



Psicoperspectivas

ISSN: 0717-7798

ISSN: 0718-6924

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Psicología

Figueroa Grenett, Claudio E

Construcción de comunidad entre niños y adultos: Una experiencia de participación promovida por ONGs chilenas

Psicoperspectivas, vol. 17, núm. 2, 2018, pp. 1-11

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Psicología

DOI: 10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1147

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171059630009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Construcción de comunidad entre niños y adultos: Una experiencia de participación promovida por ONGs chilenas

Community building among children and adults: A participatory experience promoted by Chilean NGOs

Claudio Figueroa Grenett

Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile

cefigueroa1@uc.cl

Recibido: 4-septiembre-2017

Aceptado: 10-julio-2018

RESUMEN

La participación de niños, niñas y adolescentes es —o debería ser— una preocupación de los Estados que ratificaron la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CDN). Este artículo tiene por objetivo comprender la construcción de comunidad entre niños y adultos y las tensiones que surgen cuando intentan asociarse. Se realizaron entrevistas en profundidad y observación participante para producir información sobre la experiencia de participación en una iniciativa de asociación entre niños y adultos promovida por una red de ONGs en Chile. Entre los hallazgos se encontraron dificultades relacionadas con la distribución de responsabilidades y las exigencias de la política institucional. También se destacan los elementos que componen la construcción de comunidad en el caso estudiado y se establece una discusión que contrasta los modelos de participación para la programación comunitaria.

Palabras claves: adultocentrismo, infancia, intergeneracional, participación

ABSTRACT

Children and adolescent's participation is -or should be- a concern of the states that adhered to the United Nations Convention on the Rights of the Child (CRC). This article aims to understand community building between children and adults and the tensions that arise when they attempt to associate. In-depth interviews and participant observation were conducted to produce information on the experience of participation in a partnership initiative between children and adults promoted by a network of NGOs in Chile. Among the findings were difficulties related to the distribution of responsibilities and the demands of institutional policy. It also highlights the elements that make up community building in the case study and establishes a that contrasts models of participation for community programming.

Keywords: adultcentrism, childhood, intergenerational, participation

Financiamiento: Universidad Alberto Hurtado.

Cómo citar este artículo: Figueroa Grenett, C. (2018). Construcción de comunidad entre niños y adultos: Una experiencia de participación promovida por ONGs chilenas. *Psicoperspectivas*, 17(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1147>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

La participación de niños, niñas y adolescentes es –o debería ser– una preocupación de los Estados que ratificaron la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CDN). Los artículos 12 y 15 de la CDN de la ONU esbozan los derechos de niños, niñas y adolescentes a participar en procesos de toma de decisiones relevantes para sus vidas y participar en procesos políticos. Los estudios muestran que la participación de niños, niñas y adolescentes se relaciona con una variedad de resultados positivos y es adecuada a las tareas de desarrollo y oportunidades de este grupo social (Fredrikcs, & Eccles, 2006; Mahoney, & Eccles, 2006). En el caso de la participación en actividades comunitarias, por ejemplo, la evidencia advierte que promueve el manejo del sesgo cognitivo, el empoderamiento, la eficacia, el pensamiento crítico, el control percibido, la percepción de apoyo social y el bienestar personal (O'Connor, & Jose, 2012; Ozer, 2017).

Por otro lado, diversos modelos de participación normalmente utilizados en la programación comunitaria enfatizan la necesidad de generar equilibrios de poder y responsabilidades compartidas en la asociación entre niños y adultos (Hart, 1993; Shier, 2001; Wong, Zimmerman, & Parker, 2010). Compartir el poder en experiencias de participación que integran a diferentes grupos de edad instala importantes desafíos en la implementación, sobre todo cuando reconocemos que vivimos en sociedades que reproducen una matriz socio-cultural adultocéntrica (Duarte, 2012). En relación con este punto, se ha hablado de bloqueos generacionales para hacer referencia a la dificultad que tienen los grupos de edad para escucharse mutuamente y prestarse atención empática, lo que produciría discursos paralelos que dificultan la construcción conjunta y conflictos que pueden tornarse crónicos (Krauskopf, 2000).

Los estudios empíricos sobre esta temática destacan limitaciones y desafíos en la construcción de alianzas entre grupos de edad (por ejemplo, entre niños y adultos y entre jóvenes y adultos). Al respecto, cabe mencionar los desequilibrios de poder como limitante de la participación comunitaria (Camino, 2000), el desafío de integrar los intereses de niños, niñas, adolescente y jóvenes en los planes y objetivos organizativos (Shusler, et al, 2016) y la presencia de estereotipos y la necesidad de respetar la voz de los grupos más jóvenes para fortalecer su sentido de pertenencia en las organizaciones (Zeldin, 2004). Si bien diversos estudios hacen mención a la necesidad de colaboración entre grupos de edad, Zeldin, Christens y Powers (2013) mencionan que las investigaciones sobre las prácticas de

asociación siguen siendo desconocidas y el mismo concepto resulta vago.

En este marco de preocupaciones, el presente artículo tiene el objetivo de contribuir al conocimiento sobre la asociación entre niños y adultos tomando como caso una experiencia de participación promovida por una red de organización no gubernamentales. Se destacan elementos relacionados con la construcción de comunidad entre niños y adultos y las tensiones que emergen cuando intentan asociarse. La perspectiva que asume el artículo relaciona los nuevos estudios sociales de la infancia con la psicología comunitaria para analizar los relatos de niños y adultos sobre su experiencia de participación y establecer una discusión de los hallazgos en conexión con los modelos de participación utilizados en la programación comunitaria.

