- ¿Qué cosas deben hacer los niños y niñas en la Escuela?
- ¿Qué derechos tienen los niños y niñas en la Escuela?
- ¿Cómo son los niños y niñas con sus profesores?
- ¿Cómo son los niños y niñas con sus compañeros y amigos: a qué juegan, que conversan, pelean?

3er día

Ámbito de exploración : Derechos del niño

Objetivo: Explorar los significados que tienen los niños y niñas acerca de los derechos del niño.

Actividad

1er momento: Juego de inicio

2º momento: Actividad facilitadora de la entrevista grupal : Láminas temáticas.

Se pide a los niños y niñas que compartan sus percepciones a partir de las láminas expuestas. Los criterios que se utilizaron para la construcción de las láminas fueron:

- Que aparezcan niños y/o niñas.
- Que aparezcan situaciones en las que niños y/o niñas en las que están realizando una actividad que pueda interpretarse como el ejercicio de algunos de sus derechos.

- Que aparezcan situaciones en las que niños y/o niñas en las que están realizando una actividad que pueda interpretarse como el no ejercicio de algunos de sus derechos o el no respeto de éstos.

3er momento: Preguntas que guían la entrevista grupal:

- ¿Cómo son los niños y niñas?
- ¿Qué cosas hacen los niños y niñas?
- ¿Qué cosas les gustan a los niños y niñas?
- ¿A qué cosas juegan los niños y niñas?
- ¿Qué cosas deben hacer los niños y niñas?
- ¿Qué derechos tienen los niños y niñas?
- ¿Los niños y niñas son felices?

4º día

Ámbito de exploración :Creencias y Valores.

Objetivo: Explorar los significados que tienen los niños y niñas acerca de lo moral

Actividad

1er momento: Juego de inicio

2º momento: Actividad facilitadora de la entrevista grupal: conversación espontánea, en base a los temas más relevantes recogidos en las entrevistas anteriores.

APÉNDICE 2
RECURSOS METODOLÓGICOS

RECURSOS METODOLÓGICOS

A continuación se definirán en rasgos generales algunas de los recursos utilizados en las sesiones de entrevistas.

Juegos expresivos y corporales:

Se utilizaron con un sentido lúdico informal, permitiendo crear un espacio no amenazante, y evitando la sensación de evaluación, por parte de los niños, estableciendo un “afuera” del grupo, y un “dentro” del grupo, fijando una delimitación entre la actividad cotidiana que se desarrollaba dentro del transcurso del día.

En términos corporales, el juego permite recuperar las sensaciones, la tonicidad muscular, y un nivel de activación suficientes para el desarrollo de la actividad grupal. A la vez que facilita la integración de los propios miembros del grupo. (ILAS 1994)

Laminas temáticas:

Se refieren a una serie de proyecciones en diapositivas o fotografías de situaciones contextualizadas que sean atinentes al tema de investigación y que tiene directa relación con los ámbitos de exploración definidos a partir de los objetivos específicos del estudio.

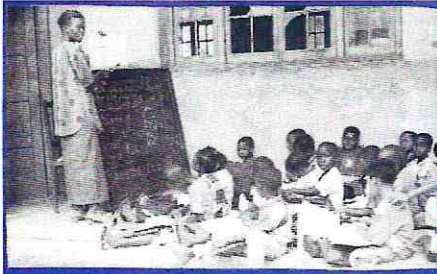
Para la construcción de las láminas temáticas, se tomaron en cuenta una serie de criterios para lograr que éstas resultaran movilizadoras de los significados de los niños y niñas.

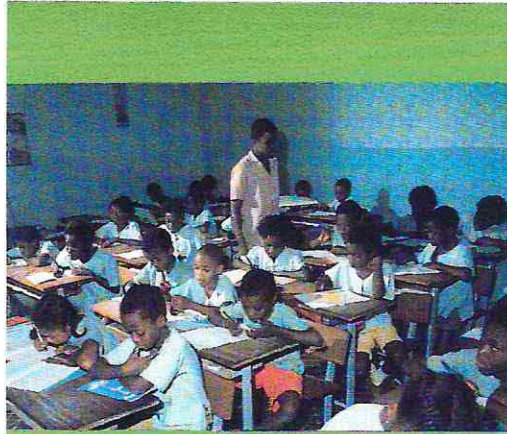
Recursos gráficos y plásticos:

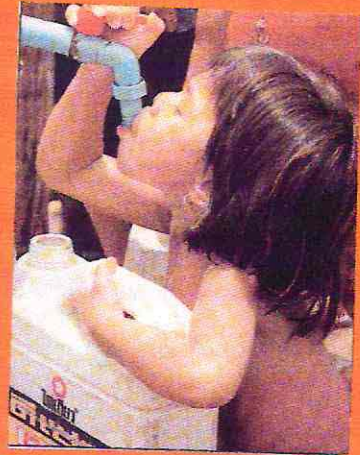
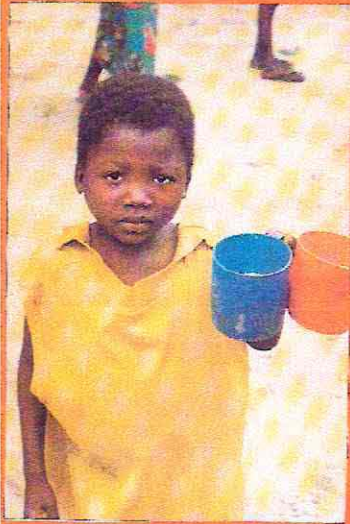
Se utilizaron como estrategias facilitadoras de productos de elaboración, permitiendo abordar diversas experiencias de los niños y niñas en el marco de un espacio grupal, tratando de alguna manera facilitar la expresión verbal de ellas a través de la simbolización.

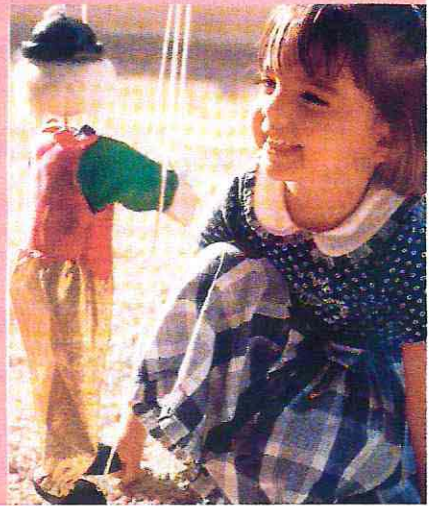
Representación teatral:

La representación teatral es la construcción que puede ser entendida como parte de un proceso elaborativo y que desarrollo la simbolización. En este sentido, puede ser aplicada de diversos modos y a diversas temáticas facilitando la expresión y libre espontaneidad de los miembros del grupo que se incluyen desempeñando distintos papeles y presentando de ese modo elementos a la dinámica grupal.











APÉNDICE 3

TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS GRUPALES

Primera Entrevista Grupal
Ámbito de exploración: Familia
Tiempo de Duración: 120 minutos.

En primer lugar se le solicita a los niños que se presenten brevemente, para luego comenzar el trabajo de la sesión.

Luego, las monitoras comienzan la entrevista.

Monitora: nosotros vamos a partir, ahora que nos conocemos algo, nos gustaría mostrarles algunas láminas con fotografías y nos gustaría que empezaran comentando las láminas.

¿qué se les ocurre que está pasando, ahí?

Monitora : ¿Quién puede decir que cosa está pasando aquí?. Se la van pasando entre ustedes.

Niño: veo una familia muy feliz, que no tiene problemas. Pero ese niño está como triste, puede estar apenado , tener algún problema.

Monitora : ¿Qué más ven en esa lámina?

Niño : unos hijos están felices.

Monitora : y...¿qué serán todos ellos?

Niña : una familia

Monitora : ¿Cómo pueden saber eso?

Niña : por todos reunidos...

Monitora : ya...¿qué más? Constanza...

Niña : no sé...nada

Monitora : ¿Qué estará haciendo esta familia reunida?

Niño : pueden estar celebrando algo. Navidad puede ser. O pueden estar celebrando algún cumpleaños.

Monitora : ...eso celebran las familias? ¿Qué más puede ser?

Niño : pueden celebrar años de matrimonio.

