



Chile tiene futuro desde sus territorios:  
**DESAFÍOS DEL FUTURO DE LA NIÑEZ**

Documento de trabajo





Chile tiene futuro desde sus territorios:  
**DESAFÍOS DEL FUTURO DE LA NIÑEZ**  
Documento de trabajo

## **Comisión de Desafíos del Futuro, Ciencia, Tecnología e Innovación**

### **Senadores de la Comisión (2023)**

*Presidenta - Sra. Ximena Rincón González*

*Senador - Sr. Francisco Chahuán Chahuán*

*Senador - Sr. Felipe Kast Sommerhoff*

*Senador - Sr. Alfonso de Urresti Longton*

### **Senadores de la Comisión (2024)**

*Presidente - Sr. Juan Antonio Coloma Correa*

*Senador - Sr. Francisco Chahuán Chahuán*

*Senadora - Sra. Ximena Rincón González*

*Senador - Sr. Luciano Cruz-Coke Carvallo*

*Senador - Sr. Alfonso de Urresti Longton*

### **Mahia Saracostti Schwartzman**

*Editor General*

*Luis Santana Padilla, Nicolás Ibáñez Meza, Rayén Condeza Dall'Orso*

*Editores*

### **Biblioteca del Congreso Nacional de Chile**

*Diego Matte Palacios*

*Director*

*Macarena Ponce de León Atria*

*Jefa del Departamento de Estudios, Publicación y Extensión*

### **Fundación Encuentros del Futuro**

*Guido Girardi Lavín*

*Vicepresidente Ejecutivo*

*Marcela Oyarzún Atala*

*Directora Ejecutiva*

### **Diagramación y diseño gráfico**

*Ana María González Estay*

© Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile Director BCN

**Registro de Propiedad Intelectual:** *en trámite*

**I.S.B.N.** 978-956-7629-73-2

Impreso en Chile por Gráfhika Impresiones

*"Chile tiene futuro desde sus territorios. Desafíos del Futuro de la Niñez. Documento de Trabajo" - Comisión Desafíos del Futuro, Ciencia, Tecnología e Innovación 2022-2023, Congreso Futuro y Fundación Encuentros del Futuro: Mahia Saracostti Schwartzman, editora general; Luis Santana Padilla, Nicolás Ibáñez Meza, Rayén Condeza Dall'Orso, editores; Santiago de Chile, Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, primera edición, noviembre 2024. (356 páginas)*

*Senado de la Republica – Chile*

*Consejo Futuro – Chile*

*Comisión de Desafíos del Futuro, Ciencia, Tecnología e Innovación – Senado Chile*

*Fundación Encuentros del Futuro - Chile*

*Desafíos del Futuro de la Niñez - Chile*

### **Mesa de expertos "Desafíos del Futuro de la Niñez".**

*Berta Schnettler Morales, Universidad de la Frontera*

*Carla Ramírez Lazcano, Universidad de Chile*

*Carolina Rojas Quezada, Pontificia Universidad Católica de Chile*

*Javier Morán Kneer, Universidad de Valparaíso*

*Jorge Varela Torres, Universidad del Desarrollo*

*Julia Cubillos Romo, Universidad de Aysén*

*Luis Aguayo Hernández, Universidad de Concepción*

*Luis Santana Padilla, Universidad Adolfo Ibáñez*

*Mahia Saracostti Schwartzman, Universidad de Chile*

*Nicolás Ibáñez Meza, Universidad Autónoma de Chile*

*Pamela Rojas Bañados, Universidad Autónoma de Chile*

*Rayén Condeza Dall'Orso, Pontificia Universidad Católica de Chile*

*Ricardo Espinoza Tapia, Universidad Católica del Norte*

### **Dirección de la mesa de trabajo "Desafíos del Futuro de la Niñez".**

*Mahia Saracostti Schwartzman*

### **Dirección de los ejes temáticos de la mesa "Desafíos del Futuro de la Niñez".**

*Asentamientos, Ciudades, Espacios Públicos y la Relación con la Naturaleza*

*Carolina Rojas Quezada - Pontificia Universidad Católica de Chile*

*Pamela Rojas Bañados - Universidad Autónoma de Chile*

### **Experiencia, Educación y Cultura Digital**

*Luis Santana Padilla - Universidad Adolfo Ibáñez*

*Rayén Condeza Dall'Orso - Pontificia Universidad Católica de Chile*

**Parentalidades, Familias y Bienestar Social**

*Berta Schnettler Morales - Universidad de la Frontera*

*Carla Ramírez Lazcano - Universidad de Chile*

*Javier Morán Kneer, Universidad de Valparaíso*

*Nicolás Ibáñez Meza - Universidad Autónoma de Chile*

**Convivencia, Ciudadanía, Bienestar y Salud Mental**

*Julia Cubillos Romo - Universidad de Aysén*

*Ricardo Espinoza Tapia - Universidad Católica del Norte*

*Luis Aguayo Hernández - Universidad de Concepción*

*Jorge Varela Torres - Universidad del Desarrollo*

**Hub Políticas Públicas y Escenarios Futuros**

*José Manuel Loyola Crovetto, Director del Hub de Políticas Públicas*

*Matilda Canales Soza, Co-coordinadora General del Hub de Políticas Públicas*

*Constanza Rodríguez Barria, Co-coordinadora General del Hub de Políticas Públicas*

*Claudia Silva Montenegro, Analista del Hub de Políticas Públicas*

**Consejo del Futuro**

*Carolina Muñoz Concha, Secretaria Ejecutiva Consejo Futuro*

Chile tiene futuro desde sus territorios:  
**DESAFÍOS DEL FUTURO DE LA NIÑEZ**  
Documento de trabajo

# Consejo Asesor Fundación Encuentros del Futuro

- Academia Chilena de Ciencias
- Universidad de Tarapacá
- Universidad Arturo Prat
- Universidad Católica del Norte
- Universidad de Antofagasta
- Universidad de Atacama
- Universidad de La Serena
- Universidad Técnica
- Federico Santa María
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
- Universidad de Valparaíso
- Universidad de Playa Ancha
- Universidad Viña del Mar
- Universidad de Chile
- Pontificia Universidad Católica de Chile
- Universidad de Santiago de Chile
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
- Universidad Tecnológica Metropolitana
- Universidad Andrés Bello
- Universidad Alberto Hurtado
- Universidad de los Andes
- Universidad SEK Chile
- DUOC UC
- Universidad de la República
- Universidad del Desarrollo
- Universidad Diego Portales
- Universidad Finis Terrae
- Universidad Santo Tomás
- Universidad Central
- Universidad Autónoma de Chile
- Universidad del Alba
- Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez



- Universidad Academia de Humanismo Cristiano
- Universidad Gabriela Mistral
- Universidad Adolfo Ibañez
- Universidad de San Sebastián
- Universidad Mayor
- Universidad de las Américas
- Universidad Bernardo O'Higgins
- Universidad de O'Higgins
- Universidad de Talca
- Universidad Católica del Maule
- Universidad de Concepción
- Universidad del Bio Bio
- Universidad Católica de la Santísima Concepción
- Universidad de la Frontera
- Universidad Católica de Temuco
- Universidad Austral de Chile
- Universidad de Los Lagos
- Universidad de Aysén
- Universidad de Magallanes
- Universidad de O'Higgins
- Universidad de Talca

Documento realizado por iniciativa de la Comisión de Desafíos del Futuro, Ciencia, Tecnología e Innovación del Senado de la República de Chile. Coordinado por Fundación Encuentros del Futuro, Congreso Futuro y la Biblioteca del Congreso Nacional.

La mesa y las instituciones participantes agradecen especialmente al ex senador Guido Girardi Lavín, por impulsar siendo presidente de la comisión de Desafíos del Futuro, Ciencia, Tecnología e Innovación del Senado de la República, y actualmente Vicepresidente ejecutivo de la Fundación Encuentros del Futuro, está y otras mesas de trabajo, dotarán de información esencial para las definiciones de políticas públicas y toma de decisiones en nuestro país.

El trabajo de la mesa de trabajo “Desafíos del Futuro de la Niñez” convocó a académicos, tesis y profesionales del área de educación, salud, y ciencias sociales, pertenecientes a todas las regiones del país, con el objetivo de abordar los desafíos pertinentes al futuro de los niños, niñas y adolescentes de nuestro país. Dentro de las 49 propuestas abordadas, los temas tratados incluyeron: 1) Asentamientos, ciudades, espacios públicos y relación con la naturaleza, 2) Convivencia, ciudadanía, bienestar y salud mental, 3) Experiencia, educación y cultura digital y 4) Parentalidades, Familias y Bienestar Social. Esta colaboración interdisciplinaria busca ofrecer soluciones concretas y basadas en evidencia para mejorar el bienestar y desarrollo integral de la niñez en nuestro país.

Cada una de las propuestas distribuidas en fichas de proyecto fue seleccionada por el comité académico editorial, dada su pertinencia en el área y su potencial impacto positivo. Cabe mencionar que las propuestas elaboradas en cada una de las fichas y su contenido son responsabilidad de cada uno de los autores y autoras de las propuestas.

En colaboración con



# Índice

<b>Prólogo</b>	<b>15</b>
<b>Presentación</b>	<b>29</b>
<b>Audiencias</b>	<b>37</b>
<b>Propuestas de políticas públicas</b>	<b>51</b>
<b>Asentamientos, ciudades, espacios públicos y relación con la naturaleza</b>	<b>53</b>
Ciudades caminables para los niños, niñas y adolescentes	55
Calidad del aire interior	62
Desde la Escuela al Territorio: Articulación de actores públicos y privados para un mayor protagonismo de los niños, niñas y adolescentes (NNA) en los procesos de planificación territorial y experiencias educativas en los espacios públicos	78
En la ruta de la sustentabilidad generacional: La participación de niños, niñas y jóvenes en la construcción de ciudades y espacios públicos	86
Espacios adecuados, seguros, autónomos y amigables para niños, niñas y adolescentes	91
Hacia una planificación urbana inclusiva con las infancias	98
Movilidad de niñas, niños y adolescentes como necesidad fundamental para su bienestar integral	103
Participación de niños, niñas y adolescentes en el diseño y planificación de planes y proyectos urbanos	109
Implementación de Liceos Polivalentes Especializados en Océanos y el mar de Chile	115
Propuestas de políticas públicas para mejorar la calidad de los espacios educativos fuera del aula: Educación situada para la ciudadanía activa	124
<b>Convivencia, ciudadanía, bienestar y salud mental</b>	<b>133</b>
Prólogo	135

Espacios de Participación ciudadana infantil, vinculantes e incidentes en las Políticas públicas comunales: mejoremos en conjunto con las Infancias las Iniciativas de los Consejos Consultivos	137
Marco para la creación de un centro de excelencia intergeneracional para la creación de conocimiento relevante en la toma de decisiones de políticas públicas que afectan la vida de niñas, niños y adolescentes	143
Directrices e Iniciativas para fomentar la Vinculación con la Naturaleza y el Espacio Público al Aire libre como promotores de Bienestar físico y Socioemocional que guíen la Política Nacional de la Niñez y la Adolescencia	150
Creando Espacios para la Formación Ciudadana Escolar	157
Política de prevención de la violencia escolar a través de la promoción de la participación estudiantil	164
Construyendo convivencia y ciudadanía en ambientes seguros de aprendizaje: Visión de niños y niñas de niveles transición	171
Ludotecas: oportunidades para el ejercicio de la ciudadanía infantil y el desarrollo profesional docente	176
Fortalecimiento del compromiso escolar en colaboración con el Programa Habilidades para la Vida: Programa de promoción del compromiso escolar ( <i>engagement</i> ) y sus factores contextuales facilitadores (apoyo familiar, apoyo del profesorado y de los pares) para la promoción de la retención escolar, clima en el aula y desarrollo de habilidades socio-emocionales en la etapa escolar desarrollado desde la evidencia y realidad chilena	180
Hacia un sistema de financiamiento educativo suficiente y equitativo, que promueva la equidad en el acceso a experiencias educativas de niños, niñas y jóvenes	188
Un nuevo sistema de financiamiento educativo que ponga a la niñez y su desarrollo integral en el centro	193
Ampliación de la Garantía Explícita en Salud para el tratamiento de depresión a partir de los 10 años	197

Alfabetización en Salud Mental en los procesos de formación de educación secundaria y terciaria	203
Demandas de Cuidado en Niños(as) y Adolescentes con Necesidades Especiales: Perspectiva de padres y enfermeras(os)	211
Prevención y reparación de la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes en niñas, niños y adolescentes	217
<b>Experiencia cultural y digital</b>	<b>225</b>
Educación digital para niños, niñas y adolescentes	228
Un currículum para una educación digital integral	236
Hiperaula. Solución AMI (alfabetización mediática e informacional) para la educación especial en Chile	244
Implementación de un modelo de tutoría impulsada por Inteligencia Artificial para la recuperación de aprendizajes en el contexto post-pandémico	251
Espacios virtuales y políticas públicas: Promover un uso responsable de las tecnologías en la construcción de identidades digitales	258
Seguridad tecnológica y derechos de los NNA desde el diseño	266
Participación digital de las infancias en el contexto de barrios	272
Políticas del audiovisual educativo y cultural con foco en los derechos de la niñez y de la adolescencia	278
Derecho al movimiento y juego libre para los niños en Chile	286
Derecho a la realidad física y al intercambio presencial para los niños en Chile	297
Educación en medios desde la perspectiva de la comunicación -educación y de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes	308
<b>Parentalidades, familias y bienestar social</b>	<b>315</b>
Incorporación de factores protectores parentales científicamente comprobados en políticas públicas	319
Conciliando el rol laboral y familiar de padres y madres que trabajan en forma remunerada: adolescentes con mayor bienestar subjetivo	328
La restitución del derecho a vivir en familia de niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales: equilibrando soluciones y tiempos en función del interés superior del niño/a o adolescente	334

Derecho a la intervención temprana integral para niños y niñas bajo el cuidado del sistema de protección infantil	339
Fortalecimiento de habilidades parentales en colaboración con el Programa Habilidades para la Vida: Programa de apoyo al ejercicio de una crianza respetuosa con los derechos de la niñez en etapa preescolar desarrollado desde la evidencia y realidad chilena	345
“Legislando por un Futuro Inclusivo: La Voz de los/las Adolescentes y el lugar de la Familia en contextos de Acogimiento familiar y residencial”	353
Estrategia de intervención para la seguridad alimentaria y nutricional de los entornos alimentarios domésticos, considerando las dimensiones de género en la comunidad escolar	360
Integración alimentaria como herramienta para mejorar la calidad de la alimentación de NNA chilenos y migrantes	368
Implementar un conjunto integral de estrategias y recursos que permitan a las comunidades educativas promover y vivenciar estilos de vida saludables, para una salud integral	374
Érase una vez las raíces de mi niñez: Una metodología de enseñanza del desarrollo infantil	377
Incorporación del profesional de enfermería en establecimientos educacionales para mejorar la calidad de vida de niños y niñas	383
La supervisión en la práctica clínica de trabajadores y trabajadoras sociales dentro del sistema de protección	389
Propuesta de política pública para el cuidado integral de la Salud durante la gestación y la primera infancia	399
Todos los niños tienen voz: propuesta de ajuste para el ejercicio del derecho del niño en situación de discapacidad a ser oído	406

# Prólogo

**Senador José García Ruminot**

Presidente del Senado

Chile se encuentra en un momento crucial para el desarrollo y bienestar de nuestros niños, niñas y adolescentes. Los cambios sociales, tecnológicos y ambientales que estamos experimentando plantean nuevos retos, pero también oportunidades para construir un mejor futuro para las nuevas generaciones.

La pandemia de COVID-19 dejó en evidencia las brechas y desigualdades que aún persisten en nuestra sociedad, afectando de manera desproporcionada a la población infantil y juvenil. Hoy más que nunca, es imperativo que como Estado y sociedad redoblemos nuestros esfuerzos para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de todos los niños, niñas y adolescentes.

Entre los principales desafíos que debemos abordar se encuentran: erradicar la pobreza infantil; asegurar una educación de calidad, inclusiva y equitativa; fortalecer los sistemas de protección integral; promover entornos seguros y saludables; y fomentar la participación significativa de niños y jóvenes en los asuntos que les conciernen.

Del mismo modo, resulta de vital importancia enfocar la acción del Estado especialmente en aquellos niños, niñas y adolescentes que se encuentran fuera de la educación formal, en aquellos que son ignorados o preteridos de los informes oficiales, pero que son una realidad que no podemos seguir pasando por alto; en dicho orden de ideas, hemos logrado evidenciar que producto de inequidades del sistema o bien por problemas institucionales y falta de financiamiento público la educación inicial ha quedado atrás, y es nuestra obligación hacer que vuelvan a estar en el primer orden de prioridad.

Por otra parte, tenemos la situación de los niños y jóvenes que han abandonado, o que derechamente no participan del proceso de educación formal, ellos son la triste cifra negra, que si bien no existe una cuantificación exacta, por diferentes proyecciones es posible entender que alcanza a muchos miles de casos que desertan y no reingresan o bien que nunca forman parte de los números sujetos a análisis, en tal sentido cualquier política pública que se precie de tal debe tenerlos en consideración y debe inspirar nuestro actuar.

Asimismo, la revolución digital y el avance de tecnologías como la inteligencia artificial presentan tanto oportunidades como riesgos que debemos saber aprovechar y mitigar. Es nuestra responsabilidad preparar a las nuevas generaciones para los trabajos del futuro, al tiempo que velamos por su seguridad y bienestar en el mundo digital.

El cambio climático es otra realidad ineludible que impactará profundamente el futuro de nuestros niños y niñas. Debemos tomar medidas urgentes para mitigar sus efectos y construir comunidades más resilientes, involucrando activamente a la juventud en este proceso.

Para enfrentar estos y otros desafíos, necesitamos un nuevo contrato social centrado en la niñez y adolescencia. Esto implica colocar sus derechos, necesidades y perspectivas en el centro de nuestras políticas públicas y decisiones legislativas. El Senado de la República está comprometido con esta causa. A través de iniciativas como la Mesa Desafíos del Futuro de la Niñez, buscamos generar espacios de diálogo y colaboración entre distintos actores para construir propuestas innovadoras que respondan a los retos actuales y futuros.

Invito a todos los sectores de la sociedad –gobierno, academia, sociedad civil y sector privado– a sumarse a este esfuerzo colectivo. Solo trabajando unidos podremos garantizar que cada niño, niña y adolescente en Chile



tenga la oportunidad de desarrollar plenamente su potencial y contribuir a forjar el país que queremos para el mañana.

El futuro de Chile está en nuestros niños y niñas. Es nuestra responsabilidad y privilegio sentar hoy las bases para que puedan construir un mañana más justo, sostenible y próspero para todos.

# Prólogo

**Senador Juan Antonio Coloma Correa**

Presidente de la Comisión de Desafíos del Futuro

La niñez y adolescencia es, proporcionalmente, la etapa más corta de la vida de una persona. Es un período tan intenso como fugaz, pues en pocos años los seres humanos vivimos las principales fases de nuestro desarrollo biológico que nos llevarán a la adultez, y nuestro cuerpo y mente se encuentran plenamente abiertos a los estímulos.

Es una etapa donde las experiencias que vivamos y nuestra relación con nuestro entorno pueden llegar a marcar de forma indeleble nuestra identidad y forma de enfrentar el mundo, forjando nuestra determinación y compromiso personal, familiar y social, el que se irá consolidando en la vida adulta.

En la niñez y adolescencia hay una fuerte influencia de la vida familiar, la vida escolar, la vida de barrio y con los amigos. Pero, precisamente, por contar con la disposición biológica natural y sus mentes abiertas al aprendizaje, a la curiosidad, a la experimentación y a la observación, es que su mundo puede ir más allá de su entorno. La imaginación y la creatividad son tan evidentes en esta etapa de la vida, que bien merecen su reconocimiento, atención y fomento para generar sus aportes a la construcción de nuestra sociedad.

Hoy son personas que están viviendo su niñez, pero luego serán los adultos que enfrentarán los resultados de las decisiones que estamos tomando

y estarán a cargo de la sociedad que construyamos, por lo que su visibilidad como parte de las estructuras sociales, su integración en la comunidad, la valoración de sus miradas y opiniones, y su protección frente a los riesgos y vulnerabilidades que pueden arriesgar su crecimiento y formación presente -dejando huellas para siempre-, son factores que reconocemos como determinantes para cimentar un futuro más esperanzador para la humanidad.

El Comité de Desafíos del Futuro de la Niñez, instancia de colaboración de diversas instituciones y universidades, ha realizado un trabajo invaluable al congregar a expertos tanto nacionales como internacionales para promover propuestas de políticas públicas innovadoras, que nos ofrezcan una perspectiva integral sobre los desafíos y oportunidades que enfrentamos para asegurar el bienestar de la niñez y adolescencia, de hoy y del mañana.

El mundo y Chile, por cierto, experimentan fenómenos diversos que hacen imperativo que avancemos en respuestas capaces de construir sistemas integrales y robustos de protección de la sociedad, que acompañen a las personas desde su nacimiento y propicien el desarrollo de una niñez saludable y que garantice sus derechos y su crecimiento pleno para forjar adultos responsables y comprometidos con el bien común.

Frente a ello, el Comité de Desafíos del Futuro de la Niñez ha recopilado en el presente libro documentos de gran valor para el debate público, con el análisis de distintas áreas y propuestas de diversas temáticas relevantes para la niñez y la adolescencia que requieren de nuestra atención hoy, para permitirnos una mejor visión del futuro.

De las muchas materias que se abordan en este libro, quisiera destacar tres grandes ejes que constituyen la base de los desafíos que nos ha propuesto abordar el Comité de Desafíos del Futuro de la Niñez.

El primero, el reconocimiento de la familia como núcleo esencial para el desarrollo de la niñez. Debemos diseñar políticas que fortalezcan las habilidades parentales y faciliten un equilibrio saludable entre la vida laboral y familiar. El reconocimiento y la promoción de una crianza positiva y del aporte que cada uno de los miembros de una familia representa, es clave para el bienestar y el desarrollo integral en la infancia, la niñez y la adolescencia.

El segundo gran eje lo constituyen las oportunidades y riesgos que implica la revolución digital. Prácticamente no hay área de la vida de una persona, cualquiera sea su edad, que hoy esté ajena a la interacción con los entornos digitales. El acceso al conocimiento, a la información y a la

comunicación sin fronteras que experimentamos no tiene precedentes, representando posibilidades de derribar brechas y ampliar oportunidades de desarrollo, participación e intercambio. Pero, también existen riesgos que nos deben impulsar a preparar a las nuevas generaciones para ejercer una ciudadanía digital responsable y segura, que incluya tanto el acceso a la tecnología como la formación en competencias digitales y la creación de entornos virtuales seguros.

El tercer gran eje es la participación activa desde la niñez y la adolescencia en la formulación de políticas públicas. Sus voces deben ser escuchadas y valoradas. Iniciativas como los Consejos Consultivos de Adolescentes y los programas de vinculación del Senado con las escuelas son pasos importantes, pero debemos ir más allá. Es crucial que sus opiniones tengan un impacto tangible en la toma de decisiones.

Por todo lo anterior, como Comisión de Desafíos del Futuro del Senado de Chile, estamos comprometidos a impulsar una agenda legislativa basada en evidencia científica y en el diálogo constante con todos los actores relevantes. Invitamos a la sociedad civil, a la academia, al sector privado y, por supuesto, a todos quienes están viviendo en la plenitud imaginativa y creativa de la niñez y la adolescencia, a ser parte activa de este proceso transformador que debemos consolidar en conjunto.

El futuro de Chile depende de nuestra capacidad para crear hoy las condiciones que permitan desarrollar plenamente su potencial a todos quienes estén en esta etapa tan importante y alentadora como es la niñez y la adolescencia. Esta tarea es compleja, pero también representa una oportunidad única para construir una sociedad más justa, inclusiva y próspera para las generaciones futuras.

# Prólogo

**Senador Francisco Chahuán Chahuán**

Expresidente de la Comisión de Desafíos del Futuro

Con esperanza presento este libro, una compilación de propuestas de políticas públicas orientadas a mejorar el bienestar de nuestros niños, niñas y adolescentes (NNA) en Chile. Este esfuerzo, surgido desde la Mesa Desafíos del Futuro de la Niñez, refleja nuestro compromiso como país con el desarrollo integral de las generaciones más jóvenes y la construcción de un futuro más equitativo y sostenible para Chile.

El desarrollo de políticas públicas efectivas y basadas en evidencia es esencial para enfrentar los desafíos contemporáneos que afectan a nuestros NNA. Este libro es el resultado de un trabajo colaborativo entre destacados académicos, estudiantes tesisistas y profesionales comprometidos con el bienestar de la infancia. Las propuestas contenidas en estas páginas se basan en investigaciones rigurosas y estudios que no solo reflejan el estado del arte nacional, sino que también dialogan con las mejores prácticas internacionales.

La importancia de estas propuestas radica en su capacidad para trascender los ciclos políticos y ofrecer soluciones duraderas que mejoren la calidad de vida de nuestros NNA. En un contexto donde los cambios de gobierno suelen influir en la continuidad de las políticas públicas, es cru-

cial que estas iniciativas se consoliden como pilares estables en nuestras estructuras sociales. Solo con una visión a largo plazo y un compromiso sostenido, podremos garantizar que todos los niños y niñas de Chile crezcan en entornos saludables, seguros y que promuevan su desarrollo pleno.

Gabriela Mistral, cuya visión sobre la infancia ha sido un faro hasta la actualidad, nos recordó con fuerza que, “Muchas de las cosas que hemos menester tienen espera, el Niño, no. Él está haciendo ahora mismo sus huesos, criando su sangre y ensayando sus sentidos. A él no se le puede responder: ‘Mañana’. Él se llama ‘Ahora’” (Llamado por el niño, 1948). Esta cita subraya la urgencia de nuestras acciones. No podemos permitirnos demorar cuando se trata del presente y futuro de nuestras infancias.

El futuro de Chile está, sin duda, vinculado al desarrollo y protección de nuestra niñez. Los cambios sociodemográficos, el rápido avance tecnológico, la crisis climática y las transformaciones en los modelos familiares nos exigen una respuesta integral, innovadora y coordinada por parte del Estado y la sociedad en su conjunto. Es imperativo avanzar hacia un sistema de protección integral que contemple un sólido piso de protección social, capaz de adaptarse a situaciones de crisis y a los desafíos del cambio climático. Este sistema debe acompañar y proteger las trayectorias de vida de nuestros niños y niñas, garantizando el ejercicio pleno de sus derechos en cada etapa de su desarrollo.

Un aspecto central en el bienestar infantil es el apego y el desarrollo neurobiológico en las primeras etapas de la vida. Sabemos que los primeros años son fundamentales para la formación de conexiones cerebrales, el establecimiento de la identidad y el desarrollo emocional. Un apego seguro y un entorno que promueva el desarrollo cognitivo y emocional no solo impacta positivamente en la vida individual de los niños, sino que también sienta las bases para sociedades más justas y equitativas. Por eso, es esencial que nuestras políticas públicas pongan énfasis en estos primeros años de vida, promoviendo condiciones que fortalezcan el apego y un desarrollo neurobiológico sano.

La participación activa de niños, niñas y adolescentes en la formulación de políticas públicas que les atañen es también crucial. La creación de un Congreso del Futuro de Niños y Niñas (Futuristas), en conjunto con el Congreso Jóvenes Futuro, desde la Comisión Desafíos del Futuro del Senado, es un paso esencial hacia la democratización del debate sobre las políticas que les afectan. Estas instancias no solo permiten la inclusión de sus voces,

sino que también aseguran que las decisiones que se tomen en relación a su bienestar reflejen sus verdaderas necesidades y aspiraciones.

Sin embargo, no podemos dejar de alertar sobre la preocupante baja en las tasas demográficas en Chile. Esta tendencia representa un desafío considerable para el futuro del país, ya que el envejecimiento de la población pone en riesgo el sostenimiento del sistema social y económico. La disminución de nacimientos requiere respuestas inmediatas desde el Estado, incentivando políticas que apoyen a las familias, promuevan la maternidad y paternidad responsables, y garanticen que las nuevas generaciones puedan crecer en entornos que favorezcan su bienestar y desarrollo.

Para enfrentar estos desafíos, necesitamos salir de las trincheras políticas. La única vía hacia una solución sostenible es la democracia de acuerdos, que es siempre más poderosa que la democracia de la confrontación. Solo mediante el diálogo, la cooperación y el compromiso entre todos los sectores de la sociedad –gobierno, academia, sociedad civil y sector privado– podremos materializar estas propuestas y asegurar que tengan un impacto real y positivo en la vida de nuestros NNA.

El pensamiento de Gabriela Mistral continúa iluminando nuestras acciones y decisiones. En su *Pensamiento Pedagógico* (1923), escribió: “La enseñanza de los niños es tal vez la forma más alta de buscar a Dios, pero es también la más terrible en el sentido de la tremenda responsabilidad”. Estas palabras nos recuerdan la trascendencia de nuestro rol como educadores, legisladores y ciudadanos. Es nuestra responsabilidad, no solo moral sino histórica, crear las condiciones para que cada niño y niña en Chile tenga la oportunidad de alcanzar su máximo potencial.

Finalmente, quiero expresar mi profundo agradecimiento a todos quienes participaron en la elaboración de este libro, con multiplicidad de perspectivas y visiones. Su dedicación es un testimonio del potencial que tenemos como país para construir un futuro mejor para nuestras generaciones más jóvenes. Estoy convencido de que las ideas presentadas en estas páginas serán una guía invaluable para la formulación de políticas públicas que garanticen un desarrollo equitativo para todos nuestros niños, niñas y adolescentes.

Chile enfrenta hoy una encrucijada, no solo para definir su futuro económico, político y social, sino también para asegurar el presente de nuestros niños. El futuro de Chile se construye hoy, a través del bienestar de sus niñas y niños, y ese desafío debe ser abordado con optimismo, creatividad y

compromiso. Soy un convencido que el verdadero progreso y desarrollo no se medirá por la riqueza que acumulamos, sino por la capacidad de garantizar que cada niño y niña crezca con la dignidad, el amor y las oportunidades que merecen. Si fallamos en esto, no fallamos solo ante ellos, sino ante el futuro de toda nuestra nación.



# Prólogo

## Guido Girardi Lavín

Vicepresidente Ejecutivo de la Fundación Encuentros del Futuro  
y fundador de Congreso Futuro

La niñez y la adolescencia son etapas trascendentales en el desarrollo del ser humano, períodos formativos que sientan las bases del carácter, los valores y el futuro de cada individuo. Por consiguiente, velar por el bienestar y los derechos de niños, niñas y adolescentes (NNA) no sólo es una obligación moral, sino también un imperativo para garantizar el progreso y la sostenibilidad de nuestras sociedades.

En un mundo en constante evolución, plagado de desafíos ambientales, sociales, tecnológicos y culturales sin precedentes, es crucial que identifiquemos y abordemos los retos que se vislumbran en el horizonte para las generaciones más jóvenes. Este documento constituye un esfuerzo colaborativo por examinar a fondo estos desafíos y proponer soluciones integrales que puedan cimentar un futuro más prometedor para los NNA.

Uno de los mayores desafíos que enfrentamos es, sin lugar a dudas, el cambio climático y la preservación del medio ambiente. Las ciudades modernas, con su creciente urbanización y niveles alarmantes de contaminación, representan una amenaza directa al derecho de los NNA de disfrutar de entornos saludables y espacios públicos seguros. Es imperativo fomen-

tar una relación armoniosa con la naturaleza y promover la educación ambiental desde las etapas más tempranas del desarrollo.

Asimismo, la convivencia, la ciudadanía y la salud mental constituyen otro gran reto que debemos abordar. Cultivar entornos inclusivos, libres de violencia y discriminación, es fundamental para el bienestar emocional y el desarrollo pleno de los NNA. La participación efectiva y el protagonismo de los más jóvenes en la toma de decisiones que les conciernen deben ser una prioridad ineludible en las agendas del Futuro.

En el ámbito digital, la creciente inmersión de los NNA en la cultura y las tecnologías digitales plantea nuevos desafíos en cuanto a la protección de derechos, la privacidad y el uso responsable de estas herramientas. Es imperativo brindar las habilidades y la formación adecuada para que puedan navegar este entorno de manera segura y provechosa, aprovechando todo su potencial transformador.

Por último, pero no por ello menos importante, las dinámicas familiares y el bienestar social juegan un papel crucial en el desarrollo de los NNA. Fortalecer las habilidades parentales, promover la conciliación trabajo-familia y garantizar un nivel de vida digno son tareas pendientes que requieren una atención urgente y una acción coordinada por parte de todos los actores sociales involucrados.

Este documento reúne las voces autorizadas de expertos, autoridades y organismos internacionales de renombre, quienes comparten generosamente sus conocimientos y experiencias para abordar estos desafíos de manera integral y efectiva. Representa un llamado a la acción, un recordatorio apremiante de que el futuro de los NNA es el futuro de toda la humanidad, y que trabajar por su bienestar y el pleno ejercicio de sus derechos es una responsabilidad compartida que no admite demoras ni excusas.

Sólo a través de un enfoque colaborativo, multidisciplinario y verdaderamente comprometido con las causas que aquí se exponen, podremos garantizar que las generaciones venideras puedan desarrollar todo su potencial y construir un mundo más justo, sostenible y próspero para todos.