Infancia y adultocentrismo

Los estudios sociales de la infancia destacan el impacto de los cambios socio-históricos, el carácter construido de categorías como niño y adulto, las relaciones de poder en el seno de las relaciones entre grupos de edad y las posibilidades de agencia de los niños (Ariès, 1987, De Mause, 1982; Gaitán, 2006; Pollok, 1983; Rodríguez, 2007). En este contexto, la infancia se ha conceptualizado como un espacio socialmente construido para las personas definidas como niños, mientras que niños¹, niñez o población infantil como el colectivo que comparte una misma ubicación etaria sometida estructuralmente a la autoridad adulta (Rodríguez, 2007). Incluso algunas perspectivas comprenden a los niños como un grupo social carente de poder que comparte una posición estructural en relación con los adultos como grupo que posee poder, de modo similar al concepto de clase (Qvortrup, 1990, en Gaitán, 2006).

La construcción moderna de la infancia se caracterizó por el intento de disciplinar y controlar a los niños para su moralización y normalización, siempre desde las expectativas del mundo adulto (Bustelo, 2012; Pilotti, 2001). En coherencia con lo anterior, algunos autores plantean un estilo de organización que otorga al mundo adulto la capacidad de control sobre quienes define como más jóvenes, instituyendo un sistema de dominación llamado adultocentrismo, el cual “delimita accesos y clausuras a ciertos bienes, a partir de una concepción de tareas de desarrollo que a cada clase de edad le corresponderían, según la definición de sus posiciones en la estructura social” (Duarte, 2012, p. 111).

El adultocentrismo puede ser comprendido como un

¹ Cuando se habla de niños, nos referimos siempre a niñas y niños. Comprendemos por niño la definición que entrega la

Convención sobre los Derechos del Niño, es decir, todo ser humano menor dieciocho años de edad.

reparto de ocupaciones, tiempos y espacios que asientan las capacidades de decisión en roles considerados inherentes al mundo adulto y ubica a los más jóvenes en roles subordinados. La reproducción de este estilo de organización es desplegada a través de mecanismos simbólicos como la universalización, la idealización y la estigmatización (Duarte, 2012), que se traducen respectivamente en la invisibilización de las singularidades y contextos; la limitación de la autonomía producto de una mirada compasiva-protectora; y un tratamiento punitivo para los niños de sectores populares (García, 1994; Pilotti, 2001).

También se ha enfatizado en el hecho de que la construcción de infancia depende de las interacciones entre generaciones, pues éstas pueden reproducir o modificar la posición social de los niños en lo que respecta a relaciones de poder. En efecto, se plantea que las interacciones entre niños y adultos hacen generación del mismo modo que las relaciones entre mujeres y hombres conforman género (Mayall, 2002). La similitud entre un sistema sexo-género y uno adultocéntrico tiene que ver con el componente de subordinación y dominación de un grupo social sobre otro, en el caso las mujeres la cultura masculina y en el de los niños la cultura adulta (Alenen, 1994; Oakley, 2002).

Si bien la idea de que los niños comparten una posición de subordinación en relación al mundo adulto insiste en diversos análisis, al mismo tiempo algunos autores destacan que los niños poseen capacidad de agencia en la estructuración de la realidad social (James, Prout, 1997). Al aceptar el supuesto de que la realidad social es el resultado de convenciones forjadas por medio de prácticas lingüísticas en un fondo de sedimentaciones semiótico-materiales objetivadas (Ema, et al, 2003; Garay, 2001; Gergen, 1996) y que los procesos de socialización son conflictos y abiertos a la negociación (Berger, Luckman, 2011; Blumer, 1982; Mead, 1999), resultada difícil imaginar un proceso de construcción unidireccional del espacio social denominado infancia.

Comunidad y participación

En psicología la comunidad es un grupo social dinámico, histórico y culturalmente constituido que comparte problemas, genera identidad, formas organizativas y emplea recursos con para conseguir determinados objetivos (Montero, 1998). La comunidad también supone la existencia de pertenencia, interacciones entre sus miembros y significados compartidos (Krause, 2001). Desde una perspectiva construccionista la comunidad es producida en y desde las relaciones sociales (Rozas, 2016) como un grupo en constante transformación que se construye mientras construye la solución a un problema (Sánchez, 2000). En este sentido, los agrupamientos

comunitarios comparten un carácter dinámico y flexible, aunque habiten en un fondo semiótico-material adultocéntrico.

Respecto a los modelos de participación normalmente utilizados en la programación comunitaria, es posible señalar que, si bien presentan diversos modos de comprender la participación y la asociación entre niños y adultos, comparten un tipo ideal de participación caracterizado por la responsabilidad compartida en la toma de decisiones y los equilibrios de poder entre grupos de edad. El modelo clásico de Hart (1993) toma la forma de una escalera de ocho niveles con categorías y descripciones sobre la participación y no participación en la programación comunitaria. Este modelo se caracteriza por una lógica jerárquica, en la cual el nivel inferior representa la instrumentalización de los niños por parte del mundo adulto, mientras que el nivel más elevado alude a iniciativas diseñadas por los niños y toma de decisiones compartidas entre adultos y niños.