- Monitora :* Sebastián ¿qué se te ocurre a ti?
- Niño :* que están todos felices.
- Monitora :* ¿todas las familias son así?
- Niño :* algunas
- Monitora :* y en esta familia hay niños?
- Niño :* sí!
- Monitora :* y que están haciendo los niños?
- Niño :* están riéndose
- Monitora :* y que hacen los niños en las familias
- Niña :* conversar, se ríen, juegan, duermen, lloran...
- Monitora :* ¿qué más?
- Niño :* celebran
- Monitora :* ya.. ¿qué cosas?
- Niño :* ceremonias..., cumpleaños...
- Monitora :* y... en esta lámina ¿qué opinan?, ¿qué personajes hay?
- Niño :* veo una señora que está enseñándole a sus hijos a escribir , a leer..dibujando.
- Monitora :* y ¿cómo saben que es la mamá?
- Niña :* porque tiene al niño en sus piernas.
- Monitora :* también son familia? ¿Cómo se nota eso?
- Niño :* ellos parecen familia
- Monitora :* por qué?
- Niño :* porque el parece el abuelito de las niñas, pero que él tenga todas esas niñas no...
- Monitora :* Macarena? ¿Qué se te ocurre?
- Niña :* que el abuelito puede estar de cumpleaños y se sacaron una foto...
- Monitora :* a ver... y esta lámina...
- Niño :* la señora, le está enseñándole a marcar el teléfono
- Niño :* ...y el niño de abajo está jugando.
- Monitora :* y ellos qué serán?

- Niño :* una familia, pueden ser hijos
- Monitora :* *y... será una familia completa?*
- Niña :* falta...el papá, más hermanos.
- Niño :* el perro, si tienen....es que a veces hay niños que el papá se va a trabajar a otra parte y no lo pasa tanto con ellos.
- Monitora :* *a ustedes les ha pasado eso?*
- Niño :* mi papá se fue a trabajar a una empresa...
- Niño :* yo siento....que ya no tengo un hermano...se fue pal sur y llega en Marzo a la escuela y se fue en Diciembre...y me siento extraño.
- Monitora :* *está trabajando?*
- Niño :* sí
- Monitora :* *Qué edad tiene?*
- Niño :* 12 va pa los 13...
- Monitora :* *oigan.. y... ¿Cómo son los niños y las niñas con los papas?*
- Niña :* algunas veces son atrevidos, contestadores
- Niño :* algunos veces pelean
- Niña :* algunos buenos y otros malos
- Monitora :* *¿Cómo son los niños buenos?*
- Niño :* los niños buenos les ayudan , no les levantan la mano, no les faltan el respeto.
- Monitora :* *:y los malos?*
- Niño :* todo lo contrario
- Monitora :* *y cómo son con sus hermanos los niños?*
- Niño :* depende...porque el hermano puede ser bueno o malo. Algunos le echan la culpa y después la mamá les puede pegar
- Monitora :* *te refieres a hermanos más grandes o más chico?*
- Niño :* más grandes
- Monitora :* *Maca.. cómo son los niños con los hermanos?*
- Niña :* algunos veces son pesados , son, no son amables como los demás..
- Niño :* son peleadores

- Monitora :* *y porque pelean los hermanos?*
- Niña :* porque uno los molestan y después llega la mamá y le pega al niño que no molestó.
- Monitora:* *quién molesta el hermano más grande o el más chico?*
- Niña :* los dos
- Monitora :* *miren.. esta lámina que les parece?*
- Niño :* la niña enseñándole a su hermanita
- Niña :* los niña está tomándola para sacarse una foto con ella
- Monitora :* *¿Qué cosas les gusta hacer a los niños con la familia?*
- Niña :* pasear, divertirse, comer cosas ricas
- Niño :* celebrar en familia
- Monitora :* *a todos les gusta lo mismo?*
- Niño :* sí!
- Monitora :* *y qué hacen cuando se juntan en familia*
- Niño :* lo pasamos bien...
- Niño :* lo pasamos bien, jugamos con los primos, nos alegramos...
- Monitora :* *y...¿qué cosas hacen ustedes con sus familias?*
- Niña :* yo hago cosas ricas, como sopaipillas
- Monitora :* *¿qué otras cosas hacen los niños en la familia?*
- Niño :* hacer las cosas
- Niño :* a mi mami le gusta que le haga, ayude con el aseo en la casa...
- Monitora :* *y los niños deben hacer eso?*
- Niño :* sí po!! Hay que ordenar lo que ensuciamos
- Niño :* sí po! Si la mamá se saca la mugre para nosotros
- Monitora :* *¿qué otras cosas tiene que hacer en su casa por ejemplo?*
- Niño :* nos portamos mal
- Niño :* respetar a los padres
- Monitora :* *es importante eso?*
- Niño :* porque a veces nos pegan

- Niño :* y si nos pegan uno no tiene que contestarle, ni levantarle la mano, porque me pegaste, viejo feo ni nada...
- Monitora :* y todos los niños serán igual?
- Todos:* no!!
- Monitora :* *¿Cómo son otros niños?*
- Niña :* son contestadores con los papas
- Niño :* les dicen garabatos a los padres cuando los están retando
- Monitora :* *y que pasa con eso?*
- Niño :* los papas los castigan
- Monitora :* *¿que más puede pasar?*
- Niña :* los papas les pueden pegar, retar...
- Monitora :* *¿qué otras cosas hacen las familias?*
- Niño :* salen a pasear, pero también hacen otras cosas...
- Monitora :* *¿Qué otras cosas?*
- Niño :* ...no sé que más, ...pero no solo pasean...
- Monitora :* *¿Qué estará pasando en esta lámina?*
- Niño :* la abuelita tiene a su nieto en las manos, o puede ser su mamá ...
- Niña :* la mamá se está sacando una foto con su hijo
- Niño :* le están celebrando el cumpleaños al niño
- Monitora :* *oye... y en las familias pasan cosas tristes¿Qué cosas?*
- Niña :* cuando se muere alguien...
- Niño :* cuando se muere algún familiar, hermano
- Monitora* *...y que hacen los niños cuando pasan esas cosas tristes en la familia*
- Niño :* lloran, se tiran en la cama y no quieren hablar
(desorden, comentan distintas cosas de su vida)
- Monitora :* *aquí ustedes todos son niños?*
- Todos:* sí!
- Monitora:* *¿cómo puede notarse la diferencia?, ¿cómo puede reconocerse a un niño?*
- Niña :* algunos niños no se ponen aros...
- Monitora :* *ahh!, pero.. esa es la diferencia entre niños y niñas*

- Monitora:* *pero, como son los niños en general...*
- Niño :* son inquietos
- Niña :* no porque ellos ya son grandes, y si un adulto es inquieto van a decir que se cree niño chico.
- Monitora:* y ¿qué más?
- Niño :* son guagualones
- Monitora :* *¿qué cosas hacen los niños que no hacen los adultos?*
- Niño :* andan en patineta
- Niña :* que los niños gastan la plata al tiro y los adultos no
- Monitora :* *y porque pasa eso con los adultos?*
- Niña :* porque algunas veces tiene que dejarle a la esposa y a los hijos
- Monitora :* *y los niños para que ocupan la plata...*
- Niña :* para comprarse golosinas...
- Niño:* yo no! La deposito en el banco
- Monitora :* *ahh!! Y para que la estas guardando*
- Niño :* ...para cuando grande comprarme una casa
- Monitora :* *es importante tener una casa para los niños*
- Niña :* si!!!
- Niño :* sii!!.

Segunda Entrevista Grupal
Ámbito de exploración: La Escuela
Tiempo de Duración: 120 minutos.

Monitora:

(la monitora comienza con una introducción breve respecto del tema, tratando de no dirigir o sesgar el próximo curso de la entrevista grupal)

...Ahora, les vamos a mostrar algunas láminas y ustedes se las van a ir pasando y van a ir comentando ¿Qué se imaginan cuando las ven?, ¿Qué es lo primero que piensas?...

Monitora:

(luego de un espacio para que los niños y niñas hayan podido ver las láminas y para comenzar la entrevista)

...¿Todos van a la Escuela?