# Prólogo

**Diego Matte Palacios**

Director de la Biblioteca del Congreso

El derecho a ser niños y niñas. Hoy, este es el principal desafío para quienes participan de la toma de decisiones políticas, legislativas y sectoriales sobre el futuro de la niñez en Chile y el mundo. Hace un siglo, la urgencia era sobrevivir. En 1900 morían 342 niños por cada mil nacidos vivos. Eloísa Díaz con su ojo clínico sentenció la malnutrición como epidemia infantil, y luego Darío Salas agregó en 1917 que El problema nacional, tal como se titula su reconocida obra, era el analfabetismo y la deserción escolar: “¡Un millón seiscientos mil analfabetos mayores de 6 años! Colocados en fila a cincuenta centímetros uno de otro, formarían una columna de ochocientos kilómetros de largo; la distancia que media entre Santiago y Puerto Montt. Si desfilaran frente al Congreso en hileras de a cuatro, a un metro de distancia una de otra, y marcharan a razón de cuarenta kilómetros por día, el ruido de sus pasos turbaría los oídos y la conciencia de nuestros legisladores durante días”. (El Problema Nacional, 1917)

Cien años después, replico esta dura descripción de Salas, tal como lo hizo el senador Arturo Alessandri Palma durante la discusión de la Ley de Educación Primaria Obligatoria en 1919, para llamar la atención sobre la frágil situación de nuestra infancia y adolescencia, y la necesidad de concertar un gran acuerdo nacional por resguardar su bienestar integral.

En pleno siglo XXI, sin duda se han mejorado sustantivamente las condiciones vitales, educacionales, y el bienestar general de toda la población. Sin embargo, la vida de nuestros niños, niñas y adolescentes se desarrolla en condiciones que siguen siendo ensordecedoras, por una combinación de factores novedosos, propios de una sociedad que ha cambiado vertiginosamente en los últimos años, y de los cuales aún sabemos poco: la vivencia de los espacios urbanos, la seguridad y violencia, la contaminación; las formas de convivencia, de parentalidades y familias; los vínculos con la naturaleza, la ciudad y la tecnología, sus impactos en la salud mental y las formas de aprendizaje; la importancia de la participación de la ciudadanía infantil, por mencionar algunos de ellos, forman parte de una realidad de características muy diversas, que debemos estudiar para transformar sus desafíos en oportunidades a favor de mejorar el desarrollo integral físico, emocional, psicológico y mental de la infancia y la adolescencia en el ciclo vital de todas las personas.

Este es el sentido profundo de la obra, Chile tiene Futuro desde sus territorios: Desafíos del Futuro de la Niñez. Este dossier es una síntesis del trabajo realizado por de más de 40 voces expertas y actores públicos y privados durante 2023, reunidos en la “Mesa Desafíos del Futuro de la Niñez”, convocada por la Fundación Encuentros del Futuro, Congreso Futuro, la Comisión Desafíos del Futuro, Ciencia, Tecnología e Innovación del Senado de la República, la Academia Chilena de Ciencias, la Cátedra UNESCO Bienestar de la Niñez y Juventud, Educación y Sociedad, y universidades del país.

La obra es un documento de trabajo que tiene el enorme valor de describir el estado del arte sobre el conocimiento que tenemos de los principales desafíos que hoy enfrenta ser niño, niña y adolescente. Visibiliza, a su vez, a los principales actores involucrados de este debate, y precisa la necesidad del trabajo interdisciplinario, la colaboración público-privada, la centralidad de establecer conceptos y perspectivas compartidas, de abordar la multiplicidad de realidades locales, de incorporar la política comparada, la evaluación continua, y la urgencia de establecer una agenda concreta de planes y programas a corto, mediano y largo plazo.

A través de esta publicación, la Biblioteca del Congreso Nacional se hace parte de este desafío común y se pone a disposición para fortalecer el derecho de nuestros niños a seguir siendo niños.

# Presentación

**Ph.D. Mahia Saracosti<sup>1</sup>**

Coordinadora Mesa Desafíos del Futuro Niñez

---

<sup>1</sup> Profesora titular del Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Chile. Profesora titular, Escuela de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso. Directora de la Cátedra Unesco Bienestar de la Niñez y Juventud, Educación y Sociedad.



## Presentación

La humanidad y el planeta están amenazados. La pandemia ha servido para demostrar nuestra fragilidad y nuestra necesidad de interconexión. Ahora es necesario actuar urgentemente, de forma conjunta, para cambiar el rumbo y re-imaginar/ re-crear nuestros futuros (UNESCO, 2022). Para ello, necesitamos un nuevo contrato social con la niñez y la adolescencia que pueda reparar las injusticias, al tiempo que transforma el futuro, colocando sus visiones, perspectivas y aportes en el centro del debate público. En este contexto, este documento permite poner a disposición de los tomadores de decisiones de políticas públicas, de la ciudadanía y de los propios niños, niñas y adolescentes, una serie de propuestas públicas que surgen de la generación de conocimiento desde las Universidades.

Diversos organismos internacionales y nacionales han planteado la urgencia de priorizar la niñez y adolescencia, en tanto etapa crucial del desarrollo. Las sociedades exitosas, aquellas con mayor cohesión social y también las más avanzadas, invierten en sus niños, niñas y adolescentes (NNA) y protegen sus derechos.

En concordancia con lo planteado por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, 2015), lo que sucede en la niñez y la adolescencia no solo impacta en el bienestar de esta población, sino que también en el progreso de toda la sociedad. Por su parte, la Comisión Lancet (2021) ha llamado a un nuevo movimiento mundial que coloca el bienestar de la niñez y adolescencia en el centro de los esfuerzos nacionales y globales (Niñez en todas las Políticas 2030).

En este contexto, la Fundación Encuentros del Futuro, el Congreso Futuro, la Comisión Desafíos del Futuro, Ciencia, Tecnología e Innovación del Senado de la República, la Academia Chilena de Ciencias, la Cátedra UNESCO Bienestar de la Niñez y Juventud, Educación y Sociedad y universidades del país identificaron la necesidad de conformar la “Mesa Desafíos del Futuro de la Niñez” para aunar esfuerzo en pro del bienestar de la niñez y la juventud.

La Mesa Desafíos del Futuro de la Niñez organizó su funcionamiento para el año 2023 en torno a dos instancias: 1) Audiencias con autoridades y expertos nacionales e internacionales, y 2) Convocatoria abierta para la recepción de propuestas de políticas públicas provenientes de las comunidades universitarias chilenas.

## Audiencias

En estas audiencias se recibieron diagnósticos y propuestas de invitados nacionales e internacionales, ya sean autoridades y/o expertos de organizaciones públicas, entidades internacionales, organizaciones de la sociedad civil y universidades.

El listado completo de personas que participaron presentando ante la mesa fue la siguiente:

- 1) **Pamela Meléndez Madariaga**, directora de la Unidad de Estudios Publicaciones y Estadísticas de la Defensoría de la Niñez, con su presentación “Niños, niñas y adolescentes y la pregunta acerca del futuro”, realizada el día 22 diciembre de 2022.
- 2) **Francisca Morales**, Oficial de Educación de UNICEF, con su presentación “Brechas y desafíos para la niñez en Chile”, realizada el día 6 de enero de 2023.
- 3) **Webinar “Investigando con niños, niñas y adolescentes: Desafíos y oportunidades para la incidencia pública”**, realizado el 17 de marzo de 2023.

Con la participación de:

- **Katitza Marinkovic**, investigadora The University of Melbourne (país: Chile y Australia) y su ponencia “Investigación participativa con infancia y juventud en contextos de desastres y cambio climático”.
  - **Harry Shier** (país: Nicaragua-Irlanda) y su presentación “Cómo niñas, niños y adolescentes inciden en las políticas públicas: Una experiencia de investigación participativa desde Nicaragua”.
  - **Rocío López**, profesora de la Pontificia Universidad Javeriana (país: Colombia) con su ponencia “Cultura digital: entre derechos digitales y protección infantil. Cuatro claves para la co-investigación”.
- 4) **Mary Guinn Delaney**, Asesora Regional en Educación para la Salud y el Bienestar para América Latina y el Caribe de la UNESCO con su presentación “La Agenda 2030: Re-imaginando la educación para la salud y el bienestar”, realizada el día 31 de marzo de 2023.
  - 5) **Rodrigo Suazo**, Jefe Unidad de Vinculación Ciudadana del Senado de Chile, quién presentó la iniciativa “Senado en Tu Sala” y un nuevo mecanismo de vinculación relacionado a la experiencia estudiantil en el Senado, el día 28 de abril 2023.



- 6) Catalina Araya, directora del Área de Educación de la Fundación País Digital, “Características de aprendizaje de los niños que han nacido con internet”, realizada el día 12 de mayo 2023.
- 7) Marisa Matias, académica Universidad de Porto (Portugal), experta en relación familia y trabajo y su impacto en el bienestar de la niñez con su presentación “*When work reverberates into the family: Dyadic analyses of couple and parental processes*”, el día 19 de mayo 2023.
- 8) Verónica Silva, Subsecretaría de la Niñez, realizada el día 2 de junio 2023.
- 9) Ana María Castillo, Codirectora del Núcleo de Inteligencia Artificial, Sociedad, Información y Comunicación de la Universidad de Chile, con su presentación “Desafíos Futuros de la Inteligencia Artificial: la experiencia de IA-SIC”, realizada el día 30 de junio 2023.

Estas audiencias se realizaron con una periodicidad mensual, abiertas a académicos y académicas representantes de todas las universidades del país que quisieron participar de estas instancias, quiénes pudieron reflexionar, dialogar y plantear preguntas a los invitados e invitadas.

## Convocatoria de Propuestas de Políticas Públicas

Se invitó a académicos y académicas de las universidades chilenas a enviar propuestas de políticas públicas que se basen en sus trabajos de investigación, otros estudios y/o en la evidencia científica disponible en general, considerando el estado del arte nacional e internacional. Además, se invitó a estudiantes tesisistas de pregrado o posgrado de instituciones de educación superior chilenas a presentar propuestas públicas en base a los resultados de sus tesis, tesinas o trabajos de finalización de grado.

Esta convocatoria se centró en temáticas pertinentes prioritariamente en las cuatro siguientes líneas:

- 1) **Asentamientos, ciudades, espacios públicos y relación con la naturaleza**
  - Coordinadoras: Carolina Rojas Quezada (Pontificia Universidad Católica de Chile) y Pamela Rojas Bañados (Universidad Autónoma de Chile)

Esta submesa abordó la interrelación de los niños, niñas y adolescentes (NNA) con su entorno, ya sea urbano o rural y cómo éste influye en su bienestar y calidad de vida. Es conocido que Chile concentra su población en zonas urbanas y también existen muchas evidencias y estudios respecto de la contaminación y segregación de las ciudades chilenas, esto se ve reflejado entre otros factores en la exposición a la polución del aire, ruido, congestión vehicular, falta de áreas verdes, plazas entre otros. La niñez ha ido perdiendo la relación con los espacios públicos y así mismo las ciudades no han respetado su naturaleza, urbanizando y contaminando lagunas, lagos, humedales, cerros, vegetación. Esto culmina en un desmedro del derecho de vivir en un ambiente sano y sin contaminación.

Esta submesa identificó y ha propuesto acciones que permitan mejorar los entornos de NNA, independiente del ingreso económico, y promover programas sociales y educativos que involucren a la comunidad, la academia y la industria, con un enfoque en la educación ambiental, el conocimiento y la protección de la biodiversidad, el entorno sociocultural y su relación con la naturaleza.

## **2) Convivencia, ciudadanía, bienestar y salud mental**

- Coordinadores: Luis Aguayo Hernández, (Universidad de Concepción), Julia Cubillos Romos (Universidad de Aysén), Ricardo Espinoza Tapia (Universidad Católica del Norte) y Jorge Varela Torres (Universidad del Desarrollo)

En base al paradigma biopsicosocial, en cuanto interacción activa entre las personas con el ambiente que les rodea, se avanza el desarrollo del bienestar físico, psicológico y mental. Esto adquiere especial relevancia para el desarrollo del sistema nervioso en las primeras etapas de la niñez, en cuanto etapa de oportunidades, y en particular para el desarrollo de competencias emocionales que permitan afrontar conflictos, tolerar la frustración, manejar la ansiedad y desarrollar resiliencia frente a situaciones adversas, entre otras. En este contexto, la “buena convivencia” permite generar espacios seguros, que favorezcan el bienestar y la salud mental de niños, niñas y adolescentes.

Esta submesa identificó y buscó promover la presentación de estrategias, iniciativas y procesos formativos de convivencia inclusiva y democrática para el contexto escolar y social en el que se desenvuelven niños, niñas y adolescentes. Esto ha implicado, en primer lugar, promover una agenda

que permita aprender a valorar la diversidad humana y la inclusión, evitando prácticas discriminatorias, que generan ambientes hostiles y limitan el ejercicio de derechos. En segundo lugar, ha buscado promover una agenda de convivencia democrática, a través de la promoción de la participación y protagonismo infanto-juvenil, favoreciendo su capacidad para generar proyectos e iniciativas, de tener voz, de participar activamente en espacios que le son de interés, de proponer sus visiones de mundo, y por ende, de ejercer su ciudadanía. Por último, esta sub mesa de trabajo ha buscado promover una agenda para avanzar hacia un sistema educativo equitativo, con un financiamiento suficiente para el cumplimiento del derecho a la educación desde un enfoque integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

### **3) Experiencia y cultura digital**

- Coordinadores: Rayén Condeza Dall'Orso (Pontificia Universidad Católica de Chile), Luis E. Santana (Universidad Adolfo Ibáñez)

La experiencia social de las personas se ha extendido en distintos planos, tanto productivos como recreacionales, a un espacio mediático y virtual que las conecta e interactúa con sus experiencias físicas y cara a cara tradicionales. Este medio híbrido es uno de los contextos principales de desarrollo y de formación de identidad que habitan niños, niñas y adolescentes en la actualidad, el que además presenta brechas importantes y desigualdades. Su socialización es en parte mediática y digital, su educación incluye dispositivos tecnológicos y herramientas que funcionan en espacios virtuales de interacción, con una convivencia escolar y social extendida más allá de los muros de las escuelas hacia una red de plataformas y dispositivos en las que se conectan.

Esta submesa ha buscado, por una parte, reconocer y hacerse cargo de los desafíos que produce este fenómeno contemporáneo, y por otra, proyectar los escenarios futuros para generar las políticas y herramientas necesarias que las niñas, niños y adolescentes de hoy requieren para ser autónomos y competentes en esos posibles futuros.

### **4) Parentalidades, familias y bienestar social**

- Coordinadores: Nicolás Ibáñez Meza (Universidad Autónoma de Chile), Javier Morán Kneer (Universidad de Valparaíso), Carla Ramírez

Lazcano (Universidad de Chile), Berta Schnettler Morales (Universidad de la Frontera)

El eje de protección universal de la Convención de los Derechos del Niño contempla acciones específicas para la ampliación progresiva de la protección social de niños, niñas y adolescentes y sus familias, que permitan, también gradualmente, la disminución del uso de medidas de protección especializada. De esta manera, este eje considera acciones para la ampliación de los derechos a un nivel de vida adecuado y la seguridad social de la niñez y adolescencia, al mismo tiempo que incorpora medidas de apoyo para las familias que les permitan a los padres y cuidadores principales fortalecer sus habilidades parentales y ejercer una crianza positiva y respetuosa con los derechos de la niñez.

Esta submesa ha promovido el análisis y propuestas desde una noción interdisciplinaria los aspectos relativos al niño, niña y adolescente en su desarrollo y relación familiar desde el enfoque del derecho, considerando el fortalecimiento de las habilidades parentales y las dinámicas de familias diversas. Además, se han abordado aspectos relacionados con la institucionalidad pública en cuanto propuestas que permitan promover el bienestar social de las familias con niños, niñas y adolescentes. Por su parte, también se han abordado temáticas específicas tales como los efectos que el conflicto y enriquecimiento trabajo-familia de madres y padres pueden tener en el bienestar y calidad de la alimentación de sus hijos e hijas.

Participaron de esta mesa, a través del envío de sus propuestas de políticas públicas y/o iniciativas legislativas académicos y académicas y tesis de pregrado o posgrado correspondiente a diversas universidades del país.

# Audiencias

PhD. Luis E. Santana<sup>1</sup>

Ph.D. Mahia Saracostti<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Director de Formando Ciudadanía Digital, Escuela de Comunicación y Periodismo, Universidad Adolfo Ibáñez.

<sup>2</sup> Profesora titular del Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Chile. Profesora titular, Escuela de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso. Directora de la Cátedra Unesco Bienestar de la Niñez y Juventud, Educación y Sociedad.



En las audiencias públicas se recibieron a invitados nacionales e internacionales, ya sean autoridades o expertos de organizaciones públicas, entidades internacionales, organizaciones de la sociedad civil o de la academia. Las y los expositores plantearon evidencia de investigaciones y sobre experiencias prácticas de implementación de programas, proyectos, y políticas en el ámbito de la niñez y la adolescencia. Sin duda su aporte fue muy valioso para iluminar la elaboración de propuestas y contextualizar el trabajo de esta mesa. A continuación, se presentan algunas de las ideas que la mesa destaca de sus presentaciones. En primer lugar, se encuentran las instituciones intergubernamentales, nacionales y las organizaciones sin fines de lucro, para luego terminar con los académicos de universidades nacionales y extranjeras.

## Institución: Unicef

- **Expositora:** Francisca Morales, oficial de Educación de Unicef en Chile e integrante del Consejo para la Reactivación Educativa. Realizada el 6 de enero de 2023.
- **Puntos claves:** en la exposición se menciona que la Convención de los Derechos del Niño se articula en base de cuatro principios fundamentales: interés superior, no discriminación, ser oído y desarrollo pleno. En cuanto a los obstáculos para la consecución de estos principios se destaca la pobreza y la violencia. Se hace hincapié en la situación de vulnerabilidad desproporcionada de NNA con respecto a la población adulta en diferentes dimensiones como: pobreza, campamentos, y migración por pasos irregulares (en especial en niños y niñas de 0 a 6 años). Se destaca que la situación de migración irregular de los padres dificulta el acceso a programas sociales. En cuanto a educación, se subraya el difícil momento que se está enfrentando post pandemia, en el cual más de 227.000 NNA y jóvenes de entre 5 y 21 años se encuentran sin recibir educación formal, en las escuelas se evidencia un aumento de la violencia y discriminación y un empeoramiento de la salud mental.
- **Cómo enfrentar los desafíos futuros:** La presentación de Unicef dividió sus desafíos en las subcomisiones temáticas

- En cuanto a *asentamientos, ciudades, espacios públicos* y relación con la naturaleza se presentan dos desafíos: 1) un sistema integral de garantías para los derechos de NNA a nivel local y 2) un piso de protección social que aborde pobreza y desigualdad infantil.
- Relativo a *experiencia, educación y cultura digital*, los desafíos se concentran en promover una educación inclusiva, equitativa y de calidad, que enfrente las consecuencias de la pandemia en el desarrollo y bienestar de NNA y donde se escuche su opinión (participación efectiva).
- En *convivencia, ciudadanía, bienestar y salud mental* se destacan que son cuatro variables las más problemáticas a atender: 1) contaminación, 2) difícil acceso a la salud mental, 3) adultocentrismo, y 4) invisibilización de la niñez.
- Para *parentalidades, familias y bienestar social*, se menciona la promoción de una crianza libre de violencia, y condiciones contextuales para que las familias puedan ejercer la parentalidad conciliando su vida laboral y familiar.

## Institución: Unesco

- **Expositora:** Mary Guinn Delaney (31 de marzo de 2023), asesora regional en educación para la Salud y el Bienestar para América Latina y el Caribe de la Unesco. Su exposición se tituló “La agenda 2030: Re-imaginando la educación para la salud y el bienestar”.
- **Puntos claves:** La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible consta de 17 objetivos. La exposición hace énfasis en el objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida.
- En particular, respecto a la educación para la salud y el bienestar se menciona que las nuevas tecnologías ofrecen barreras para una educación sexual integral, ya que en ellas predomina información errónea (pornografía, representaciones de violencia, masculinidades) que perpetúan modelos y normas sociales que la Unesco quiere combatir. Por tanto, se requiere de un abordaje integral, que considere tanto a sistemas resilientes de salud escolar que promuevan la salud y bienestar físico y mental, así como una educación integral en se-



xualidad, que analice y transforme las normas de género e incluya la prevención del VIH, habilidades para la vida, familia y derechos. También que se provean entornos de aprendizaje saludables y seguros, libres de toda forma de violencia, acoso, estigma y discriminación.

- Prioridades para enfrentar los desafíos futuros:
  - Establecer un enfoque en implementación de calidad a nivel del aula
  - Abordar la discapacidad con evidencia y sus orientaciones
  - Atender la salud mental
  - Situarse desde los debates más amplios: Por ejemplo, los planteamientos de Futuros de la Educación de la Unesco.

## Institución: Defensoría de los Derechos de la Niñez (Chile)

- **Expositora:** Pamela Meléndez Madariaga (22 de diciembre de 2022), directora de la Unidad de Estudios Publicaciones y Estadísticas de la Defensoría de la Niñez. Su exposición se tituló “Niños, niñas y adolescentes y la pregunta acerca del futuro”.
- **Puntos claves:** se contextualiza que el actual escenario nacional presenta nuevos desafíos en relación con la niñez y adolescencia. En particular se mencionan como muy importantes: los cambios socio-demográficos (envejecimiento de la población); el cambio climático; el aumento de población que habita en ambientes urbanos (con cada vez menos espacios restringidos para el uso y disfrute de NNA); los desafíos socio-demográficos y motivacionales que está teniendo la educación formal; la digitalización de la experiencia social y consecuente cambios en la forma de socialización; y los distintos tipos de familia y formas de cuidado.
- **Cómo enfrentar los desafíos futuros:** se plantea la necesidad de avanzar hacia un sistema de protección integral, que tenga un piso de protección social, capaz de adaptarse a situaciones de crisis y a la crisis climática. Este sistema debe tener una base de acompañamiento a las trayectorias de niños, niñas y adolescentes, de acuerdo con los elementos claves para garantizar la protección y ejercicio de sus

derechos a lo largo de todo su ciclo de vida. Desde la mesa se identifican las siguientes medidas concretas:

- Seguimiento y acompañamiento a las trayectorias de derechos
- Políticas de apoyo económico para el fin de la pobreza
- Aumento prestaciones de salud mental para NNA y familias
- Intervenciones reforzadas con foco territorial
- Modalidad de reingreso educativo con financiamiento adecuado
- Fortalecimiento sistemas de prevención y del sistema lazos
- Implementación reforma sistema de justicia juvenil con fuerte foco en medio libre y reinserción que es más relevante entre los 14 y 15 años
- Diseño y cuidado de espacios para la participación ciudadana de NNA

## Institución: Subsecretaría de la Niñez de Chile

- **Expositora:** Verónica Silva Villalobos (2 de junio de 2023), subsecretaria de la Niñez. Su exposición se tituló "Implementación efectiva de la Ley de Garantías de la Niñez".
- **Puntos claves:** la subsecretaría plantea que esta ley establece la obligatoriedad de que el Estado cuente con una política o plan de acción para niñez y adolescencia, ya que hasta el momento las políticas han dependido de la voluntad y priorización que el gobierno de turno dé al tema. Este plan de acción debería estar listo en marzo de 2024 y por el momento se está realizando trabajo intersectorial e interinstitucional, donde no solo participa el sector público, sino que la sociedad civil y los mismos NNA. Lo anterior requiere esfuerzos importantes de coordinación. En cuanto a participación adolescente, destaca que en 2023 deben establecerse Consejos Consultivos de Adolescentes a nivel nacional y comunal, y dar una institucionalidad que asegure se cumpla con los criterios democráticos de elección.
- **Cómo enfrentar los desafíos futuros:** se mencionan tres formas para atender la implementación de la Ley de Garantías:
  - Coordinación interinstitucional, consistente en la articulación de mesas de trabajo a nivel comunal, regional y nacional que entre-

guen estructura para intercambio de información, y desde la institucionalidad para la toma de decisiones en términos de políticas y acciones en favor de la infancia y la adolescencia.

- Creación de una nueva institucionalidad, las oficinas locales de la niñez para promover, proteger y reparar los derechos de los niños.
- Las universidades podrían colaborar a partir de la producción de conocimiento, disponibilidad evidencia y dar opiniones sobre experiencias u opciones de enfrentamiento.

## Institución: Senado de Chile

- **Expositor:** Rodrigo Suazo Chávez (28 de abril de 2023), Jefe Unidad de Vinculación Ciudadana, Senado de Chile. Su exposición se tituló “Mecanismos de vinculación ciudadana del Senado de Chile”.
- **Puntos claves:** la exposición se enfoca en los mecanismos de vinculación que tiene el Senado de Chile y hace énfasis en aquellos que permiten la participación de niños, niñas y adolescentes. Los mecanismos de participación que ya están funcionando o que están en marcha blanca, son: Congreso Virtual, Senado en tu Sala, Centro de Consultas Ciudadanas, Senadoras/es por un día; Talleres de formación ciudadana en regiones y; oficina de atención ciudadana. En particular, respecto al Senado en tu Sala, que implica la visita de un senador o senadora a una escuela de su región, busca promover el diálogo de representantes y representados, contribuir a la formación ciudadana en estudiantes y acercar la labor legislativa (a 2023 se cuentan 60 encuentros realizados, con 29 senadores y con más de 3 mil estudiantes participantes). Senadores por un Día es un programa que invita a las escuelas a discutir un proyecto tal como si fueran senadores en el mismo edificio del Senado (por implementar).
- **Cómo enfrentar los desafíos futuros:** Las iniciativas de vinculación con niños, niñas y adolescentes reconocen un nivel de horizontalidad en la relación, tanto senadores como la unidad de vinculación toman nota de las preocupaciones, intereses y opiniones de NNA. Hasta ahora los temas de mayor interés para las y los estudiantes tienen relación con el proceso constituyente, medio ambiente, derechos sociales, seguridad, género y labor legislativa.

## Institución: Fundación País Digital

- Expositora: Catalina Araya Lira (12 de mayo), directora del Área de Educación, Fundación País Digital. Su exposición se tituló “Características de aprendizaje de los niños que han nacido con internet”.
- Puntos claves: NNA que han nacido con internet se caracterizan por tener un procesamiento de la información de forma paralela y no secuencial; tiene una preferencia de lenguaje gráfico al escrito; y prefieren el aprendizaje activo. Respecto a los docentes, en cuanto a habilidades digitales, el 46,9% tiene un nivel básico, un 51% medio, y solo un 1,8% avanzado. Los docentes utilizan redes digitales para la preparación de clases, evaluar proyectos escolares y producir informes y presentaciones. Sin embargo, no hay orientación pedagógica del proceso cognitivo. Se propone un modelo de innovación educativa con tecnología que propendan al desarrollo de las habilidades del siglo XXI. Este modelo incluye cuatro dimensiones distintas, cada una con subcategoría de desarrollo: acceso (infraestructura y plataformas de democratización del conocimiento), adopción (toma de decisiones, capacitación docente, currículo, aprendizaje personalizado y autodirigido), apropiación e innovación.
- Cómo enfrentar los desafíos futuros: Se debe pasar de un estudiante pasivo que recuerda y comprende, a un estudiante que es protagonista en sus procesos de aprendizaje en el cual está constantemente evaluando y creando. Fundación País Digital propone 67 acciones propuestas en el corto, mediano y largo plazo que potenciarán la innovación educativa gracias a las tecnologías digitales. Entre ellas:
  - Coordinación de matriz digital
  - Gobernanza de datos
  - Formación Inicial Docente (FID)
  - El currículum
  - Plan de Mejoramiento Educativo
  - Estudiante protagonista de su aprendizaje
  - Ciudadanía digital
  - Aprendizaje a lo largo de la vida
  - Innovación

## Institución: Universidad de Chile

- **Expositora:** Ana María Castillo (30 de junio de 2023), co-directora del Núcleo Inteligencia Artificial y Sociedad, Facultad de Comunicación e Imagen, Universidad de Chile. Su exposición se tituló "Desafíos Futuros de la Inteligencia Artificial: la experiencia de IA-SIC".
- **Puntos claves:** la exposición se centró en presentar evidencia nacional y latinoamericana sobre el uso de tecnologías y las actitudes de NNA frente a la inteligencia artificial. Se destaca que la pandemia de Covid-19 intensificó la necesidad de habilidades digitales (especialmente las relacionadas a la IA) e hizo visibles los desafíos y barreras estructurales que existen en otros contextos. La escuela durante la pandemia pedía: conexión, espacio de almacenamiento, idiomas, control parental, dispositivos compartidos entre otros. Las metodologías participativas de investigación dieron cuenta de vulnerabilidades que experimentan NNA, entre otros: acoso, envío de *nudes*, o uso para venta de drogas.
- **Cómo enfrentar los desafíos futuros:** relacionado a la inteligencia artificial en particular, niños, niñas y adolescentes reconocen que el potencial percibido es transversal; pero también se identifican brechas y desafíos a enfrentar (sobre dependencia de dispositivos que quizás no son tan inteligentes); y de manera transversal las generaciones más jóvenes interseccionan la conversación sobre tecnologías y futuro con la incertidumbre por las condiciones de vida en el marco del cambio climático (ecoansiedad, desconfianza).

## Institución: *University College Dublin*, Irlanda

- **Expositor:** Harry Shier (24 de marzo de 2023), investigador del COVISION Project: *Children as Innovators - Harnessing the Creative Expertise of Children to Address Practical and Psycho-social Challenges of the Covid-19 Pandemic*. Su exposición se tituló "Cómo niñas, niños y adolescentes inciden en las políticas públicas: Una experiencia de investigación participativa desde Nicaragua".

- **Puntos claves:** el investigador plantea que la participación de niños, niñas y adolescentes es un aspecto clave para el debate público, pero para lograr una incidencia efectiva se necesita: que los temas sean de interés e importancia para los NNA; que los NNA estén empoderados y empoderadas, y eso lo pueden hacer ONGs previamente; requieren espacios donde ellas y ellos mismos puedan tomar las decisiones (aunque sean facilitados por adultos); las estructuras de participación infantil que ya existen pueden facilitar la incidencia, pero deben hacerse más democráticas, más autónomas en cuanto a organización y agenda, que también puedan incidir en aspectos financieros como recursos y presupuestos entre otros.
- **Cómo enfrentar los desafíos futuros:** se mencionan ideas tendientes a potenciar capacidades y recursos disponibles. Por ejemplo, líderes jóvenes con habilidades de comunicación y organización pueden jugar un papel importante en llevar adelante las ideas y propuestas de NNA para influir en la creación de políticas públicas; las personas adultas solidarias deben animar a NNA a organizarse por sí mismos; el apoyo familiar es primordial, y con respecto a los tomadores de decisión:
  - Plan A: trabajar en colaboración con tomadores de decisión hace más probable una incidencia efectiva.
  - Plan B: si los tomadores de decisión no escuchan o no cumplen con los compromisos o no rinden cuentas las acciones directas serán necesarias.

## Institución: Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

- **Expositora:** Rocío López-Ordosgoitia (17 de marzo de 2023), académica de la Pontificia Universidad Católica Javeriana. Su exposición se tituló "Cultura digital: entre derechos digitales y protección infantil. Cuatro claves para la co-investigación".
- **Puntos claves:** la exposición plantea la importancia y desafíos de la co-investigación con niños, niñas y adolescentes. Como que el lugar más espontáneo y fácil, en términos logísticos, para realizar procesos de co-investigación es la escuela. Sin embargo, eso puede limitar el carácter voluntario de la participación y reforzar relaciones de po-

der entre adultos y NNA. Los niños y niñas normalmente son vistos como “no adultos” y existe una ambivalencia entre la protección y la participación (por ej. consentimientos informados y temáticas tratadas), los tiempos de niños y adultos no necesariamente son complementarios y las metodologías participativas no son una garantía de la investigación. Algunos ejemplos de este tipo de investigación son investigación-acción participativa, etnografía colaborativa, y enfoques participativos de investigación (técnicas desde *focus groups*, talleres, creación artística y fotografía etc.).

- **Cómo enfrentar los desafíos futuros:** hay que reconocer a NNA en su rol social y político y como colaboradores de una labor científica, ellos son cocreadores. Se les reconoce como expertos de su entorno, como investigadores de sus comunidades. Más allá que solo aprendices o informantes. NNA participan en varias etapas de la investigación, donde los adultos asumen diferentes roles que van desde el liderazgo hasta el acompañamiento; se respetan los tiempos e intereses de los NNA. Se requiere que en cada etapa del proceso haya colaboración y conocimiento compartido, lo que exige permitirse desajustar las prácticas, los ritmos y los tiempos que usualmente tienen los investigadores adultos.

## Institución: Universidad de Melbourne, Australia

- **Expositora:** Katitza Marinovic Chávez (17 de marzo de 2023), *research fellow* en la *Melbourne School of Population and Global Health*. Su exposición se tituló “Investigación participativa con infancia y juventud en contextos de desastres y cambio climático”.
- **Puntos claves:** las experiencias de desastres tienen efectos sobre la salud mental de las personas, por tanto, hay que normalizarlos y abrir espacios de participación, expresión y conexión para todas las edades. La investigación participativa comienza con escuchar activamente a la juventud, compartir el poder para tomar decisiones de manera conjunta durante el proceso de la investigación (enfoque basado en la Convención de Derechos del Niño de las Naciones Unidas), así se protege de mejor manera su salud mental y bienestar.

- **Cómo enfrentar los desafíos futuros:** La colaboración con jóvenes debe ser como co-investigadores y co-diseñadores. Abandonar el abordaje convencional de una participación asimétrica de poder y tratar de construir una relación más igualitaria entre las distintas generaciones. Ser transparente: en el cómo, el cuándo, el dónde y de quién está participando en proyectos para que el nivel de toma de decisiones sea igualitario. Involucrar a los jóvenes permite conectarlos para que compartan ideas y se apoyen mutuamente y para el proceso, se amplía nuestra visión: cambio climático, inequidad, efectos sumativos y promover mayor inclusión.