El caso del modelo de Treseder y Crowley (2001) consiste en una reconstrucción de los niveles de participación propuestos por Hart (1993) pero ubicándolos en un marco no jerárquico. En este modelo existe un cuestionamiento explícito de la idea de un nivel de participación ideal asociado a iniciativas diseñadas por los niños y responsabilidades compartidas en la toma de decisiones. Se argumenta que la participación debiese adaptarse a las necesidades de los niños y por lo tanto no es pertinente imponer un modelo normativo. Por su parte, Shier (2001) propone un modelo de participación basado explícitamente en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) con cinco niveles que van desde el hecho que los adultos escuchen la opinión de los niños hasta un nivel superior caracterizado por la adopción compartida de decisiones entre niños y adultos. Todos los niveles se encuentran articulados con aperturas o disposiciones del mundo adulto, oportunidades metodológicas para compartir el poder y la pregunta por las políticas que requieren la asociación entre niños y adultos.

El modelo más actual es el de Wong, Zimmerman y Parker (2010) y está basado en el control y acceso de recursos como una forma de empoderamiento. Se toman en cuenta las fuerzas sociopolíticas que influyen en la calidad de las vidas de las personas y la necesidad de que las personas se comprometan con las organizaciones y comunidades que afectan sus vidas. El empoderamiento es comprendido como un proceso orientado hacia el control compartido como una forma de iniciar transformaciones, el cual implica que cada quien comparta sus fortalezas en la toma de decisiones. En este marco, se propone una tipología de pirámide invertida o "V" que en su inferior ubica el desequilibrio en el control

y acceso de recursos, mientras que el vértice de la pirámide ubica el control compartido y pluralista entre niños y adultos. Este modelo pone un énfasis especial en las relaciones de poder entre niños y adultos.

Los modelos de participación normalmente utilizados en la programación comunitaria, a excepción del modelo de Treseder y Crowley (2001), convergen en que la participación ideal consiste en las responsabilidades compartidas respecto a la toma de decisiones. Esto supone equilibrios de poder en los intentos de asociación entre niños y adultos. Considerando que los niños se ubican en una posición estructuralmente sometida a la cultura del mundo adulto, cabe mencionar que la implementación de estos modelos exige desafíos importantes en el dominio de las asociaciones entre grupos de edad. Asimismo, entendiendo que la comunidad implica pertenencia, interrelaciones y significados compartidos (Krause, 2001) cabe suponer que su construcción es verdaderamente compleja en contextos socio-culturales adultocéntricos.

Método

La investigación utiliza el estudio de caso como herramienta de indagación profunda sobre un grupo limitado pero significativo dada su excepcionalidad (Neiman, & Quaranta, 2006; Stake, 2007). El caso es una

red de ONGs en la que participan formalmente alrededor de 27 organizaciones dedicadas a temáticas de infancia y adolescencia. La red desarrolla diversas actividades en conjunto, a saber: incidencia legislativa; diseño e implementación de espacios de participación para niños, niñas, adolescentes y jóvenes; formación de educadores; monitoreo legislativo, entre otras. La investigación se focalizó en un proceso de participación de niños, niñas y adolescentes promovido por la red, que para el año 2017 contaba con bases territoriales, vocerías infantiles y canales de comunicación entre niños y adultos.

La investigación utilizó un enfoque cualitativo (Corbetta, 2007) con diseño discursivo y etnográfico con el propósito de comprender el significado de la experiencia de participación de niños y adultos. La información fue producida a través de la observación participante (Valles, 1999) y la entrevista en profundidad (Mella, 2003). La observación implicó el involucramiento en diversas actividades de la red, como son sesiones de formación dirigidas a niños, niñas y adolescentes, apoyo a redes comunitarias que abordan temáticas de infancia, apoyo en el registro y sistematización de actividades, entre otras (Tabla 1). Para este artículo solo fueron incorporadas las observaciones de encuentros intergeneracionales y marchas promovidas por la red. En el caso de las entrevistas se privilegió a personas con 2 años de participación o más, los roles de voceros infantiles y facilitadores adultos (Tabla 2).

Tabla 1

Observaciones asociadas al estudio, años 2014-2017

Actividad	Participantes
Marcha y conmemoración CDN	500 participantes, niños y adultos
Primer encuentro intergeneracional	50 participantes, niños y adultos
Marcha y cumbre de los pueblos	80 participantes, niños y adultos
Segundo encuentro intergeneracional	120 participantes, niños y adultos
Ronda por los derechos de la niñez	300 participantes, niños y adultos
Tercer encuentro intergeneracional	120 participantes, niños y adultos

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2

Entrevistas asociadas al estudio, años 2016-2017

Niño/ adulto	Género	Años participación	Año de nacimiento
Niño	Femenino	3	2000
Adulto	Femenino	7	1975
Niño	Masculino	5	2001
Adulto	Masculino	3	1982
Adulto	Femenino	5	1980
Niño	Femenino	2	2000
Niño	Masculino	4	1999
Adulto	Masculino	10	1964
Adulto	Femenino	9	1982
Niño	Masculino	4	1998
Adulto	Masculino	8	1983
Niño	Masculino	3	2002

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Tensiones entre niños y adultos

El relato de los entrevistados hace evidente dos tensiones que limitan la construcción de comunidad entre niños y adultos. La primera muestra el primado de la eficiencia en la incidencia política institucional en detrimento de los procesos de diálogo de los niños. Se expresa en cierta incompatibilidad entre la urgencia del diseño de diagnósticos y propuestas en función de responder a las exigencias de la política institucional y aprovechar las oportunidades políticas, y por su parte, los procesos de diálogo desarrollados por los niños para orientar acciones más o menos distantes de la negociación política.

‘Había dos grandes posturas, una muy pacto, alianza, de sentarse a conversar, de ser escuchado por diputados, por senadores ... habíamos otros, que éramos mayoría en un momento que queríamos otro enfoque, más social, distante de las relaciones políticas’ (Niño entrevistado, género masculino, 17 años de edad).