Todos: *...Síii!!*

Monitora: *¿A qué curso pasaron?*

Todos: *..5°..(algunos).6°(otros)...*

Monitora: *Oye....¿y para qué sirve la escuela?...*

Niño : *para aprender*

Niña : *para enseñar...para no decir garabatos...*

Niño : *el colegio te educa*

Niño : *para aprender cosas buenas*

Monitora: *¿Qué cosas aprenden en la escuela, por ejemplo?*

Todos: *a leer, escribir, dividir, sumar, multiplicar...*

Monitora *: ... y esas cosas que se aprenden en la escuela ¿para que nos sirven?*

Niño : *para que cuando seamos grandes no cometamos errores*

Niño : *para que saquemos nuestra carrera*

Niño : *y los que no estudian nada, van a ser unos viejos botados*

Niña : *justamente*

Monitora: *¿alguien opina diferente?*

- Niña :* ahh, si po si uno no va a la escuela, después va a pelear, va a estar tomando y lo van a dejar trabajando sacando la basura
- Niño :* yo prefiero tener un trabajo fijo que estar botado en la calle
- Monitora:* *¿qué cosas le gustan a los niños de la escuela?, vamos a ir contestando de a uno...*
- A ver....¿qué dice la Macarena?*
- Niña :* que nos reímos, jugamos, nos dan almuerzo todos los días
- Monitora:* *¿Qué dice la Natalia?*
- Niña :* no sé que decir...
- Monitora:* *pero...¿qué cosas te gustan de la escuela a ti?, ¿Qué cosas le gustan a los niños de la escuela?*
- Niña :* Jugar, aprender
- Monitora:* *¿y tu, que dices?*
- Niña :* el patio, la sala , estudiar...
- Monitora :* *y la ¿Constanza?*
- Niña :* aprender, jugar y juntarse con los compañeros
- Niño :* estar en educación física, me gusta matemáticas, ciencias naturales y lenguaje...
- Niño :* aprender cosas buenas como sumar, restar , dividir
- Niña :* para mi lo más importante , es la escuela, por que tu podis aprender a multiplicar, leer, aprender las tablas
- Niño :* para mi el colegio como que educa así, y es importante porque ahí le educan, estás más metido en el colegio que en la casa.
- Monitora :* *y en la casa ¿qué onda?*
- Niño :* Como que te aburrí ...así...
- Monitora :* *a ver Roberto... ¿ qué cosas les gustan a los niños y niñas de la escuela?*
- Niño :* no sé
- Monitora :* *a ver... y que cosas no le gustan a los niños y niñas de la escuela...*
- Niño :* Naturales
- Todos:* a mi no me gusta matemáticas!!!..., a mi tampoco!!...

- Niña :* a mi lo que no me gusta es que molesten a los niños, les ponen sobrenombres, les dicen sobrenombres a los niños, les pegan...
- Monitora :* ¿quién les pega?
- Niña :* los niños grandes...
- Monitora :* ¿Por qué? , ¡los niños grandes se llevan mal con los chicos?..
- Todos:* sí!!
- Niño :* se aprovechan de los chicos porque son chicos, y aparte cuando después tu soy grande y el otro es grande... como es el otro ya no se aprovecha
- Niña :* en la escuela algunas veces a los niños de 4° año les piden plata y los niños les pasan , y si no , si no les pasan, les pegan...
- Monitora :* Mykol, qué ibas a decir tú...?
- Niño :* a mi me gustaría que no hicieran tira las plantas, ni las cosas de la escuela, porque a los profesores les cuesta hartoo...
- Monitora :* y ¿quienes hacen eso?
- Niño :* los mismos alumnos
- Monitora :* ¿Constanza?
- Niña :* que no boten basura
- Monitora :* ¿Quiénes botan basura?
- Todos:* los niños grandes!!!
- Monitora :* y los niños chicos , ¿qué hacen en la escuela?, los niños como ustedes?
- Todos:* pelean, juegan, también botan basura...
- Monitora :* ¿Cómo son los niños con los profesores?
- Todos:* algunos buenos y otros malos
- Niña :* sí, algunos niños le contestan a los profesores
- Monitora :* y eso es ¿bueno o malo?
- Niña :* malo
- Monitora :* ya... ¿por qué?
- Niña :* por que los profesores nos tratan de enseñar y los niños no aprenden
- Monitora :* y ¿como son los profesores con los niños en la escuela?
- Todos:* mas o menos!!; no! Buenos, ...Malos

- Monitora :* *A ver de a uno...*
- Niña :* no , malos porque la señorita Irma, les pega a los niños chicos, se va a meter al baño de mujeres y llega y les baja los pantalones...
- Niño :* la señorita de Ciencias Naturales, es pesa con nosotros, porque mire... ella escribe en la pizarra entera, y dice a penas termine borro, y uno puede ir en la mitad de la pizarra y borra todo...
- Monitora :* *¿todos los profesores son así?*
- Todos:* Si!!! (algunos) , No (otros)
(desorden)
- Monitora :* *yo tengo una pregunta ¿ Todos los niños van a la escuela?*
- Todos:* algunos,..
- Monitora :* *ah? Y algunos no van*
- Todos:* No
- Monitora :* *a ver, ¿cómo es eso?, explíquenme un poquito...*
- Niño :* yo creo que a veces los expulsan por cosas, no pueden seguir yendo al colegio, y tiene que venir el apoderado...
- Niña :* y tiene que ir a otra escuela...y a la mamá le cuesta la plata pa comprarle el buzo y el uniforme
- Monitora :* *¿Cuál será la diferencia entre los niños que van a la escuela y los que no van?*
- Todos:* los niños que van a la escuela aprenden más que los otros!!
- Monitora :* *Cony, tu ibas a decir algo*
- Niña :* después
- Niño :* los niños que van a la escuela son porque la mamá tiene para llevarlos, los que no van son porque la mamá no tiene, y otros porque son flojos
- Niña :* los niños que no van a la escuela, después se van a ir a fumar... y no van a ...
- Niño :*no van a tener ningún futuro
- Niña :* van a quedar curaos, y después si tienen esposa la van a echar...y si tiene hijos les dicen que busquen plata y toda la cuestión...

- Niño :* porque si no van , no van a tener una carrera buena...
- Monitora :* *y a ustedes les gustaría tener una carrera?*
- Todos:* sí!!
- Monitora :* *que les gustaría ser?*
- Todos:* veterinario, enfermera, secretaria, ingeniero de obras, bombero...
- Monitora :* *Cuales son las cosas que los niños deben hacer en la escuela?*
- Todos:* escribir...hacer las tareas...hacer las cosas que dicen los profesores...
- Niña:* que los niños le hagan caso a os profesores, no contestándoles
- Niño :* no faltar el respeto
- Todos:* no jugar en la sala!!
- Monitora :* *que deben hacer los profesores?*
- Niña :* hacer las cosas que dice el director...firmar el libro de clases
- Monitora :* *...la última pregunta...*
- Ustedes saben los derechos que tiene los niños y niñas en la escuela?*
- Niña .* ¿qué dijo?
- Niña :* no decir garabatos, no fumar, no pegarle a los demás
- Niña:* respetar a las personas mayores, no hacer desorden en la clase
- Niño :* no levantar la mano
- Monitora :* *levantar la mano ¿a quién?*
- Niño :* a los profesores
- Niña :* No reírse de los niños enfermos
- Monitora :* *y que derechos tiene los profesores?*
- Niña :* a retarlos cuando uno pelea con escupo...
- Monitora :* *que pasa con el papá y la mamá en la escuela, participan?*
- Todos:* en paseos, centro de padres rifas
- Monitora :* *quienes participan más?*
- Todos:* las mamás
- Monitora :* *por que será eso?*
- Niña :* por que las mujeres cooperan más que los hombres
- Monitora :* que prefieren escuela mixta o no?