## Institución: Universidad de Porto, Portugal

- **Expositora:** Marisa Matias (19 de mayo 2023), profesora asistente, Universidad de Porto, su exposición se tituló "*When work reverberates into the family: Dyadic analyses of couple and parental processes*".
- **Puntos claves:** su presentación se centra en el balance del trabajo y familia y cómo este afecta los roles familiares. Vivimos en un contexto en el que hombres y mujeres trabajan bastante, donde las mujeres están haciendo la mayor parte del trabajo remunerado del trabajo remunerado. También tenemos una representación social de que las mujeres deben estar dispuestas a reducir el trabajo remunerado por el bien de la familia. Así que las mujeres trabajan, pero se espera que además debieran seguir dando prioridad a la familia. Varios estudios se preguntan cómo lo afrontan, qué repercusiones tiene y cuáles en la vida familiar. Se ha descubierto que cuando los padres tienen experiencias laborales negativas tienden a retirarse de la interacción con sus hijos. Esto disminuye la calidad de la relación parental, mientras que cuando tienen experiencias laborales positivas, estas pueden aumentar la calidad de las interacciones entre padres e hijos. No se trata de una dimensión conductual o instrumental, sino de la idea de que los miembros de la pareja, si están disponibles para interactuar, están disponibles cognitivamente y emocionalmente para estar con sus hijos. Lo que a su vez repercute en la regulación emocional de los niños



y bienestar (no se encuentra diferencia de que los padres -versus las madres- son más vulnerables, ya que hoy están más involucrados con los niños).

- **Cómo enfrentar los desafíos futuros:** avanzar en el entendimiento de las familias en una perspectiva sistémica, en la que la experiencia de un miembro de la familia repercute en los demás miembros, la sobreposición de tareas y el contagio de un ámbito a otro sí importa.



# Propuestas de políticas públicas



## **Asentamientos, ciudades, espacios públicos y relación con la naturaleza**

### **a. Prólogo**

Esta sección aborda la interrelación de los niños, niñas y adolescentes (NNA) con su entorno, ya sea urbano o rural y cómo influye en su bienestar y calidad de vida. Es conocido que Chile concentra su población en zonas urbanas y también existen muchas evidencias y estudios respecto de la contaminación y segregación de las ciudades chilenas, esto se ve reflejado entre otros factores en la exposición a la polución del aire, ruido, congestión vehicular, falta de áreas verdes, plazas entre otros. La niñez ha ido perdiendo la relación con los espacios públicos y así mismo las ciudades no han respetado su naturaleza, urbanizando y contaminando lagunas, lagos, humedales, cerros, vegetación. Esto culmina en un desmedro del derecho de vivir en un ambiente sano y sin contaminación.

Las propuestas identifican acciones que permitan mejorar los entornos de NNA, independiente del ingreso económico, y promover programas sociales y educativos que involucren a la comunidad, la academia y la industria, con un enfoque en la educación ambiental, el conocimiento y la protección de la biodiversidad, el entorno sociocultural y su relación con la naturaleza.

### **b. Propuestas**

Las propuestas se presentan en el siguiente orden:

1. Ciudades caminables para los niños, niñas y adolescentes.
2. Calidad del aire interior.
3. Desde la escuela al territorio: articulación de actores públicos y privados para un mayor protagonismo de los niños, niñas y adolescentes (NNA) en los procesos de planificación territorial y experiencias educativas en los espacios públicos.
4. En la ruta de la sustentabilidad generacional: la participación de niños, niñas y jóvenes en la construcción de ciudades y espacios públicos.
5. Espacios adecuados, seguros, autónomos y amigables para niños, niñas y adolescentes.

6. Hacia una planificación urbana inclusiva con las infancias.
7. Movilidad de niñas, niños y adolescentes como necesidad fundamental para su bienestar integral.
8. Participación de niños, niñas y adolescentes en el diseño y planificación de planes y proyectos urbanos.
9. Implementación de Liceos Polivalentes Especializados en Océanos y el mar de Chile. "Fortaleciendo la Educación y Conciencia sobre el Océano desde Comunidades Costeras de Chile: creación de los Tres Primeros Liceos Oceánicos Nacionales para Fomentar Políticas Públicas de Desarrollo Sostenible, Protección ante Desastres Naturales y Economía Azul Autosustentable."
10. Propuestas de políticas públicas para la mejora de la calidad de los espacios educativos fuera del aula: educación situada para la ciudadanía activa

## Ciudades caminables para los niños, niñas y adolescentes<sup>1</sup>

Natan Waintrub, Cristhian Figueroa

Universidad Mayor, Universidad Tecnológica  
Metropolitana, Centro de Desarrollo Urbano Sustentable  
(CEDEUS)

### Resumen

Caminar por las calles tiene numerosos efectos positivos en el bienestar de niños, niñas y adolescentes (NNA), multiplicando las oportunidades que tienen para desarrollar habilidades que son clave para la adultez. Sin embargo, ciudades centradas en el automóvil y comunidades débiles han reducido las oportunidades que tienen para caminar, obligándolos a abandonar la esfera pública e invisibilizándolos ante la sociedad.

La investigación de Waintrub (2023), que buscó explorar cómo el entorno construido y la esfera social afectan las caminatas que realizan NNA en barrios vulnerables y acomodados de Santiago, mostró que los espacios públicos bien mantenidos y que, además, se encuentran ocupados por personas que se consideran “buenas” (ej.: mujeres, personas mayores) facilitan los viajes a pie y propician viajes independientes. Por el contrario, la presencia de hombres dificulta las caminatas, especialmente aquellas que realizan niñas y adolescentes mujeres. Los resultados también evidenciaron que las perspectivas de los adolescentes tienden a coincidir con las actitudes y creencias de sus cuidadores, evidenciando un proceso de transferencia de aprehensiones que paulatinamente pone límites a la movilidad de NNA.

---

<sup>1</sup> Número de acta del proyecto: UCL Ethics Project ID Number: 11123/001, 26th July 2017. Nombre de la entidad financiadora: CONICYT/BECAS Chile (72170261). Nombre del comité de ética de la institución que revisó el proyecto y su número correspondiente: UCL Research Ethics Committee.

## Meta / impacto esperado

- Inclusión de NNA como sujetos de derecho en las políticas que influyen su movilidad y, especialmente, sus caminatas.
- Inclusión de NNA en el proceso de vida de las políticas públicas que definen los espacios urbanos.
- Aumento de los viajes a pie que realizan NNA en las ciudades chilenas.
- Creación de espacios públicos que permitan a NNA desarrollarse plenamente.

## Fundamentación y problema

Poder caminar por las calles de las ciudades, especialmente de manera independiente, tiene numerosos efectos positivos en el bienestar de niños, niñas y adolescentes (NNA), beneficiando y multiplicando las oportunidades que tienen para desarrollar habilidades (ej.: sociales, navegación) que son clave para la adultez (Waygood et al., 2017). La literatura señala que las oportunidades que NNA tienen para caminar por las ciudades dependen, en gran medida, de las características físicas y sociales de los territorios y lugares que atraviesan (Mitra, 2013). Así, los estudios concuerdan que la distancia al destino es una de las condiciones que más influye en la realización de caminatas, siendo menor la probabilidad de tales viajes a medida que aumenta la distancia al destino. A nivel de calle, las caminatas de NNA se ven positivamente influenciadas por entornos construidos de calidad y bien mantenidos, la presencia de amenidades urbanas tales como parques, plazas de juegos y vegetación, así como por la presencia en los barrios de equipamientos, servicios y colegios (Waintrub, 2023). Los trabajos también han mostrado que las características de las comunidades pueden facilitar, reprimir o suprimir las caminatas que NNA realizan en el espacio público (Marzi et al., 2018). La existencia de lazos comunitarios fuertes influye positivamente en los viajes a pie de las personas menores de edad; mientras que el miedo a los desconocidos puede limitarlos severamente (Foster et al., 2014).

A pesar del conocimiento acumulado, el número de viajes a pie que NNA realizan es cada vez menor. En Santiago, por ejemplo, el número de caminatas que realizan los NNA ha disminuido en las últimas décadas, de 50.4% de los viajes en 2001 a 45,9% en 2012 (SECTRA, 2014), mientras que los viajes



en transporte motorizado han aumentado (de 23,5% a 31,7%) en el mismo periodo. Además, los NNA se repliegan cada vez más en el espacio privado, abandonando la esfera pública y siendo cada vez menos visibles ante los ojos de la sociedad. Se ha indicado que este fenómeno puede ser explicado por ciudades que, planificadas desde una perspectiva centrada en el automóvil, han relegado a NNA a espacios públicos marginales y altamente segregados (ej.: zona de juegos rodeada de vallas) (Waintrub, 2023). De la misma forma, las comunidades parecen tener pocas capacidades para proteger a NNA, alimentando miedos y restringiendo las oportunidades que tienen para caminar con libertad. A estos dos factores se suma la profundización de las desigualdades urbanas y la poca relevancia que NNA tienen, en general, en la construcción de políticas públicas. Chile ha ratificado una serie de tratados sobre los derechos del niño (Unicef, 2019). Además, el país ha avanzado en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS) que benefician a NNA y ha construido agendas programáticas enfocadas en su bienestar. Sin embargo, rara vez son reconocidos como actores relevantes en la creación de políticas públicas. Las pocas instancias que sí consideran sus voces están enfocadas principalmente en educación y salud, siendo casi invisibles en la planificación y el diseño de las ciudades. De hecho, del total de inversión pública dirigida a NNA, el 77% corresponde a educación y menos de un 7% está enfocado en la construcción de mejores ciudades (Unicef Chile, 2023). Aquel desequilibrio se refuerza por los instrumentos legales y normativos que definen las características de las ciudades del país; todos, sin excepción, centrados en las necesidades de los adultos.

### **Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa**

Los resultados de la investigación de Waintrub (2023) muestran que es imperativo reconocer a niños, niñas y adolescentes (NNA) como sujetos de derecho y actores relevantes en las políticas públicas urbanas. En detalle, los hallazgos permiten realizar las siguientes recomendaciones:

#### ***1. Intersectorialidad***

Trabajo colaborativo de todos los sectores que inciden en el diseño de las ciudades y que, por lo tanto, influyen en las posibilidades que tienen los NNA de desplazarse con libertad. Los sectores del transporte, vivienda, ur-

banismo, construcción y seguridad, entre otros, deben realizar un trabajo coordinado que incluya enfoques de niñez y que involucre NNA en todo el proceso de vida de las políticas públicas (ej.: diseño, implementación, evaluación).

## **2. *Espíritu de las políticas públicas***

Pasar de una visión centrada en las miradas y necesidades de los adultos requiere que se avance hacia un enfoque que priorice las necesidades de NNA como sujetos de derecho. Esto significa que las leyes e instrumentos que norman la construcción de espacios urbanos (ej.: LGUC, OGUC) y el comportamiento en las calles de la ciudad (Ley de Tránsito) modifiquen sus enfoques centrados en el automóvil a uno que priorice los desplazamientos de quienes son más vulnerables en las calles, incluyendo NNA y, en general, peatones.

Por ejemplo, los instrumentos actuales priorizan la construcción de elementos que restringen las caminatas de NNA (por ejemplo, vallas que separen el tráfico vehicular del peatonal) y no fomentan otras soluciones que podrían disminuir la velocidad de los vehículos y también otorgar mayor seguridad (por ejemplo, calzadas a nivel de aceras y pistas vehiculares reducidas). La legislación debe, además, reconocer la movilidad de NNA como un derecho que no se encuentra presente en la ley sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia.

## **3. *Entorno construido***

Dada la relevancia que tiene el entorno construido para la movilidad de NNA, se requieren inversiones significativas en los espacios que acogen sus caminatas. Veredas, cruces peatonales, otros elementos de la infraestructura peatonal (ej.: arborizaciones) debiesen ser prioridades para la inversión pública. Se debiese poner atención a los trayectos hacia destinos significativos (ej.: escuelas, centros de atención de salud), buscando también multiplicar las oportunidades que tienen los NNA para estar en contacto con la naturaleza y, más ampliamente, llevar estilos de vida más saludables.

Igualmente, las profundas desigualdades que aquejan a las ciudades chilenas demandan que las inversiones sean aún más significativas en los barrios socioeconómicamente vulnerables. En estos territorios el deterioro

del entorno construido es parte de la vida de NNA, dificultando las caminatas y las muchas otras actividades que se realizan en las calles (ej.: encontrarse con otros, recrearse), afectando negativamente su cotidianeidad y limitando el acceso a la ciudad y a las muchas oportunidades que ofrece. En la misma línea, los programas de regeneración y rehabilitación urbana existentes debiesen fortalecerse e incluir a la niñez entre sus ejes rectores.

#### **4. Comunidad**

El debilitamiento de las comunidades que se detectó debe ser contrarrestado para revertir las crecientes dificultades que tienen los NNA para caminar sin miedo en las ciudades. Programas que ya integran el trabajo con las comunidades (ej: programas de regeneración urbana) debiesen ser reforzados, mientras que otros que no lo hacen debiesen complejizarse e incluirlo. Asimismo, en los barrios más vulnerables se requieren esfuerzos adicionales para rearticular comunidades devastadas por la violencia urbana. En ese sentido, es necesario que la presencia del Estado se prolongue en los territorios de acuerdo a sus complejidades y que no sea un tiempo "fijo" que, muchas veces, no permite que se produzcan cambios profundos.

#### **5. Concientización**

Dado que los NNA son frecuentemente invisibilizados, se debe concientizar a la ciudadanía de su existencia y de la relevancia que tienen los espacios públicos de las ciudades para su desarrollo. Los programas de incidencia urbana (ej.: programas de regeneración de barrios, ley de aportes al espacio público) deben incluir, primero, etapas en las que se involucren a NNA y, segundo, campañas comunicacionales que concienticen a la ciudadanía sobre esta población. Estas estrategias de concientización sobre NNA pueden otorgar un rol gravitante a colegios y otros espacios de los NNA, y debe incluir el aparato político para así impedir que los necesarios cambios duerman por décadas en la burocracia del Estado.

#### **6. Participación**

Chile ha suscrito tratados que señalan la relevancia de incluir activamente a los NNA como sujetos de derecho en espacios de discusión y debate.

Sin embargo, la participación e incidencia de las personas menores de edad es limitada. Ellos y ellas deben tener una voz en los muchos temas que afectan sus vidas cotidianas y, para ello, deben profundizarse los espacios de inclusión de los NNA en la agenda pública sobre materias urbanas como la Ley de Tránsito o los Planes Reguladores, planes de inversión en infraestructura y programas de renovación urbana, entre otros.

### **7. Dinamismo en las políticas públicas**

Finalmente, ser NNA en el presente no será lo mismo que serlo en el futuro. Las políticas e instrumentos deben estar sujetos a constante revisión y evaluación para ajustarse a las cambiantes necesidades de NNA; solo así se podrá asegurar que los beneficios que la ciudad ofrece permanezcan disponibles para las generaciones del futuro.

Se espera que estas recomendaciones fomenten la caminata de NNA y permitan que las ciudades chilenas sean espacios más amables no solo para ellos, sino también para la población general.

## **Fuentes bibliográficas**

- Foster, S., Villanueva, K., Wood, L., Christian, H., & Giles-Corti, B. (2014). The impact of parents' fear of strangers and perceptions of informal social control on children's independent mobility. *Health & Place*, 26, 60-68.
- Marzi, I., Demetriou, Y., & Reimers, A. (2018). Social and physical environmental correlates of independent mobility in children: A systematic review taking sex/gender differences into account. *International Journal of Health Geographics*, 17(1), 1-17.
- Mitra, R. (2013). Independent mobility and mode choice for school transportation: A review and framework for future research. *Transport Reviews*, 33(1), 21-43.
- SECTRA. (2014). Informe ejecutivo. Encuesta Origen Destino de viajes. Santiago: SECTRA.
- Unicef Chile. (2023). Estimación de la inversión pública del gobierno central destinada a niños, niñas y adolescentes año 2022: Reporte anual.
- Unicef. (2019). Convención sobre los derechos del niño. Ratificada por Chile en 1990.

Waintrub, N. (2023). Understanding the intertwined influence of the built and the social environments on children's unaccompanied trips. (Tesis doctoral, UCL - University College London).

Waygood, E., Friman, M., Olsson, L., & Taniguchi, A. (2017). Transport and child well-being: An integrative review. *Travel Behaviour and Society*, 9, 32-49.

## Calidad del aire interior

Karina Bravo, Iván Suazo, Jennifer Troc, Vicente Salinas, Sebastián Michea, Vania Figueroa, Fabiane Manke, Arianna Muñoz, Alejandra Herrera, Adriana Bastías, Pamela Rojas, Leonardo Silva, Sandra Cortés, Jorge Acevedo, Francisco Sepúlveda, Sebastián Beltrán, Gerardo Cifuentes, Leonardo Castillo, Gonzalo Bacigalupe, Cory Duarte Hidalgo, Marlene Rosales, Javiera Arce, Lilian Velásquez Yévenes, Cesar Echeverría, Héctor Ducchens.

Universidad Autónoma de Chile, Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Santiago de Chile, Universidad de La Frontera, University of Massachusetts Boston, Universidad de Concepción, Universidad de Atacama, Universidad Católica del Norte.

### Resumen

Según la OMS, la contaminación del aire interior causa al menos 4,3 millones de muertes prematuras al año y aumenta las enfermedades físicas y mentales (Ministerio del Medio Ambiente, 2021; Cifuentes, 2010). La falta de normativas sobre la calidad del aire interior afecta transversalmente a la población, especialmente en Chile, desde la región Metropolitana hasta la Araucanía (Pope & Dockery, 2006; Fica y cols., 2019). Esta deficiencia impacta en la salud de niños y adolescentes en establecimientos educacionales (Tsuda y cols., 2013).

La calidad del aire interior incluye ventilación, filtración, mantenimiento de sistemas de calefacción, uso de tecnologías como el UVC germicida y regulación de fuentes de contaminación, considerando sensibilidades de género, geográficas, estacionales y climáticas (Centers for Disease Control, 2019; Astete y cols., 2009; ASHRAE, 2023). Se propone un índice de calidad del aire interior como política pública. Para su implementación a bajo costo, se sugiere usar un dispositivo modular que sensa CO<sub>2</sub>, filtra agentes contaminantes y mantiene el aire ventilado. Estudios demuestran que esto

reduce aerosoles patógenos como el SARS-CoV-2, Influenza, VRS entre otros, en aulas y promueve la salud pulmonar.

La normativa chilena debe expandirse para incluir las necesidades específicas de la niñez. Aunque se han iniciado campañas para mejorar la ventilación, se necesita una regulación más detallada y efectiva. Las estrategias optimizadas ya implementadas en Europa y EE.UU., iniciando en Latinoamérica, incluyen la ventilación adecuada, mantenimiento de sistemas de aire acondicionado, uso de filtros MERV-13 o superiores, y sistemas de purificación de aire y UVC.

Estas medidas, además, deberían integrarse en una ley como lo ha hecho Bélgica, que establezca estándares objetivos de calidad del aire interior, con certificación y monitoreo regulares, sanciones por incumplimiento, y protección de datos personales, supervisadas por un organismo competente, garantizando así la salud y el bienestar de la población.

Esta propuesta de política pública es liderada por la Universidad Autónoma de Chile en colaboración con Innovantes SpA.

## **Fundamentación y problema**

Entre otros instrumentos, la Convención sobre los Derechos del Niño dispone en su artículo 24 que “se deben tener en cuenta los peligros y riesgos del medio ambiente”, obligando al Estado a implementar las medidas necesarias, orientadas a la abolición de las prácticas tradicionales perjudiciales para la salud del niño (Unicef, 1991). La problemática es vigente en Chile, dada la ausencia de normativas que regulen la calidad de aire en espacios interiores y la reducida normativa que regula los contaminantes externos (Cifuentes, 2010), quedando la población desprotegida en todas sus actividades interiores de manera transversal.

Las partículas de contaminación y gases provocan una variedad de problemas de salud, desde la simple irritación de nariz y ojos, a patologías respiratorias crónicas, cardiovasculares y cáncer, entre otras (Ministerio del Medio Ambiente 2021, Cifuentes, 2010), donde los contaminantes se asocian significativamente a eventos de mortalidad y morbilidad en la población (Pope & Dockery, 2006). El material particulado se clasifica según su diámetro aerodinámico, donde la fracción fina MP<sub>2,5</sub>, aquella menor o igual a 2,5 micrones de diámetro aerodinámico, ingresa fácilmente por tamaño a la vía respiratoria llegando hasta los alveolos pulmonares, disminuyendo la difusión en el alveolo capilar y dañando el sistema cardiopulmonar, aumen-

tando el riesgo de mortalidad prematura por patologías cardiopulmonares producto de exposiciones agudas o de largo plazo (Pope & Dockery, 2006).

Esta situación cobra mayor relevancia durante las estaciones frías, particularmente en invierno, cuando se vuelve indispensable la calefacción. En este período los niveles de contaminación son altos y la circulación de virus respiratorios estacionales se intensifica, provocando infecciones en las vías respiratorias altas y bajas. El tracto respiratorio alto es afectado principalmente por el rinovirus, coronavirus y adenovirus, y el tracto respiratorio bajo por adenovirus, virus respiratorio sincicial, influenza y parainfluenza (Fica y cols., 2019).

Se ha descrito una correlación entre la cantidad de polución MP<sub>2,5</sub> y la hospitalización por bronquitis obstructiva en niños y niñas desde la región metropolitana a la región de la Araucanía, durante la estación invernal, donde se sugiere que los contaminantes originados por la calefacción por leña son la fuente de un incremento en la vulnerabilidad a los contagios respiratorios (Fica y cols., 2019; Tsuda y cols., 2019).

Diariamente inhalamos más de 10,000 litros de aire, que contiene entre 100 billones y 10 trillones de material particulado (Astete y cols., 2009), donde su peligrosidad también radica en la composición química, tal como el plomo que está asociado a la disminución en la función cognitiva que incluye retraso mental, baja estatura, disminución de la audición, problemas de comportamiento y del desarrollo neuropsicológicos, en escolares y preescolares (Astete y cols., 2009).

El informe más reciente del Center for Climate and Resilience Research (Huneus y cols., 2020) revela que el sector residencial es responsable del 94% de las emisiones de partículas MP<sub>2,5</sub> en el centro y sur de Chile. Ciudades como Osorno, Temuco, Valdivia, Coyhaique, Chillán, Los Ángeles, Puerto Montt y Puerto Aysén presentan niveles elevados de partículas MP<sub>2,5</sub>.

Según el informe 2023 del Instituto de Salud Pública sobre la circulación de virus respiratorios en Chile, se ha registrado un aumento en los casos positivos totales de virus respiratorio sincicial, a la semana epidemiológica número 25 en comparación con el año 2022, con un incremento del 14%. El adenovirus también ha mostrado un aumento del 19% en comparación con el año 2022. Este aumento progresivo desde 2019 evidencia un deterioro gradual y sistemático de la calidad del aire y un perjuicio a la salud de la población.



En consecuencia, es imperativo e imprescindible adoptar medidas para mejorar la calidad del aire en espacios cerrados, incluyendo edificios educativos, como parte fundamental de las estrategias de salud pública (Center Disease Control, 2019; ASHRAE 241-2023; Unicef 1991). Hasta el momento no hay intervenciones masivas en Chile que aborden el problema, además de las regulaciones del aire exterior indicadas en el anexo 1. Sin embargo, mejorar la calidad de la ventilación en las escuelas usando estos dispositivos de bajo costo como la Caja Corsi-Roshental en UK y USA aumenta las calificaciones en pruebas de matemáticas, ciencias y de lectura, la función cognitiva por mejor proceso de atención, disminuye las incidencias de patologías respiratorias, así como también disminuyen los síntomas de asma, los síntomas respiratorios infecciosos, el ausentismo escolar debido a las enfermedades respiratorias y, en consecuencia, disminuye la falta de escolarización (Dal Porto y cols., 2022; Gettings y cols., 2021; Gasparri y cols., 2022; Jeffrey D et al. The Lancet, 2022).

### **Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa**

Promover la utilización de técnicas y combustibles más limpios se vuelve crucial en la reducción de esta forma de contaminación y en la protección de la salud de las personas. La expansión de opciones más limpias no solo generará una mejora en la calidad del aire en los hogares, sino que también reducirá los riesgos asociados a enfermedades respiratorias y otros problemas de salud relacionados con la contaminación del aire en entornos domésticos y diarios de alta permanencia. Es fundamental facilitar el acceso a alternativas más limpias para garantizar su efectiva implementación en los hogares, mejorando el ambiente interior y, por ende, haciéndolo más saludable.

En Chile, la ventilación está regulada por el artículo 32 del Decreto Supremo No 594 del Ministerio de Salud, que aprobó el reglamento sobre condiciones sanitarias y ambientales básicas en los lugares de trabajo. Por lo tanto, se regulan bajo este decreto espacios interiores desde el punto de vista de trabajadores y no desde la niñez con sus propias necesidades y pertinencias.

El informe anual del Ministerio del Medio Ambiente de 2015 muestra que el sector residencial consume el 98,47% de la leña total anual, con cifras superiores al 50% desde la región Metropolitana hasta Aysén. Aunque en 2022 se aprobó una ley que regula la calidad de los combustibles sólidos, existen

limitaciones en la producción, certificación y disponibilidad. En Valdivia, solo el 6% de la leña cumple con la normativa que exige un 80% en dos años. Estas iniciativas, aunque bien encaminadas, tienen un impacto limitado.

Si bien, a partir de mayo 2021 la Seremi de Salud y Ministerio de Salud ha iniciado la campaña de espacios ventilados, no indica mayor detalle de qué significa, cómo alcanzar esta ventilación ni de cómo monitorizar su calidad. Se propone la siguiente mejora como mensaje general para todos los espacios interiores, a lo largo de todo el territorio nacional:

## **Propuesta base de la política pública**

### ***Estrategia básica***

1. Ventilación: abrir puertas y ventanas agregando aire externo limpio, cuando no estemos en alertas ambientales.
2. Sistema de aire acondicionado: debe tener mantención regular, según recomendación del fabricante.

Para cualquier espacio de población vulnerable o de alta permanencia de la población general y con mayor razón en presencia de niñez y adultos mayores, se recomienda la siguiente estrategia optimizada para todo el territorio nacional:

### ***Estrategia optimizada***

1. Fíjese un objetivo de 5 o más recambios de aire interior por hora. Esto ayudará a reducir la cantidad de partículas virales en el aire.
2. Utilice un sistema de filtración con filtros clasificación MERV-13 o superior, siempre que sea posible.
3. Ventilación: abrir puertas y ventanas agregando aire externo limpio, cuando no estemos en alertas ambientales.
4. Use sistemas de purificación de aire.
5. Instale sistemas UV de tratamiento del aire, ya que eliminan los gérmenes en el aire.

## **Propuesta base de la iniciativa de Ley**

**Artículo 1.-** Como antecedente, la Constitución Política de la República de Chile, en sus artículos 19 número 8 y 32 número 6, y la Ley No 19300 sobre

**Bases Generales del Medio Ambiente**, indica que se hace sustancial aprobar por Decreto Supremo una nueva normativa de carácter primaria. La norma primaria establece los valores de las concentraciones y los períodos máximos o mínimos permisibles de elementos, compuestos, sustancias, derivados químicos o biológicos, energías, radiaciones, vibraciones, ruidos o combinación de ellos, cuya presencia o carencia en el ambiente pueda constituir un riesgo para la vida o la salud de la población (Constitución Política de la República de Chile (2005); Ministerio del Medio Ambiente (1994)).

A su vez, se debe establecer una normativa de calidad del aire interior mediante normativa impulsada por el Instituto Nacional de Normalización, organismo que tiene a su cargo el estudio y preparación de las normas técnicas a nivel nacional. La normativa pertinente debe ser preparada por la División de Normas del INN y en su estudio deberían participar organismos y personas naturales como ANID (La Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo), Ministerio de Salud, Ministerio de Transportes, Ministerio de Agricultura y todas las empresas y organizaciones que les sea pertinente.

Respecto del Ministerio de Salud, en el marco normativo DFL 725, Decreto 725 del Código Sanitario, se propone una modificación en el marco de los artículos 1º, 2º y 3º que rigen todas las cuestiones relacionadas con el fomento, protección y recuperación de la salud de los habitantes de la república, salvo aquellas sometidas a otras leyes. Estos artículos indican tomadores de decisión presidencial y Servicio Nacional de Salud y Ministerio de Salud para "atender todas las materias relacionadas con la salud pública y el bienestar higiénico del país, de conformidad con lo dispuesto en el inciso final del N° 14º del artículo 10º de la Constitución Política del Estado, este código y su Ley Orgánica".

La normativa también tiene alcance en referencia al marco de ambientes laborales, por lo tanto, aplica el Capítulo IX, Título II del Libro del Código del Trabajo. Los espacios en establecimientos educacionales estarán regulados bajo el Decreto 87 del Ministerio de Educación y Subsecretaría de Educación.

## **Artículo 2.- Definiciones y objetivos**

Niveles de referencia para la calidad del aire interior

1. El nivel de referencia A corresponde a una concentración de CO<sub>2</sub> en el local de 900 ppm o un índice mínimo de ventilación y depuración

del aire de 40 m<sup>3</sup> por hora por persona, de los cuales al menos 25 m<sup>3</sup> por hora por persona es ventilado con aire exterior. Si las mediciones muestran que la concentración exterior supera las 400 ppm de CO<sub>2</sub>, se puede tener en cuenta la diferencia entre 400 ppm y la concentración de CO<sub>2</sub> del aire exterior introducido en el recinto cerrado abierto al público.

2. El nivel de referencia B es una concentración de CO<sub>2</sub> en el local inferior a 1200 ppm o una tasa mínima de ventilación con aire exterior de 25 m<sup>3</sup> por hora por persona. Si las mediciones muestran que la concentración exterior supera las 400 ppm de CO<sub>2</sub>, se puede tener en cuenta la diferencia entre 400 ppm y la concentración de CO<sub>2</sub> del aire exterior introducido en el recinto cerrado abierto al público.
3. Todos los organismos mencionados al inicio podrán formular niveles de referencia adicionales o establecer patrones de referencia para los niveles de referencia existentes, teniendo en cuenta la naturaleza de una actividad que tiene lugar en un espacio abierto y/o cerrado al público, con base en la evidencia a partir de un estudio científico en el marco de un dictamen.
4. Se determinará mediante decreto supremo del Ministerio de Medio Ambiente y en el marco del Código Sanitario, junto al INN e ISP, los requisitos y métodos para la determinación de los sistemas de depuración del aire, incluida la determinación de los contaminantes relevantes, a fin de conocer los efectos de estos sistemas sobre la calidad del aire interior, las posibles molestias y condiciones de instalación. También se determinarán los requisitos y métodos de determinación de los sistemas de ventilación para conocer los efectos de estos sistemas sobre la calidad del aire interior, las posibles molestias y las condiciones de instalación.

### **Artículo 3.- Obligaciones y responsabilidades**

Para el cumplimiento de lo aquí establecido, en todo espacio cerrado o abierto al público se establecen las siguientes obligaciones:

5. Usar dispositivos certificados de medición de la calidad del aire.
6. Proponer un análisis de riesgos de acuerdo con una rúbrica elaborada por el Panel.
7. Ceñirse al plan de acción determinado por la autoridad si el análisis de riesgo revela la necesidad de acción o acciones correctivas.
8. La autoridad podrá solicitar la certificación.

9. La provisión y comunicación de la etiqueta mediante exhibición o cualquier otro medio tan pronto como se haya obtenido la etiqueta de la certificación.
10. El funcionamiento de los espacios cerrados y/o abiertos al público en las mismas o al menos equivalentes condiciones técnicas que las existentes en el momento de la obtención de la etiqueta, teniendo en cuenta la naturaleza de la actividad que se desarrolla en el espacio cerrado o abierto al público.
11. El titular del recinto o quien tenga a su cargo bajo cualquier título un recinto cerrado o recinto abierto al público estará obligado a poner a disposición toda la documentación pertinente sobre los sistemas de ventilación y purificación del aire implementados, y en su caso colaborar con el mantenimiento permitiendo el acceso al certificador a las instalaciones. El operador es el responsable de la aplicación de la normativa.

#### **Artículo 4.- Certificación**

1. Si no se dispone o no se solicita ninguna certificación o etiqueta, el operador debe solicitar la certificación.
2. Sin perjuicio de las funciones y atribuciones de los servicios de inspección competentes, el certificador verificará el cumplimiento de los artículos anteriores y determinará el desempeño efectivo de la ventilación y/o sistemas de purificación del aire instalados. El certificador someterá su análisis al servicio designado como autoridad competente que entregue la etiqueta.
3. La autoridad competente designará:
  - a. El procedimiento de acreditación de los certificadores.
  - b. Las condiciones de acreditación de los certificadores para asegurarse de que cumplen con los requisitos y poseen la titulación necesaria.
  - c. El contenido mínimo de la inspección.
  - d. El ritmo de las inspecciones de los lugares cerrados y/o abiertos al público por los certificadores.
  - e. Cómo comunicar los resultados a la autoridad competente.
  - f. La metodología y modalidades de certificación.
  - g. El contenido de la etiqueta.
  - h. Las exenciones a estas obligaciones.

También se determinarán reglas adicionales sobre cómo y en qué condiciones los certificadores realizarán sus análisis.