‘Un encuentro demasiado ejecutivo ... los chiquillos empezaron a reclamar y varios de los acompañantes y los tutores plantearon que, si los niños querían estar más tiempo, era súper justo, aunque el programa que teníamos planificado se corriera’ (Adulto entrevistado, género masculino, 33 años de edad).

‘Había mucha cooperación, pero en un momento se rompe eso, yo creo que por la incapacidad de ciertas personas y por asumir cierta autonomía de los niños y por querer imponer ahí su visión’ (Niño entrevistado, género masculino, 15 años de edad).

Se desprende que los adultos aceptan las exigencias de la política institucional mientras los niños desean promover el diálogo de base y la acción con mayores grados de autonomía. Los adultos tienden a rigidizar e incluso acelerar la programación para responder a dichas exigencias, mientras los niños pretenden flexibilizarla para abordar contenidos emergentes más allá de los resultados que en principio buscaban los encuentros. En este sentido el dilema sobre las estrategias está relacionado con el problema de controlar el tiempo de las actividades, en estos casos el criterio que tiende a prevalecer es el de las exigencias propias de la política institucional.

La segunda tensión alude a la definición de roles desde la perspectiva del mundo adulto en detrimento de los intereses de los niños. Esta tensión muestra un conflicto asociado a la distribución desigual de ocupaciones, tiempos y espacios asignados en la organización. En los relatos se hace evidente cierta monopolización de las tareas por parte del mundo adulto y la necesidad de un

cambio cualitativo en la distribución de responsabilidades. Los relatos de los niños destacan la idea de que podrían asumir nuevas y mayores responsabilidades en la organización, especialmente respecto a los procesos de sistematización de los encuentros, la creación de declaraciones políticas y la administración de la plataforma virtual de la red. Esto último advierte que los niños se perciben a sí mismos con capacidad de agencia.

‘Cada encuentro se hacía alguna cosa...como declaración y muchas de esas eran trabajadas por los adultos y después aun así ¿quiénes las decían? dos niños o dos jóvenes, por ejemplo, pero estaban ya construidas por adultos’ (Niño entrevistado, género masculino, 16 años de edad).

‘Imagínate como hubiera sido la diferencia si ... hubiera estado regulando la página, monitoreándola entre comillas u organizándola, si hubieran estado dos jóvenes o más, dos niños haciéndola más activa...hubiera mejorado’ (Niño entrevistado, género masculino, 15 años de edad). *‘Tampoco se da como mucho la posibilidad de...los que llevaban más tiempo, por ejemplo, que estaban participando activamente: oigan chiquillos saben que necesitamos ayuda en la sistematización’* (Niño entrevistado, género masculino, 15 años de edad).

Las dos tensiones descritas pueden vincularse con la configuración de la autoridad adulta en el seno relaciones entre niños y adultos. Los relatos sostienen la posición de la autoridad adulta a través de un discurso que eleva el valor de la experiencia de trabajo en organizaciones y la eficiencia en los procesos de incidencia política, atribuyendo a los niños desconocimiento sobre estos asuntos. Suponer que los niños deban contar con prudencia y objetivos de largo plazo –características más o menos propias del mundo adulto- tal vez signifique desplazarlos de las grandes responsabilidades, dado que supuestamente no cuentan con dichas cualidades.

‘Yo creo que los adultos tienen una pretensión de que siendo mayor de edad tienen más clara la película y de cómo va la cosa’ (Niña entrevistada, género femenino, 16 años de edad).

‘El integrar, el escuchar, es un desafío constante para nosotros lo más adultos ... me cuesta porque también quiero, como ya pasé la etapa, entonces digo para qué vamos a inventar la rueda si la rueda ya la descubrimos’ (Adulto entrevistado, género femenino, 42 años de edad).

‘Hay cierto temor de los adultos a que ellos pierdan su imagen de autoridad...de que ellos son los que mandan, hay un miedo sobre los adultos, a que los niños se alcen y alcen la voz’ (Niño entrevistado, género masculino, 17 años de edad).

Si bien existen tensiones que desde la perspectiva de los niños están relacionadas con una demanda por desplegar su capacidad agencia y autonomía en los procesos de participación promovidos por la red de organizaciones no gubernamentales, también es importante subrayar que los niños valoran el espacio de participación: “respetaban tu opinión” (Niña entrevistada, género femenino, 16 años de edad) y “trabajaban a la par con los niños” (Niño entrevistado, género masculino, 14 años de edad). Este último punto se puede apreciar más claramente considerando los elementos relacionados con la construcción de comunidad entre niños y adultos.

Construcción de comunidad

Los relatos de los participantes hacen evidente algunos elementos propios de la construcción de comunidad en el caso de estudio. En términos generales, el modo de construir comunidad muestra una subjetividad que imbrica anhelos reivindicativos como elemento de pertenencia, prácticas democráticas en las interrelaciones y la diversidad e integración como valores compartidos. El cuarto elemento consiste en la diferenciación de espacios y la incorporación del juego como procedimientos que facilitan la construcción de comunidad entre niños y adultos.

El problema de la vulneración de derechos de la niñez es un tema compartido por los participantes. Los niños destacan:

‘el maltrato porque es una reproducción de décadas’ (Niño entrevistado, género masculino, 17 años de edad)

‘que los profesores no pescan a los niños’ (Niña entrevistada, género femenino, 16 años de edad)

‘el niño tiene que cometer un delito para que recién sea asumido como una necesidad de cambio’ (Niño entrevistado, género masculino, 16 años de edad), y

‘los programas sociales no atienden a las necesidades y problemas de los niños’ (Movilizándonos, consulta a niños y niñas, 2014, p. 8).