- Niños:* mixtas
- Niñas:* Mujeres
(se produce un desorden en la sala)
- Monitora :* *hasta que edad uno es niño?*
- Niños:* 12 , otros 15
- Monitora :* *qué hacen los jóvenes que no hacen los niños?*
- Niño :* andan con los pantalones abajo...
- Todos:* son mas grande, se visten distinto, fuman, toman trabajan...
- Monitora :* *los niños no trabajan?*
- Todos:* algunos, los adultos trabajan y los niños estudian...
- Monitora :* *los niños no trabajan?*
- Todos:* algunos
- Niño :* yo voy a ir a trabajar a viña el mes que viene
- Monitora :* *en qué?*
- Niño :* en vender helados
- Monitora :* *está bien que los niños trabajen?*
- Todos:* sí!!, No...
- Monitora :* *a ver, quienes dicen que es bueno que los niños trabajen?*
- Niño :* no sé no hacen ninguna maldad...
- Monitora :* *que hacen con la plata?*
- Niño :* no se, la gastan en cosas que les sirven
- Niño :* en cosas materiales
- Niña :* por ejemplo, pagarle la luz, comprar las cosas que les faltan
- Monitora :* *y quienes dicen que los niños no deben trabajar?*
- Niña :* por que después uno va a estar cansado..., y si la mamá le pide plata al hijo, el hijo le dice que no tiene y punto...
- Monitora :* *y tú Roberto que opinas?*
- Niño :* que sí..
- Monitora :* *por qué?*

- Niño :* por que hay familias que los dos padres están cesantes y los niños pueden trabajar por ellos
- Monitora :* *y ustedes que eligen, entre estudiar o trabajar?*
- Todos:* estudiar!!!
- Niño :* si no tengo pa la comida hay que trabajar
- Monitora :* *donde trabajan?*
- Niña :* en los supermercados, empacando bolsas...Cuando mi hermana iba a trabajar, le daba así como mil
- Monitora :* *Cuanto ganas vendiendo helados?*
- Niño :* no sé, si todavía no trabajo
- Monitora :* *y tú Roberto haz trabajado?*
- Niño :* vendiendo
- Monitora :* vendiendo qué?
- Niña :* yo una vez lo vi!!
- Niño :* vendiendo verduras
- Monitora :* *en un negocio?*
- Niño :* no voy vendiendo por casa
- Niño :* a veces voy a descargar camiones, le ayudo a mi papá, a descargar arena, y la otra vez tuvimos que descargar 800 ladrillos, estábamos, cuatro , yo mi papá y dos más...
- Monitora :* *y las niñas en que cosas trabajan?*
- Niña :* en hacer el aseo, algunas trabajan en la peluquería
- Monitora :* *pero... eso es cuando son chicas?*
- Niña :* no.... cuando son grandes
- Monitora :* *ah? Pero cuando son chicas en que cosas trabajan?*
- Niña :* en hacer el aseo
- Niña :* si, yo igual ayudo en hacer el aseo.....

Tercera Entrevista Grupal

Ámbito de exploración: Los Derechos de los niños y niñas

Tiempo de Duración: 120 minutos.

- Monitora:* ¿que ven en esta lámina?
¿qué están haciendo los niños?
- Todos:* están jugando a la pelota, están haciendo dibujos
- Monitora:* ¿ustedes hacen estas cosa también?
- Todos:* siiii!!
- Monitora:* ¿cuándo?
- Niña :* cuando están jugando y riéndose
- Niño :* son emociones
- Monitora:* ¿qué emociones tienen los niños?
- Niño :* alegría, ser felices
- Niña :* están siendo como niños chicos
- Monitora:* ¿cómo son los niños chicos?
- Niña :* juguetones
- Niña :* están jugando
- Monitora:* Mauricio, tu dijiste algo recién
- Niño :* a los niños los hacen sufrir
- Monitora:* ¿quiénes los hacen sufrir?
- Niño :* los papás
- Monitora:* ¿cuándo?
- Niña :* cuando los maltratan, les pegan, los castigan
- Niño :* cuando se separa la familia
- Niño :* cuando el papá le pega a la mamá los niños lloran
- Monitora:* ¿ustedes creen que hay muchos niños que sufren?
- Todos:* siiii!!
- Monitora:* ¿donde están, donde viven?
- Niña :* en la calle
- Niño :* en la calle, en la casa

- Monitora:* *por ejemplo aquí, ¿qué lo que hay?*
- Niña :* la mamá esta acostando al niño porque se durmió
- Niña :* la mamá está acostando al niño porque se quedó dormido
- Niño :* lo está mirando porque se quedó dormido
- Monitora:* *¿ustedes creen que esta bien que a los niños los traten así?*
- Todos:* siiii!!
- Monitora:* *¿porqué?*
- Niña :* porque así no sufren
- Niño :* así no sufren mucho
- Niña :* están felices
- Monitora:* *los niños que sufren, ¿viven en este país o en otros países?*
- Todos:* en todas partes!!
- Monitora:* *¿en que otros países por ejemplo?*
- Todos:* Argentina, Estados Unidos
- Niño :* en Afganistán también sufren porque están en guerra
- Niña :* pasa que los niños mueren por personas que no tienen consideración con lo que están haciendo.
- Niño :* los niños que van a sufrir mucho son los de Estados Unidos y Korea porque Korea del norte le declaró la guerra
- Niño :* ocupan a los niños para pelear en la guerra
- Monitora:* *ahora vean esta lámina, ¿qué es lo que hay?*
- Niño :* son traficantes
- Monitora:* *pero quienes son, ¿adultos, niños?*
- Niño :* ven!, mandan a los niños!!
- Niño :* mandan a los niños, mandan a los niños a matar, ahí hay un militar que está con un arma y hay un niño
- Monitora:* *¿quiénes mandan a los niños a matar?*
- Niña :* las personas
- Niño :* a veces ocupan a los niños para las guerras y los hacen ocupar armas granes

- Monitora:* ¿y que pasa con eso?
- Todos:* es malo!!!
- Monitora:* ¿qué deberían estar haciendo los niños en vez de ir a la guerra?
- Todos:* ¡estudiando!
- Niño :* y cuidando a la familia
- Niña* aprender
- Monitora:* ¿cuidando a la familia?, ¿los niños tienen que cuidar a la familia?
- Todos:* sí!
- Monitora:* ¿por qué tienen que cuidar a la familia los niños?
- Niño :* porque algunas veces los niños se enferman y los papás los ayudan, en cambio si el papá se enferma los niños a veces no los ayudan.
- Monitora:* miren, ¿y que opinan de la lámina que esta aquí?, ¿qué está pasando acá?
- Mauricio:* los papás mandaron a los hijos a buscar agua que ellos no pueden ir
- Niño :* tan pidiendo!
- Niña :* ah, sí... comida, alimento, agua
- Monitora:* ¿por qué estarán pidiendo?
- Niña :* porque allá en ese país no tienen para comer
- Monitora:* y en Chile, ¿pasa esto?
- Niño :* sí
- Niña :* sí
- Monitora:* ¿dónde pasa?
- Niño :* en Calera, en Santiago
- Niña :* en todas partes
- Monitora:* ¿cómo son los niños de Chile?
- Niño :* malos
- Monitora:* ¿por qué?
- Niño :* algunos
- Monitora:* ¿y porqué son malos algunos?
- Niño :* porque algunas veces los papas les enseñan cosas malas, les enseñan a violar, a robar, a maltratar a sus hijos

- Monitora:* *y en general, ¿los niños de Chile como son?, ¿qué hacen?*
- Niño :* estudiar, la mayoría estudiar, y la otra mayoría...
- Niño :* roban y matan
- Niña :* los niños tienen que ser independientes, tienen que saber cuidarse , hacer más cosas por ellos mismos...
- Monitora:* *a ver... otra lámina*
- Mauricio:* esos son los niños que son felices porque los papás los cuidan, que les enseñan a estudiar y no cosas malas
- Monitora:* *¿qué están haciendo los niños de esta lámina?*
- Niña :* jugando
- Niño :* divirtiéndose
- Monitora:* *¿esta bien que los niños hagan eso?*
- Todos:* siiiii!!
- Monitora:* *¿y si a los niños los mandan a la guerra, ellos tienen que ir?*
- Todos:* sii!!
- Niño :* sí, porque si no matan a los padres y le quitan la comida o la casa
- Niño :* yo la otra vez estaba en Quillota y había un caballero con una señora estaban robando una farmacia . Abrieron una vidriera y empezaron a botar shampoo
- Niño :* algunas veces el presidente dice todos los padres que no manden a sus hijos mayores de edad a luchar por su país se le irá a quitar las casas y todas sus pertenencias, y los papas mandan a sus hijos nomás
- Monitora:* *¿y como se pueden defender los niños de eso?*
- Niña* tratando de salir de ahí
- Mauricio:* luchar contra el terrorismo
- Monitora:* *¿y los niños pueden luchar contra el terrorismo?*
- Todos:* no!!
- Niño :* algunos
- Monitora:* *¿cómo pueden hacerlo?*
- Niño :* haciendo protestas... ¡¡injusticia!!