### **Artículo 5.- Protección de datos personales**

1. Se determinará por las autoridades competentes las funciones y responsabilidades de los diferentes actores en el tratamiento de datos personales en el marco de los artículos anteriores.
2. Estos datos serán administrados por una base de datos computarizada. Los servicios por convenir tienen acceso a esta base de datos. Las consultas a las bases de datos serán registradas.
3. Los datos personales serán resguardados según:

En el contexto de la certificación del espacio cerrado o abierto al público, realizado por un certificador a petición del operador del espacio cerrado abierto al público, según lo previsto en los artículos 4 y 6 de la presente Ley:

- 1º Datos de identificación del certificador
  - 2º Datos de identificación del operador
  - 3º Datos de identificación del titular
  - 4º Datos de contacto del operador
  - 5º Datos de contacto del titular
  - 6º Dirección IP del titular o del operador que registra la certificación
  - 7º Dirección del recinto cerrado o abierto al público.
4. Los datos personales a que se refiere este artículo se conservarán mientras sean necesarios para los fines de la presente Ley. A más tardar 20 años después del último uso de dicha información personal para los fines estimados en la presente ley, serán borrados. Los organismos competentes podrán reducir el tiempo de almacenamiento de datos.

### **Artículo 6.- Inspecciones y Sanciones**

Sin perjuicio de las atribuciones de los entes públicos involucrados, la vigilancia, inspección y control serán acordados, como también la supervisión.

También en los lugares de trabajo y/o establecimientos educacionales cerrados al público serán buscadas, averiguadas y sancionadas las infracciones de conformidad con el código penal.

Las infracciones a la presente ley y sus disposiciones reglamentarias se sancionan con multas de 100 a 500 UTM. También será reprimido con prisión de quince días a seis meses y multas de 600 a 1000 UTM o una sola de estas penas, el que:

- Obstaculice o se oponga a las visitas, inspecciones, investigaciones, controles, audiencias, consultas de documentos, toma de muestras, levantamiento de pruebas.
- No respete las medidas de corrección adoptadas por los inspectores y controladores.
- Se oponga, insulte o amenace a las personas antes mencionadas.
- Se niegue a presentar un documento oficial de identificación.

La plataforma para la calidad del aire interior se crea con el fin de mejorar el conocimiento de la calidad del aire interior, apoyar la mejora y prevención de situaciones de riesgo y proporcionar asesoramiento sobre políticas tanto en Chile como a nivel internacional. La plataforma es un punto de contacto, al que las entidades federativas pueden adherirse voluntariamente. La plataforma también es un punto de contacto para facilitar la continuación de la investigación científica sobre la calidad del aire interior. La plataforma no tiene acceso, en este contexto, a los datos personales contenidos en la base de datos. Los organismos competentes podrán determinar la composición y el funcionamiento de esta plataforma.

### **Propuesta de entrada en vigor**

La presente Ley entrará en vigor a un año del 1 de enero de 2026

### **Anexo 1**

#### **1.- Normativas de calidad de aire exterior:**

Para regular la calidad del aire exterior, la institucionalidad ha respondido desde el Ministerio de Medio Ambiente y Ministerio de Transportes en dos grandes ejes: regulación de las emisiones y parámetros de calidad ambiental exterior. A continuación, se han sistematizado las normativas nacionales basadas en Decretos Supremos que regulan las emisiones contenidas en la tabla 1, donde se define que una fuente estacionaria es aquella diseñada para operar en un lugar fijo y cuyas emisiones se descargan a través de un ducto o chimenea. Se incluyen las montadas sobre vehículos transportables para facilitar su desplazamiento.

Tabla 1.- Fuentes de emisiones y normativas asociadas.

Efecto	Actividad	Contaminante	Alcance	Decretos Supremos
Fuentes Fijas	Fundiciones de cobre y fuentes emisoras de arsénico	MP, SO <sub>2</sub> , As y Hg	Nacional	Decreto 28-2013 Ministerio del Medio Ambiente (MMA)
	Fabricación de pulpa Kraft o al sulfato	Compuestos TRS	Nacional	Decreto 37/2013, MMA
	incineración y coincineración	MP, SO <sub>2</sub> , NOx, COT, CO, metales pesados, HCL, HF, benceno, dioxinas y furanos.	Nacional	Decreto 29/2013, MMA
	Centrales termoeléctricas	MP, SO <sub>2</sub> , NOx, Hg	Nacional	Decreto 13/2011, MMA
	Fuentes estacionarias, puntuales y grupales	MP	Región Metropolitana	Decreto 31/2017, MMA
Fuentes residenciales	Calefactores a Leña	MP	Nacional	Decreto 39/2011, MMA
Fuentes móviles	Vehículos livianos y medianos	CO, HC NOx, partículas	RM, Valparaíso y O'Higgins	Decreto 54/1994, Ministerio de Transportes y Telecomunicaciones (MTT)
	Vehículos pesados	CO, HC, NOx, MP	Coquimbo a Los Lagos	Decreto 55/1994,
	Buses de locomoción colectiva	CO, HCT, HCNM, CH <sub>4</sub> , NOx y MP	RM	MTT Decreto 130/2001,
	Vehículos livianos	HC totales, CO, NOx, partículas	RM, Valparaíso y O'Higgins	MTT Decreto 211/1991,
	Control de emisiones en plantas de revisión técnica	NO, HC y CO	RM	MTT Decreto 149/2006, MTT

Estos instrumentos normativos tienen asociados planes de prevención y/o de descontaminación, planes económicos como los impuestos verdes a las fuentes fijas y móviles, sistemas de monitoreo continuo de las concentraciones del aire, como el Sistema de Información Nacional de Calidad del Aire (SINCA), y programas e iniciativas de promoción de tecnologías limpias.

La fuente estacionaria puntual es aquella cuyo caudal o flujo volumétrico de emisión es igual o superior a 1.000 m<sup>3</sup>/h bajo condiciones estándar, medido a plena carga. Fuente estacionaria grupal es aquella cuyo caudal o flujo volumétrico de emisión es inferior a 1.000 m<sup>3</sup>/h bajo condiciones estándar, medido a plena carga (1).



En la tabla 2 a continuación, se indican las normativas de regulación de calidad del aire externo según el diámetro de las partículas. Se define:

- La norma primaria establece los valores de las concentraciones y los períodos máximos o mínimos permisibles de elementos, compuestos, sustancias, derivados químicos o biológicos, energías, radiaciones, vibraciones, ruidos o combinación de ellos, cuya presencia o carencia en el ambiente pueda constituir un riesgo para la vida o la salud de la población.
- La norma secundaria de calidad ambiental fija los valores de las concentraciones y los períodos máximos o mínimos permisibles de sustancias, elementos, energía o combinación de ellos, cuya presencia o carencia en el ambiente pueda constituir un riesgo para la protección o la conservación del medio ambiente o la preservación de la naturaleza.

Tabla 2.- Normativas de calidad de aire según diámetro de partículas contaminantes

Nombre de la norma	Tipo de norma
Norma de calidad del aire para MP <sub>2,5</sub> (D.S. N° 12/2010 del Ministerio de Medio Ambiente)	Primaria
Norma de calidad del aire para MP <sub>10</sub> (D.S. N° 59/1998, modificado por D.S. N° 45/2001, ambos del Ministerio Secretaría General de la Presidencia)	Primaria
Norma de calidad del aire para SO <sub>2</sub> (D.S. N° 104/2018 del Ministerio de Medio Ambiente)	Primaria
Norma de calidad del aire para NO <sub>2</sub> (D.S. N° 114/2002 del Ministerio Secretaría General de la Presidencia)	Primaria
Norma de calidad del aire para CO (D.S. N° 115/2002 del Ministerio Secretaría General de la Presidencia)	Primaria
Norma de calidad del aire para Plomo (D.S. N° 136/2000) del Ministerio Secretaría General de la Presidencia)	Primaria
Norma de calidad del aire para O <sub>3</sub> (D.S. N° 112/2002 del Ministerio Secretaría General de la Presidencia)	Primaria
Norma de calidad del aire para SO <sub>2</sub> (D.S. N° 22/2009 del Ministerio Secretaría General de la Presidencia)	Secundaria
Norma de calidad del aire para MPS en la cuenca del río Huasco, III Región (D. Exento N° 4/1992 del Ministerio de Agricultura)	Secundaria

## Anexo 2

### Definiciones Marco Iniciativa de Ley Artículo 2

1. Espacio abierto al público: espacio cuyo acceso no se limita al ámbito familiar o puramente al ámbito profesional;
2. Espacio cerrado: espacio interior cerrado de su entorno por paredes, puertas o portales y dotado de un techo o de un suelo;
3. Concentración de CO<sub>2</sub> presente en el aire: la concentración de CO<sub>2</sub> se expresa en ppm por volumen;
4. Dispositivo de medición de la calidad del aire: dispositivo que mide al menos la concentración de CO<sub>2</sub>;
5. Propietario: persona física, jurídica o autoridad que tiene derecho a usar, disfrutar y disponer del recinto cerrado o abierto al público. El titular tiene todos los poderes, sujeto a las restricciones impuestas por las leyes, reglamentos o derechos de terceros;
6. Operador: persona física o jurídica responsable y encargada de organizar y administrar el espacio cerrado o abierto al público;
7. Sistema de purificación de aire: tecnología que elimina o inactiva ciertos contaminantes del aire interior;
8. Etiqueta: conjunto de información proporcionada de forma estructurada en un recinto cerrado abierto al público que es relevante para evaluar/ monitorear la calidad del aire interior en el marco de la presente ley;
9. Aireación: proceso de dejar entrar una cantidad de aire fresco por un corto período de tiempo abriendo una ventana o puerta exterior;
10. Aire contaminado: aire interior que está contaminado por contaminantes de personas, materiales o equipos presentes, mantenimiento o sistemas de calefacción, ventilación y refrigeración mismos;
11. Ventilación: proceso por el cual se suministra continuamente aire fresco exterior a un lugar para eliminar el aire contaminado. Esto se puede lograr por medios naturales o mecánicos;
12. Certificador: persona física o jurídica autorizada por las autoridades públicas que implementa los controles, en referencia al ISP.
13. Lugares de Trabajo: como se definen en el decreto 594 que aprueba reglamento sobre condiciones sanitarias y ambientales básicas en los lugares de trabajo del Ministerio de Salud.
14. Análisis de riesgo: proceso mediante el cual se identifican aspectos de riesgo para la calidad del aire. Esto incluye tanto los aspectos que mejoran el aire interior, como la ventilación y la purificación del aire,

como los que deterioran la calidad del aire, como la contaminación por la presencia de personas, materiales de construcción, electrodomésticos y equipos el mantenimiento de los equipos de tratamiento del aire interior y la calidad del aire exterior suministrado.

15. Plan de acción: acciones a realizar para dar respuesta a cada uno de los puntos identificados por el análisis de riesgos, a corto, medio y largo plazo, con el fin de mejorar sistemáticamente la calidad del aire interior.

## Fuentes bibliográficas

- Astete, J., Cáceres, W., Gastañaga, M. C., Lucero, M., Sabastizagal, I., Oblitas, T., Pari, J., & Rodríguez, F. (2009). Intoxicación por plomo y otros problemas de salud en niños de poblaciones aledañas a relaves mineros. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 26(1), 15-19.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2019). Guía sobre ventilación en espacios interiores. <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/prevent-getting-sick/Improving-Ventilation-in-buildings.html>
- Cifuentes, L. (2010). Informe final relación de la norma de calidad primaria MP 2,5 con la norma de calidad primaria MP10. Comisión Nacional del Medio Ambiente.
- Dal Porto, R., Kunz, M. N., Pistoichini, T., Corsi, R. L., & Cappa, C. D. (2022). Characterizing the performance of a do-it-yourself (DIY) box fan air filter. *Aerosol Science and Technology*, 56(6), 564-572. <https://doi.org/10.1080/02786826.2022.2054674>
- Derk, R. C., Coyle, J. P., Lindsley, W. G., Blachere, F. M., Lemons, A. R., Service, S. K., Martin, S. B. Jr., Mead, K. R., Fotta, S. A., Reynolds, J. S., McKinney, W. G., Sinsel, E. W., Beezhold, D. H., & Noti, J. D. (2022). Efficacy of do-it-yourself air filtration units in reducing exposure to simulated respiratory aerosols. *Building and Environment*, 222, 109920. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2022.109920>
- Fica, A., Sotomayor, V., Fasce, R., Dabanch, J., Soto, A., Charpentier, P., Perez, C., Andrade, W., Jorquera, J., Olea, A., Vidal, P., Hormazábal, J. C., Avendaño, L. F., & Araya, P. (2019). Severe acute respiratory infections (SARI) from influenza in adult patients in Chile: The experience of a sentinel hospital. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 43, e1. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2019.1>

- Gasparrini, W., Akter, S., Russell, B., Assanah, F., Brugge, D., Cole, M., Dodson, R., Durant, J. L., Fang, M., Hagler, G., Long, M., Macnamara, M., McAughey, J., Ogen-Odoi, A., Perovich, L. J., Peters, A., Robinson, E., Smarr, D., Spengler, J., & Allen, J. G. (2022). Testing the efficacy of the 'Corsi-Rosenthal' box fan filter in an active classroom environment. ChemRxiv. <https://doi.org/10.26434/chemrxiv-2022-5f5pb>
- Gettings, J., Czarnik, M., Morris, E., Haller, E., Thompson-Paul, A. M., Raspberry, C., Lanzieri, T. M., Smith-Grant, J., Aholou, T. M., Thomas, E., Drenzek, C., & MacKellar, D. (2021). Mask use and ventilation improvements to reduce Covid-19 incidence in elementary schools - Georgia, November 16-December 11, 2020. Morbidity and Mortality Weekly Report, 70(21), 779-784. <https://doi.org/10.15585/mmwr.mm7021e1>
- Huneus, N., Urquiza, A., Gayó, E., Osses, M., Arriagada, R., Valdés, M., Álamos, N., Amigo, C., Arrieta, D., Basoa, K., Billi, M., Blanco, G., Boisier, J. P., Calvo, R., Casielles, I., Castro, M., Chahuán, J., Christie, D., Cordero, L., & Tolvett, S. (2020). El aire que respiramos: Pasado, presente y futuro - Contaminación atmosférica por MP<sub>2,5</sub> en el centro y sur de Chile. Centro de Ciencia del Clima y la Resiliencia (CR2), ANID/FONDAP/15110009.
- Ministerio del Medio Ambiente. (2021). Informe del estado del medio ambiente. Capítulo 14: Calidad del aire. <https://sinia.mma.gob.cl/wp-content/uploads/2021/04/14-calidad-del-aire.pdf>
- Ministerio de Minería. (2017). Informe final medición del consumo nacional de leña y otros combustibles sólidos derivados de la madera. <https://calefaccionsustentable.mma.gob.cl/wp-content/uploads/2017/09/Medicion-del-consumo-nacional-de-lena-y-otros-combustibles-solidos-derivados-de-la-madera.pdf>
- Pampati, S., Raspberry, C. N., McConnell, L., Timpe, Z., Lee, S., Spencer, P., Moore, S., Mead, K. R., Murray, C. C., Deng, X., Iachan, R., Tripathi, T., Martin, S. B., & Barrios, L. C. (2022). Ventilation improvement strategies among K-12 public schools - The National School Covid-19 Prevention Study, United States, February 14-March 27, 2022. Morbidity and Mortality Weekly Report, 71(23), 770-775. <https://doi.org/10.15585/mmwr.mm7123e2>
- Pope, C. A., & Dockery, D. W. (2006). Health effects of fine particulate air pollution: Lines that connect. Journal of the Air & Waste Management Association, 56(6), 709-742. <https://doi.org/10.1080/10473289.2006.10464485>

- Sachs, J. D., Karim, S. S. A., Akinin, L., Allen, J., Brosbøl, K., Colombo, F., Barron, G. F., Bustamante, M. C. F., Cherkaoui, M., Bhadelia, N., Chalkidou, K., Chan, E. Y. Y., Chopra, S. S., Clift, K., Coats, K., Victora, C. G., Cuevas, C. C., Jakab, M., Jaramillo, E., & Yadav, P. (2022). The Lancet Commission on lessons for the future from the Covid-19 pandemic. *The Lancet*, 400(10359), 1224-1280. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(22\)01585-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(22)01585-9)
- Tsuda, A., Henry, F. S., & Butler, J. P. (2013). Particle transport and deposition: Basic physics of particle kinetics. *Comprehensive Physiology*, 3(4), 1437-1471. <https://doi.org/10.1002/cphy.c100085>

## **Desde la Escuela al Territorio: Articulación de actores públicos y privados para un mayor protagonismo de los niños, niñas y adolescentes (NNA) en los procesos de planificación territorial y experiencias educativas en los espacios públicos.**

Paulina Ampuero Paredes, Departamento de Historia, Universidad De Santiago de Chile; Andrés Ried, Campus Villarrica Pontificia Universidad Católica de Chile, Cento UC de Desarrollo Local (CEDEL UC); Andoni Arenas Martija, Instituto de Geografía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Martín Báscope Julio, Pontificia Universidad Católica de Chile Campus Villarrica, Cento UC de Desarrollo Local (CEDEL UC)

Universidad De Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Chile. Universidad de Concepción, Universidad de Atacama, Universidad Católica del Norte.

### **Resumen**

Aplicando cuestionarios a madres y padres de niños y niñas (NN) entre 4-10 años de la Araucanía, se identificaron barreras para las experiencias de contacto con la naturaleza, destacando factores sociales como la gestión del tiempo y la seguridad para el desarrollo de estas experiencias. Una etnografía realizada en escuelas del sur que implementaron Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) atendiendo desafíos de sustentabilidad locales, reveló el aporte de la agencia de NN, su motivación con el aprendizaje y el entendimiento de la naturaleza en el pensamiento científico.

Al investigar la influencia de las habilidades cognitivas y el conocimiento en las prácticas espaciales de niños y niñas de educación básica en tres escuelas de tres regiones, se evidenció que, en la mayoría de los casos, las prácticas espaciales son diversas y bastante amplias, siempre mediadas por las experiencias familiares y escolares.

Finalmente, al estudiar la planificación de espacios públicos en cuatro localidades de diferentes regiones, se constata que las necesidades de los niños, niñas y adolescentes (NNA) se han visto mermadas por las visiones adulto-centristas, dejando de lado sus necesidades y conocimientos. Surge la necesidad de que sean valorados y se crea en sus capacidades, para ser integrados en procesos de planificación, en función de su conocimiento de las realidades locales, teniendo una aproximación más justa y solidaria en las propuestas de espacios públicos, para ellos/as y su comunidad.

### **Meta esperada**

Integración activa de los niños, niñas y adolescentes (NNA) en la toma de decisiones de los procesos de planificación territorial de espacios públicos mediante la participación ciudadana, con un doble propósito: por un lado, conectar las experiencias educativas formales con la promoción de experiencias sensibles y cotidianas con la naturaleza; y por otro, generar espacios públicos pertinentes a la visión de NNA en cada contexto, respetando la diversidad y equidad de cada uno de ellos.

### **Fundamentación y problema**

Existe una contundente evidencia científica en relación a que las experiencias al aire libre (EAL) proveen beneficios personales de tipo fisiológicos y psicológicos (Kaplan & Kaplan, 1989; White et al., 2019), espirituales (Heintzman, 2009), sociales (empatía, generosidad, confianza y colaboración) (Zhang, Piff, Iyer, Koleva, & Keltner, 2014), ambientales (Millennium Ecosystem Assessment, 2005), económicos (Driver, Brown, & Peterson, 1991) y pedagógicos (Chawla, 2015), especialmente en NNA (Clayton et al., 2016; Mccurdy, Winterbottom, Mehta, & Roberts, 2010). A pesar de lo anterior, existe un creciente distanciamiento de los NNA con el mundo natural (Collado & Corraliza, 2016; Collado & Staats, 2016).

El llamado público de alerta más importante al respecto es la noción de Trastorno por Déficit de Naturaleza (TDN), acuñada por Louv (2005). Por su parte, Pyle (1978, 2003) desarrolla este efecto denominándolo la Extinción de la Experiencia. Este proceso emerge cuando las especies comunes de plantas y animales (así como las características culturales, arquitectónicas o cualquiera de la diversidad) se van extirpando de un entorno y de su cotidianidad, donde los NNA crecen cada vez más habituados a su ausencia.

Además de la desafección hacia los territorios habitados descrita anteriormente, se suma la disminución de las EAL como efecto del aumento del sedentarismo, lo que provoca un mayor riesgo de desarrollar obesidad infantil (Fägerstam et al., 2009; McCurdy et al., 2010), depresión (O’Dea, 2003) y enfermedades crónicas (Telama, 2009). Además, existe investigación que da cuenta de patrones de segregación socio-espacial que dificultan el acceso a áreas verdes, especialmente en las grandes ciudades (Colorado Gotthelf et al., 2014), pero también en ciudades pequeñas e intermedias del sur de Chile (Águila et al., 2020; Vergara-Erices & Garín Contreras, 2016). De todas maneras, esta es una problemática que también podría acentuarse en sectores rurales, por problemas relacionados con la privatización de los espacios verdes y los problemas de acceso a lugares de recreación producto de esto.

Una respuesta desarrollada frente al fenómeno recién descrito es el desarrollo de programas de educación basada en el lugar (Sobel, 2014). Este enfoque propone que, al centro de los procesos escolares, se sitúe el conocimiento y valoración del territorio donde la escuela está inserta. Es una perspectiva interdisciplinaria que promueve la acción fuera de la sala de clases en contacto directo con la realidad bio-cultural de los territorios donde habitan los NNA.

Por otro lado, debemos entender que los NNA actúan en 3 tipos de espacios: hogares, escuelas y comunidades, donde son sujetos de derechos, actores sociales, tienen vida cotidiana con su entorno, siendo capaces de promover la inclusión como participantes del espacio (Unicef, 1989; Alanen 2001; Smith 2012). Desde hace 30 años se les ha dado a las infancias espacios de participación mediante la creación de consejos (municipales) infantiles y más de 200 ciudades del mundo han tratado de implementar esta metodología (Tonucci, 2015). En el caso de Chile, Santiago fue la primera en proponer, aunque sin continuidad ni réplicas en el resto del país.

Está demostrado que los niños y las niñas pueden producir ideas creativas para el uso de los espacios públicos y que, por lo tanto, deben ser parte de la planificación territorial (Ampuero, 2022). Sin embargo, lo común es que las autoridades locales y los planificadores se nieguen a modificar sus enfoques verticalistas, pasando por alto este importante aporte (Tonucci 2015, Horelli, 1997; Horelli & Kaaja, 2002). Existe evidencia de que cuando NNA participan en el proceso de planificación ayudan a unir diferentes aspectos de la sociedad, ya que piensan equitativamente en beneficio de



todos/as sin sesgos de edad e integrando todas las necesidades de la población tanto a nivel de equipamiento diferencial como factibilidad climática de estos espacios planificados (Ampuero, 2022; Spencer & Woolley, 2000).

Se ha señalado como una necesidad que los espacios de juegos deben ser más naturalizados, ya que niños y niñas requieren lugares para jugar con matorrales, caminos apropiados y circuitos irregulares seguros (Cunningham, et al., 2003). De esta manera se crearán espacios para todos y todas en donde los sesgos verticalistas (adulto-céntricos) se vean eliminados y abordados desde la perspectiva horizontal con una íntima participación de los NNA.

### **Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa**

Las recomendaciones propuestas aquí buscan considerar e implementar mecanismos donde los NNA puedan y deban aportar en la formulación de programas, planes y políticas públicas de desarrollo sobre sus propios territorios. Esto se lograría mediante el diseño, mejora de equipamiento, uso y sentido que le dan a sus propios espacios públicos. Es importante reconocer la diversidad de estos espacios, que abarcan desde la escuela hasta el Parque Nacional, pasando por la plaza, el parque urbano, el humedal, la quebrada, la playa, entre otros.

Para lograr estos objetivos, se propone la creación de dos agendas de política. La primera, de carácter pedagógico, busca apoyar a las escuelas en la facilitación de procesos participativos. La segunda tiene como fin institucionalizar la participación de NNA en municipios y distintas carteras del Estado que están a cargo de la creación, mantención, rehabilitación y desarrollo de los diversos espacios públicos presentes en el territorio nacional.

La primera propuesta se enfoca en desarrollar experiencias al aire libre y en la necesidad de educar fuera del aula. Se parte de la premisa de que, al conocer e integrarse con sus propias comunidades, los NNA podrán identificarse e identificar diferentes problemáticas de estos espacios. Esto sentará las bases para una participación más informada y significativa en los procesos de toma de decisiones relacionados con los espacios públicos.

- a. Generar un manual de orientaciones para el desarrollo y facilitación de experiencias al aire libre en contacto con la naturaleza de carácter gradual y progresiva que considere; espacios al interior de los establecimientos, lugares cercanos y accesibles, plazas y par-

ques urbanos, así como las áreas silvestres protegidas públicas y privadas.

- b. Proponer una discusión sobre la reorganización del tiempo escolar, facilitando la creación de recreos prolongados y al aire libre. Con tiempos destinados a la recreación, la participación política, el cuidado y conocimiento del territorio.
- c. Generar programas, cursos o “experiencias escolares” orientados al conocimiento de la realidad biocultural en conceptos locales y regionales. Estos programas deberían involucrar recursos para la evaluación y acompañamiento de la implementación de estos, en una colaboración entre escuela, familias, academia, sector público y sociedad civil.
- d. Proceso de escucha de los NNA en la escuela y en sus territorios (sobre habilitación, rehabilitación y creación de espacios públicos).
- e. Involucrar al MINEDUC, mediante el CPEIP y el Centro de Innovación, para generar instancias de formación y recursos pedagógicos para integrar este tipo de actividades al currículum y lograr que la participación de NNA en el espacio público, sea parte de la implementación del currículum nacional.
- f. Crear por parte de los NNA espacios públicos al aire libre, como parques, plazas, costaneras, muelles, playas, orientados al uso, valoración y disfrute de elementos naturales contenidos en ellos (flora, fauna, mundo fungi, aguas, vientos, suelos, vistas). Esta recomendación sostiene que un uso que facilite la conexión y valoración entre los NNA y el territorio se ve facilitado por la presencia de adultos y jóvenes que actúen como agentes de promoción y recreación de estos espacios públicos y sus territorios. Estos espacios deben, por lo tanto, estar animados y guiados por jóvenes y adultos preparados especialmente para el cometido. Adicionalmente los lugares deben contar con infraestructura e intervenciones orientadas desde la interpretación patrimonial de estos espacios.

Lo anterior debe ir sustentado en procesos de formación de educadores, monitores, guías locales y diseñadores de espacios públicos. La formación de estos profesionales debe abarcar, al menos, habilidades, actitudes y conocimientos relacionados con: puesta en valor del patrimonio, conservación de la diversidad biocultural, manejo de riesgo, primeros auxilios, animación grupal, experiencias internacionales, alfabetización cartográfica,

equipamiento climático y conocimiento de diversas experiencias de espacios públicos que integren vivencias sensoriales con pertinencia material y cultural.

La segunda propuesta se enfoca en desarrollar instancias de participación infantil ciudadana y en la planificación territorial de espacios públicos. Para ello se sugiere lo siguiente:

- a. A nivel municipal se propone crear un consejo infantil que aborde necesidades, gustos y experiencias propias de la infancia en las planificaciones territoriales de los espacios públicos mediante el trabajo del reconocimiento de la localidad con los niños y las niñas. También realizando talleres continuos de expresión libre de las necesidades, gustos y deseos presentados por ellos y ellas en los espacios públicos recreativos actuales y los que quieran planificar; escuchando, valorando y dándoles credibilidad a las opciones planteadas por los niños y las niñas como necesarias, requeridas y deseadas; dándole cabida en la rehabilitación, el uso y/o el nuevo diseño de los espacios públicos recreativos locales.
- b. Institucionalizar espacios consultivos en distintos organismos estatales, para la recepción de propuestas de NNA. Aquí se abre la posibilidad de abrir fondos estatales que promuevan la habilitación y mejoramiento de espacios de naturaleza y recreación incorporando la participación de NNA con sus deseos y necesidades sobre estos espacios. Los mecanismos pueden ir desde el apoyo a emprendimientos en esta materia (CORFO, FNDR), como líneas específicas de proyectos de desarrollo en educación y medio ambiente (FPA, Ciencia Pública, Explora), líneas de participación y mejora de los espacios públicos (Minvu programas "Yo quiero mi barrio"), bien como líneas prioritarias para proyectos de investigación financiados desde el Estado (FONDEF, FONDECYT, FONIDE, etc.) y por último programas consultivos de proyectos privados y estatales como los procesos del SEIA y las resoluciones ambientales (RCA) las cuales necesitan consultas ciudadanas.
- c. Crear un marco de acción para la participación ciudadana en el Servicio Nacional de Áreas Silvestres Protegidas del Estado (SNASPE), considera la creación de mesas de trabajo y comités técnicos temáticos. En ambas instancias se debería potenciar la participación de NNA aprovechando la oportunidad que presenta la reciente apro-

bación de la ley que crea el SNASPE, para poder influir en un reglamento específico que abra espacios de intercambio y participación de las infancias y juventudes

- d. Lugares donde los NNA opinen, creen, diseñen experiencias, etc.
  1. Escuelas (sala, patios, huertas, baños, CRA)
  2. Sitios eriazos, plazas y parques (naturalizadas).
  3. Espacios públicos sitios eriazos recuperar, naturalizar y habilitar (humedales, quebradas, bordes costeros (ríos, lagos, mar)).
  4. Parques nacionales y áreas protegidas del Estado.

## Fuentes bibliográficas

- Ampuero Paredes, B. P. (2022). Infancia y espacios públicos: criterios para la planificación de plazas y parques infantiles en territorios diversos de Chile [Tesis de maestría, Universitat Autònoma de Barcelona]. Dipòsit Digital de Documents de la UAB. <https://ddd.uab.cat/record/268469>
- Bascopé, M., & Reiss, K. (2021). Place-based STEM education for sustainability: A path towards socioecological resilience. *Sustainability*, 13(15), 8414. <https://doi.org/10.3390/su13158414>
- Cunningham, C. J., Jones, M. A., & Dillon, R. (2003). Children and urban regional planning: Participation in the public consultation process through story writing. *Children's Geographies*, 1(2), 201-221. <https://doi.org/10.1080/14733280302194>
- Horgan, D., Forde, C., Martin, S., & Parkes, A. (2017). Children's participation: Moving from the performative to the social. *Children's Geographies*, 15(3), 274-288. <https://doi.org/10.1080/14733285.2016.1219022>
- Lekies, K. S., & Brensinger, J. D. (2017). Childhood nature experiences across residential settings: Rural, suburban, and urban. En C. Freeman, P. Tranter, & T. Skelton (Eds.), *Risk, protection, provision and policy* (pp. 67-86). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-035-3\\_22](https://doi.org/10.1007/978-981-287-035-3_22)
- Bhuyan, M. R. (2021). Geographies of outdoor play in Dhaka: An explorative study on children's location preference, usage pattern, and accessibility range of play spaces. *Children's Geographies*. <https://doi.org/10.1080/14733285.2021.1914823>

- Ried, A., Cortés, J. F., Benavides, S. P., & Cardomy, S. (2022). ¿Podemos salir a jugar afuera? Estudio sobre barreras para el desarrollo de experiencias en contacto con la naturaleza. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 1–23.
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Editorial Grao.
- Sobel, D. (2014). Place-based education: Connecting classrooms and communities closing the achievement. *The NAMTA Journal*, 39(1), 61-78.
- Soga, M., Yamanoi, T., Tsuchiya, K., Koyanagi, T. F., & Kanai, T. (2018). What are the drivers of and barriers to children's direct experiences of nature? *Landscape and Urban Planning*, 180, 114–120. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2018.08.015>

## **En la ruta de la sustentabilidad generacional: La participación de niños, niñas y jóvenes en la construcción de ciudades y espacios públicos**

Christian Andrés Quinteros Flores

Universidad Católica del Maule

### **Resumen**

La presente propuesta de política pública considera involucrar tempranamente a niños, niñas y jóvenes de nuestro país en el problema del desarrollo territorial, promoviendo un mayor sentido de corresponsabilidad en el cuidado de sus entornos. Las normativas urbanísticas vigentes en Chile excluyen hoy a este grupo etario de espacios de discusión pública en todos los niveles de participación y establecen metodologías rígidas y centralizadas (Bonivento, 2018), dejando escaso margen a la innovación.

Las actuales metodologías de participación ciudadana, diseñadas para la construcción de instrumentos de planificación territorial, invisibilizan a la niñez y la juventud al no incorporarlas en ninguna de sus etapas, ya que se sitúan básicamente desde el paradigma de la "ciudadanía". Autores como Hermann (2014) y Escudero-Peña (2019), entre otros, han estudiado el problema de la participación ciudadana, pero ninguno de ellos ha considerado a la niñez en sus etapas.

Al no introducir las propuestas sugeridas, los futuros ciudadanos y ciudadanas se relacionarán como adultos con reglas urbanísticas y patrimonios locales, generándose un distanciamiento simbólico y afectivo con su espacio geográfico. Al acercar el problema de la urbanización a edades tempranas, se favorecerá una mayor sensibilización con los temas de justicia territorial en el futuro, contribuyendo a la sustentabilidad generacional.

## Meta / impacto esperado

El objetivo principal de esta propuesta es lograr la participación de niños, niñas y jóvenes del país en instancias de participación social en asuntos urbanísticos en los próximos 5 años. Para alcanzar este objetivo, se proponen varias expectativas y acciones.

En el ámbito educativo, se espera la inclusión en el plan de formación ciudadana del MINEDUC del área de ordenamiento territorial para la educación en materia de gobernanza. Además, se busca la incorporación en los currículos de los establecimientos educacionales públicos y privados de un área de patrimonio histórico de las comunas y de sus localidades.

A nivel regional, se espera la creación de un programa piloto de habilidades de negociación territorial, dirigido a niños, niñas y jóvenes, en al menos una región del país.