Para los adultos estas problemáticas estarían vinculadas con el

‘sistema neoliberal capitalista que reproduce una vulneración de derechos... en este caso diríamos a la niñez’ (Adulto entrevistado, género masculino, 53 años de edad).

La vulneración de derechos como elemento compartido conecta con la necesidad de una transformación cultural y legislativa que permita garantizar y proteger los derechos de niños, niñas y adolescentes. En este sentido, es posible señalar que en el relato de niños y adultos sobre la experiencia de participación se hace manifiesto un anhelo reivindicativo compartido, que opera como propósito o meta final de la asociación entre niños y adultos.

‘En Chile existe, que hay desigualdad, que hay atropellos a los Derechos del Niño, que se están vulnerando los Derechos del Niño actualmente y en Chile hace falta una Ley de Protección’ (Niño entrevistado, género masculino, 17 años de edad).

‘Avanzar en una cultura de derechos y yo creo que no hay una cultura de derechos, no tenemos una cultura de derechos’ (Adulto entrevistado, género masculino, 53 años de edad).

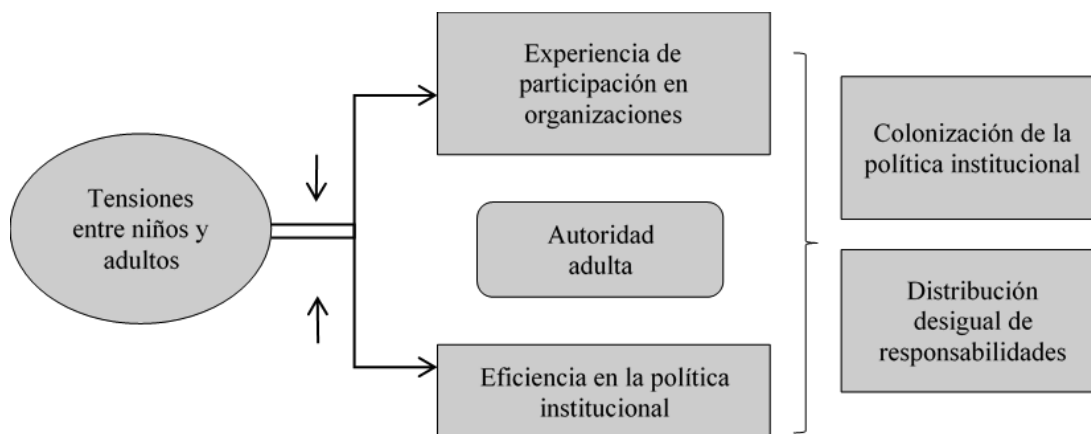


Figura 1

Tensiones entre niños y adultos

Fuente: Elaboración propia.

‘¿Qué buscamos? una sociedad de derechos, directamente eso, qué es que lo necesitamos, una sociedad de derechos activos’ (Niño entrevistado, género masculino, 15 años de edad).

‘Una Ley de Protección Integral de Derechos a los Niños y las Niñas que viven en Chile ... eso es lo que quiero conseguir’ (Adulto entrevistado, género femenino, 42 años de edad).

La interrelación de los participantes puede caracterizarse por la presencia de prácticas democráticas que promueven la participación, el respeto a la opinión, solidaridad entre grupos de edad y coordinación para conseguir objetivos comunes:

‘Se notaba que la participación activa estaba ahí y que si alguien necesitaba dar una opinión y era válida y se podía discutir y trabajar y trabajar en pos de un bien común’ (Niña entrevistada, género femenino, 16 años).

‘Trabajamos muy coordinadamente... mucha cooperación incluso en los momentos de quiebre sabíamos asumir, bueno esto es en pos de la organización... hubo el apoyo y nada que recriminar en ese sentido, el apoyo de los adultos’ (Niño entrevistado, género masculino, 17 años).

‘Se construye en comunidad, inter generacionalmente, de que tanto los adultos, los niños, los adolescentes, como las distintas instituciones o roles o funciones que hay, digamos, articulados a nivel territorial’ (Adulto entrevistado, género masculino, 53 años de edad).

La cultura común como red de significaciones compartidas aparece en los relatos sobre la experiencia de participación en términos de respeto por la diversidad, valoración de las capacidades de las personas, integración de todos y reconocimiento de los niños como sujeto de derechos. Este modo de interpretar el mundo ubica a los niños como agentes de transformación y no como receptores pasivos en los procesos de socialización impulsados por los adultos.

‘Una sociedad más aceptativa, más diversa... un entorno directamente abierto hacia cualquier opinión, o sea, que se aprenda que la opinión no es solamente la crítica, sino que la crítica constructiva... y participativa’ (Niño entrevistado, género masculino, 16 años de edad)

‘Enfoque directo hacia la infancia, o sea, la representatividad directa de la infancia, juventud, como entidades validas a la hora de opinión o sea de hacer valer un derecho propio’ (Niño entrevistado, género masculino, 17 años de edad).

‘Es el respeto, el otro sentido integrar a los demás, nadie sobra ... todos estamos y somos parte fundamental; el otro sentido... es la convivencia, que también se da

porque hay vínculo entre las personas’ (Adulto entrevistado, género femenino, 37 años de edad)

Cabe destacar la presencia de procedimientos que facilitarían la construcción de comunidad entre niño y adultos. Se trata de la diferenciación de espacios y la incorporación del juego como condiciones de posibilidad para la definición de propósitos comunes, la comunicación entre participantes y la emergencia de significados compartidos. Se trata de procedimientos metodológicos usualmente diseñados por el mundo adulto con el propósito de favorecer el diálogo entre niños y adultos, y que los niños valoran como una componente importante de la experiencia.