- Niña :* ir a hablar con los carabineros
- Niño :* pero los carabineros te pueden mandar a la guerra
- Monitora:* *¿y quiénes protegen a los niños?*
- Niña* la sociedad
- Macarena:* los carabineros
- Niño* la Junji, la Junaeb
- Niña :* la ciudad protectora
- Niño :* hablando de tira, allá en el Polígono parece que hay tráfico de marihuana porque pasaron, ayer pasó una camioneta con tiras
- Monitora:* *¿quiénes viven en el Polígono?*
¿cómo son los niños del Polígono?
- Niña :* son malos
(vive en el Polígono)
- Monitora:* *¿y los que viven en Nogales?*
- Todos:* buenos
- Monitora:* *¿cómo se diferencian los niños de Nogales con los del Polígono?*
- Niño :* los de aquí (Nogales) son más tranquilos, los de allá son más desordenados
- Monitora:* *¿porqué serán los niños del Polígono más desordenados?*
- Niña :* porque ahí fuman marihuana y pasan tomando
- Niño :* porque los papas los dejan salir a cualquier hora, y nunca los cuidan
- Niña* aquí en Nogales pasa lo mismo porque en la plazuela de mi casa pasan marihuana , y a un niño chico el Kevin que tiene como tres años, un caballero le estaba dando así un (señala con la mano un cigarro)
- Monitora:* *¿qué pasa con los niños y las drogas?, ¿qué opinan?*
- Monitora:* *¿qué cosas se deberían hacer para proteger a los niños?*
- Niño :* que los policías estén más alertas
- Niño :* con los traficantes
- Niño :* no soltarlos muchas veces pa la calle
- Niño :* ponerles una hora fija

- Niña* : dejándolos estar medidamente en la calle, porque así no le puede pasar cualquier cosa
- Niña* : no saliendo mucho de la casa
- Niña* : también hay que tener cuidado con los papás porque cualquier día les pueden hacer cualquier cosa
- Monitora*: *¿qué cosa?*
- Niña* : como... no sé...
- Monitora*: *¿en qué lugar los niños están absolutamente protegidos?*
- Niña* : en el hogar de Cristo
- Niña* : en la casa, con la mamá y la familia
- Niño* : no hay que confiarse tanto de las personas de afuera porque a veces se pueden curar... y hacerles algo malo
- Niño* : no mucho con los papás se pueden cuidar los niños porque a veces los papás los maltratan y los violan también
- Monitora*: *a ver, miren ahora esta lámina, ¿que les parece?*
- Niño* : es un Colegio, están estudiando, hay unos niños escribiendo y hay una profesora de matemáticas enseñándoles a los niños
- Niña* : algunos están pintando, otros escribiendo, están en una fila
- Monitora*: *¿no hay nada que les llame la atención en las láminas?*
- Niña* : sí, que algunos niños están afuera en el patio y no tienen sillas
- Monitora*: *pero esa también es una escuela parece...*
- Niño* : están en una escuela pobre
- Monitora*: *... es una escuela pobre, ¿porqué?*
- Todos*: porque no tiene sillas, no tiene mesas!!
- Niño* : porque nadie los ayuda
- Monitora*: *¿y como deberían ser las escuelas?*
- Niña* : así como ésta
- Todos*: tan mala!., (risas)
- Niño* : : una sala con silla y mesa
- Niño* : que los colegios no se crean tanto por lo rico que sean

- Niña :* que en Estados Unidos yo vi en el TVN una señora que estaba en el supermercado con una niñita chiquitita y la niñita, la mamá la subió al auto y le empezó a pegar
- Monitora:* ¿y eso está bien o está mal?
- Todos:* mal!!
- Monitora:* ¿y porqué esta mal pegarles a los niños?
- Niño :* porque algunas veces los niños no le hacen nada y se enojan los padres y por la culpa de los padres les pegan a los hijos
- Monitora:* ¿los niños tienen derechos?
- Todos:* ... si
- Monitora:* ¿cuáles son los derechos de los niños?
- Niño :* no maltratarlos, hacerlos sufrir
- Niño :* estudiar
- Niño :* no decir garabatos
- Niño :* no hacerlos trabajar para el beneficio de sus padres, algunos padres mandan a sus hijos a trabajar y le pasa la plata al papá y con la plata se compran garrafas y todas esas cosas
- Niña :* marihuana
- Monitora:* ¿y cuáles son los deberes de los adultos con los niños?
- Niño :* no maltratarlos
- Niño .* cuidarlos, no mandarlos a hacer cosas malas
- Monitora:* ¿cómo qué?
- Niña :* ir a robar
- Niño :* a robar
- Monitora:* ¿hay niños que los mandan a robar?
- Todos:* sii!!
- Niño :* a los supermercados
- Niña :* que los papás también mal enseñan a los niños mostrándoles esos sobrecitos de marihuana porque cuando grande los niños pueden robar, matar a las personas, violar también

Monitora: la última lámina...esos niños de ahí, ¿qué están haciendo?

Niño : jugando, estudiando

Niño : aprendiendo a jugar

Monitora: y ustedes, ¿qué están haciendo ahora?

Todos: conversando

Niño : aprendiendo de las cosas malas que hay en el mundo

Monitora: ¿esta bien que los niños conversen así?

Todos: sii!!.

Cuarta Entrevista Grupal "A"

Ámbito de Exploración: Valores y creencias.

Duración : 120 minutos

- Monitora:* : *¿y cómo son esas personas que mandan a los niños a trabajar?*
- Todos:* malas!!
- Monitora:* *¿y en que se diferencia una persona que es buena, y una que no?*
- Todos:* eehh, las malas, ...las malas
- Niña :* Que las malas, ehh, mandan a los niños a matar personas, en cambio, las buenas no... los mandan a hacer, hacer cosas o jugar...
- Niña :* ¿y de donde vendrá eso...porque será que hay personas buenas y personas malas?
- Niña* algunas de la delincuencia...cuando roban
- Monitora:* *¿pero qué pensamientos tendrá una persona buena... y una persona mala?*
- Todos:* silencio
- Monitora:* *qué creen ustedes... ¿qué pensará así un papá bueno?*
- Niña* mi papá es malo, me pega
- Niña* que él tiene que cuidar a sus hijos para que cuando grandes sus hijos sean igual que él
- Monitora:* *¿y un papá que no es bueno?*
- Todos:* (silencio)
- Monitora:* *¿ustedes creen en Dios?*
- Todos:* si!!
- Monitora:* *¿y qué dirá Dios de los niños?*
- Todos:* silencio
- Monitora:* *¿pensará Dios en los niños, qué querrá dios para los niños?*
- Niña :* amor
- Niña* felicidad
- Monitora:* *¿y hay personas que no quieren eso para los niños?*

- Niña si, si hay
- Monitora: *¿y cómo son esas personas?*
- Niña malas!!
- Monitora: *ya, ¿y qué piensan ellos?*
- Niña eehh, que tienen que hacer el mal....para hacer el bien?
- Monitora: *que tienen que hacer el mal para hacer el bien... o sea que, ¿ellos igual quieren hacer el bien?*
- Niña mmm, sí
- Monitora: *¿sí?*
- Niña pero hacen mal...
- Monitora: *como al revez?*
- Monitora: *no entiendo mucho, ¿están equivocadas en qué?*
- Niña están equivocadas en no creer en Dios
- Monitora: *¿porqué será eso?*
- Niña porque...
- Niña porque ellos piensan que tienen que hacer lo que ellos quieran para hacer el bien
- Monitora: *¿y qué pensarán de Dios esas personas?*
- Niña que no existe
- Monitora: *¿qué mas pensarán?*
- Todos: silencio
- Monitora: *por ejemplo, ¿las familias de ustedes creen en Dios, el papá, la mamá, la abuelita?*
- Todos: sí!!
- Monitora: *¿y qué hacen?*
- Niña rezar en la noche
- Monitora: *¿y que más?*
- Niña rezar cuando comen
- Niña me llevan a la Iglesia
- Monitora: *¿y qué dice Dios que hay que hacer?*