En cuanto a la legislación, se propone la incorporación de un artículo en la Ley 18.695 que establezca la obligación de las unidades técnicas municipales de socializar con los niños, niñas y jóvenes los eventuales cambios y actualizaciones de un Plan Regulador.

Finalmente, se espera agregar en la Ley 20.500 la constitución de consejos de infancia que puedan educar a los niños y niñas en decisiones de cambios urbanísticos y de gestión territorial, fomentando así su participación activa en estos procesos.

## Fundamentación y problema

Este proyecto se fundamenta en la ampliación del concepto de sustentabilidad, considerando no solo sus dimensiones social, económica y ambiental, sino incorporando también la sustentabilidad intergeneracional. El problema del desarrollo de las ciudades es, sin duda, uno de los grandes desafíos de las sociedades contemporáneas. La elaboración de políticas públicas en esta área considera cada vez más la utilización de mecanismos democráticos que permitan la participación efectiva de la ciudadanía, no solo para aumentar los grados de información y transparencia pública, sino también para legitimarse política y éticamente ante ella.

En el caso de las políticas públicas referidas específicamente a la organización y ordenamiento del uso del territorio, estas ya no se debieran ajustar a una lógica tecnocrática ni verticalista como se venía desarrollando desde hace décadas. Los organismos públicos que -en distintas escalas- planifi-

caban el uso funcional de los espacios urbanos desde decisiones aportadas por el gobierno nacional o central, sin considerar otro tipo de cuestiones ontológicas o epistemológicas de ciertos territorios o el valor del patrimonio cultural o ambiental de estos.

En Latinoamérica, producto de acuerdos internacionales como la Nueva Agenda Urbana declarada en la Cumbre Hábitat III y de la Agenda 2030 de la ONU, se ha buscado propiciar el desarrollo de modelos colaborativos y descentralizados de planificación territorial, que propicien la creación de ciudades sostenibles e inclusivas, con fuertes orientaciones a la integración social. Esto solo será posible si se aplican estrategias institucionales para fortalecer las democracias locales e incluir y empoderar a sectores marginados y excluidos del sistema político tradicional (Montecinos y Contreras, 2019).

Por otra parte, desde la mirada de los sistemas formales de educación, la Ley General de Educación en Chile establece como principio rector el concepto de "sustentabilidad", refiriéndose al fomento en los y las estudiantes del respeto al medio ambiente natural y cultural, la buena relación y el uso racional de los recursos naturales y su sostenibilidad, como expresión concreta de la solidaridad con las actuales y futuras generaciones. Junto a lo anterior, se plantea el principio de interculturalidad, a raíz del cual el sistema educativo debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.

De esta manera, el actual Plan de Formación Ciudadana que desarrolla el Ministerio de Educación, que busca formar a los estudiantes para el ejercicio de una ciudadanía crítica y responsable, debería incorporar la dimensión del territorio y su uso.

### **Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa**

Esta propuesta surge como resultado de la investigación realizada por el autor entre los años 2018 y 2021 para obtener el grado académico de Doctor en Ordenamiento Territorial y Desarrollo Sostenible de la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Las recomendaciones son las siguientes:

1. Incorporar en el plan de formación ciudadana del MINEDUC un componente específico sobre ordenamiento territorial, permitiendo que los niños, niñas y jóvenes comprendan desde temprano los instrumentos de gestión en esta área.



2. Incluir en los currículos de las escuelas primarias y secundarias el estudio del patrimonio histórico local y comunal, promoviendo la apreciación temprana de las identidades territoriales únicas.
3. Reforzar en el sistema educativo formal la enseñanza de metodologías de negociación y diálogo entre diferentes actores, para un uso efectivo y colaborativo del territorio.
4. Modificar la Ley de Municipalidades N° 18.695 para que las unidades técnicas municipales (como SECPLA, DOM o DIDECO) estén obligadas a informar y discutir con niños y niñas los cambios y actualizaciones en los Planes Reguladores.
5. Enmendar la Ley 20.500 para establecer la creación de consejos de infancia que aporten retroalimentación en los procesos de consulta sobre decisiones urbanísticas en los territorios.

## Fuentes bibliográficas

- Álvarez, M. (2014). La ciudad en la economía de la experiencia y el rol de los ciudadanos. Necesidad de participación. *Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, XVI-II(493).
- CEPAL. (2017). Montero, L., & García, J. (Editoras). *Panorama multidimensional del desarrollo urbano en América Latina y el Caribe*. Documentos de Proyectos. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Escudero-Peña, N. (2019). Valoración histórica de tempranas medidas de sostenibilidad en el primer Plan Regulador Intercomunal de Concepción (Chile) 1963. *Ciudad Y Territorio Estudios Territoriales (CyTET)*, 51(200), 361-374.
- Gómez-Álvarez, D., Rajack, R., & López-Moreno, G. (2019). *Gobernanza metropolitana: El gobierno de las metrópolis para el desarrollo urbano sostenible*. Washington: BID.
- Guardamagna, M., & Reyes, M. (2019). El desafío de la implementación de políticas públicas participativas para el desarrollo del territorio. *Revista Economía, Sociedad y Territorio*, XVIII(59), 1003-1033.
- Hernández Bonivento, J. (2018). La forma y la esencia: Efectos de las leyes de transparencia, acceso a la información y participación ciudadana en la gobernanza democrática local en Chile. *Revista de Gestión Pública*, 7(2), 143-169.

- Landinez-Guio, D. (2020). La teoría de la justicia de Rawls: una lectura democrática desde la participación política en América Latina. *Ánfora*, 27(49). Universidad Autónoma de Manizales.
- Mansilla, P., & Imilan, W. (2020). Colonialidad del poder, desarrollo urbano y desposesión mapuche: Urbanización de tierras mapuches en la Araucanía chilena. *Scripta Nova*, 24(630).
- Mareschal, C., Fuentes, L., Ramírez, M., & Rodríguez, S. (2020). Gobernanza colaborativa para calles completas. Documento para Política Pública N°12. Centro de Desarrollo Urbano Sustentable, Santiago.

## **Espacios adecuados, seguros, autónomos y amigables para niños, niñas y adolescentes**

Martín Álvarez, Roxanna Ríos, Magdalena Rivera

Pontificia Universidad Católica de Chile

### **Resumen**

Este documento recoge los hallazgos, conclusiones y recomendaciones obtenidas a través de un estudio cualitativo sobre los espacios habitacionales y barriales de los niños y niñas de los conjuntos El Volcán III y Parinacota, en Puente Alto y Quilicura (Región Metropolitana), respectivamente. Este estudio forma parte del proceso de instalación y diagnóstico territorial del programa de Regeneración Urbano Habitacional del Ministerio de Vivienda y Urbanismo (Minvu) en estos barrios.

En un marco de colaboración institucional de largo alcance con dicho programa, el Centro de Desarrollo Urbano Sustentable (CEDEUS) propuso un estudio que permitiera incorporar la perspectiva de infancia y derechos de los niños y niñas en el proceso de diagnóstico territorial realizado desde el Minvu. El estudio contó con la participación de los vecinos y vecinas adultos en los procesos de toma de decisión.

Los resultados del trabajo entregan conclusiones a partir de la observación de los elementos promotores de desarrollo y factores de riesgo en los espacios en que los niños y niñas duermen, estudian, juegan, socializan, hacen sus comidas y desarrollan hábitos higiénicos.

### **Meta / impacto esperado**

Incorporar modificaciones para el diseño urbano a escala de barrio y al interior de las viviendas para mejorar las condiciones del entorno construido, la calidad de vida y el desarrollo de NNA.

## Fundamentación y problema

La ratificación de la Convención de los Derechos del Niño (1990) manifiesta un proceso que incorpora a NNA al goce de la calidad de sujetos de derechos, estableciendo una serie de obligaciones para el Estado, las familias y la comunidad en general (Sabatini et al., 2006). La declaración se sostiene en ciertos principios en los cuales se destacan el derecho a vivir, sobrevivir y desarrollarse, así como el respeto a las visiones de NNA. Entre otras cosas, sus aspectos más fundamentales recalcan una serie de requerimientos mínimos relacionados con las oportunidades del entorno urbano, como vivir en un espacio que les permita acceder a la educación, recrearse, servicios y actividades de calidad y contar con una preparación para tener una vida significativa en la sociedad.

En Chile, diez años después de suscribir la Convención, surge la Política Nacional de la Infancia y la Adolescencia (2001-2010), la cual incluye orientaciones éticas, valóricas y operativas en favor de la infancia. La nueva política establece la importancia de lograr una nueva forma de hacer política pública hacia la infancia, que dé “supremacía del interés del niño, niña y adolescente por sobre cualquier interés legítimo concurrente” (Raczynsky et al., 2007, p. 254).

Esta política se ha estructurado sobre una serie de principios y derechos fundamentales que deben ser resguardados por todos los programas dirigidos a NNA. Dentro de ellos, existen cinco áreas de intervención:

1. Sensibilización y difusión de los derechos de infancia: en sus espacios cotidianos, de adultos responsables de la crianza, la sociedad civil y los medios de comunicación.
2. Fortalecer el rol de las familias como responsables del desarrollo integral de NNA.
3. Incorporar en el diseño y la implementación el desarrollo integral de NNA.
4. Promover servicios específicos para la protección integral de los derechos.
5. Promover y fomentar la participación infantil.

Un avance destacado en esta materia es la creación del Sistema de Protección Integral a la Primera Infancia, “Chile Crece Contigo”, que busca acabar con la inequidad a través de acciones normativas y programas que aseguren el desarrollo integral de la infancia en sus primeros años y de la in-

serción de las mujeres al mercado laboral (Batthyány, 2015). Esto se realiza a través de la entrega de herramientas necesarias para manejar y enfrentar los riesgos específicos de cada etapa de su crecimiento, potenciando el desarrollo igualitario para la infancia y las perspectivas de todos los NNA del país (como la ampliación de la sala cuna, cupos en la red de jardines para padres y madres que trabajan, buscan trabajo o estudian). Las orientaciones del sistema Chile Crece Contigo resaltan las expresiones espaciales que debe resguardar la política pública, como el descanso, el derecho al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias y necesarias acorde a la etapa de desarrollo de los NNA.

No obstante, las políticas urbanas y de vivienda no han recogido esto de forma explícita. Incluso en la Política Nacional de Desarrollo Urbano (PNDU) no existe mención específica a temas de niñez. Por ello, un primer paso es reconocer el derecho de NNA a participar en la definición de políticas públicas en vivienda y ciudad, y relevar la importancia de pensar sus programas desde una perspectiva de infancia, no solo en temas de provisión de vivienda, sino también en las de regeneración e integración social.

### **Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa**

Es importante que quienes tienen la posibilidad de realizar modificaciones futuras e influir en el diseño del barrio y el interior de la vivienda tengan en cuenta las siguientes reflexiones:

1. **Confort térmico:** concebir la vivienda como un espacio capaz de asegurar una condición ambiental interior, en términos de temperatura y calidad del aire, donde no se sienta demasiado calor ni frío. Considerar la multitud de soluciones técnicas existentes (uso de materiales aislantes, ventanas y puertas de termopanel, tratamiento de puentes térmicos, sellados, ventilación mecánica) para mejorar el aislamiento térmico y acústico de la envolvente de las viviendas, reducir las infiltraciones no deseadas de aire exterior y controlar efectivamente la renovación del aire interior. La combinación de estas medidas permitiría mejorar el confort térmico y acústico, controlar los problemas de condensación y la formación de moho y hongos, limitar las pérdidas de calefacción y enfriamiento, y mejorar la calidad del aire interior. Considerar la instalación de sistemas termo-solares para la producción de agua caliente sanitaria. Promover el financiamiento de estas diferentes medidas a través de iniciativas públi-

cas, como el Programa de Protección al Patrimonio Familiar (PPPF) o el Plan de Prevención y Descontaminación Atmosférica (PPDA).

- 2. Entorno cercano amigable con los niños/as:** considerar al momento de diseñar la perspectiva de infancia y el uso de “espacios intersticiales” entre los *blocks* que, en el caso de barrios de alta complejidad, se constituyen como el único lugar fuera de la vivienda en el que se desenvuelven los NNA. El espacio entre las viviendas, por más pequeño sea (por ejemplo, el descanso de las escaleras) no es un espacio residual, sino que se utiliza como un espacio común, que puede promoverse aún más como un espacio comunitario que permita el cuidado de los niños y niñas, compartido entre vecinos, y evitar el encierro excesivo puertas adentro. Para ello, se podría considerar incluir en estos espacios, elementos para la recreación que interesen a los NNA (tales como juegos infantiles y vegetación) o al menos un espacio libre y amplio, que permita el juego activo. El diseño de este espacio común debería considerar el ser un espacio inclusivo para niños/as y adultos, y promover la vigilancia natural, para que las/os cuidadoras/es puedan seguir realizando labores mientras los NNA juegan, y al mismo tiempo, considerar un diseño seguro, para contribuir a la autonomía de los niños y niñas. En este sentido, existen estudios que resaltan que las experiencias de riesgos en espacios al aire libre de niños y niñas, son diferentes a las de los adultos, y pueden aportar al diseño seguro de espacios de juego para NNA. Además, este lugar debería contar con elementos que permitan el estar confortable, como sombradores, árboles y asientos para que quienes cuidan puedan aprovechar de socializar con otros.
- 3. Vivienda adecuada y amigable:** para promover espacios amigables y la sana intimidad al interior de la vivienda, una alternativa es considerar el diseño modular de las habitaciones, que permita adaptar los espacios a los diversos usos que tienen durante el día, reconociendo su multifuncionalidad, y, por ejemplo, diseñar espacios adaptables para el juego, el estudio, y/o la privacidad de los NNA. En este sentido, se debería promover el uso de cama propia tanto para niños/as y adultos. Junto con lo anterior, es importante promover oportunidades para la personalización de los espacios, cuestión relevante para el desarrollo de la identidad de los niños/as como, por ejemplo, al permitir la intervención en muros de la vivienda. Otra forma de fomentar la autonomía y el desarrollo de identidad es crear elementos para el almacenamiento y el orden, que sea

accesibles y personalizables a NNA. Es necesario contar con espacios disponibles para el juego, con objetos exhibidos a disposición y manipulables por niños y niñas. El o los adultos deben facilitar el juego y la creatividad al interior de la vivienda. De este modo, se busca también evitar que se sustituya el juego por el uso de aparatos y medios electrónicos de manera excesiva.

4. **Espacio interior seguro:** dentro de las posibilidades, se deben identificar los riesgos al interior de la vivienda y promover intervenciones y/o diseños que disminuyan los efectos perjudiciales para la salud y riesgos de accidentes en el hogar, que se concentran principalmente en la cocina y el baño. En el uso del baño, se debe evaluar el tamaño y diseño, entendiendo las necesidades espaciales que implica su uso, tanto para los niños/as más pequeños/as, que requieren la asistencia de un adulto, como para los/as más grandes, que requieren de privacidad en la medida en que se acercan a la adolescencia. La falta de espacio del baño implica la incomodidad permanente para las labores de cuidado por parte de las madres, y aumenta el riesgo de accidentes para los niños/as; también, las pequeñas dimensiones del baño ejercen mayor presión sobre la búsqueda de privacidad en otras habitaciones de la vivienda. El baño debe considerarse como un espacio de relajación en donde uno se pueda sentir bien, sobre todo para familias numerosas. Desde luego, el diseño adecuado del baño permitiría otorgar la privacidad deseada que las habitaciones compartidas actualmente no brindan.
5. **Espacios públicos amigables:** debe promocionarse el diseño situado y la apropiación segura de la calle a través de la participación ciudadana, fomentando el diseño participativo, que recoja las experiencias, identificación de problemas y oportunidades, y desarrollo de soluciones por parte de la comunidad local, que contribuya también a la apropiación de los espacios públicos. Permitir y establecer lugares de esparcimiento y recreación para NNA y todos los demás grupos etarios, creando espacios inclusivos, que sean atractivos y seguros tanto para niños/as como para adultos. Para ello, debe trabajarse en la remodelación de plazas, calles y otros espacios públicos, mejorando tanto en su infraestructura y equipamiento como en la seguridad ciudadana y vial que, como espacio público, debe brindar para la tranquilidad de los padres, madres y otros/as cuidadores/as. Para ello, se recomienda establecer elementos de sombra y asientos para adultos y niños/as, contar con la señalética adecuada para el cuidado de estos últimos, y rediseñar veredas y calles considerando el confort

y la accesibilidad universal para los trayectos de madres con hijos/as y adultos mayores, de manera de facilitar el acceso y promover el uso de los espacios públicos.

## Fuentes bibliográficas

- Arriagada, I., & Todaro, R. (2012). Cadenas globales de cuidados: el papel de las migrantes peruanas en la provisión de cuidados en Chile. Santiago: ONU Mujeres.
- Barrientos, F. (2018). Barrios sostenibles en condominios de vivienda social tipo c. Estrategias para la regeneración de población Parinacota [Tesis de magíster, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Escuela de Arquitectura.
- Batthyány, K. (2015). Las políticas y el cuidado en América Latina: una mirada a las experiencias regionales. CEPAL - Serie Asuntos de Género N° 124. Publicación de las Naciones Unidas. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/37726-politicas-cuidado-america-latina-mirada-experiencias-regionales>
- Dahlgren, G., & Whitehead, M. (1991). Policies and strategies to promote social equity in health. Stockholm: Institute of Futures Studies.
- Habiterra. (2009). Plan de rehabilitación integral de Bajos de Mena y reconversión del polígono El Volcán II. Santiago.
- Organización Mundial de la Salud. (2016). Planificación urbana, salud y sostenibilidad: El caso de las áreas verdes en Santiago de Chile.
- Organización Mundial de la Salud. (2018a). Calidad del aire y salud. [https://www.who.int/es/news-room/factsheets/detail/ambient-\(out-door\)-air-quality-and-health](https://www.who.int/es/news-room/factsheets/detail/ambient-(out-door)-air-quality-and-health)
- Organización Mundial de la Salud. (2018b). Directrices de la OMS sobre vivienda y salud: Resumen de orientación. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/279743/who-ced-phe-18.10-spa.pdf?ua=1>
- Ministerio de Energía. (2007). Usa bien la energía, sigue la corriente: Guía práctica de consejos para el uso eficiente de la energía. Gobierno de Chile. [http://www.minenergia.cl/ganamostodos/docweb/usa\\_bien\\_la\\_energia.pdf](http://www.minenergia.cl/ganamostodos/docweb/usa_bien_la_energia.pdf)
- PNUD. (2018). Objetivos de desarrollo sostenible. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/s1801141\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/s1801141_es.pdf)



- Raczynski, D., Bedregal, P., Ferrer, J. C., Margotta, P., Besomi, D., & García, C. (2007). Política de infancia en el nivel local: Requerimientos y aportes de la gestión de información. Concurso de Políticas Públicas, Camino al Bicentenario, Propuestas para Chile.
- Sabatini, F., Ubilla, M., Cox, P., Márquez, F., & Garcés, M. (2006). Habitabilidad de niños y niñas. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Vélez, C., & Vidarte, J. (2014). Discapacidad y determinantes sociales de la salud estructurales e intermedios. Diferencias por género. *Ciencia e Innovación en Salud*, 2(2), 63-69.

## Hacia una planificación urbana inclusiva con las infancias<sup>1</sup>

Carole Gurdon, Piera Medina, Micaela Jara-Forray, Ricardo Truffello

Fundación Escala Común y Observatorio de Ciudades UC, Pontificia Universidad Católica de Chile

### Resumen

El Set de Indicadores de Pertinencia Infantil en la Ciudad (SIPIC) es un trabajo de investigación realizado conjuntamente por la Fundación Escala Común (FEC) y el Observatorio de Ciudades UC (OCUC). Este proyecto se ha venido desarrollando desde el año 2018 con el objetivo de medir el comportamiento de los territorios urbanos en términos de pertinencia infantil, destacar la importancia de la relación entre infancias y ciudad, e invitar a “remirar” la planificación urbana desde la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes (NNA) en los espacios urbanos.

En el marco de los derechos de los NNA, la investigación se plantea como innovadora en su área, ya que se desarrolló a partir de las miradas y experiencias de los NNA mediante una metodología basada en un extenso proceso de participación. El SIPIC busca incorporar las visiones, experiencias y prácticas de los niños, niñas y adolescentes en los procesos de planificación urbana en Chile.

Los resultados están dirigidos a profesionales involucrados en la planificación, proyectos y análisis urbanos, incluyendo autoridades públicas, organizaciones sociales, académicos e investigadores. La primera fase (2018-2019) se enfocó en la escala comunal, mientras que la segunda fase

---

<sup>1</sup> Número de acta del proyecto: proyecto Fondart Nacional, línea de Arquitectura, modalidad de Investigación Folio n° 636875. Nombre de la entidad financiadora: Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Nombre del comité de ética de la institución que revisó el proyecto y su número correspondiente: los proyectos Fondart no requieren de la aprobación de un comité de ética.

(2022-2023) se centra en la escala barrial y los espacios públicos, siendo esta la primera escala de aproximación de la infancia a la ciudad.

## Fundamentación y problema

En las últimas décadas, frente a un contexto urbano cada vez más complejo, se observa un fuerte declive de la presencia de los NNA en los espacios públicos de las ciudades del Norte global (Lofland, 1973, 1998; Hillman et al., 1990; Gaster, 1991; Holloway & Valentine, 2000) y se reconoce la misma tendencia en Chile como en la mayoría de las ciudades latinoamericanas (Jirón et al., 2022).

En Chile, cerca del 25% de la población corresponde a NNA, y alrededor del 88% de este grupo etario vive en áreas urbanas (Unicef, 2020). Estas cifras demuestran claramente que los NNA no son el futuro de nuestras ciudades, sino más bien el presente. En este contexto, se hace urgente incorporar las miradas y experiencias de los NNA en la planificación de las ciudades para avanzar hacia espacios urbanos más inclusivos y pertinentes con sus necesidades.

Las relaciones tempranas que establecen los NNA con el entorno que los rodea les permiten reconocer sus roles en la estructura social y, de acuerdo al contexto, construir su propia identidad. Sin embargo, la presencia de los NNA en el espacio público se ha ido restringiendo de forma exponencial en las últimas décadas, ya sea porque la ciudad se considera insegura o por las decisiones de diseño y planificación de los espacios urbanos (Tonucci, 2006). Esto genera que los NNA pierdan territorios en la ciudad, disminuyan su interacción social y experiencia de alteridad, y con ello, sus posibilidades de participar en la producción de los espacios urbanos que habitan (Carver, Timperio & Crawford, 2006).

Desde el primer Plan Nacional de Derechos Humanos en Chile (PNDH, 2018) se establecen lineamientos respecto de la participación ciudadana de los NNA. Si bien estos han sido plasmados dentro de los lineamientos estratégicos del Minvu en términos de participación de los NNA en los procesos de diseño y planificación urbana, todavía se requiere desarrollar instrumentos de implementación, evaluación y retroalimentación para seguir impulsando una mayor y efectiva participación de los NNA en las decisiones sobre la planificación y el diseño de las ciudades en Chile.

Esta propuesta se enmarca en el enfoque de la Convención Internacional de Derechos de la Niñez (CDN), ratificada por Chile en 1990, y la nece-

sidad surgida de la integración de la Agenda de Inclusión 2030 en las directrices de desarrollo territorial. También se alinea con la Ley de Garantías publicada en 2022 que garantiza, entre otros, el derecho a la participación de los NNA. Desde este marco, se reconoce el derecho de participación de los NNA, así como su poder de agencia como ciudadanos activos que pueden contribuir a una planificación urbana más amigable e inclusiva para la comunidad en general.

En sintonía con este planteamiento, la finalidad de la propuesta radica en facilitar la incorporación del enfoque infantil en la evaluación y diseño de proyectos, planes y estudios urbanos. En efecto, el análisis de cómo los espacios y lugares impactan el bienestar, desarrollo y participación de la infancia y adolescencia aparece como un elemento crucial, considerando que sus necesidades y percepciones son únicas.

### **Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa**

En línea con lo antes expuesto, las recomendaciones propuestas para política pública se enfocan en dos orientaciones principales:

1. Instalar instancias de participación ciudadana infantil en los procesos relativos a las tomas de decisiones sobre las ciudades y los espacios públicos para avanzar hacia una planificación de los espacios urbanos que integre el concepto de pertinencia infantil como requisito base de desarrollo tanto de los estudios y proyectos urbanos, como de los instrumentos de planificación territorial de escala comunal o regional.
2. Implementar a escala nacional indicadores de pertinencia infantil, como el SIPIC, para: medir el comportamiento de los espacios urbanos y su nivel de inclusión con las infancias; proponer estándares urbanos nacionales adaptados los NNA; y generar mediciones *ex post* que permitan una retroalimentación y una mejora continua de las políticas urbanas.
3. Para lograr estas dos orientaciones principales, se hace necesario construir un marco legal de referencia asociado a medidas específicas que acompañen este proceso y entregue a los distintos actores institucionales las herramientas necesarias para avanzar hacia ciudades más inclusivas con las infancias.

Estas medidas deben incluir:

- La incorporación del enfoque de pertinencia infantil de los territorios urbanos en la Política Nacional de Niñez y Adolescencia y la creación de indicadores de seguimiento asociados.

- La incorporación del enfoque de pertinencia urbana infantil en el Sistema Nacional de Inversiones (SNI) del Ministerio de Desarrollo Social y Familia.
- El desarrollo e implementación de estándares de metodologías de participación ciudadana que se adapten al ritmo propio de cada etapa de las infancias y que ocupen un lenguaje inclusivo, permitiendo a los NNA expresar sus necesidades e ideas sobre los espacios urbanos que habitan.
- La implementación de instancias de coordinación que articulen las distintas escalas (nacionales, regionales y comunales) en materia de políticas públicas enfocadas en las infancias y la ciudad.
- La implementación de instancias de coordinación intersectorial que articulen a nivel comunal las decisiones de políticas públicas enfocadas en la infancia con las políticas públicas enfocadas en la planificación urbana. Esta coordinación intersectorial debería poner especial énfasis en los espacios públicos de escala barrial, siendo estos los primeros espacios de aproximación de la infancia a la ciudad.
- La creación de instancias que permitan incorporar las visiones y necesidades de las familias y cuidadores de los NNA en los procesos de toma de decisión, generando diálogos intergeneracionales enfocados en el bienestar infantil en los espacios urbanos.

En coherencia con lo antes detallado, se identifican los siguientes actores institucionales que deberán involucrarse en la construcción e implementación del marco legal propuesto:

- Congreso Nacional de Chile (Senado y Cámara de Diputados)
- Ministerio de Vivienda y Urbanismo (Minvu) y Seremis
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (MDSF) y Seremis
- Subsecretaría de la Niñez
- Oficinas Local de la Niñez (OLN), como actor clave de la nueva institucionalidad de la niñez a nivel comunal

También se debería involucrar en el proceso a ONGs, organizaciones de la sociedad civil y centros de estudios cuyas competencias abarcan específicamente la problemática de las infancias en las ciudades, así como Unicef Chile.

## Fuentes bibliográficas

- Carver, A., Timperio, A., & Crawford, D. (2007). Playing it safe: The influence of neighbourhood safety on children's physical activity – A review. *Health and Place*, 14, 217–227.
- Fundación Escala Común-Observatorio de Ciudades UC. (2019). Geografías de la Infancia. Derribando muros del Gigante Egoísta. Informe final Proyecto de Investigación SIPIC 1 (Fondart folio 452525). [www.sipic.cl](http://www.sipic.cl)
- Gaster, S. (1991). Urban children's access to their neighborhood: Changes over three generations. *Environment and Behavior*, 23(1), 70–85.
- Holloway, S. L., & Valentine, G. (2000). Spatiality and the new social studies of childhood. *Sociology*, 34 (4), 763–783.
- Jirón, P., Solar-Ortega, M., Rubio, D., Cortés Morales, S., Cid, B., & Carrasco, J. (2022). La espacialización de los cuidados: Entretejiendo relaciones de cuidado a través de la movilidad. *Revista INVI*, 37 (104), 199–229.
- Lofland, L. (1973). *A World of Strangers: Order and Action in Urban Public Space*. Basic Books.
- Lofland, L. (1998). *The Public Realm: Exploring the City's Quintessential Social Territory*. Aldine De Gruyter.
- Tonucci, F. (2006). La ciudad de los niños: Un nuevo modo de pensar la ciudad. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Unicef. (2020). Niños, niñas y adolescentes en Chile 2020. <https://www.unicef.org/chile/informes/ninos-ninas-y-adolescentes-en-chile-2020>
- Unicef. (2022). Places and Spaces: Environments and children's well-being. <https://www.unicef-irc.org/places-and-spaces>

## **Movilidad de niñas, niños y adolescentes como necesidad fundamental para su bienestar integral**

Susana Cortés Morales

Universidad Central de Chile

### **Resumen**

La autora de la propuesta ha participado en diversas investigaciones en torno a la movilidad, específicamente la movilidad de niñas, niños y adolescentes (NNA). Ha escrito además capítulos, artículos y un libro explorando y discutiendo este tema y problemáticas asociadas en diferentes contextos a nivel internacional. En esta propuesta, se basa en observaciones locales e internacionales que dan cuenta de un problema relevante: la movilidad de NNA en Chile no es materia de discusión ni implementación de políticas públicas que busquen promoverla de manera segura y sostenible. La propuesta busca, primero que nada, el reconocimiento de la movilidad de NNA como una necesidad esencial para el cumplimiento de sus derechos y el ejercicio de su ciudadanía, considerando además las diferentes necesidades según grupo etario y otras categorías interseccionales. Se sugieren dos acciones concretas dirigidas a visibilizar esta problemática en la esfera del transporte público en Chile y a promover su uso por parte de NNA.

### **Meta / impacto esperado**

Reconocimiento de la movilidad de niñas, niños y adolescentes (NNA) como necesidad fundamental para su desarrollo y bienestar integral, así como para cumplir el compromiso adoptado por el Estado chileno a través de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y el ejercicio de su ciudadanía.

Impacto esperado: Visibilización de NNA como habitantes de los territorios de Chile, como ciudadanos y como usuarios del transporte público, a

través de acciones y campañas que promuevan su movilidad segura y bienestar en movimiento.

## Fundamentación y problema

A nivel internacional, la movilidad cotidiana de la niñez constituye un campo de estudios que ha contribuido a comprender la relación entre bienestar, salud y los entornos que habitan NNA.

Estudios conducidos en este campo en diferentes países, permiten observar tendencias comunes en cuanto a una drástica disminución en la movilidad independiente de la niñez (MIN). Es decir, niñas y niños en diferentes territorios del mundo se movilizan cada vez menos sin compañía adulta, y comienzan a hacerlo a edades cada vez más avanzadas. Lo anterior se origina en problemas de seguridad vial y ciudadana, así como en culturas de crianza y percepciones de riesgo particulares, y se asocia con problemas de salud y con obstáculos para el bienestar y desarrollo de niñas, niños y adolescentes (NNA).

Por una parte, la disminución de la MIN se asocia a una reducción de las prácticas de transporte activo y un aumento en el uso del automóvil, vinculándose a un creciente sedentarismo, mayor riesgo de sobrepeso y obesidad. Lo anterior es especialmente relevante en el caso de Chile, que se sitúa entre los países peor evaluados en actividad física de NNA. Por otra parte, la disminución de la MIN resulta problemática en tanto limita las oportunidades de NNA para desarrollarse social y cognitivamente, así como para ejercer su ciudadanía, al restringir los lugares dentro de los cuales pueden interactuar con otros y desarrollar actividades recreativas, sociales y políticas. Se ha observado también que en el caso de niños y niñas más pequeños sus movilidades y las de quienes les cuidan y acompañan son problemáticas por la falta de consideración de sus características y necesidades en la planificación urbana.

Si bien en la región latinoamericana los estudios en este ámbito son escasos, el tema constituye una problemática que está recibiendo creciente atención. Los estudios existentes revelan importantes problemáticas como la inseguridad vial, considerando que en Latinoamérica los accidentes de tránsito constituyen la principal causa de muerte en NNA entre cinco y catorce años. Al mismo tiempo, la movilidad cotidiana es un factor clave en 'romper' la asociación entre la segregación socioeconómica residencial y la escolar. En este sentido, es importante considerar las grandes distancias



viajadas por los niños en general para llegar de sus hogares a sus escuelas. Lo anterior afecta con especial intensidad a la niñez habitante de zonas de menores ingresos. También se ha observado una marcada inequidad de género en los patrones de movilidad de NNA, a lo cual en el caso de Chile se suma la significativa presencia de NNA de familias migrantes. La mayoría de los estudios e intervenciones en materia de movilidad de NNA, sin embargo, se han enfocado en el viaje entre sus hogares y la escuela, dejando de lado las movilidades asociadas a otro tipo de actividades, y las de niñas y niños preescolares. Por lo tanto, se hace necesario expandir el foco hacia las movilidades en el contexto de sus vidas cotidianas y de las ciudades que habitan en general.

Todo lo anterior se presenta en tensión con la Convención Internacional de Derechos del Niño, particularmente en relación al derecho al descanso, esparcimiento, al juego, a las actividades recreativas, la vida cultural y las artes, y el derecho a la participación. Por lo tanto, hace urgente la generar mayor conocimiento en este campo en el contexto de Chile, así como de iniciativas y políticas concretas que respondan a estas problemáticas, considerando el carácter interseccional, con diferentes aspectos resultando más o menos problemáticos para diferentes grupos etarios, identidades de género, clases sociales y grupos étnicos y nacionalidades.