‘Hay que generar espacios conjuntos y espacios apartes no diferenciados, después hay que generar espacios más comunes de diálogo que los niños y las niñas al final digan y sientan que por esos adultos que están acá son escuchados’ (Adulto entrevistado, género masculino, 53 años de edad).

‘Juegos, luego representaciones, que aun así podía ser muy recreativas, pero aun así había un contenido al respecto, había un hecho de participación ... tenía que ver con el enfoque de derechos’ (Niña entrevistada, género femenino, 17 años de edad).

‘Las reuniones eran divertidas a diferencia de otras que te sentai en una mesa y te poni a discutir, allá no... nos sentábamos y decíamos qué podemos hacer... lluvia de ideas, era lo genial, todo se hacía más distinto’ (Niña entrevistada, género femenino, 16 años de edad).

La diferenciación de espacios puede ser interpretada como fórmula que favorece la construcción autónoma de discursos por parte de los niños y al mismo tiempo limita las violencias que podrían surgir en un espacio compartido en primera instancia. Por su parte, el juego puede ser comprendido como una “forma de expresión política y social” (Adulto entrevistado, género masculino, 53 años de edad) que facilita la implicación y el placer de los niños en las actividades. Estos procedimientos incorporados en reuniones y encuentros son aprendizajes sobre las “formas, estrategias, metodologías, que garanticen la comunicación, que garanticen el diálogo” (Adulto entrevistado, género masculino, 53 años de edad).

Cabe señalar que los adultos participantes valoran la asociación entre niños y adultos en términos de aprendizaje, mientras los niños reconocen que en las instancias de participación se promueven relaciones igualitarias. Esto hace suponer que tal vez los procedimientos para promover el diálogo y la cooperación tienden a problematizar el adultocentrismo: “El tema más intergeneracional, en lo personal yo creo

que he aprendido mucho, mucho, de los jóvenes, de los niños” (Adulto entrevistado, género femenino, 42 años). “Yo creo que la relación entre niños y adultos, o sea no eran adultos ni eran niños, era como que todos tenían derecho a opinar” (Niña entrevistada, género femenino, 16 años de edad). “Que hay participación de niños de verdad y que también los adultos trabajan a la par con niños, no hay una diferencia que hay en otros espacios donde sí se nota la diferencia” (Niña entrevistada, género femenino, 16 años de edad).

Discusión y Conclusión

El artículo profundizó en los relatos de niños y adultos sobre la experiencia de participación promovida por una red de organizaciones no gubernamentales. Los hallazgos ponen en evidencia dos tensiones en los intentos de asociación entre niños y adultos: por un lado, la tensión entre los tiempos que exige la política institucional y los procesos de diálogo de los niños, y, por otro lado, la tensión entre la distribución desigual de responsabilidades y la demanda de mayor protagonismo por parte de los niños. Suponemos que estas tensiones tienen alguna relación con la configuración de la autoridad adulta en el seno de las relaciones entre niños y adultos.

A pesar de la presencia de tensiones entre grupos de edad los relatos también enseñan que es posible construir comunidad entre niños y adultos. Sobre este punto, se destaca un modo de construir comunidad que imbrica anhelos reivindicativos como elemento de pertenencia, prácticas democráticas en la interrelaciones y valores compartidos como la diversidad y la integración. Asimismo, los procedimientos como la división de espacios y la incorporación del juego pueden ser interpretados como condiciones de posibilidad para la construcción de comunidad entre niños y adultos,

comprendiendo que facilitan el diálogo y cooperación entre grupos de edad.

Estos hallazgos concuerdan con investigaciones anteriores que evidencian puentes rotos entre adultos y adolescentes y la necesidad de reconstruirlos abordando las relaciones de poder (Duarte, 2002), tensiones que surgen entre el ejercicio de libertad de adolescentes y jóvenes con las estructuras proporcionadas por los adultos (Shusler, et al, 2016) y desequilibrios de poder como elemento que afecta negativamente las asociaciones entre adultos y jóvenes en experiencias de participación comunitaria (Camino, 2000). También coinciden con algunas reflexiones teóricas que invitan a concebir el concepto de comunidad como una producción en y desde las relaciones sociales en constante transformación (Rozas, 2016; Sánchez, 2000), y que no carece de conflictos pues los agrupamientos comunitarios no están inmunizados de las relaciones de poder que caracterizan a las sociedades (Dipaola, 2013; Fraser, 2011).

Para la discusión resulta relevante contrastar los hallazgos con los modelos de participación usualmente utilizados en la programación comunitaria. Considerando el modelo de Hart (1993), el caso estudiado podría inscribirse en el nivel seis de participación que se caracteriza por iniciativas diseñadas por los adultos y en las cuales se comparte la toma de decisiones. No obstante, cabe mencionar que esto sucede en el marco de ciertos límites relacionados con las tensiones descritas. Por este motivo es necesario incorporar ámbitos de decisión en los distintos niveles de participación, comprendiendo además que no es lo mismo decidir sobre el uso de recursos que sobre los contenidos a abordar en la próxima reunión de voceros. En cualquier caso, los relatos de niños muestran una experiencia de participación que está lejos de la manipulación, la decoración y el desprecio que son parte de los niveles de no participación en este modelo.