- Todos:* silencio
- Monitora:* *bueno...¿y que dice Dios que no hay que hacer?*
- Niño* no pelear
- Niño* no robar
- Niña* no matar a gente
- Niña* no violar
- Monitora:* *ya, y que puede hacer Dios con esas personas que hacen daño, les pueden hacer algo?*
- Niño* no, los deja aquí no más
- Monitora:* *y a los buenos*
- Niño* se los lleva
- Monitora:* *¿a donde se los lleva?*
- Niña* al cielo
- Niño* al paraíso
- Monitora:* *pero eso es cuando se mueren...*
- Todos:* si!!
- Niña* y mientras están vivos, ¿les pasa algo?
- Niña* si, les va bien, no tienen ningún problema con ninguna gente
- Monitora:* *entonces, ¿las personas que creen en Dios son buenas?*
- Todos:* si!!
- Monitora:* *¿y hay personas que creen en Dios y no son buenas?*
- Todos:* si, si, si hay
- Monitora:* *... ¿cómo es eso?*
- Niña* como un cura que viola y dice que él cree en Dios
- Monitora:* *¿cómo se explican ustedes eso, que el cura viole?*
- Monitora:* *Kathy, ¿cómo les explicarías esto a tus compañeros?*
- Niña* eehh, no sé
- SILENCIO
- Niña* es que ellos creen que son ... porque creen en Dios, Dios se los va a llevar, si, y pueden hacer cualquier cosa aquí en la tierra y así no más po!!

- Monitora:* *la Cony va a decir algo...*
- Monitora:* *y tu, tu qué piensas?*
- Niña* *tía!*
- Monitora:* *dime Cony*
- Niña* *lo del cura..., eh, es que e piensa que porque es padre, eh no lo van a cachar, porque cree en Dios, pero igual lo van a cachar... cree que si hace cualquier cosa no lo van a cachar porque cree en Dios*
- Monitora:* *cómo que pasa piola...*
- Cony:* *sí*
- Monitora:* *¿es importante decir la verdad?*
- Todos:* *si*
- Monitora:* *¿porque?*
- Niña* *porque después cuando grande no le van a creer nada*
- Niña* *porque pueden seguir haciendo daño*
- Monitora:* *a ver, explícanos más eso...*
- Monitora:* *¿qué pasaría por ejemplo, si yo tengo una mala noticia y no lo quiero contar a mi mamá porque a ella le va a dar pena... entonces le miento y no le doy la mala noticia?, ¿eso está bien?*
- Varios:* *no*
- Monitora:* *pero a mi mamá le da pena, ¿qué hago?*
- Varios:* *decirle no más*
- Monitora:* *¿y que hacemos con la pena?*
- Niño* *se la aguanta no más*
- Niña* *se la quita...*
- Monitora:* *¿cómo se la quita?*
- Niña :* *trata de desahogarse y decir todas las cosas que hizo*
- Monitora:* *¿y ustedes alguna vez han estado en esa situación?*
- Niña* *sí*
- Monitora:* *a ver, cuéntanos*

- Niña* yo salí con una amiga sin permiso de mi mamá ni de mi papá y me fui a Calera... y yo no le dije hasta el día Viernes y me había ido el día Jueves, era una fiesta... sí, más o menos pero aquí en el Colegio y yo después ya no me aguante más y le dije a mi mamá. Igual que le dije, e igual quedé castigá...
- Monitora:* ¿por qué no te aguantaste?
- Niña* no, si igual se iba a enterar...
- Monitora:* entonces, ¿le dijiste porque igual se iba a enterar?
- Niña* sí
- Monitora:* ¿sentías algo por haber mentido?
- Niña* como una cosa así como un vacío... porque a mi mamá ya le habían contado y no me pescaba
- Monitora:* ah!, ¿y que te dijo tu mamá?
- Niña* nada, me ignoraba no más
- Niña* yo también me fui a Calera, pero no le he contado a mi mamá
- Monitora:* y todavía no le cuentas!, ¿porqué?
- Niña* eehh, no sé
- Monitora:* y... no les vas a contar nunca
- Niña* no
- Monitora:* cuando ustedes mienten y los castigan, ¿es justo?
- Todos:* sí!!
- Monitora:* ¿cuándo los castigos son injustos?
- Niña* cuando la hermana miente y después la hermana dice... eh, como que el hermano de la Rosita dijo algo, y él hermano le dijo a la mamá que fue la Rosita y castigan a la Rosita.
- Monitora:* y eso es injusto... ¿porqué?
- Niña* porque le están contando una cosa que no había hecho
- Niña* después a ella la castigan y a él no
- Monitora:* ¿qué cosas son los castigos?, ¿cómo son?
- Niña :* no salir a la calle, no ver tele

- Niño* no jugar
- Niño* jugar si, pero adentro de la casa
- Niña* acostarse en la cama
- Niña* como tres días acostados
- Niña :* hacer el aseo toda la semana
- Monitora:* *¿quién tiene hermanos grandes aquí*
- Varios:* yo, yo!
- Monitora:* *¿cómo castigan a los hermanos grandes?*
- Niña* a mi hermana la castigan sin ver tele
- Niña* a mi nunca me han castigado
- Niña* no salir, no dejarle ir a la disco
- Niño* no salir en la noche, no salir con su pololo
- Monitora:* *¿son distintos los castigos entre grandes y chicos?*
- Varios:* si, no!!
- Monitora:* *y los papas... ¿tienen castigos?*
- Monitora:* *¿los niños pueden castigar a los papás?*
- Varios:* si, no , o sea si
- Niña* yo lo castigo
- Niña* yo sí
- Monitora:* *¿cómo los castigan?*
- Niña :* Cuando llega tarde en la noche , después ya no lo dejan salir con los amigos
- Monitora:* *¿quiénes no lo dejan salir?*
- Niña* yo y mi hermana
- Monitora:* *¿quién más castiga al papá?*
- Niña* yo solita, a mi papá y a mi abuelo... no tomando, porque una vez estábamos en un asado y mi tata se curó y se cayó, y yo... ahora cuando mi papá trae vino, cerveza ... las escondo
- Niña* yo igual la escondo... yo le hecho agua en vez de vino
- Niña* yo les escondo las botellas de cerveza para que no vayan a comprar

- Monitora:* ¿y los papás no los retan por hacer eso?
- Niña* a mi me dice... pero después se va a acostar
- Monitora:* y las mamás, ¿quién las castiga?
- Niña* le escondo el aceite
- Todos:* ja! ja!
- Monitora:* ¿para qué le escondes el aceite?
- Niña* porque a veces me pega sin que yo haga nada y me da rabia y le escondo el aceite... una vez le escondí unos pantalones Macarena:,orados a mi mamá para que no fuera a trabajar pero igual se puso otro
- Monitora:* y a ustedes... ¿quién más los puede castigar?
- Todos:* la mamá, el papá, abuelito, hermana, tía...
- Monitora:* ¿los niños pueden castigar a los niños?
- Todos:* no!!
- Monitora:* ¿por qué no?
- Monitora:* por ejemplo, tu Kathy ¿puedes castigar a la Maca?
- Niña* no
- Monitora:* ¿porqué?
- Niña :* porque no es nada mío
- Monitora:* y si fuera tu hermana, y tuviera la misma edad, ¿la podrías castigar?
- Niña* ah, sí, le pego y la mando a acostar
- Monitora:* ¿entre amigos se puede castigar?
- Todos:* no!!
- Monitora:* ¿se enojan a veces ...?
- Todos:* sí, si se enojan
- Niña* cuenta que una niña le pidió helado y ella no le dio, entonces la niña le dijo: ah, hueona cagá!
- Todos:* ja ja, risas
- Monitora:* o sea, cuando no se convidan cosas los niños se enojan ... ¿y porque más?
- Monitora:* ¿qué hacen los amigos de su edad cuando se enojan?