### **Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa**

La propuesta plantea el reconocimiento de la movilidad de niñas, niños y adolescentes en Chile como derecho fundamental y necesidad que apunta hacia su bienestar en cuatro dimensiones. La salud física, para prevenir sobrepeso, obesidad, y otros problemas asociados al sedentarismo y a los efectos nocivos de la contaminación ambiental, entre otros. La salud mental, a partir de la seguridad, del acceso a áreas verdes y recreativas, el encuentro con otros, etc. Su bienestar psicosocial (espacios diversos de interacción social y desarrollo, acceso a servicios, recursos, lugares y personas) y el ejercicio de la ciudadanía (derecho a la ciudad, participación social y política). Este reconocimiento debe extenderse más allá del trayecto escolar, reconociendo la amplitud de espacios en los que necesitan desarrollarse en su vida cotidiana y el amplio rango etario que constituye este grupo. Por lo tanto, este reconocimiento debe concretarse en la inclusión de esta dimensión en políticas públicas en diversos ámbitos, especialmente en transpor-

te, salud y educación, así como en generar campañas que visibilicen esta problemática en la ciudadanía en general, haciendo visible a niñas, niños y adolescentes como habitantes de sus territorios y usuarios del transporte público con necesidades y características específicas. Como punto de partida para accionar esta propuesta, se sugiere visibilizar y fomentar el uso del transporte público por parte de NNA – articulando al mismo tiempo con políticas de movilidad sustentable – a través de dos acciones, enfocadas en grupos etarios diferentes:

1. Campaña para visibilizar a los niñas y niños pequeños en el transporte público y fomentar su desarrollo en movimiento. Se focaliza en la Región Metropolitana dadas las distancias más largas y trayectos más complejos realizados en este contexto urbano, con proyección de ampliar hacia otros territorios en el mediano plazo. Se trata de una intervención gráfica de los cielos de buses del Transantiago y de los vagones de Metro, con imágenes no publicitarias, que incluyan tanto imágenes con textos simples y cortos que cuenten pequeñas historias, como actividades didácticas apropiadas para niñas y niños preescolares (eg. Encuentra las diferencias, busca el tesoro, etc.), además de algunas viñetas que apunten explícitamente a recordar que estos espacios son también compartidos por niños y niñas, y consejos sobre cómo las personas pueden contribuir a hacer sus viajes mejores. Estas imágenes cumplen un doble objetivo: por una parte, llamar la atención de niñas y niños de edad preescolar -cuyos tamaños y posiciones (por ejemplo, en coches, en brazos o portabebés) los hacen más atentos hacia perspectivas como el techo de los lugares en que viajan– generando interacciones tanto con la gráfica como con sus cuidadores, generando oportunidades concretas de lo que se entiende en estudios del desarrollo como episodios de atención compartida. Esto busca entretener a niñas y niños a través de medios diferentes a las pantallas móviles, así como generar interacciones significativas con sus acompañantes adultos en movimiento. Por otra parte, esta intervención busca concientizar a los usuarios del transporte público acerca de la presencia de niñas y niños pequeños en este medio, generando empatía en relación con sus características y necesidades particulares.
2. Pase escolar universal gratuito para estudiantes de educación media. La evidencia internacional y observaciones a nivel local muestran que la transición hacia la educación media o secundaria coincide con la necesidad de mayor autonomía en la adolescencia. Al mismo

tiempo se ha observado que el trayecto escolar automotorizado es una de las grandes causas de problemas de tráfico en horarios punta a escala urbana y de barrio en los entornos de los establecimientos educacionales, donde un exceso de automóviles en calles residenciales genera riesgos para la seguridad vial de los peatones, ciclistas y otros automovilistas y pasajeros. Entre diversas barreras que dificultan el uso de transporte público por parte de los adolescentes se encuentra su elevado costo. En Chile, el pase de transporte escolar de educación media se limita a establecimientos municipales y a estudiantes que demuestren tener ingresos familiares limitados. La universalidad del pase escolar busca fomentar el uso de transporte público entre los adolescentes de diversos estratos socioeconómicos para movilizarse no sólo entre su hogar y escuela, sino para realizar todas las actividades que forman parte de sus vidas cotidianas. Al mismo tiempo, sugiere la gratuidad como objetivo a mediano plazo, al menos para estudiantes de establecimientos municipales o de bajos ingresos. Esto se fundamenta en el reconocimiento de la adolescencia como una etapa del ciclo de vida en que las personas presentan formas particulares de vulnerabilidad, dadas por su categoría etaria, en un momento en que la búsqueda de autonomía debe ser apoyada no solo desde la familia sino por la sociedad en su conjunto. Esta medida promovería además una movilidad más sostenible de los adolescentes y futuros adultos. Experiencias de este tipo se han desarrollado en otros países, por ejemplo, en Escocia, donde desde enero 2021 las personas entre 5 y 21 años pueden viajar gratuitamente en buses (intra e interurbanos) a lo largo de todo el país, con el propósito de promover transporte sustentable y generar condiciones de mayor equidad entre los habitantes más jóvenes.

## Fuentes bibliográficas

Aguilar-Farias, N., Miranda-Marquez, S., Martino-Fuentealba, P., Sadarangani, K. P., Chandia-Poblete, D., Mella-García, C., Carcamo-Oyarzun, J., Cristi-Montero, C., Rodríguez-Rodríguez, F., Delgado-Floody, P., Von Oetinger, A., Balboa-Castillo, T., Peña, S., Cuadrado, C., Bedregal, P., Celis-Morales, C., García-Hermoso, A., & Cortínez-O’Ryan, A. (2020). 2018 Chilean Physical Activity Report Card for Children and Adolescents: Full Report and International Comparisons, *Jour. Phys. Act. Hea.*

- 17(8), 807-815. <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jpah/17/8/article-p807.xml>
- Dodd, Helen F., Lily FitzGibbon, Brooke E. Watson, and Rachel J. Nesbit. 2021. "Children's Play and Independent Mobility in 2020: Results from the British Children's Play Survey" *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18, no. 8: 4334. <https://doi.org/10.3390/ijerph18084334>
- Ekman Ladru, Danielle & Gustafson, Katarina & Joelsson, Tanja. (2021). Children's prosthetic citizenship as 'here-and-now', 'not-yet' and 'not-here'. the case of the mobile preschool. *Social & Cultural Geography*. 10.1080/14649365.2021.2007541.
- Kullman, K. and C. Palludan (2011). Rhythmanalytical sketches: agencies, school journeys, temporalities. *Children's Geographies* 9 (3-4): 347-359.
- Marzi, I. & Reimers, AK. (2018). Children's Independent Mobility: Current Knowledge, Future Directions, and Public Health Implications. *Int J Environ Res Public Health*, 1;15(11):2441. doi: 10.3390/ijerph15112441. PMID: 30388880; PMCID: PMC6267483.
- Mikkelsen, R. & Christensen, P. (2009). Is children's independent mobility really independent? A study of children's independent mobility combining ethnography and GPS/mobile phones technologies. *Mobilities*, 4, 37-58.
- Murray, L. & Cortés-Morales, S. (2019). *Children's Mobilities: Interdependent, imagined, relational*. London: Palgrave Macmillan.
- Olsen, J., Mitchell, R., McCrorie, P., Ellaway, A. (2019). Children's mobility and environmental exposures in urban landscapes: A cross-sectional study of 10–11 year old Scottish children, *Social Science & Medicine*, Volume 224, 11-22, ISSN 0277-9536, <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2019.01.047>.
- Shaw, B.; Bicket, M.; Elliot, B.; Fagan-Watson, B.; Macca, E. & Hillman, M. (2015). *Children's independent mobility: on international comparison and recommendations for action*. London: Policy Studies Institute.
- Unicef (2023). *Child friendly cities initiative*. <https://childfriendlycities.org/>

## **Participación de niños, niñas y adolescentes en el diseño y planificación de planes y proyectos urbanos.**

Rosario Palacios Ruiz de Gamboa, Gabriela Piña Ahumada

Pontificia Universidad Católica de Chile

### **Resumen**

En los últimos años, hemos trabajado en diversos proyectos que buscan fomentar la participación de NNA (niños, niñas y adolescentes). Entre ellos, el levantamiento de la voz de NNA para la nueva constitución en el primer proceso (Palacios, 2022, y Piña, 2022) y, en el segundo proceso, el diseño de un diplomado sobre metodologías de participación de NNA, el diseño de una plaza de bolsillo con enfoque de género en la comuna de Santiago, y una iniciativa de calles seguras para la niñez a partir de la iluminación en un barrio de Providencia.

Estos proyectos han permitido sistematizar el conocimiento sobre NNA, ciudades y medioambiente; desarrollar mesas de discusión sobre derechos de NNA; y diseñar e implementar metodologías participativas con NNA para el diseño y la planificación. El proyecto “Voces para la nueva constitución” involucró a NNA de todo el país en talleres virtuales sobre diversos temas, entre ellos, ciudad y medioambiente. Esta experiencia refleja su interés por participar en la toma de decisiones. Los proyectos de la plaza de bolsillo y la recuperación de barrio involucraron a vecinos y destacaron la urgencia de contar con políticas que promuevan la participación de NNA en la planificación y diseño de sus ciudades.

### **Meta / impacto esperado:**

Incluir a niños, niñas y adolescentes (NNA) en los procesos de participación ciudadana para el diseño de Planes Reguladores Comunales e Intercomu-

nales, así como en proyectos urbanos de distintas escalas. Actualmente, en el caso de los instrumentos de planificación y de proyectos de gran escala, los procesos de planificación urbana son obligatorios (por la Ley General de Urbanismo y Construcciones y la legislación medioambiental respecto a los estudios de impacto ambiental). Sin embargo, no se considera a los NNA como una parte indispensable de la comunidad que debe participar. En el caso de proyectos menores, la participación ciudadana no es obligatoria, y aunque es una práctica que se está extendiendo, la mayoría de las veces no se incluye a los NNA en los procesos participativos.

Es fundamental contar con instrumentos de planificación urbana y proyectos que consideren la perspectiva de la niñez y la adolescencia, lo que contribuye a su bienestar.

## Fundamentación y problema

Los planes reguladores comunales e intercomunales y los proyectos urbanos son instrumentos que guían el desarrollo de nuestras ciudades (LGUC, 1976). Es fundamental que estos instrumentos tomen en cuenta a todas las personas que habitan la región, por lo que es indispensable articular una estrategia que busque incorporar de manera significativa y efectiva la participación de niños, niñas y adolescentes (NNA) como parte de sus habitantes. En Chile, no se incluye a los NNA en estos procesos, lo que resulta en que, muchas veces, el espacio público, la movilidad urbana y los usos de suelo excluyen las experiencias de los NNA como habitantes de la ciudad. Esto impacta negativamente en su calidad de vida, ya que no cuentan con lugares apropiados para el juego, ni con seguridad para ellos y sus cuidadores/as, además de que los barrios no consideran sus necesidades. En relación con el medio ambiente, tampoco se incluye a los niños en los procesos asociados al SEIA. Por ejemplo, en los nueve procesos de participación ciudadana relacionados con el complejo industrial Ventanas de Quintero-Puchuncaví, no participó ningún NNA, a pesar de que ellos fueron los más perjudicados por la contaminación producida (Defensoría de la Niñez, 2019). Esta situación constituye un obstáculo para el pleno ejercicio de los derechos de los NNA, que además del derecho a la participación, incluyen el derecho a vivir en un medioambiente limpio que les permita desarrollarse.

Los derechos de la infancia, estipulados en la Convención sobre los Derechos del Niño (Unicef, 2006) y en la Ley 21.430 sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia (2023), incluyen el dere-

cho a la participación, que está directamente relacionado con la posibilidad de participar activamente e influir en la vida pública, y con que sus voces sean efectivamente escuchadas y tomadas en serio en los asuntos que les conciernen.

La participación infantil es un componente necesario e indispensable para garantizar su desarrollo pleno, así como su capacidad de cooperar y aportar tanto en su propio bienestar como en el de su comunidad. A su vez, la participación temprana de los NNA impacta positivamente en su desarrollo emocional, social y cognitivo, ya que les permite tomar conciencia de sus propias capacidades, fortalecer su autoestima y ejercer su autonomía (Lansdown, 2009).

Los NNA son habitantes de la ciudad que utilizan espacios públicos, medios de transporte, viviendas, edificios de servicios, parques y plazas. Sin embargo, no son considerados en el diseño y planificación de estos espacios. Es crucial que esta perspectiva se integre en las políticas públicas mediante la implementación de procesos a escala barrial, comunal y regional.

A nivel internacional, la perspectiva de la niñez en la planificación y el diseño urbano es también un tema en desarrollo (Derecho a la Ciudad: Niños, Niñas y Adolescentes – Rosario Palacios, s. f.). Existen fundaciones que promueven los derechos de los NNA en sus ciudades, como Urban 95 de la Fundación Bernard van Leer, Streets for Kids de NACTO en EE.UU., y Play Scotland en Escocia. Unicef ha apoyado el programa Ciudades Amigas desarrollado principalmente en España. Por otra parte, Francesco Tonucci (2015) promovió la idea de las “ciudades de los niños” a través de su trabajo como activista, impulsando procesos participativos que incluyen a los NNA para que interpreten y expresen sus propias necesidades y contribuyan al cambio de su ciudad y medioambiente. Finalmente, la consideración de los NNA en la toma de decisiones no solo beneficia a ellos, sino que también mejora las condiciones para el cuidado de sus cuidadores/as, quienes tienen necesidades especiales para habitar el espacio urbano y movilizarse por la ciudad de forma segura y adecuada (Chinchilla, 2020).

### **Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa**

La política propuesta debe establecer orientaciones para que, en los procesos participativos relacionados con el diseño y la planificación urbana, así como en los proyectos urbanos, se consideren espacios de participación

especialmente diseñados para NNA (niños, niñas y adolescentes). Estas orientaciones podrían impactar tanto en los procesos de planificación urbana estipulados por ley que exigen participación ciudadana (en Chile, esto aplica solo a los procesos asociados a la elaboración de planes reguladores comunales, establecidos en la Ley General de Urbanismo y Construcción, y a los proyectos urbanos que, por su magnitud, requieran un Estudio de Impacto Ambiental, EIA, según la Ley sobre Bases Generales de Medio Ambiente) como en todos los proyectos urbanos que, por voluntad del municipio o del gobierno regional, sean objeto de participación ciudadana. Para hacer operativas estas orientaciones, se recomienda la elaboración y difusión de guías metodológicas para incluir a los NNA en los procesos de participación ciudadana y consultas indígenas.

La elaboración de estas guías debería estar liderada por la Subsecretaría de Desarrollo Regional (SUBDERE), promoviendo un trabajo conjunto entre organizaciones que trabajen con NNA y participación ciudadana, investigadores/as académicos y profesionales de los ministerios de Vivienda y Urbanismo, Medio Ambiente, Transporte y Obras Públicas. Se sugiere que la SUBDERE difunda y capacite sobre esta metodología a los actores municipales a través de las Direcciones de Desarrollo Comunitario (DIDECO) y los Consejos Consultivos Comunales de NNA, que mantienen contacto con las juntas de vecinos y otras organizaciones sociales. Asimismo, la SUBDERE podría trabajar en conjunto con la Defensoría de la Niñez en su labor territorial, ya que este organismo apoya iniciativas que garantizan los derechos de los NNA, como el derecho a la participación. A nivel municipal, la Defensoría está presente a través de las Oficinas Locales de la Niñez (OLN), establecidas en la Ley 21.430 sobre Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia. Se recomienda, por tanto, un trabajo conjunto a nivel municipal, dado que es en este ámbito donde se deciden la mayor cantidad de proyectos urbanos y planificaciones territoriales.

Proponemos orientaciones para los procesos existentes en lugar de un cambio en la ley, ya que esto puede ser una forma más sencilla de generar impacto. La inclusión de estas orientaciones podría ser un primer paso hacia una política que, de manera progresiva, incorpore a los NNA en otros espacios de participación ciudadana.

A través de estos procesos participativos, se debe facilitar la expresión de las percepciones y opiniones de los NNA residentes en la región, ciudad o barrio donde se desarrolle la iniciativa urbana, en relación con bienes, in-



fraestructuras y servicios urbanos. Los procesos participativos inclusivos, que involucren a los NNA, deben considerar metodologías específicas que les permitan ejercer su derecho a participar, generando una incidencia real en el espacio público donde se inserten. Se propone un enfoque cualitativo, utilizando metodologías de consulta adecuadas y con protocolos éticos claros, mediante los cuales se desarrolle un proceso de participación con NNA que informe los procesos urbanos, permitiendo la incorporación de sus experiencias, creencias, actitudes y reflexiones sobre la ciudad y su entorno.

Las orientaciones propuestas deben incluir técnicas e instrumentos específicos para trabajar con los NNA. La particularidad de las técnicas participativas dirigidas a NNA surge del concepto de autonomía progresiva y del reconocimiento de los derechos ratificados en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). La autonomía progresiva se entiende como la capacidad de los NNA de ejercer sus derechos a medida que se desarrollan mental y físicamente. Es decir, a temprana edad necesitan que los adultos velen por el cumplimiento de sus derechos, pero a medida que crecen, son cada vez más capaces de ejercer con mayor independencia derechos como el de la participación (Defensoría de la Niñez, 2022).

Las metodologías de participación de NNA buscan establecer un vínculo entre la experiencia de los NNA y su contexto, atendiendo su particularidad y, al mismo tiempo, incluyéndolos como miembros iguales de su sociedad. El equilibrio entre reconocimiento e igualdad es el gran desafío en los procesos de participación con NNA, que deben dialogar con el proceso general en el que participan los adultos.

Las opiniones expresadas en esos procesos deben ser consideradas por los tomadores de decisiones, de manera que no se trate de una mera participación decorativa, y deben seguir lineamientos éticos para asegurar el cuidado de los participantes. Los grupos de NNA participantes deben ser lo más diversos posible para asegurar la representación de distintas perspectivas. La institucionalidad debe favorecer la política de participación de NNA en el diseño y planificación urbana, por lo que es importante que estas prácticas participativas sean promovidas por los Consejos Consultivos Comunales de NNA, las juntas de vecinos y otras organizaciones sociales territoriales.

## Fuentes bibliográficas

- Chinchilla, I. (2020). La ciudad de los cuidados. Los Libros de La Catarata.
- Congreso Nacional. (1976). Ley General de Urbanismo y Construcciones.
- Congreso Nacional. (2023). LEY 21430 sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia.
- Defensoría de la Niñez. (2019). Estudio de afectación de niños, niñas y adolescentes por contaminación en Quintero y Puchuncaví 2018. Defensoría de la Niñez y PUCV.
- Defensoría de la Niñez. (2022). Autonomía progresiva e implicancias en los sistemas de protección. Defensoría de la Niñez.
- Derecho a la Ciudad niños, niñas y adolescentes – Rosario Palacios. (s. f.). <https://derechoalaciudadnna.cl/>
- Lansdown, G. (2009). The realisation of children's participation rights: Critical reflections. En A handbook of children and young people's participation (pp. 33-45). Routledge.
- Palacios, R. (2022). Participación de NNA en el proceso constituyente. En Voces de NNA para el Proceso Constituyente. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Piña, G. (2022). Entendimiento de los niños a partir del proyecto. En Voces de NNA para el Proceso Constituyente. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Tonucci, F. (2015). La ciudad de los niños. Graó Educación.
- Unicef. (2006). Convención sobre los Derechos del Niño. [https://www.unicef.cl/archivos\\_documento/112/Convencion.pdf](https://www.unicef.cl/archivos_documento/112/Convencion.pdf)

## **Implementación de Liceos Polivalentes Especializados en Océanos y el mar de Chile.**

**“Fortaleciendo la Educación y Conciencia sobre el Océano desde Comunidades Costeras de Chile: Creación de los Tres Primeros Liceos Oceánicos Nacionales para Fomentar Políticas Públicas de Desarrollo Sostenible, Protección ante Desastres Naturales y Economía Azul Autosustentable.”**

Maximiliano Orfanoz Mendieta (Alumno Magister en Educación mención Políticas Públicas Universidad de los Andes), Lucía Villar Muñoz (Investigadora Postdoctoral Universidad de Chile)

### **Resumen:**

El objetivo principal de esta propuesta es preparar a niños, niñas y jóvenes para liderar en las acciones de protección y uso sostenible de los recursos marinos en Chile y el mundo. Los liceos oceánicos ofrecen una educación de alta calidad centrada en la conservación del océano, impulsan una economía azul responsable, fomentan la investigación marina y promueven una educación orientada hacia un futuro sostenible e innovador. Además, esta estrategia busca alinear a Chile con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU y el Plan Oceánico Nacional del CONA, lo que posicionará al país como líder en la protección y uso sostenible del océano, contribuyendo al logro de los ODS y sirviendo como ejemplo para otras naciones. La preparación de los jóvenes en esta área asegurará un futuro próspero y sostenible en relación con el océano y el mar, logrando diversos impactos:

- Desarrollo de habilidades especializadas en ciencias marinas y oceanografía desde una edad temprana.
- Fomento del interés y la pasión por el mar entre los jóvenes.
- Descentralización de la educación y reducción de la brecha entre zonas urbanas y rurales.

- Impulso al desarrollo socioeconómico local en áreas costeras y rurales.
- Contribución a la investigación y la innovación en el ámbito marino.
- Promoción de una generación consciente y responsable con los recursos naturales marinos.
- Exportación de talento y expertos en ciencias marinas a nivel internacional.

El objetivo es alinear esta iniciativa con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU y el Plan Oceanográfico Nacional, además de fomentar una mayor conciencia sobre la importancia del océano en la sociedad chilena. Asimismo, se sugiere la posibilidad de incorporar programas de educación marina en las instituciones educativas y promover la investigación a gran escala en el océano chileno.

En resumen, se busca abordar la falta de educación y conciencia sobre el océano en Chile, promoviendo el desarrollo sostenible, la formación de nuevas generaciones conscientes y la excelencia en la investigación marina.

### **Meta / impacto esperado**

Lograr una visión de futuro innovadora para Chile mediante la creación de tres liceos especializados en el océano y el mar, ubicados estratégicamente en la zona centro (costa central), norte (Iquique) y sur (Chiloé). Estos liceos se enfocarán en: (i) preparar a niños, niñas y jóvenes de nuestro país como líderes y agentes de cambio en la protección y uso sostenible de los recursos marinos, y fomentar la profesionalización en temas marinos tanto en Chile como a nivel mundial; y (ii) alinear la estrategia nacional con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU y con el Plan Oceánico Nacional del Comité Oceanográfico Nacional (CONA).

### **Fundamentación y Problema**

Esta propuesta aborda varios desafíos en Chile relacionados con la educación y la sostenibilidad marina. Propone la creación de liceos especializados en el océano y el mar, con el fin de generar diversos impactos, entre ellos mejorar la falta de educación y conciencia sobre el océano en Chile, promover el desarrollo sostenible, formar nuevas generaciones conscientes, y fomentar la excelencia en la investigación marina.

El entorno marino de Chile enfrenta desafíos debido a la falta de conocimiento y conciencia sobre la importancia del océano y su sostenibilidad en las comunidades costeras. A pesar de contar con una extensa costa y una rica biodiversidad marina que juega un papel clave en el equilibrio ecológico y la economía del país, el déficit en educación marina se refleja en una baja vinculación de las personas con su entorno marino y en la falta de comprensión sobre la relevancia de su conservación.

Uno de los principales factores de este problema radica en la ausencia de políticas públicas cohesivas que aborden de manera integral los desafíos relacionados con el desarrollo sostenible del océano y la protección de su biodiversidad. A pesar de los avances en la creación de áreas marinas protegidas y normativas de pesca, sigue existiendo una brecha considerable entre las políticas ambientales internacionales y la educación marina nacional.

Esta carencia de educación marina tiene un impacto significativo en las comunidades costeras. La falta de conciencia y conocimiento sobre la importancia del océano conduce a la explotación inadecuada de los recursos marinos, amenazando la biodiversidad y el equilibrio ecológico costero, lo que pone en riesgo la sostenibilidad de las comunidades que dependen de estos recursos. Además, otro aspecto crítico es la vulnerabilidad frente a desastres naturales en las zonas costeras. Chile, al ser un país propenso a eventos sísmicos y tsunamis, subraya la importancia de una educación marina enfocada en la prevención y preparación ante estas contingencias. La falta de conocimiento sobre cómo actuar durante un desastre natural puede poner en peligro vidas humanas y agravar los efectos devastadores de estos eventos en las dimensiones social y económica.

La importancia de abordar este problema se hace evidente al considerar el papel crucial que el océano desempeña en la regulación del clima, la provisión de alimentos, el turismo y la economía en general. Un enfoque integral en la educación marina permitiría a las comunidades costeras comprender y valorar la relevancia del océano en sus vidas, incentivando acciones más responsables y sostenibles hacia el medio ambiente marino.

A nivel global, la sostenibilidad y conservación marina se han convertido en temas centrales de la agenda internacional. La comunidad internacional ha tomado conciencia de la necesidad de proteger los océanos y su biodiversidad frente a desafíos como el cambio climático, la acidificación de los océanos y la pérdida de hábitats marinos. Como país costero y miembro

de la comunidad global, Chile tiene la responsabilidad de contribuir a estos esfuerzos y promover la sostenibilidad marina tanto a nivel nacional como internacional.

Una mayor conciencia sobre la importancia del océano y su conservación puede inspirar a las nuevas generaciones a interesarse por carreras y actividades relacionadas con la ciencia y la protección marina. La formación de profesionales especializados en el ámbito marino fortalecería la gestión y protección de los recursos marinos a largo plazo, contribuyendo así al desarrollo sostenible del país.

El proyecto de Liceos Oceánicos es una iniciativa fundamental para abordar la falta de educación marina y la falta de conciencia sobre la importancia del océano en las comunidades costeras de Chile. Además, aborda problemas adicionales y se relaciona con puntos claves:

1. Problema de acceso a liceos de excelencia y descentralización: el proyecto reconoce la limitación de acceso de los estudiantes de regiones costeras a una educación de calidad al centrarse en liceos de excelencia que suelen ubicarse en zonas urbanas. Al promover la creación de liceos oceánicos en estas áreas, se aborda no solo la falta de educación marina, sino también la necesidad de descentralizar la educación y evitar la migración de jóvenes desde las zonas costeras retrasando su desarrollo.
2. Participación activa de niños, niñas y adolescentes de cada región seleccionada para la estrategia: la inclusión de los NNA en el desarrollo e implementación del proyecto es esencial. Esto garantiza que sus voces sean escuchadas y que la educación marina se adapte, junto al ideario de la política, a sus necesidades y expectativas, lo que, a su vez, aumenta la relevancia y efectividad de la iniciativa en cuanto a la participación y vinculación con el medio.
3. Relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): el proyecto está intrínsecamente ligado a varios ODS de la ONU. Contribuye al ODS 4 (Educación de Calidad) al mejorar la educación marina, al ODS 13 (Acción por el Clima) al crear conciencia sobre la importancia del océano en la regulación climática y al ODS 14 (Vida Submarina) al promover la conservación marina. Además, el proyecto puede influir en el ODS 15 (Vida de Ecosistemas Terrestres) al reducir la presión sobre los ecosistemas costeros.

En conjunto, estos elementos fortalecen la propuesta de los Liceos Oceánicos y aseguran que no solo aborde la educación marina, sino tam-

bién problemas más amplios de acceso educativo, participación de los jóvenes, sostenibilidad global y derechos de los niños, niñas y adolescentes en Chile.

Es esencial establecer alianzas con instituciones científicas y organizaciones relacionadas con el océano para enriquecer la formación académica y brindar oportunidades prácticas de aprendizaje.

### **Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa**

Mediante la creación de los tres primeros Liceos Oceánicos en Chile y la zona del Pacífico, se lograría un enfoque completo en la educación especializada en océanos, mar y costas de Chile, brindando a los jóvenes la oportunidad única de adquirir un conocimiento sólido y una conciencia profunda sobre la importancia del mar, sus valiosos recursos y la imperativa necesidad de protegerlos para asegurar un futuro sostenible.

#### **Para la creación de los tres primeros “Liceos Oceánicos” se requiere:**

- 1. Definición de objetivos claros y medibles:** establecer como objetivo la implementación de al menos tres liceos especializados en el océano y el mar, distribuidos en diferentes regiones de Chile, en un plazo de cinco años. Se espera beneficiar a 500 estudiantes por liceo y lograr un incremento del 20% en la comprensión y conocimiento marítimo de los estudiantes y de las localidades con orientación marítima en el país.
- 2. Creación de una institucionalidad responsable:** establecer la “Dirección Nacional de Educación Marítima”, una entidad encargada de la implementación y supervisión de los liceos especializados en el océano y el mar. Esta dirección será creada por el Ministerio de Educación en conjunto con el Comité Oceanográfico Nacional, y contará con un presupuesto asignado y un equipo de profesionales especializados en educación marítima. Una opción sería conformar un grupo técnico integrado por el Ministerio de Educación, el Ministerio de Medio Ambiente, el Ministerio de Economía, Fomento y Turismo a través de la Subsecretaría de Pesca y Acuicultura, la Escuela Naval de Chile, el gremio de pescadores y organizaciones costeras locales de las zonas seleccionadas para la implementación de los primeros tres Liceos Oceánicos de Chile.

- 3. Diseño de un currículo marítimo especializado:** desarrollar un currículo educativo especializado en el océano y el mar en colaboración con instituciones de I+D+i, universidades, las Fuerzas Armadas y expertos marítimos. Este currículo incluirá asignaturas como “oceanografía y conservación costera” y “gestión sostenible de recursos marinos”. Se establecerán estándares de aprendizaje claros, y se capacitará a los docentes en su implementación.
- 4. Establecimiento de alianzas estratégicas:** crear alianzas con el sector empresarial nacional e internacional, universidades, centros de investigación marina y las Fuerzas Armadas para ofrecer oportunidades de aprendizaje práctico, pasantías y acceso a laboratorios y equipos especializados. Además, se suscribirán convenios con empresas pesqueras y organizaciones marítimas para facilitar la participación de los estudiantes en proyectos y actividades relacionadas.
- 5. Infraestructura y equipamiento adecuados:** destinar fondos para la construcción y equipamiento de laboratorios de ciencias marinas, aulas multimedia y bibliotecas especializadas en cada uno de los liceos. Se garantizará el acceso a tecnología y recursos actualizados para apoyar la enseñanza y el aprendizaje.
- 6. Fortalecimiento de la formación docente:** implementar programas de desarrollo profesional para los docentes que imparten clases en los liceos especializados en el océano y el mar. Estos programas incluirán cursos de actualización en temas marítimos, participación en conferencias y talleres relacionados, y la creación de una red de apoyo y colaboración entre los docentes de programas educativos marítimos entre liceos y universidades especializadas.
- 7. Promoción de la participación estudiantil:** establecer convenios con instituciones marítimas y científicas para ofrecer pasantías y oportunidades de investigación a los estudiantes. Se organizarán eventos científicos y competencias relacionadas con el mar, en los cuales los estudiantes podrán demostrar sus habilidades y conocimientos en temas marítimos.
- 8. Evaluación y seguimiento continuo:** establecer un sistema de evaluación que incluya la medición del conocimiento marítimo de los estudiantes, el seguimiento de su progreso académico.

La creación de liceos especializados en el océano y el mar en Chile requeriría el respaldo de políticas y normativas específicas para su implementación y funcionamiento adecuado. A continuación, se presentan algunas políticas y normativas de base que podrían acompañar la creación de estos liceos:



- Política de educación marítima: establecer una política nacional de educación marítima que promueva la importancia de la formación y el conocimiento relacionados con el océano y el mar. Esta política proporcionaría la base para el desarrollo de los liceos especializados y definiría los objetivos, principios y estrategias generales para la educación marítima en el país.
- Normativas de creación y operación de liceos especializados: promulgar normativas específicas que establezcan los requisitos y procedimientos para la creación y operación de los liceos especializados en el océano y el mar. Estas normativas podrían incluir criterios de selección de ubicación, criterios de admisión de estudiantes, estándares de calidad educativa, requisitos de infraestructura y equipamiento, entre otros aspectos relevantes.
- Normativas curriculares específicas: se deberían establecer normativas curriculares específicas para los liceos especializados en el océano y el mar. Estas normativas determinarían los contenidos mínimos relacionados con el océano y el mar que deben ser incluidos en el currículo educativo, los estándares de aprendizaje esperados y las competencias específicas a desarrollar por los estudiantes.
- Política de formación docente: se requeriría una política de formación docente que promueva la capacitación y especialización de los docentes que imparten clases en los liceos especializados en el océano y el mar. Esta política establecería programas de desarrollo profesional, incentivos para la participación en cursos y talleres relacionados, y la creación de redes de apoyo y colaboración entre los docentes marítimos.
- Políticas de financiamiento: se deberían establecer políticas de financiamiento claras que garanticen los recursos necesarios para la creación y operación de los liceos especializados. Estas políticas podrían incluir la asignación de presupuestos específicos, la posibilidad de acceder a fondos concursables para proyectos y la búsqueda de alianzas público-privadas para el financiamiento de infraestructura y equipamiento.
- Política de articulación con el sector marítimo: se requeriría una política de articulación con el sector marítimo, que promueva la colaboración y el intercambio de conocimientos y experiencias entre los liceos especializados y las empresas, organizaciones y entidades re-

lacionadas con el océano y el mar. Esto facilitaría la participación de expertos externos en la formación de los estudiantes y abriría oportunidades de aprendizaje práctico y pasantías.