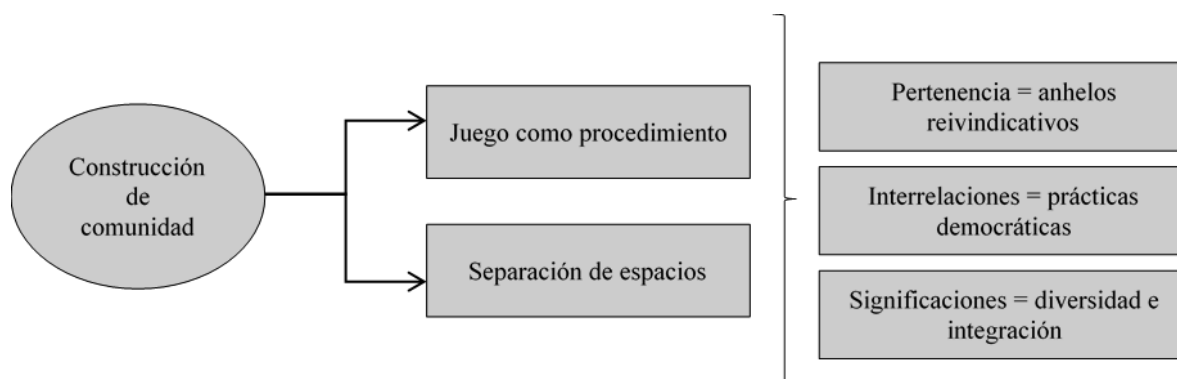


Figura 2

Construcción de comunidad entre niños y adultos

Fuente: Elaboración propia.

En el caso del modelo de Treseder y Crowley (2001) tendríamos que evaluar si la programación comunitaria responde efectivamente o no a las necesidades de los niños, pues en este modelo pierde sentido la definición de niveles de participación en una lógica jerárquica. Al considerar los relatos de los niños sobre la demanda de asumir mayores responsabilidades, cabe suponer que la experiencia promovida no logró adaptarse del todo a las necesidades latentes y manifiestas de los niños. En coherencia, es importante que toda iniciativa que promueva la participación protagónica de los niños informe y consulte de manera sistemática sobre cómo y en qué ámbitos desean participar.

Al contratar los hallazgos con el modelo de Shier (2001) parece razonable suponer que la experiencia de participación se caracteriza por los cinco niveles, a saber: los niños son escuchados, los niños son apoyados para expresar opiniones, sus opiniones son tomadas en cuenta, los niños participan en la adopción de decisiones y la adopción de decisiones es compartida entre niños y adultos. No obstante, igual que el modelo de Hart (1993), es posible problematizar la existencia de responsabilidades compartidas en la toma de decisiones toda vez que los hallazgos advierten tensiones que las limitan. Lo interesante del modelo de Shier (2001) son las preguntas que interpelan a los adultos: ¿estás listo para compartir algo de tu poder adulto con los niños?; ¿existe una metodología que permita que niños y adultos compartan poder y la responsabilidad en las decisiones? ¿existe una política establecida que requiere que niños y adultos compartan el poder y la responsabilidad para tomar decisiones?

Considerando las preguntas y los relatos de los participantes es difícil evaluar la disposición adulta de compartir el poder. Sin embargo, la presencia de metodologías orientadas al diálogo es una característica de la construcción de comunidad propia del caso estudiado. Reconociendo que en Chile no existe una política establecida que requiera que niños y adultos compartan el poder y la responsabilidad en la toma de decisiones, es necesario destacar que la experiencia de asociación entre niños y adultos promovida por la red de organizaciones no gubernamentales constituye un esfuerzo que cuestiona la matriz socio-cultural adultocéntrica. Este modelo interpela a que las organizaciones y políticas públicas incorporen procedimientos formales que promuevan la participación de niños y adultos en condiciones de igualdad.

Respecto al modelo de Wong, Zimmerman y Parker (2010) que está centrado en el control y acceso de recursos desde el punto de vista del proceso como de los resultados, no parece correcto decir que la experiencia de

participación estudiada presente transformaciones sustantivas en el control y acceso de recursos. Por este motivo, es posible ubicar la experiencia en el segundo nivel izquierdo de la pirámide invertida del modelo que grafica el empoderamiento simbólico. Esto quiere decir que se trataría de un empoderamiento en el cual los niños tienen voz, pero los adultos tienen más control que ellos. Esto se relaciona, entre otras cosas, con el hecho de que los niños no conocían los recursos económicos ni podían incidir en su uso, tampoco controlaban las sistematizaciones ni la plataforma virtual de la red.

Esta discusión advierte sobre las dificultades presentes en las prácticas de asociación entre niños y adultos. Perseguir estados ideales de participación es una tarea noble, pero requiere reconocer los modelos de participación y tomar una posición situada al respecto. Para promover la asociación entre niños y adultos es necesario fortalecer la entrega de información de manera pertinente, la consulta sistemática y la responsabilidad compartida en la toma de decisiones en todos los asuntos de la organización, por ejemplo, considerando ámbitos claves como la definición de alianzas estratégicas y el uso de los recursos económicos. Garantizar el derecho a la participación de los niños es una tarea compleja pues implica suspender la autoridad que inviste el hecho de ser adulto, por este motivo es importante preguntarse: ¿estoy preparado para compartir algo de mi poder con los niños? ¿conozco alguna metodología que permita compartir el poder?