- Niña :* nos enojamos y nos vamos pa la casa
- Niño:* se juntan con otro amigo
- Niño:* yo tengo como 55 amigos, y si me enojo con uno me voy con otro, y si me enojo con ese me voy con otro
- Monitora:* *¿cómo pelean los niños?*
- Todos:* con combos, con garabatos
(desorden)
- Monitora:* *una última pregunta, ¿ustedes saben lo que son los valores?*
- Todos:* ah, si, los que, no sé
- Niña :* eehh
- Niña :* es cuando alguien amable ayuda a otro
- Monitora:* *¿qué son los valores, Cony?*
- Niña* algo que uno cree mucho
- Monitora:* *¿y los valores son todos iguales o hay distintos?*
- Todos:* hay distintos!
- Monitora:* *¿cómo se notan los valores?*
- Niña* porque tienen diferencias
- Monitora:* *¿cuáles son los valores?, a ver, nombrémoslos*
- Niña* aceptar a la mamá y al papá
- Niño :* a los profesores
- Niña* a los amigos
- Niña* a las hermanas
- Niño :* respetar cuando el amigo habla
- Monitora:* *¿qué hace una persona con malos valores?*
- Niño :* que pelea, no se respeta
- Niño :* no respeta a los adultos
- Monitora:* *¿cuáles son las personas que tienen buenos valores?*
- Niña* las que se respetan, se aman
- Monitora:* *¿y ustedes pueden reconocer a una persona con buenos o malos valores?*
- Todos:* si!!

- Monitora:* *por ejemplo el cura del que hablábamos antes, ¿qué valores tiene?*
- Niña* malos
- Monitora:* *malos... ¿porqué?*
- Niña :* porque era violador y violaba a las niñas aunque fuera cura
- Niño :* si
- Monitora:* *¿y los valores donde están, están como adentro de uno, son pensamientos, como es?*
- Niña :* algunas veces se drogan...
- Monitora:* *y cambian los valores*
- Niña :* como en la teleserie del clon
(comentario de un personaje de una teleserie que le sucede eso)
- Monitora:* *a ver, tu me dijiste algo del clon, ¿qué valores hay ahí?*
- Niña :* hay malos valores, porque a un niño chico se le hizo un clon
- Monitora:* *y eso es malo?*
- Niña :* si porque el caballero tenía como 30 y el niño como 20
- Monitora:* *¿quién es el malo ahí?*
- Niña* el doctor
- Monitora:* *¿pero que tiene de malo hacer un clon?*
- Niña :* yo creo que es malo...
- Niño :* es bueno...
- Niña :* es bueno porque a la persona verdadera no le haría daño
Por ejemplo, si hacen otra Macarena, la Macarena verdadera es buena
- Monitora:* *¿y la otra Macarena?*
- Niña* no le hace daño
- Niña* también puede tener riesgo, porque por ejemplo si hacen tres y salen dos malos le pueden hachar la culpa...
- Monitora:* *¿dónde está lo bueno y lo malo?*
- Niña :* en el corazón está lo bueno
- Monitora:* *y lo malo?*
- Niña :* acá:, (cabeza)

Cuarta Entrevista Grupal (B)

Ámbito de exploración: Creencias y Valores

Tiempo de Duración: 120 minutos.

- Monitora:* ¿Qué les parece esta lámina?, ¿Qué se les ocurre al verla?, ¿quiénes son?, ¿qué son?
- Niño :* una pareja
- Monitora:* ¿Qué sentimientos tendrán?
- Niño :* se quieren
- Monitora:* y ... ¿qué es amar a alguien?
- Niño :* no sé
- Niña :* compartir
(risas)
- Niño :* no sé...
- Monitora:* por ejemplo ella (muestra lámina)... ¿qué pensará de él? (muestra lámina)
- Niño :* que lo quiere
- Monitora:* ¿cómo es el amor... se ve, se toca, cómo es?
- Niño :* se siente
- Monitora:* ¿dónde?
- Niño :* (señala el corazón)
- Monitora:* y los niños... ¿sienten eso?
- Niño :* ¡sí po!
- Monitora:* ¿y dónde lo sienten?
- Niños :* (señalan el pecho, corazón)
- Monitora:* ¿cómo en el corazón?
- Niños :* sí
- Monitora:* ¿y cuando sienten eso?
- Niño :* cuando nos gusta alguien
- Monitora:* ya... ¿y cuando más?
- Niño :* cuando hay alguien enfermo y nos gusta verlo así

- Monitora:* Rosita, ¿y tu has sentido esa cosita aquí? (señala el corazón)
- Niña :* sí
- Monitora:* ¿cuándo?
- Niña :* varias veces
- Monitora:* ¿por ejemplo?
- Niña :* cuando una persona esta enferma y yo no quiero que esté enferma
- Niña :* es que no se qué decir...
- Monitora:* ¿y los niños pueden expresar el amor?
- Niño :* sí!
- Monitora:* a ver, ¿cómo?
- SILENCIO
- Monitora:* ¿qué son los valores para ustedes?
- SILENCIO
- Monitora:* ¿lo han escuchado antes?
- Niño :* si, pero no se como explicarlo
- Monitora:* pero la solidaridad, cómo ustedes reconocen a alguien solidario por ejemplo
- Niño :* como cuando hay personas, a veces pidiendo plata y uno les da
- Monitora:* ¿qué otros valores se les ocurren por ejemplo?
- Niña :* amistad
- Monitora:* ¿cómo es la amistad?
- Niño :* cuando dos personas son buenos amigos ... y no se pelean
- Niña :* ser solidario, amigable
- Monitora:* ¿los niños tienen valores?... Natalia
- Niña :* no sé
- Monitora:* por ejemplo, la injusticia... ¿han escuchado alguna vez de eso?, justicia, injusticia, ¿a qué se refiere?, ¿cuándo alguien es justo?
- Niño :* cuando están peleados y atacan al otro que no hizo nada
- Niña :* cuando una persona juega y hace pillería dicen ¡injusticia!
- Monitora:* ¿cuándo más algo es injusto?

- Niño :* cuando matan a alguien que no hizo nada
- Monitora:* *y ¿qué lo que es la justicia?*
- Niño :* cuando atrapan a las personas malas
- Monitora:* *y, ¿cuándo ustedes sienten que alguien es justo con ustedes?*
SILENCIO
- Monitora:* *¿los papás son justos con los niños?*
- Todos:* si!!
- Niño :* no muchas veces son justos porque a veces los pegan...porque tienen el corazón negro
- Niño :* a veces, porque los papás no ven lo que hacen los hermanos y castigan a otro, y otra vez un niño se ha portado bien, pero no lo dejan salir a ningún lado...
- Monitora:* *¿y eso es justo o injusto?*
- Niño :* depende porque piensan los papás
- Monitora:* Rosita, ¿los papás son justos con los niños?
- Niña :* si
- Monitora:* *¿porqué?*
- Niña :* por que por ejemplo no nos dejan que salgamos muy tarde y eso
- Monitora:* *¿y como se aprenden esas cosas, quien le enseña a uno por ejemplo a ser justo?*
- Niña :* cada uno aprende las cosas de los mayores
- Monitora:* *¿cómo se aprende?*
- Niño :* en la casa
- Niña :* en la escuela
- Monitora:* *la amistad se aprende, ¿cómo?*
- Niña :* a compartir
- Monitora:* *¿y cómo te lo enseñan?*
- Niño :* a mi mis papás me enseñaron
- Monitora:* *y, ¿cómo te enseñaron la amistad?*

- Niño :* que... como se llama... no hay que pelearse con los compañeros porque así... unos con unos le van diciendo a los otros compañeros y se van a enojar contigo y no vas a tener amigos
- Monitora:* *y ¿cómo se aprenden estos valores?, ¿quién más te los enseña?*
- Niño :* otros familiares, como tíos, sobrinos, abuelita
- Monitora:* *¿cómo te enseñan ellos?*
- Niño :* siendo amigos entre los dos
- Monitora:* *¿y cuáles son los valores que más hay en el mundo?*
- Niño :* injusticia
- Monitora:* *¿qué otra cosa?, los que más reinan*
- Niño :* el presidente
- Monitora:* *¿y que valores tendrá el presidente?*
- Niño :* ayudar a la gente
- Monitora:* todos están de acuerdo en que el presidente tenga ese valor?
- Niña :* algunos presidentes
- Monitora:* *¿qué presidente no tiene esos valores?*
- Niño :* Osama Bin Laden
- Monitora:* *¿porqué?*
- Niño :* mata a la gente
- Monitora:* *¿qué otro valor hay en el mundo?*
- Niña :* la paz
- Monitora:* *¿ qué es la paz?*
- Niño :* cuando hay una familia y no hay peleas porque los niños se portan bien...los papás discuten por problemas de cuentas y cosas así
- Monitora:* *¿qué más se les ocurre?*
- Niño :* maldad
- Monitora:* *por ejemplo, ¿qué valores tienen ellos? (muestra lámina)*
- Niña :* amistad
- Monitora:* *¿cómo sabes eso?*
- Niño :* todos están alegres como amigos felices