## Fuentes bibliográficas

- Ayala-Carcedo, F., & González, Á. (2002). Riesgos naturales. Editorial Ariel.
- Comisión Nacional de Oceanografía de Chile [CONA]. (2022). Plan Oceanográfico Nacional (2021–2023). Actualización 2022.
- Declaración de Belem sobre Cooperación Atlántica en Investigación e Innovación. (2017). [https://allatlanticocean.org/wp-content/uploads/2023/03/ficheiro\\_5cdbfcea3c7e9.pdf](https://allatlanticocean.org/wp-content/uploads/2023/03/ficheiro_5cdbfcea3c7e9.pdf)
- Economic and Social Commission for Asia and the Pacific [ESCAP]. (n.d.). Changing sails: Accelerating regional actions for sustainable oceans in Asia and the Pacific.
- Santoro, F., Tereza de Magalhães, A. V., Middleton, F., & Buchanan-Dunlop, J. (2022). A new blue curriculum – A toolkit for policy-makers.
- Gobierno de Chile. (2022). Estrategia de Chile para la implantación de la agenda 2030.
- Motokane, M. T., Ghilardi-Lopes, N., Barradas, J. I., Xavier, L. Y., & Van Sluys Menck, E. (2021). La contribución de la cultura oceánica a la interdisciplinariedad en la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista de Educación en Biología, Número Especial*, 114.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (n.d.). Agenda 2030: Objetivos de Desarrollo Sostenible.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (n.d.). Decenio de las ciencias oceánicas para el desarrollo sostenible (2021-2030).
- Pinto, F. (2019). Cambio climático en Chile: del desafío global a la oportunidad local (No. 7/2019). <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/chile/15512.pdf>
- Ramos Reyes, R., Gama Campillo, L. M., Núñez Gómez, J. C., Sánchez Hernández, R., Hernández Trejo, H., & Ruíz Álvarez, O. (2016). Adaptación del modelo de vulnerabilidad costera en el litoral tabasqueño ante el cambio climático. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 7(spe13), 2551-2563. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-09342016000902551&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-09342016000902551&lng=es&tlng=es)

- Barragán Muñoz, J. M. (2003). Medio ambiente y desarrollo en áreas litorales: Introducción a la planificación y gestión integradas. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Gomes Escobar, J. E. (2021). Valoración económica de los servicios ecosistémicos de protección costera y regulación climática brindados por los manglares de la provincia de Monte Cristi, República Dominicana.

## **Propuestas de políticas públicas para mejorar la calidad de los espacios educativos fuera del aula: Educación situada para la ciudadanía activa.**

Antonia Condeza-Marmentini, Ulises Sepúlveda, Piedad Cabrera-Murcia, Matías Knust-Dragunski

Universidad Alberto Hurtado, Fundación CIFREP, Universidad de Chile.

### **Resumen**

La investigación educativa está entregando valiosa información para comprender cómo los niños, niñas y jóvenes (NNA) se relacionan con sus entornos. En Chile en los últimos años Sepúlveda y Sepúlveda et al. (2018, 2022) han estudiado las tecnologías desarrolladas por catorce estudiantes de tercero y cuarto medio de siete establecimientos educacionales de la Región Metropolitana, evidenciando cómo la disponibilidad de uso de espacios interiores y exteriores resulta crucial para mejorar los aprendizajes de las y los estudiantes. Por su parte, el proyecto “Naturaleza Transformadora” implementó durante el año 2022 una Unidad de Aprendizaje basada en la “Educación transformadora con la naturaleza” con estudiantes de establecimientos con altos grados de vulnerabilidad (sobre el 96%) de 5to y 6to año básico de la Región Metropolitana. Mediante un diseño cuasi-experimental (n=240 estudiantes) se evaluó el trabajo en aula y en un humedal costero perteneciente a un área de conservación ambiental. La evidencia muestra un efecto significativo de la intervención en la “valoración relacional del barrio” y en la dimensión “alfabetización científica” (Condeza-Marmentini et al., en redacción).

Otra investigación en centros de educación inicial en cuatro regiones del país exploró las percepciones y prácticas en educación parvularia sobre la naturaleza Knust-Dragunski et al., (en redacción). Mediante un muestreo

etnográfico multisituado se observó que las educadoras integraron las visiones del entorno de las niñas, planificando actividades para potenciar la ciudadanía activa de los párvulos en el contexto de mejoras del espacio público cercano. Considerando la evidencia presentada se hace necesario integrar los aprendizajes fuera del aula para el enriquecimiento, sensorial, experiencial y científico de la formación de los estudiantes de nuestro país.

### **Meta / impacto esperado**

Se espera que la evidencia resumida en este apartado aporte a la construcción de un diálogo generativo entre actores sociales involucrados en el mejoramiento de la calidad escolar, específicamente en consideración de los desafíos que plantea la transformación educativa en el contexto de la crisis socioecológica. Consideramos fundamental para avanzar en esa línea la creación de incentivos desde la política pública educativa y sus instrumentos vigentes.

### **Fundamentación y problema**

El 2022 la comunidad científica converge en la declaración de una nueva era geológica: el antropoceno. Basada en evidencia, esta declaración es un llamado a la consciencia sobre los impactos ambientales globales y permanentes de la actividad humana sobre el planeta. Consiste en un llamado urgente a la acción (adaptación y transformación) frente al cambio climático, aportando a la visibilización de los impactos socio-ecológicos producidos por los seres humanos en los territorios, planteando la necesidad de recomponer nuestra forma de habitar la Tierra (Latour, 2018). En este contexto de crisis los niños, niñas y jóvenes (NNJ) son especialmente vulnerables, y desde el punto de vista de la justicia ambiental la garantía de sus derechos ha de ser una responsabilidad de los Estados.

En función de la necesidad de abordar los desafíos expuestos desde un enfoque de derechos, la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño promueve el respeto por un medio ambiente limpio (Artículo 29) y el derecho a la educación (Artículo 28). Fomenta, además, el derecho a opinar (Artículo 12) y al esparcimiento (Artículo 31), entre otros. Sostiene la necesidad del desarrollo de un enfoque educativo transversal que proponga y permita la formación integral de ciudadanas y ciudadanos ecológicos, poniendo al centro el desarrollo de la agencia de los

NNJ), con pertinencia y relevancia territorial (Condeza-Marmentini, 2020). En síntesis, la educación al aire libre en la naturaleza es sanadora para las infancias (Knust et al. en redacción).

El desarrollo de este tipo de ciudadanía ambiental requiere al menos de la afectación, la comprensión crítica y el desarrollo de competencias para la acción situada. En términos generales, las bases curriculares se han focalizado en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, y en menor medida, afectivo y práctico. De esta forma, y en la medida en que los estudiantes avanzan en su trayectoria educativa, disminuye el uso y valoración de sus habilidades sensoriales y motrices, que paulatinamente pierden relevancia frente a la formación del conocimiento operacional desarrollado fundamentalmente en un aula (Condeza-Marmentini, 2019). Específicamente, durante la educación media la conexión de la escuela con la educación universitaria o técnico-profesional genera que las tecnologías de las y los estudiantes se concentren en el trabajo cognitivo en aula, en detrimento de otros espacios de aprendizaje fuera del espacio escolar, o aquellas que consideren de forma consistente los contextos de las y los estudiantes (Sepúlveda, 2018).

Esta progresiva reducción de las habilidades que se produce a lo largo de la trayectoria educativa tiene como consecuencia la pérdida de dimensiones necesarias para el desarrollo de actitudes ciudadanas pertinentes a los contextos, fundamentales para responder adecuadamente a los temas sociales del mundo contemporáneo, las que se potencian a través de experiencias educativas integrales practicadas fuera del aula (Sepúlveda et al., 2022).

Por su parte, las conclusiones de la investigación en el ámbito nacional en relación con el valor de las experiencias educativas realizadas fuera de la escuela y jardines infantiles son respaldadas por la investigación en el ámbito internacional. En ellas se sostiene que la hipótesis de relación entre aprendizajes y naturaleza, testeada en el rango de espacios entre el patio de la escuela y la naturaleza prístina, es robusta y se mantiene en diferentes diseños de investigación, mostrando sostenidamente efectos positivos en diferentes dimensiones de los aprendizajes, como logros académicos, desarrollo de habilidades de comunicación, bienestar y salud mental, re-vinculación a los establecimientos educativos, resiliencia, formación de pensamiento crítico y liderazgo, además de contribuir a la formación de la ciudadanía ambiental (Kuo et al., 2019).

En resumen, la construcción de nuevas formas de habitar el planeta necesita de una formación que aproveche diferentes espacios de aprendizaje, sosteniendo la necesidad de garantizar que NNJ puedan acceder a experiencias de calidad fuera de las aulas.

### **Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa**

Las preguntas que guían los aportes a la política educativa en este apartado surgen de las necesidades del contexto de la crisis global y local descrito anteriormente. Como fenómeno reciente, las políticas educativas han avanzado relativamente poco en esa línea, comparando con otros países de la región (ej. Argentina). En ese marco, las propuestas desarrolladas a continuación están enmarcadas en las siguientes necesidades por nivel educativo: i) tomar en consideración la evidencia científica; ii) considerar elementos del desarrollo curricular en relación al nivel educativo y; iii) considerar las especificidades de la formación docente por nivel educativo.

### Propuestas por nivel educativo en función de instrumentos claves de la política educativa. (tabla 3)

Nivel educativo	Resultados de investigación	Desarrollo curricular e incentivos a las prácticas educativas	Recomendación para la formación docente
Sala Cuna y Parvularia	Desde la neuroeducación se releva imprescindible que en la primera infancia se experimente el contacto directo con el medio natural que la rodea, resguardando que esto se realice considerando estímulos sensoriales y afectivos (Mora, 2014).	<p>Identificación con los espacios públicos, implicación afectiva, de manera que se propicien andamiajes sólidos que aproximen a niños y niñas al cuidado de su entorno y a la convivencia con otros y con otras formas de vida.</p> <p>Plantear objetivos de aprendizaje que integren el equilibrio de la tridimensionalidad: práctica-emociones-conocimientos.</p> <p>Relevar la evaluación auténtica como una herramienta que no solo permite documentar los aprendizajes de niños y niñas, sino que les acompaña en su desarrollo de procesos de autorregulación y meta-cognición, necesarios en su conformación como sujetos sociales.</p>	<p>La formación debe ser estructurada sobre la base de prácticas de bienestar y democráticas, que potencian desde la transdisciplinariedad, el interés de niños y niñas por aprender desde la realidad.</p> <p>La formación (universidades e institutos de formación técnica) debe abordar la distancia entre lo teórico y lo práctico utilizando espacios exteriores en forma cotidiana.</p> <p>Potenciar la formación de educadoras y educadores en neuroeducación.</p> <p>Desarrollar aptitudes y actitudes democráticas en educadoras, educadores y técnicos que puedan escuchar y atender respetuosamente las demandas educativas de las niñas.</p> <p>Formar a educadoras y educadores para que propicien espacios en los que niños y niñas sean conscientes de sus aprendizajes. La documentación pedagógica se transforma en un instrumento/tecnología que puede movilizar espacios de reflexión individual y con otros sobre sus logros de aprendizaje.</p>
	Los patios observados contaban con espacios y elementos naturales muy limitados para la interacción y el juego libre de niños y niñas). (Knust-Dragunski, et. al. en redacción).	Valorizar los beneficios de los aprendizajes emergentes derivados del juego libre.	



Nivel educativo	Resultados de investigación	Desarrollo curricular e incentivos a las prácticas educativas	Recomendación para la formación docente
Básica	Efectos positivos de incluir la comprensión y valoración del nivel local (barrio) en el diseño de experiencias pedagógicas (Condeza-Marmentini et al., en redacción).	Incluir explícitamente objetivos de aprendizaje que impliquen el reconocimiento del espacio cercano a la escuela y en función de una comprensión compleja (socioecológica) del mismo.	La formación docente en este nivel debe garantizar la consideración transversal del contexto de crisis socioecológica. Este enfoque difiere del que actualmente se intenciona en las bases curriculares, que enfatiza en la dimensión de conocimientos científicos y, recientemente, la formación ciudadana.
	Se evidencian mejoras en los aprendizajes vinculados a las experiencias fuera del aula, tanto en contextos cercanos a la misma (barrio) como en espacios naturales (Condeza-Marmentini et al., en redacción).	Distinguir, explicitar y fortalecer en el currículum los objetivos de aprendizaje relacionados con las interacciones dinámicas entre individuos-naturaleza-sociedad. A partir de experiencias dentro y fuera del aula.	Formación para componer temas y problemas socioecológicos de su entorno cercano y del nivel global. Asimismo, contar con conocimiento sobre formas de evaluar auténticas –en sintonía con los temas y problemas socio-ecológicos planteados– que movilicen la construcción de aprendizajes individuales y en conjunto con otros.
	El diseño de intervenciones acotadas en contextos vulnerados con diseños basados en competencias para la ciudadanía ambiental tiene efectos positivos en los aprendizajes de los y las estudiantes” (Condeza-Marmentini et al., en redacción).	Formular y desarrollar una competencia transversal para la formación de la ciudadanía ambiental, abordando la dimensión física, afectiva, sociocultural, moral, espiritual y cognitiva.	Es fundamental propiciar la formación de profesores para asegurar la posibilidad de planificación y evaluación en lógica de competencias que impliquen el trabajo colaborativo interdisciplinario con atención a la integralidad de los aprendizajes.

Nivel educativo	Resultados de investigación	Desarrollo curricular e incentivos a las prácticas educativas	Recomendación para la formación docente
Media	<p>Se evidencia que las actividades de la escuela tienen escasos espacios de interacción directa con las problemáticas de las comunidades y territorios (Sepúlveda 2018 y Sepúlveda et al. 2022).</p>	<p>Se requiere que los procedimientos de análisis de la realidad contrasten conceptos y teorías con la obtención de datos para generar análisis de diversa naturaleza. Para esto es necesario aumentar las horas de obtención de datos de los territorios cercanos y lejanos a las escuelas.</p>	<p>Se requiere que la formación docente tenga especializaciones en trabajo fuera del aula, considerando diferentes posibilidades de agencia del estudiantado para distintos momentos de las actividades a desarrollar. Tanto en la búsqueda de competencias de elementos investigativos como de indignación asociados a diferentes contextos.</p>
	<p>Existe un alta "aulización" de las actividades escolares, que es potenciado por la presión de pruebas estandarizadas. Eso genera un fuerte impacto en la generación de tecnologías para el rendimiento de pruebas estandarizadas, en detrimento de otras habilidades necesarias para la construcción de una ciudadanía situada (Sepúlveda 2018 y Sepúlveda et al. 2022).</p>	<p>Se hace necesario construir diseños curriculares que permitan que el aula funcione como una bisagra entre elementos conceptuales y contextuales de la realidad, donde el desarrollo de procedimientos permite que los elementos sensoriales, empíricos y conceptuales permitan un desarrollo de las y los estudiantes en sus diferentes etapas de desarrollo.</p> <p>La escuela se debe posicionar como un espacio curricular vivido que ofrezca diversidad de espacios de aprendizaje e investigación.</p>	<p>Profesores y profesoras deben ser expertos en los diseños didácticos que conecten las actividades fuera del aula con elementos conceptuales y procedimentales propuestos por la escuela. Asociado a ello, conocedores de formas de evaluar que promuevan en el estudiantado la construcción y monitoreo de sus logros de aprendizajes entre pares, así como de forma individual.</p> <p>Los directivos deben tener las competencias necesarias para organizar las relaciones de la escuela con otros territorios y lugares.</p>
	<p>La diversidad de desarrollo de tecnologías por parte de los estudiantes mediante el acceso a topos diversos y paisajes para la producción de tecnologías depende del currículo nacional y de su aplicación en las escuelas. El alto nivel de segregación espacial de la ciudad y las limitaciones socioeconómicas de las familias, hacen necesario que la experiencia escolar entregue elementos para la relación con ambientes humanos y no humanos en búsqueda de una ciudadanía integral (Sepúlveda 2018 y Sepúlveda et al. 2022).</p>	<p>La escuela debe estar preparada para desarrollar, diseñar y promover el encuentro experiencial con diferentes espacios humanos y no humanos, garantizando un acercamiento vivido a espacios culturales y naturales de nuestro país.</p>	<p>La formación docente debe considerar el trabajo en equipo y las conexiones de redes de profesores y profesoras que permitan espacios de intercambios entre experiencias escolares territorialmente diferenciadas que permitan realizar terrenos y pasantías teniendo como base los espacios escolares y las poblaciones circundantes.</p>

## Fuentes bibliográficas

- Condeza-Marmentini, A. (2020). Configurations of environmental knowledge: place as pedagogical experience and community action. *Environmental Education Research*, 26(3), 454-455. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1736271>
- Condeza-Marmentini, A., & Flores-Gonzalez, L. (2019). Configurations and Meanings of Environmental Knowledge: Transitions from the Subjective Experience of Students towards the Intersubjective Experience of Us. *Sustainability*, 11(11). <https://doi.org/10.3390/su11113050>
- Condeza-Marmentini, A.; Arias, R.; Soto, J.; Amos, C.; Norambuena, M.; Cid, D. & Abalon, K. (en redacción). Educación científica y Educación Transformadora: efectos de una intervención en contextos vulnerables en Santiago de Chile.
- Latour, B. (2018). *Dónde Aterrizar. Cómo orientarse en política*. Barcelona.
- Mora, F. (2014). *Neuroeducación*. Alianza Editorial
- Knust, M; Pizarro Morales, M; Rodríguez Donoso, M; Sandoval Suazo, M; Salinas Villagra, G & Ahumada Cáceres, C. (En redacción) Educación en la naturaleza: ¿Por qué seguimos haciendo clases dentro del aula?
- Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 305. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>
- Salgado, V., & Sepúlveda, U. (2021). Opportunities and limitations for spatial justice in the Chilean curriculum: "A view from technologies in Geography". En S. Castellar, M.
- Garrido, N. Moreno, & S. Catling (Eds.), *Geography education in South America: Curriculum frameworks, categories of analysis and the role of school cartography*. (49-70). Springer.
- Sepúlveda, U. (2018). Recuperando la espacialidad de los sujetos: metodologías cualitativas para el análisis espacial, un modelo de topos, paisajes y tecnologías. *Investigaciones Geográficas* (96). <https://doi.org/10.14350/ig.59551>.
- Sepúlveda, U.; Cobs, V. & Maturana, F. (2022). Microgeografías de los jóvenes y sus experiencias espaciales en la Región Metropolitana de Santiago, Chile ¿Fabricando tecnologías del yo para la desigualdad educativa? *Revista de Geografía Norte Grande*. <https://revistanortegrande.uc.cl/index.php/RGNG/article/view/28387>



# Convivencia, ciudadanía, bienestar y salud mental



## Prólogo

En esta sección, se presentan las propuestas relativas a convivencia, bienestar y salud mental, que abarcan un espectro amplio de políticas e iniciativas. Algunas de ellas se orientan a promover la ciudadanía de niños, niñas y adolescentes en espacios públicos desde las plazas, los consejos consultivos hasta la participación en la generación de conocimientos para la toma de decisiones en políticas públicas. Otras iniciativas se centran en la convivencia, ciudadanía y bienestar en los contextos educativos, como un espacio privilegiado para la implementación de políticas y/o intervenciones públicas. Complementariamente, algunas propuestas se orientan a la promoción de un sistema de financiamiento educativo suficiente y equitativo, colocando en el centro el desarrollo integral de la niñez. Por último, otras incorporan acciones preventivas, formativas y de ampliación de garantías universales en el ámbito de la salud mental, así como intervenciones específicas para NNA con necesidades especiales. También se incluyen iniciativas de prevención y reparación de tortura y otros tratos inhumanos o degradantes.

Las propuestas se presentan en el siguiente orden:

1. Espacios de participación ciudadana infantil, vinculantes e incidentes en las Políticas públicas comunales: mejoremos en conjunto con las Infancias las iniciativas de los consejos consultivos.
2. Marco para la creación de un centro de excelencia intergeneracional para la creación de conocimiento relevante en la toma de decisiones de políticas públicas que afectan la vida de niñas, niños y adolescentes.
3. Directrices e iniciativas para fomentar la vinculación con la naturaleza y el espacio público al aire libre como promotores de bienestar físico y socioemocional que guíen la Política Nacional de la Niñez y la Adolescencia.
4. Creando espacios para la formación ciudadana escolar.
5. Política de prevención de la violencia escolar a través de la promoción de la participación estudiantil.
6. Construyendo convivencia y ciudadanía en ambientes seguros de aprendizaje: visión de niños y niñas de niveles transición.
7. Ludotecas: oportunidades para el ejercicio de la ciudadanía infantil y el desarrollo profesional docente.

8. Fortalecimiento del compromiso escolar en colaboración con el Programa Habilidades para la Vida: Programa de Promoción del Compromiso escolar (*engagement*) y sus factores contextuales facilitadores (apoyo familiar, apoyo del profesorado y de los pares) para la promoción de la retención escolar, Clima en el aula y desarrollo de habilidades socioemocionales en la etapa escolar desarrollado desde la evidencia y realidad chilena.
9. Hacia un sistema de financiamiento educativo suficiente y equitativo, que promueva la equidad en el acceso a experiencias educativas de niños, niñas y jóvenes.
10. Un nuevo sistema de financiamiento educativo que ponga a la niñez y su desarrollo integral en el centro.
11. Ampliación de la Garantía Explícita en Salud para el tratamiento de depresión a partir de los 10 años.
12. Alfabetización en salud mental en los procesos de formación de educación secundaria y terciaria.
13. Demandas de cuidado en niños(as) y adolescentes con necesidades especiales: perspectiva de padres y enfermeras (os).
14. Prevención y reparación de la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes en niñas, niños y adolescentes.



## **Espacios de Participación ciudadana infantil, vinculantes e incidentes en las Políticas públicas comunales: mejoremos en conjunto con las Infancias las Iniciativas de los Consejos Consultivos.<sup>1</sup>**

Katherin Castillo Morales

Universidad Santo Tomas de Antofagasta

### **Resumen**

La presente investigación se titula "Participación infantil en las políticas comunales y su implicancia en el desarrollo integral de las infancias: evaluación participativa transformadora del Consejo Consultivo de Niñas y Niños de Tocopilla. Dicha investigación surge como respuesta a la deuda que tiene Chile respecto a garantizar el derecho de la participación a niñas y niños y la escasa investigación que existe sobre esta iniciativa. Por lo anterior, se plantea el objetivo de evaluar el carácter participativo del Consejo Consultivo de Niñas y Niños de Tocopilla, desde las infancias que lo constituyen; siendo estas cinco adolescentes de 16 a 18 años, representantes de distintos establecimientos educacionales de Tocopilla, que tenían entre cinco y dos años participando de la iniciativa.

El modelo de evaluación utilizado es de carácter transformativo, coincidiendo con el paradigma sociocrítico en el cual se enmarca la investigación, los cuales son elegidos debido a la posición que ocupan las infancias en las estructuras de poder. Para no replicar dichas estructuras, se plantea una metodología basada en un juego de rol co-construido con las infancias participantes, la cual permitió conocer sus experiencias de participación como consejeras/os de infancias y a través de estas evaluar la iniciativa.

---

<sup>1</sup> Esta propuesta fue realizada como una actividad formativa equivalente para optar al grado de magíster en psicología comunitaria en la Universidad de Chile de la autora.

## Meta / impacto esperado

Generar mecanismos de participación ciudadana infantil, vinculante e incidente, en el diseño de políticas públicas comunales.

## Fundamentación y problema

La Convención Sobre los Derechos del Niño (CDN) fue aprobada el 20 de noviembre de 1989 y ratificada por Chile en agosto de 1990. Lo anterior, implica un cambio de paradigma al mirar las niñeces chilenas, ya que en términos legales, sociales y culturales los NNA pasan a ser considerados sujetos de derechos, siendo actores políticos y sociales de su comunidad.

Sin embargo, en palabras de Cussiánovich (2002) la CDN sigue marcada por un soplo proteccionista, lo que coincide con las iniciativas públicas que Chile ha destinado a las niñeces, las cuales se concentran principalmente en educación, desarrollo biopsicosocial, protección ante vulneraciones de derechos, y transgresión a la ley (Pyerín & Weinstein, 2015). En esta línea, se puede visualizar como el Estado de Chile presenta una deuda a la hora de garantizar la participación infanto-juvenil.

En este contexto, debido a que los Consejos Consultivos (CC) de NNA surgen como una iniciativa destacada y poco estudiada en el ámbito de la participación infantil, cuyo objetivo es que sus miembros inciden en las políticas públicas comunales, es que se buscó evaluar el carácter participativo del CC de Tocopilla desde las niñeces que lo constituyen.

Lo primordial de esta evaluación fue su planteamiento transformador el cual busca cuestionar la posición que ocupan las niñeces en las estructuras de poder. Para evitar el adultocentrismo en la investigación, se plantea una metodología basada en un juego de rol co-construido con las niñeces participantes, la cual permitió de manera lúdica conocer sus experiencias de participación como consejeras/os y a través de éstas evaluar la iniciativa.

Concluyendo que valoran positivamente el CC debido a que actúa como facilitador de su participación a través de espacios formales en el municipio, permitiéndole identificar necesidades en torno a las problemáticas que son de su interés y establecer alianzas con instancias similares en relación con temáticas que involucran a las/os NNA.

El carácter participativo del CC de Tocopilla es cuestionado, debido a que no han logrado generar impacto en las políticas locales, ya que sus opinio-

nes no han sido tomadas en cuenta, no cumpliendo el propósito de “incluir la opinión de los NNA en decisiones que tengan impacto en el desarrollo local de la comuna”. Lo anterior en palabras de las niñas se produciría por el adultocentrismo en la interacción con las autoridades, en las cuales denotan menosprecio, que no toman en serio sus propuestas y realizan compromisos que no cumplen.

Para mejorar la iniciativa, sugieren que las autoridades propicien espacios de trabajo en conjunto para generar una participación vinculante en la construcción de las políticas locales. Por otro lado, sugieren que ellas/os como consejeras/os deben ser más ordenados, responsables, serios y mantener fuera los lazos afectivos, mientras que las/os profesionales deberían tener mano dura y ejercer control durante las sesiones de coordinación, lo que podría demostrar cómo el sistema adultocentrista se encarna en el autoconcepto de las/os NNA, con la finalidad de adaptarse a lo valorado por las/os adultos (Duarte, 2012; Ramírez y Contreras, 2014).

Los hallazgos anteriormente expuestos, refuerzan lo expuesto por el Consejo Nacional de la Infancia (2017) quien realizó un estudio de casos de Consejos Consultivos de NNA en tres comunas de la Región Metropolitana: Peñalolén, San Bernardo y Recoleta, en donde consejeras/os de infancia señalan que se hace necesario que el mundo adulto reconozca el derecho a la participación infantil, debido a que participar en conjunto con “adultos aliados” favorece la construcción de una cultura democrática en la comunidad. De la mano de lo anterior, respecto al nivel de participación desde la iniciativa de los Consejos de Infancia, las niñas señalan que, pese a su voluntad para participar, la incidencia en las políticas comunales se ve conflictuada ante una institucionalidad que no tiene los mecanismos necesarios para incorporar su opinión en las esferas de decisión.

### **Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa**

Los Consejos Consultivos de Niñas y Niños, son una iniciativa de participación infantil que se ejecuta por las Oficinas de Protección de Derecho en conjunto con las municipalidades, con la intención de promover la incorporación de las niñas a la gestión de las políticas públicas locales. Pese a esta intención, según los resultados de la investigación anteriormente expuesta, podemos entender, desde las niñas que han sido parte de esta iniciativa, que la misma si bien cumple con el rol “consultivo” que le da nom-

bre, no logra que las propuestas generadas por las niñas y niños sean incorporadas en la planificación municipal ni mucho menos sean ejecutadas.

Por lo anterior, surge la necesidad y propuesta de generar mecanismos efectivos de participación protagónica, vinculante e incidente de las niñas en el diseño y ejecución de políticas públicas locales. De esta forma los espacios de participación ciudadana infantil, dejarían de ser “buenas prácticas” y serían normados con la intención de que pasen de una participación simbólica a una de carácter protagónico. En el mismo sentido, la creación de estos espacios permitiría que la participación de las infancias en la construcción de una mejor comuna deje de depender de la voluntad y criterio de la administración comunal de turno y se garantice que sus intervenciones serán consideradas en la construcción de políticas públicas comunales.

Para lo anterior, resulta fundamental se operacionalice lo señalado en la ley de garantía y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia, Ley 21.430, respecto a garantizar el pleno goce y ejercicio de los derechos, en particular el de crear e impulsar canales de participación social de niños, niñas y adolescentes, “promoviendo las oportunidades y mecanismos nacionales y locales necesarios para que se incorporen progresivamente a la ciudadanía activa, a fin de que sus opiniones sean escuchadas a través de procesos permanentes de intercambio de ideas y sean consideradas en la identificación de necesidades e intereses, en la adopción de decisiones, formulación de políticas, planes y programas que les afecten, así como al realizar la evaluación de ellas” (Biblioteca del Congreso Nacional, 2022).

En este sentido, es fundamental la labor que puedan cumplir las Oficinas Locales de la Niñez en la ejecución de los “Consejos Consultivos Comunales de Niñas y Niños”, para lo anterior es importante reconocer que no se parte de cero en esta materia, ya que los Consejos Consultivos llevan más de 10 años de existencia y a parte de la expuesta, se han realizado otras investigaciones sobre los mismos (Consejo Nacional de Infancia, 2017) en las cuales niñas consejeras de infancia coinciden en que el punto débil de la iniciativa dice relación con que la institucionalidad no asegura la incorporación formal de su opinión en las políticas públicas, por lo cual si bien existen espacios de diálogo, estos no trascienden en la realización de sus propuestas.

Como propuesta a lo señalado, el “Modelo Lundy” (2007), resulta interesante en tanto propone cuatro elementos a tener en cuenta para asegurar

una participación efectiva: espacio, voz, audiencia e influencia, determinando que además de que las niñeces tengan un espacio de participación para opinar, es necesario que cuenten con la audiencia de personas capacitadas y con responsabilidad para escucharles, agregando además que las propuestas de las niñeces deben ser consideradas e influir en la toma de decisiones. Incorporar este modelo a los espacios de participación infantil, con especial énfasis en el elemento de "influencia" -dado que es lo criticado por las niñeces- por medio de un seguimiento pertinente y normado, podría garantizar una participación efectiva e incidente de las niñeces en la construcción de políticas públicas.

Por todo lo anteriormente expuesto, es importante que, para garantizar el derecho de participación, las iniciativas de participación infantil, sean construidas en conjunto con las infancias y no sean impuestas por el mundo adulto, en ese sentido resulta fundamental recoger las experiencias y opiniones de niños y niñas. Para lo anterior, resulta importante que las/os profesionales y autoridades encargadas/os de co-construir estos espacios, tengan formación en enfoque de derechos humanos, para que puedan operacionalizar sus principios en las iniciativas. Por otro lado, dado el rol fundamental de las/os adultas/os para la participación infantil y la autonomía progresiva (Cortes & Lobos, 2016, p.20) es importante que deconstruyan las representaciones hegemónicas/ tradicionales de las infancias para facilitar la participación, lo anterior debido a que estas representaciones no solo determinan su relación con los niños y niñas, sino que también influyen en las representaciones que tienen las infancias sobre sí mismas y su relación entre pares (Bourdieu, 1985, como se citó en Lay & Montañez, 2013; Ramírez & Contreras, 2014; Magistris & Morales, 2019).

Por todo lo anteriormente expuesto, es de suma importancia comprender que la participación ciudadana infantil efectiva, vinculante e incidente, no se construye de manera aislada por las infancias, sino que resulta fundamental el trabajo en conjunto que puedan realizar con las/os adultas/os - autoridades - profesionales y lo anterior no puede depender de la voluntad de estos últimos, sino que tiene que estar normado y garantizado por las instituciones pertinentes.

## Fuentes bibliográficas

- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2022). Ley 21430: Sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia. Recuperado de: <https://bcn.cl/2yieq>
- Consejo Nacional de Infancia. (2017). *Estudio de Casos de Consejos Consultivos de Niñas, Niños y Adolescentes en Tres Comunas de la Región Metropolitana*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/224/Estudio%20de%20casos%20-%20consejos%20consultivos%20de%20NNA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cortés, A., & Lobos, D. (2016). *Dos perspectivas sobre la autonomía progresiva en el ejercicio de derechos como principio de la convención sobre los derechos del niño*. Santiago: Colección Cuadernos Observatorios Niñez y Adolescencia.
- Cussiánovich, A., & Márquez, A. M. (2002). *Hacia una participación protagónica de los Niños, Niñas y Adolescentes*. Lima: Save the Children Suecia.
- Duarte, C. (2012). Sociedades Adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción. *Ultima Década*, 20(36), 99-125. Recuperado de [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So718-22362012000100005](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So718-22362012000100005)
- Lay, S., & Montañés, M. (2013). Las representaciones sociales del mundo adulto sobre la infancia y la participación infantil. *Salud y Sociedad*, 4(3), 304-316. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/salsoc/v4n3/4n3a06.pdf>
- Lundy, Linda. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British educational research journal*, 33(6), 927-942.
- Magistris, G. y Morales, S. (2019). *Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires: Editorial Chirimbot.
- Pyerín, C., & Weinstein, M. (2015). *La participación e influencia de niños, niñas y adolescentes en políticas públicas en Chile*. Santiago: Unicef.
- Ramírez, M., & Contreras, S. (2014). Deconstruyendo la noción de infancia asociada a ciudadanía y participación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 10(1), 91-105.

## **Marco para la creación de un centro de excelencia intergeneracional para la creación de conocimiento relevante en la toma de decisiones de políticas públicas que afectan la vida de niñas, niños y adolescentes**

Mahia Saracostti, Ximena de Toro

Universidad de Chile, Universidad de Valparaíso, Universidad Autónoma de Chile, Cátedra UNESCO Bienestar de la Niñez y Juventud, Educación y Sociedad

### **Resumen**

El derecho de todos los niños, niñas y adolescentes (NNA) a ser escuchados y tomados en serio constituye uno de los valores fundamentales de la Convención sobre los Derechos del Niño. Según lo estipulado en el artículo 12 de la Convención, cada NNA tiene el derecho a ser escuchado y a que se asegure la expresión de sus puntos de vista y, en definitiva, a que estos sean considerados en los procesos de toma de decisiones que les afecten, y el contexto de la investigación y la creación de conocimiento no debiera ser la excepción.