Referencias

- Alanen, L. (1994). Gender and generation: Feminism and the child question. In J. Qvortrup, et al., (Eds.), *Childhood matters: Social theory, practice and politics*. Brookfield, VT: Avebury.
- Aries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid, España: Taurus.
- Berger, P., & Luckmann, Th. (2011). *La construcción de la realidad social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico*. Barcelona, España: Hora.
- Bustelo, E. (2011). *El recreo de la infancia: argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Camino, L. (2000). Youth-adult partnerships: Entering new territory in community work and research. *Applied Developmental Science*, 4(1), 11–20.
- Corbetta, P. (2007). *Metodologías de la investigación social*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- De Mause, Ll. (1982). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza Universidad.
- Dipaola, E. (2013). *Comunidad impropia*. Buenos Aires,

- Argentina: Letra Viva.
- Duarte, C. (2002). Mundos juveniles, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de puentes rotos en el Liceo. *Revista Última Década*, 10(16), 95-113.
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Revista Última Década*, 20(36), 99-125.
- Ema, J., García, S., & Sandoval, J. (2003). Fijaciones políticas y trasfondo de acción: movimientos dentro/fuera del socio construccionismo. *Política y Sociedad* 40(1), 71-85.
- Fraser, N. (2011). Repensar la esfera pública: Una contribución a la crítica de la democracia actualmente existente. En N. Fraser, M. A. Carbonero, & J. Valdivieso. *Dilemas de la justicia en el siglo XXI: género y globalización*. Palma, España: Universitat de les Illes Balears.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J.S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42, 698-713.
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la Infancia: nuevas perspectivas*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Garay, A. (2001). Perspectivas críticas en psicología social: herramientas para la construcción de nuevas psicologías sociales. *Boletín de Psicología* 72, 57-78.
- García, E. (1994). Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina: De la situación irregular a la protección integral. Bogotá, Colombia: Forum Pacis.
- Gergen, K. (1996). Realidades y relaciones: Aproximaciones a la construcción social. Barcelona, España: Paidós.
- Hart, R. (1993). La participación de los niños: De la participación simbólica a la participación auténtica. Colón, Panamá: UNICEF.
- Iñiguez-Rueda, L. (2003). Análisis de discurso: manual para las ciencias sociales. Barcelona, España: Editorial UOC.
- James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood*. London, UK: Falmer Press.
- Jenks, C. (2005). *Childhood*. London, UK: Routledge.
- Krause, M. J. (2001). Hacia una redefinición del concepto de comunidad. *Revista de Psicología*, 10(2), 49-60.
- Krauskopf, D. (2000). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. San José, Costa Rica: Fondo de Población de Naciones Unidas.
- Larson, R., & Hansen, D. (2005). The development of strategic thinking: Learning to impact human systems in a youth activism program. *Human Development*, 48, 327-349.
- Mahoney, J., & Eccles, J. (2006). Organized activity participation, positive youth development, and the over-scheduling hypothesis. *Social Policy Report / Society for Research in Child Development* 20(4), 1-31.
- Mayal, B. (2002). *Towards a sociology for childhood*. Buckingham, UK: The Open University.
- Mead, G. H. (1999). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Mella, O. (2003). Metodología cualitativa en ciencias sociales y educación. Santiago, Chile: Primus.
- Montero, M. (1998). La comunidad como objetivo y sujeto de acción social. En A. Martín-González, (ed.), *Psicología comunitaria: fundamentos y aplicaciones*. Madrid, España: Síntesis.
- Montero, M. (2004). Community leaders: Beyond duty and above self-contentedness. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 27(1), 39-52.
- Montero, M. (2004). Introducción a la psicología comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Neiman, G., & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis, (Comp.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- O'Connor, S., & Jose, P. E. (2012). A propensity score matching study of youth participation in community activities: A path to positive outcomes for youth in New Zealand? *Developmental Psychology*, 48(6), 1563-1569.
- Oakley, A. (1993). Women and children first at last: parallels and differences between children's and women's studies. In J. Qvortrup, (Ed.), *Childhood as a social phenomenon: Lessons from an international project: Eurosocial Report 47/1993*. Vienna, Austria: European Centre for Social Welfare Policy.
- Ozer, E. J. (2017). Youth-led participatory action research: Overview and potential for enhancing adolescent development. *Child Development Perspectives* 11(3), 1-5.
- Pilotti, F. (2001). Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño: Del contexto del texto. Santiago, Chile: CEPAL/ECLAC.
- Pollock, L. (1990). Los niños olvidados: Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, I. (2007). Para una sociología de la infancia: Aspectos teóricos y metodológicos. Madrid, España: CIS.
- Rozas, P. (2016). Comunidad en el contexto latinoamericano. En I. Magaña, A. Dorna, & I. Torres, (Eds.), *Contribuciones a la psicología política en América Latina*. Santiago, Chile: USACH-

RIL.

Sánchez, E. (2000). *Todos con la esperanza: Continuidad de la participación comunitaria*. Caracas, Venezuela: Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.

Schusler, T. M., Krasny, M. E., & Decker, D. J. (2016). The autonomy-authority duality of shared decision-governance. *Applied Developmental Science*, 8,

outcomes of youth engaged in organizational governance. *Applied Developmental Science*, 8, 75-90.

Zeldin, S., Christens, B. D., & Powers, J. L. (2013). The psychology and practice of youth-adult partnership: Bridging generations for youth development and community change. *American Journal of Community Psychology*, 51, 385-397.

making in youth environmental action. *Environmental Education Research*, 23(4), 533-552.

Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.

Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities, and obligations. *Children and Society*, 15, 107-111.

Treseder, P., & Crowley, A. (2001). Taking the initiative: Promoting young people's participation in decision-making in wales. London, UK: Carnegie Young People's Initiative.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid, España: Síntesis.

Wong, N., Zimmerman, M., & Parker, E. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46(1), 100-114.

Zeldin, S. (2004). Youth as agents of adult and community development: Mapping the processes and