- Monitora:* ¿y ustedes tienen amigos así?
- Niña :* si, pero no tan grandes
- Monitora:* aahh... y ¿a que edad uno tiene valores?, ¿las guagüitas tienen valores?
- Niño :* si
- Monitora:* ¿y cómo se nota?
- Niña :* porque uno le dice venga, y la guagua quiere venir a nosotros
- Monitora:* ellos por ejemplo, ¿tienen valores? (muestra lámina)
- Todos:* si!!!
- Monitora :* ya...¿ y que valores tienen?
- Niño :* está enojado uno...ese (apunta)
- Monitora :* ¿y que valores tendrá?
- Niña :* malos, maldad
- Niño :* se ve como si estuviera de mal ánimo
- Niña :* como si se estuviera poniendo a llorar...
- Monitora :* miren aquí... ¿qué valores tendrán ellos?
- Niña :* a compartir
- Niño :* solidaridad
- Niña :* está tratando de cuidar a la otra persona
- Monitora:* ¿qué personajes son?
- Niño :* es una monja parece
- Niño :* es una monja ayudando a un discapacitado
- Monitora:* ¿qué valores tendrán las monjas?
- Niño :* ayudar a las personas, como solidaridad
- Niña :* que hay que cuidar a otra persona
- Niña :* ayudarla
- Monitora:* pasando a otro tema, los niños pueden denunciar cosas
- Niño :* no
- Monitora:* ¿por qué no?
- Niño :* tiene que ser mayor de edad porque o si no no les creen?
- Monitora:* ¿y que es denunciar?

- Niño :* cuando a veces una persona roba, uno va a denunciar a los carabineros para que los pillen
- Monitora:* o sea, si te roban a ti, ¿tu puedes ir a denunciar a los carabinero?
- Niño :* no
- Monitora:* ¿y porque no les creen a los niños?
- Niño :* porque a veces hay niños malos que inventan cosas a los policías
- Monitora:* pero cuando yo hice la pregunta, el Maikol dijo que si pueden denunciar, ¿a quien pueden denunciar?
- Niño :* a los papás uno les puede decir
- Niño :* y ellos van a denunciar
- Monitora:* ¿y quien recibe las denuncias?
- Niño :* la secretaria que está respondiendo el teléfono y ella lo comunica
- Monitora:* ¿ y como a que edad les creen? .
- Niño :* cuando es mayor de edad
- Monitora:* y a ver esta lámina, ¿quiénes son los que están ahí?
- Niño :* parece pobreza
- Monitora:* ¿por qué?
- Niño :* por que casi no tienen ropa
- Monitora:* ¿ y que valores tendrán ellos?
- Niña :* están pidiendo ayuda
- Monitora:* y ellos son iguales o diferentes
- Niño :* son distintos
- Monitora:* tienen distintos valores
- Niño :* los mismos, yo creo
- Monitora:* la macarena dijo que estaban pidiendo ayuda, ¿los niños pueden pedir ayuda?
- Todos:* si!!
- Monitora:* ¿a quien?
- Niño :* a los papás a veces
- Niña :* a los que tienen plata

- Niño :* a los tíos
- Monitora:* *¿y los ayudan como?*
- Niño :* explicándolo lo que pasa en la situación
- Niña :* comprándoles las cosas que le faltan
- Niño :* ayudándole a descubrir, porque uno no sabe cosas y le puede ayudar a descubrir
- Monitora:* *eh, yo me quedé pensando en algo que hablamos antes... ¿qué es la pobreza?*
- Niña :* cuando andan pidiendo
- Niño :* o a veces hay personas que están enfermas y por lo que tuvieron que gastar quedan pobres
- Monitora:* *¿por qué hay gente pobre y otra no?*
- Niño :* porque hay mucha gente cesante
- Niña :* en la tele sale
- Monitora:* *y, ¿hay niños pobres?*
- Todos:* si
- Monitora:* *¿y como son?*
- Niña :* cuando no tienen mamá ni papá
- Niño :* andan sucios, no se bañan, andan con la ropa rota
- Monitora :* *y los niños tiene valores distintos*
- Niño :* porque los niños pobres a veces comen basura
- Monitora:* *pero , ¿todos tienen los mismos valores?*
- Niño :* si
- Monitora:* *y los niños cuando recién nacen, ¿pueden ser pobres al tiro?, ¿como es eso?*
- Niño :* más grandes son así
- Niño :* después de los dos años, porque ellos no toman en cuenta la situación que tienen, como chacota, después lo toman en serio
- Monitora:* *¿y a que edad lo toman en serio?*
- Niño :* como a nuestra edad

- Niña :* si, porque ahí uno va aprendiendo las cosas, como de 8 para arriba va aprendiendo
- Niño :* porque por ejemplo, cuando alguien se muere los niños chicos andan jugando en el cementerio y los otros niños más de edad no, andan tristes, les da pena
- Monitora:* *¿y que otras cosas toman en serio?, ¿ cuando hay un problema en la casa, ustedes pueden ayudar a solucionarlo?*
- Todos:* si
- Niño :* si, porque algunos niños van a trabajar
- Monitora:* *¿cómo es eso?*
- Niño :* a veces la familia no tiene plata y pueden ayudar así...
- Monitora:* pero por ejemplo, ¿los papás pelean en la casa, cierto?
- Todos:* si
- Monitora:* *ya, y cuando ellos pelean, ¿ustedes pueden participar en la solución de ese problema?*
- Todos:* no!!
- Monitora:* *¿por qué no?*
- Niño :* no, porque ellos tienen que solucionar sus problemas
- Monitora:* *¿y cuando ustedes pueden participar?*
- Niño :* en la situación económica
- Monitora:* *y ¿en que otra cosa ayudan?*
- Maikol:* hacen el aseo...
- Niño :* a cuidar un enfermo que está en la casa
- Monitora:* *¿los papás les cuentan todo a ustedes?*
- Todos:* no
- Monitora :* *¿y qué cosas no les contarán?*
- Niña :* cuando algún día están peleando y uno sabe que están peleando porque no se acuestan juntos
- Monitora:* *¿y qué cosas si les cuentan?*

Niño : cuando la situación está media mala le dicen que uno tiene que comer menos

Monitora: *¿son importantes los niños en la familia?*

SILENCIO

Monitora: *¿ustedes se sienten importantes en su familia?*

Niño : no creo porque nosotros servimos para mínimas cosas

Monitora: *las niñas piensan lo mismo*

Niñas: no

Monitora: *¿ustedes son importantes?*

Niña : *no sé, porque lo demuestran, el cariño cuando lo toman en cuenta*

Niño : cuando a uno a veces no lo toman en cuenta y después lo toman en cuenta, por ejemplo, cuando a veces a uno lo castigan y le dicen por ejemplo: no te voy a hablar en una semana, y no lo habla...y después lo toman en cuenta...

Monitora: *¿en todas las familias hay niños?*

Todos: no

Monitora: *¿y cual es la diferencia?*

Niño : a veces los papás pueden tener problemas

Niño : la mujer es estéril y tienen que adoptar un niño, pero a veces no lo adoptan

Niño : a veces hay parejas que no les gustan los niños porque dicen que van a sufrir pérdida de plata

Niño : y a veces tienen niños y los matan

Monitora: *¿y donde pasa eso?*

Niño : en la tele lo dieron

Monitora: *y ustedes, ¿qué opinan de eso?*

Niño : ¿qué es malo?

Niño : *como una vez, en las noticias salió que una guagua la botaron en la línea (comentarios de la misma noticia)*

Monitora: *¿y cómo será una familia ideal?*

Niño : feliz, juntos

Niño : que se quieran, como sean... no por alguna dificultad

Niña : que no hay muchas peleas y se quieran