En coherencia con lo anterior, el Proyecto *“Think Big: Plataformas digitales multinacionales que permiten iniciativas de salud y bienestar dirigidas por niños/as y jóvenes”* (Gibbs, L. et al., 2018) permitió promover la participación de NNA en las distintas etapas del proceso investigativo, siendo considerados actores claves para la generación de conocimiento y otorgándoles el rol de co-investigadores, relevando sus contribuciones de cambio y transformación en las políticas públicas. Permitted además plantear un marco para la creación de un centro de investigación intergeneracional para la creación de conocimiento relevante para la política pública.

## Meta / impacto esperado

El universo corresponde a niños, niñas y adolescentes que se interesen en participar en el diseño, implementación o evaluación de políticas públicas que transversalmente afecten sus vidas, a través de la co-investigación o co-diseño intergeneracional.

Se busca que la participación de NNA en generación de conocimientos entregue mayor pertinencia a la toma de decisiones en políticas públicas y tenga potencial de impactar a la población infantil y juvenil (hasta los 18 años).

## Fundamentación y problema

El reporte del Comité de los Derechos del Niño concluyó que el Estado chileno carece de mecanismos para una efectiva participación infantil en los temas que les afectan. La literatura destaca un conjunto de beneficios de la participación para NNA, y la sociedad en su conjunto: desarrollo de la autonomía, creatividad, experimentación, promoción de habilidades de razonamiento y valores democráticos. Sin embargo, la participación infantil y juvenil se mantiene como uno de los principios más controversiales dado que desafía la lógica adultocéntrica que permea la construcción de investigación y de políticas públicas pertinentes, donde las voces de NNA son escasamente integradas (Saracostti et al., 2015). Específicamente, en materia de investigación, las investigaciones para explorar la vida de NNA generalmente se llevan a cabo a través de la consulta a representantes adultos, incluidos padres, cuidadores, tutores, maestros, trabajadores de la salud u otros profesionales. Sin embargo, aquellos que han trabajado durante mucho tiempo en temas relacionados con los(as) niños(as) son conscientes de que la investigación “acerca o sobre ellos” es incompleta para poder comprender sus experiencias y perspectivas (Siagian et al., 2021) y, por tanto, desarrollar políticas públicas pertinentes en los aspectos que les afectan sus vidas. Esta situación es crítica en países de bajo y mediano ingreso, donde por razones culturales y su mirada hacia la infancia y la adolescencia, la participación de la niñez en investigaciones es incipiente, estando excluidos de las grandes decisiones en el campo de las políticas públicas, incluso aquellas que son desarrolladas para la promoción de su bienestar.

La participación infantil y adolescente podría de alguna forma entenderse como el “derecho de los derechos”, dado que se refiere centralmente



al ejercicio de la ciudadanía y su cumplimiento efectivo, y permite analizar el grado de vigencia de otros derechos (Giorgi, 2010), entre los que se encuentra el derecho a participar en investigaciones científicas en los temas que les afectan en sus vidas (Saracostti et al., 2015), como insumo para la toma de decisiones de las políticas públicas, ya sea para su diseño, implementación y/o evaluación.

La evidencia internacional muestra que brindar las oportunidades a la niñez para participar en la generación de conocimientos en temas que les impactan puede fortalecer su autoestima, autonomía, la creatividad, empoderamiento, habilidades socioemocionales y de compromiso con su entorno, pensamiento crítico, la libertad de expresión y el diálogo (Saracostti et al., 2015). Sin embargo, los mecanismos efectivos de participación de NNA aún son deficientes buscando con esta propuesta promover la co-creación intergeneracional de conocimiento con la niñez (investigadores NNA junto con investigadores académicos consolidados), a través de un centro de excelencia que desde la División de Ciencias y Sociedad de la institucionalidad públicas de Ciencias pueda entregar insumos a la Subsecretaría de la Niñez, con el fin de promover el que todas las políticas públicas que tengan un impacto en la niñez sean construidas con la niñez.

### **Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa**

Esta recomendación para la política pública se enmarca en la institucionalidad existente dentro de la División de Ciencia y Sociedad del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación, en colaboración con la Subsecretaría de la Niñez.

Siguiendo el modelo del Ministerio de la Infancia, Igualdad, Discapacidad, Integración y Juventud de Irlanda, que fundó "*Hub na nÓg - Young Voices in Decision-making*" como un centro de excelencia para dar voz a los niños y los jóvenes en la toma de decisiones, se busca avanzar en la creación de un centro de investigación intergeneracional (investigadores niños, niñas y adolescentes junto a investigadores académicos senior) que entregue insumos relevantes para el desarrollo de políticas públicas locales y nacionales, en aquellos aspectos que afecten sus vidas. Así, se contempla la implementación de asesorías de este centro a organismos públicos y tomadores de decisiones de políticas públicas.

Esta propuesta plantea que dentro de la política pública de ciencias se considere que la generación de conocimientos en aquellas políticas públicas que afecte la vida de NNA incluya la participación de la niñez a lo menos en algunas etapas del proceso investigativo y de construcción de conocimientos (diseño de propuestas, construcción de instrumentos, recolección de datos, análisis e interpretación de resultados, difusión, etc). Para esto, se contempla establecer un programa de formación para la investigación, para lo cual se dispone de recursos para niños y niñas investigadores que surgen del Proyecto FONDEF IT1910012, así como del proyecto FONDECYT 1210172, desde donde surge el libro “Pequeños grandes investigadores: Herramientas para que niños, niñas y adolescentes aprendan a investigar sobre compromiso escolar y otros temas.

Esta propuesta se basa en los siguientes aspectos:

1. **Investigación intergeneracional.** La investigación intergeneracional entre investigadores adultos/as y niñas/os permitiría avanzar en la construcción de un conocimiento más democrático (Marinkovic et al., 2022), en particular acerca de aquellos aspectos que afectan las vidas de las niñas y niños y en consideración de sus propios intereses. Liebel (2007) establece que las investigaciones con NNA pueden generar conocimientos importantes y útiles para conocer sus formas de pensar, opiniones y puntos de vista. Lo anterior implica un esfuerzo ético por parte de investigadoras adultas(os), para desarrollar metodologías cuidadosamente diseñadas que hagan posible la co-construcción de sus visiones y experiencias (Lundy et al. 2011).
2. **Transversalización de la perspectiva de la niñez y adolescencia en las políticas públicas.** Esto permitiría abordar universalmente la cuestión infantil y adolescente, estableciendo un parámetro transversal para el diseño e implementación de políticas y leyes que, desde el criterio de interseccionalidad, permita a los decisores y hacedores de políticas públicas y normativa nacional analizar el impacto que pudieran tener sobre la población infantil y adolescente. Esto adquiere especial relevancia para instrumentos de políticas públicas no exploradas en sectores no tradicionales en relación con los niños (obras públicas, energía, bienes nacionales, transporte, medio ambiente, otros). Lo anterior, con perspectiva y estándar de calidad correspondiente a la condición de garante principal del Estado chileno.
3. **Ciencia ciudadana.** Esta propuesta se enmarca también en lo que se conoce como el enfoque de ciencia ciudadana, enfoque participativo que permite que los ciudadanos/as se integren en los procesos

científicos, aportando con datos experimentales, planteando nuevas preguntas o co-creando, en conjunto con los investigadores/as, una nueva cultura científica. En el mediano plazo, con esta propuesta se espera aportar en la instalación de una cultura de promoción de las ciencias en las escuelas y otros contextos en los que participan cotidianamente los NNA, como por ejemplo organizaciones infantiles, oficinas locales de niñez, mejor niñez, organizaciones de salud y educación, entre otros. Esto permitiría instalar un ecosistema que promueve la investigación y la generación de conocimientos desde la niñez, considerando que la apropiación social de la ciencia permite a los ciudadanos utilizar el conocimiento científico para mejorar sus vidas y acercarse críticamente a la gran cantidad de información a la que estamos expuestos, a veces información falsa cuyas intenciones nocivas han tenido consecuencias sin precedentes debido a la facilidad con la que se despliegan a través de las redes sociales (Unesco, 2018). En el largo plazo, esta propuesta aportaría en la formación de las niñas y niños para una alfabetización científica, digital y humanística así como para una ciudadanía activa y una participación democrática que ayude a responder a los retos que enfrentamos como humanidad, el cambio climático, la sobrepoblación, la escasez de recursos naturales, la brecha digital y las crecientes desigualdades sociales, que se han ampliado como consecuencia de la pandemia por Covid-19, así como la urgente necesidad de cambiar el rumbo (Unesco (2021).

- 4. Desarrollo sostenible.** Esta propuesta es coherente con el reconocimiento de la contribución de la ciencia, la tecnología y la innovación al desarrollo sostenible. Dicha apropiación es un puente hacia el logro de cuatro Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): ODS 4: Educación de calidad, buscando "Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos". También está relacionado con las prioridades de la Unesco: "Fomentar la ciudadanía mundial" y "Mejorar la calidad del aprendizaje" al tratar de fomentar y promover las oportunidades de educación científica en edad escolar y lograr la igualdad de género en todas las áreas (ODS 5). Además, democratizar el acceso a la información también promueve la reducción de las desigualdades (ODS 13) basadas en características demográficas como el género y la edad, entre otros; apoyando así la inclusión social, económica y política de todos. Al mismo tiempo, la reducción de las brechas de conocimiento permite a los ciudadanos evaluar los beneficios, riesgos y costos de las decisiones que toman con respecto a su sa-

lud (ODS 3: Buena salud y bienestar), las decisiones que impactan el medio ambiente (ODS 13: Acción climática) y las decisiones políticas (ODS 16: Paz, justicia e instituciones sólidas). Los avances científicos y tecnológicos han permitido el desarrollo de las sociedades modernas. Para ello, es fundamental garantizar una adecuada formación científica desde la niñez, que se relacione con un mayor interés por la ciencia y la tecnología y una mayor conciencia de sus beneficios para la sociedad y su utilidad en la vida cotidiana (CONICYT, 2018).

Por último, con esta propuesta se espera además incentivar la revisión permanente de una política de investigación ética con la niñez desde la institucionalidad del Ministerio de Ciencia y la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), considerando que el diseño y desarrollo de investigaciones éticas implica que los investigadores planteen preguntas relevantes, utilicen presupuestos teóricos sólidos y metodologías adecuadas, conozcan las características, necesidades y expectativas de NNA y den cumplimiento a los principios nucleares de la investigación: respeto a las personas, beneficencia y justicia -que en el contexto investigativo se materializan en el consentimiento y asentimiento informados-, garantía de la confidencialidad y la privacidad, balance riesgo-beneficio, selección equitativa de los sujetos de investigación, distribución equitativa de los beneficios, balance de las relaciones de poder y consideraciones sobre la retribución económica a los participantes.

Es así, que recomendamos integrar -dentro de los comités de ética de la Agencia Nacional de Investigación- una línea de trabajo específica para el trabajo de investigación con NNA.

## Fuentes bibliográficas

- Conicyt (2018). Informe Final Segunda encuesta de percepción y apropiación social de la ciencia y la tecnología en Chile. Universidad de Chile, Facultad de Economía. Recuperado de <https://www.conicyt.cl/wp-content/uploads/2014/07/31072019-Informe-Final-Conicyt.pdf>
- Gibbs, L., Campbell, R., Morrice, H., Saracostti, M., Marinkovic, K., Carpenter, L., Sweeney, D., Morgan, G. & Pirrone, A. (2018-2021) «Multi-national digital platforms enabling children and youth led health and wellbeing initiatives». VicHealth Grant ID: 2017-0149.

- Giorgi, V. (2010). La participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas. A 20 años de la Declaración de Derechos del Niño. Instituto Interamericano del Niño.
- Liebel, M. (2007). Niños investigadores. *Encuentro*, (78), 6-18.
- Lundy, L. & McEvoy, L. (2011). Children's rights and research processes: Assisting children to (in)formed views. *Childhood*, 19(1), pp. 129-144. <https://doi.org/10.1177%2F0907568211409078>
- Marinkovic, K., Gibbs, L., Saracostti, M., Lafaurie, A., Campbell, R., Sweeney, D. & Alisic, E. (2022). Think Big: A multinational collaboration to promote children's role as coresearchers in participatory research. *American Journal of Community Psychology*, 69(3-4), 306-317
- Saracostti, M., Caro, P., Grau, O., Kinkead, A. & Vatter, N. (2015). The Right of Children to Participate: Scopes and Challenges for Social Research. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*. 211-244.
- Siagian, C., Habib, M., Bennouna, C., Agastya, N. L. P. M., Arifiani, S. D., Febrianto, R., Handayani, S. A., Wandasari, W., & Kusumaningrum, S. (2021). *Buku Pegangan Partisipasi Anak dalam Penelitian di Indonesia*. Pusat Kajian dan Advokasi Perlindungan dan Kualitas Hidup Anak (PUSKAPA).
- Unesco (2021): La Unesco se compromete con los principales motores de la igualdad de género: la educación, la ciencia y la cultura. En: <https://es.unesco.org/news/unesco-se-compromete-principales-motores-igualdad-genero-educacion-ciencia-y-cultura>
- Unesco (2018). Journalism, fake news & disinformation: handbook for journalism education and training. En: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265552.locale=es>

## **Directrices e Iniciativas para fomentar la Vinculación con la Naturaleza y el Espacio Público al Aire libre como promotores de Bienestar físico y Socioemocional que guíen la Política Nacional de la Niñez y la Adolescencia**

Silvia González Chamorro

Universidad de Valparaíso

### **Resumen**

En respuesta a la disminución del tiempo que los niños, niñas y adolescentes dedican a jugar al aire libre, y tomando en consideración los múltiples factores como el crecimiento urbano, la tecnología y la sobreprotección parental que impacta en el acercamiento que los niños, niñas y adolescentes tienen con su entorno público, como plazas, parques, canchas, etc, se propone la iniciativa de promoción de la vinculación de niños, niñas y adolescentes con la naturaleza y los espacios públicos al aire libre como agentes promotores de bienestar socioemocional.

Mediante la creación de ambientes seguros, interactivos y acogedores, se pretende incentivar la participación activa y regular de los niños y adolescentes en actividades al aire libre. Al mismo tiempo se considera la recomendación de la Organización Mundial de la Salud en cuanto a la promoción de la actividad física, y al tiempo destinado a jugar, explorar y aprender a convivir y cuidar su entorno y la naturaleza. La iniciativa se alinea con la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, que reconoce el derecho al juego y al esparcimiento como elementos esenciales para el desarrollo individual, social y colectivo.

Con esta iniciativa se busca revitalizar la relación entre los niños, niñas y adolescentes y su entorno exterior, el que puede ser mediado por sus familias, o a través de actividades escolares, de la comunidad o inclusive como

actividades preventivas desde salud, proporcionando objetivos transversales educativos, recreativos que promuevan el desarrollo integral y en armonía con sus entornos públicos y de la naturaleza.

### **Meta / impacto esperado**

Propiciar un incremento sistemático en la participación activa y regular de niños, niñas y adolescentes en actividades al aire libre como promoción en salud y educación. Esta meta se reflejaría en una mayor apropiación de los espacios públicos para el juego, esparcimiento y actividades educativas, generando una mejora en su bienestar físico y socioemocional, estableciendo bases sólidas para su desarrollo integral.

### **Fundamentación y problema**

A lo largo de las últimas generaciones, el mundo ha asistido a una disminución del juego al aire libre y de la movilidad autónoma de los más pequeños. Este retroceso es el primer indicio de la disminución de los niveles de actividad física; dos aspectos inextricablemente ligados, ya que la actividad física está determinada en gran medida por la cantidad del tiempo que un niño pasa al aire libre. (La actividad al aire libre, un juego de niños, Unicef 2023)

Las actividades en el exterior contribuyen a la salud física y mental de los niños. Sin embargo, los menores consagran cada vez menos horas a jugar al aire libre. El crecimiento de las ciudades y del tráfico, la omnipresencia de las pantallas y la sobreprotección parental son algunos factores que están detrás de este fenómeno.

La presente iniciativa se fundamenta en la necesidad imperante de promover el bienestar integral de niños, niñas y adolescentes a través de la reconexión con espacios al aire libre, la naturaleza y el juego. Reconociendo que el juego es un derecho intrínseco de la niñez y una vía natural de aprendizaje, logramos reconocer como en la pandemia mundial se exacerbó la limitación de oportunidades de juego, tanto en contextos educativos como en el hogar. “Las restricciones de aforo y los confinamientos prolongados han llevado a una inestabilidad emocional en los niños pequeños, lo que resalta la importancia de proporcionar entornos que permitan su desarrollo saludable” (OEI, 2021).

Sin embargo, la falta de espacios al aire libre adecuados para el juego seguro y enriquecedor también representa un desafío, que ha ido quedand-

do relegado a través de los años. Ya el 2006 pudimos leer al respecto: en muchas comunidades, la escasez de áreas verdes y lugares diseñados para el juego infantil era evidente, lo que impedía que los niños pudieran disfrutar plenamente de los beneficios del juego al aire libre (UC y Minvu, 2006).

La falta de actividad física y juego al aire libre en la infancia es un tema preocupante respaldado por evidencia sólida. La urbanización acelerada, la prevalencia de dispositivos electrónicos y la sobreprotección parental han contribuido a una disminución en el tiempo dedicado al juego en espacios abiertos. Estas tendencias afectan el desarrollo motor y cognitivo de los niños, limitando su capacidad para explorar y aprender del entorno (Organización Mundial de la Salud).

La propuesta, además, se alinea con las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP, 2018), que identifica el juego y el bienestar como principios pedagógicos fundamentales. Se enfoca, asimismo, en la relación entre el juego y la salud física y emocional de los niños. Estudios han demostrado que el juego no solo es esencial para la diversión, sino también para el desarrollo cerebral, la estimulación cognitiva, la construcción de habilidades interpersonales y la mejora de la autoestima (CEDETI-UC, 2020). También releva la importancia de los vínculos emocionales en el proceso de aprendizaje.

En síntesis, esta iniciativa se basa en la necesidad de fortalecer el bienestar integral de niños, niñas y adolescentes a través del juego al aire libre y la participación activa en los entornos públicos y en la naturaleza

### **Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa**

Para el logro de los objetivos planteados resulta esencial crear entornos que faciliten el juego al aire libre. Se requiere promover que la planificación urbana incluya la creación de áreas recreativas y seguras para los niños, niñas y adolescentes en todos los niveles socioeconómicos y culturales. La iniciativa busca empoderar a las familias y cuidadores a través de la educación en jardines infantiles, escuelas y liceos, para que se fomente el juego al aire libre como parte integral de la vida diaria de los niños, adolescentes y familias en su propio bienestar. Esto puede lograrse mediante la promoción de prácticas familiares que incluyan tiempo de juego en exteriores y la creación de alianzas con las comunidades para asegurar la accesibilidad a espacios adecuados. La iniciativa pretende generar un trabajo transversal entre los distintos ministerios.



El Ministerio del Medio ambiente ya trabaja en el desarrollo de programas con primera infancia sobre la educación ambiental, (Guía de Educación Parvulario: valorando y cuidando el medio ambiente desde la primera infancia, 2020), por tanto, una iniciativa como la presentada podría conectar objetivos, propiciando desde la educación inicial, el cuidado del medio ambiente, con el uso del espacio, el juego y el desarrollo integral, enriqueciendo los procesos de enseñanza aprendizaje desde las bases curriculares y en el marco de una sana convivencia.

En estos primeros años los niños pueden participar de sus entornos comunitarios, ayudando en la generación de áreas verdes y espacios lúdicos tanto en sus propios espacios escolares, como en las plazas de sus territorios, promoviendo objetivos transversales tanto de aprendizajes formales, como del desarrollo socio emocional. Lo anterior lo podemos proyectar:

- **Creación de espacios atractivos y seguros:** diseñar espacios al aire libre que sean atractivos y seguros para los niños, niñas y adolescentes. Incluye elementos como áreas de juego, zonas verdes, senderos para caminar y explorar, áreas para la práctica de deportes y juegos. Requeriría que estos espacios estén bien iluminados y mantenidos.
- **Participación activa de la comunidad:** involucrar a la comunidad en la planificación y diseño de estos espacios, especialmente dando cabida a la voz de niños, niñas y adolescentes. Para ello se propone organizar *focus groups* o encuestas para recopilar ideas y opiniones de padres, educadores, pero principalmente niños, niñas y adolescentes. Esto ayudará a crear espacios que se adapten a las necesidades y deseos de la población local, propiciando la participación de los propios proyectos, aumentando su sentido de pertenencia.
- **Programación de actividades diversas:** organización de actividades al aire libre que atraigan a diferentes grupos de niños, niñas, adolescentes de acuerdo a la etapa de desarrollo. Pueden ser actividades deportivas, artísticas, educativas y de juego libre. Propiciar la creatividad y la experimentación, lo que puede incluir talleres de arte, eventos de ciencia al aire libre, actividades de jardinería, entre otros.
- **Colaboración sistemática con instituciones educativas:** intencionar el trabajo en conjunto con escuelas y colegios para integrar actividades al aire libre en el currículum. Las salidas educativas y las clases al aire libre pueden ser una excelente manera de vincular el aprendizaje con la naturaleza y los espacios públicos.

- **Campañas de concienciación:** educar a los padres y cuidadores sobre los beneficios de que los niños pasen tiempo al aire libre. Proporcionar información sobre los efectos positivos en la salud física, mental y emocional, así como en el desarrollo cognitivo y social.
- **Eventos y celebraciones:** organizar eventos y celebraciones regulares en los espacios al aire libre, como festivales comunitarios, días temáticos de juegos y actividades, ferias de salud y deporte. Estos eventos pueden atraer a más personas de la comunidad y crear un sentido de pertenencia.
- **Programas de mentores:** considera establecer un programa de mentores en el que adultos y adolescentes mayores guíen a los más jóvenes en la exploración y disfrute de la naturaleza. Esto puede fomentar relaciones intergeneracionales y proporcionar modelos a seguir.
- **Promoción en medios de comunicación:** utilizar los medios de comunicación locales y las redes sociales para difundir la importancia de pasar tiempo al aire libre. Compartir historias motivantes, consejos para realizar actividades o noticias sobre eventos en curso.
- **Monitoreo y evaluación:** establecer un sistema de monitoreo para evaluar el impacto de las iniciativas. Recopilar datos sobre la participación, el nivel de actividad física, el bienestar emocional y otros indicadores relevantes que podría estar a cargo de la municipalidad de cada localidad o equipos capacitados para ello. Utilizar esta información para ajustar y mejorar continuamente los programas.
- **Asociaciones estratégicas:** colaborar con organizaciones locales como grupos deportivos, grupos que promuevan el cuidado de la naturaleza, ONGs, universidades y entidades gubernamentales que estén interesadas en promover la actividad al aire libre y el bienestar de los niños y adolescentes.

Finalmente, esta iniciativa requiere un enfoque integral que involucre a múltiples actores y sectores, desde la planificación urbana hasta la educación y la promoción comunitaria. La coordinación interministerial y el compromiso de la comunidad son esenciales para lograr un cambio significativo en la forma en que los niños y las familias interactúan con el entorno natural y disfrutan del juego al aire libre.

## Fuentes bibliográficas

- Aguilar-Farías, N., Miranda-Marquez, S., Martino-Fuentealba, P., Sadarangani, K. P., Chandía-Poblete, D., Mella-García, C., ... Cortínez-O’Ryan, A. (2020). 2018 Chilean Physical Activity Report Card for Children and Adolescents: Full Report and International Comparisons. *Journal of Physical Activity and Health*, 17(8), 807-815. <https://doi.org/10.1123/jpah.2020-0120>
- Defensoría de la Niñez. (2020). Propuesta Metodológica para la participación efectiva de niños, niñas y adolescentes. Santiago de Chile. 13 de enero de 2020. Recuperado de <https://www.defensorianinez.cl/wp-content/uploads/2019/12/Documento-Participacion-C3%B3n-de-NNA-13-01-2020-1.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef. (2022). Derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes. Serie de formación sobre el enfoque basado en los derechos de la niñez. Santiago de Chile.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef. (2022). Efectos de la pandemia por coronavirus en la salud física, nutricional y mental de niños, niñas y adolescentes en Chile – 2020. Bedregal G., P.
- Christian, H. (2023, mayo). La actividad al aire libre, un juego de niños. *El Correo de la Unesco*, 2023(1), 34-37. <https://doi.org/10.18356/22202315-2023-1-10>
- López-Gil, J. F., Aznar, S., Roman-Viñas, B., Brazo-Sayavera, J., Izquierdo-Gómez, R., Barrios-Fernández, S., ... Aubert, S. (2023). Results from Spain's 2022 Para Report Cards on physical activity of children and adolescents with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*. Publicado en línea el 20 de febrero de 2023. <https://doi.org/10.1123/apaq.2022-0093>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2022). Estrategia de Implementación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en Chile. En línea: [https://www.chileagenda2030.gob.cl/storage/docs/Estrategia\\_de\\_Implementacion\\_Agenda2030.pdf](https://www.chileagenda2030.gob.cl/storage/docs/Estrategia_de_Implementacion_Agenda2030.pdf)
- Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. A/RES/44/25. Recuperado de <https://www.unicef.org/es/convencion-de-rechos-nino/contexto>

- Plataforma de Infancia. (2022, septiembre). El deporte, un entorno seguro para la infancia y la adolescencia. Guía para entidades y personas adultas. [En línea]. Madrid, España: Plataforma de Infancia. Disponible en: <https://www.plataformadeinfancia.org/documento/el-deporte-un-entorno-seguro-para-la-infancia-y-adolescencia-guia-para-entidades-y-personas-adultas/>
- Rodríguez Piña, I. (2014). Causas y consecuencias del síndrome de déficit de naturaleza (Nature déficit disorder) y su aplicación al aula. Trabajo fin de grado. Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Educación. Sevilla, julio de 2014.
- Truby, L., Toomey, E., & Williams, L. (2020). The Effects of an Outdoor Nature Play Intervention on Children's Physical Activity and Self-Regulation. *Journal of Physical Activity and Health*, 17(8), 807-815. <https://doi.org/10.1123/jpah.2020-0021>
- Unesco. (2015). Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial? Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 7, Place de Fontenoy, 75352 PARÍS 07 SP, Francia. ISBN 978-92-3-300018-6.
- Unicef Chile. (2023). \*Volvamos a jugar: Guía de aprendizaje al aire libre\*. Recuperado de <https://www.unicef.org/chile/media/5986/file/Volvamos%20a%20jugar,%20Guia%20de%20aprendizaje%20al%20aire%20libre.pdf>

## Creando Espacios para la Formación Ciudadana Escolar

Andrea López Barraza

Universidad Católica Silva Henríquez

### Resumen

Se desarrolla una propuesta de acción en el ámbito de las políticas públicas de formación ciudadana, sugiriendo áreas de oportunidades y mejoras, a partir de los resultados preliminares de un estudio etnográfico sobre la implementación de políticas de formación ciudadana escolar en seis escuelas chilenas de distintas regiones y dependencias administrativas, en el marco de una subvención a la instalación en la academia de la investigadora, que realizó observaciones, análisis documental y entrevistas a directivos, docentes y estudiantes.

En Chile se han implementado varias reformas de formación ciudadana para fortalecer los conocimientos y participación ciudadana. Estas incluyen la Ley 20.911 (2016), que exige a las escuelas un Plan de formación ciudadana, que aborde el currículum, las relaciones intraescuela y la relación con la comunidad externa (Jara et al., 2019). Esta investigación analizó las tensiones y negociaciones de los actores educativos en la implementación de estas políticas e instrumentos de formación ciudadana.

Se propone reevaluar la Ley 20.911, que rige la formación ciudadana escolar, modificando su énfasis basado en la rendición de cuentas, y ampliando la flexibilidad para que las escuelas desarrollen propuestas centradas en el sentido pedagógico de la formación ciudadana; fortalecer la orientación transversal de la formación ciudadana y su alineamiento con el currículum y el proyecto educativo escolar; promover los espacios de reflexión, trabajo colaborativo y formación docente asociados a este ámbito; considerar la

diversidad de los contextos locales y las brechas socioeconómicas relacionadas con la formación ciudadana, de manera de generar oportunidades más justas de aprendizaje y participación democrática; incluir liderazgos específicos de formación ciudadana; fortalecer la relación con la comunidad/territorio incorporando metodologías como el aprendizaje basado en proyectos; y aprovechar el potencial de los Centros de Alumnos para formar democráticamente a las y los estudiantes.

### **Meta/ impacto esperado**

Contribuir a la reflexión acerca de las políticas de formación ciudadana escolar, con evidencia acerca de las tensiones y desafíos involucrados en su implementación. Favorecer la formación ciudadana estudiantil y la participación democrática de las y los estudiantes en instancias tanto formales como informales, cívicas y civiles, y en distintos niveles, desde su territorio local a la sociedad global, a través de una propuesta de acción en el nivel de las políticas públicas de formación ciudadana.

### **Fundamentación y problema**

La investigación con métodos cualitativos sobre formación ciudadana no es prevalente, con la mayoría de los estudios previos enfocados en cuantificar el conocimiento e involucramiento cívico de los estudiantes usando cuestionarios y pruebas (Waghid, 2005; Westheimer, 2015). Esta investigación busca revelar las idiosincrasias de la implementación de las políticas y planes de formación ciudadana, recogiendo la experiencia y el hacer sentido de los actores educativos, para relevar la voz de estos y las formas en que se tensionan y traducen las políticas en los distintos contextos locales. Siguiendo a Ball (2006), las comunidades escolares concretas traducen o interpretan los textos políticos, que si bien producen marcos de sentido y constriñen, no determinan todas las posibilidades de acción.

La investigación propuesta resulta urgente, ya que aborda una política educativa de reciente instalación en el país, en un momento donde se han relevado las desigualdades socioeconómicas e instalando temáticas como la protección del medio ambiente, el reconocimiento de identidades culturales, pueblos originarios, disidencias sexuales, y la igualdad de género; donde las movilizaciones sociales y estudiantiles han producido cambios en los sentidos y experiencias sobre lo político (Ravelo & Radovic, 2018); y

ha aumentado la diversidad por flujos migratorios racializados, que exigen de la escuela medidas para atender a esta diversidad y formar ciudadanos capaces de dialogar para una convivencia democrática (Silva et al., 2018).

Un primer estudio sobre la puesta en marcha del Plan de formación ciudadana mostró que en su primera fase de implementación (2016-2017), un 30% de las escuelas no contaban con acciones de formación ciudadana y que existía una serie de dificultades, incluyendo la falta de tiempo y un carácter episódico de las acciones, sin lograr su integración al currículum y realizándose solo por cumplir (PNUD, 2018). A este escenario, se suman los efectos de la pandemia de Covid-19, que implicó un periodo de crisis para las escuelas, con suspensión de las actividades presenciales y adopción de clases telemáticas como parte de las medidas sanitarias durante 2020 y 2021, lo que relevó áreas particulares de la ciudadanía, como la ciudadanía digital.

Otros antecedentes relevantes respecto a la formación ciudadana, incluyen:

- Una brecha socioeconómica de involucramiento cívico documentada nacional e internacionalmente en términos de las oportunidades disponibles para la participación, el desarrollo del pensamiento crítico en torno a los problemas sociales, cómo los estudiantes se perciben en tanto ciudadanos, y cómo perciben que pueden participar en la sociedad y cambiarla (Westheimer, 2015).
- La fuerte presencia de la lógica de rendición de cuentas en las escuelas, dificulta poner en práctica la formación ciudadana (Levinson, 2012). La evidencia internacional muestra que el foco en las habilidades básicas ha hecho que los profesores dediquen cada vez menos tiempo a la formación ciudadana y que las formas pedagógicas se vean limitadas, amenazando el empoderamiento cívico, y promoviendo una ética del éxito individual por sobre el aprendizaje colectivo (Westheimer, 2015).
- Se ha visto que la formación ciudadana es uno de los aspectos del currículum menos comprendidos por los docentes, lo que se relaciona con la falta de capacitación inicial y continua al respecto y las numerosas reformas a las políticas de formación ciudadana, con cambios al currículum, giro de una ciudadanía patriótica hacia una global, centrada en los derechos humanos y distribución transversal de los objetivos de formación ciudadana, que, sin embargo, no son abordados

con igual importancia que los disciplinares (Cox & García, 2015; Reyes et al., 2013).

- La investigación previa muestra que la participación de los estudiantes en las instancias de organización escolar tiene un carácter simbólico, de decisión sobre aspectos menores y sin espacios de diálogo (Jara et al., 2019).

### **Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa**

La investigación permitió evidenciar la necesidad de reevaluar la forma en que se implementa la Ley 20.911 de formación ciudadana, especialmente, en algunos casos, la rendición de cuentas involucrada en la obligatoriedad de los planes de formación ciudadana, requiriéndose mayor flexibilidad para incorporar elementos emergentes más allá de la planificación, reduciendo las exigencias de rendición de cuentas implementadas por supervisores directos, directores, sostenedores, el nivel municipal y el ministerial, de manera que el tiempo de los encargados de formación ciudadana y docentes pueda destinarse a su sentido pedagógico. En otros casos, los planes de formación ciudadana no son un instrumento relevante para las escuelas y solo se completan para cumplir con la obligación burocrática, sin incidir en la gestión de este ámbito. De esta forma, la ley de formación ciudadana, en su implementación actual, pone presión excesiva a las escuelas o resulta irrelevante, por lo que es posible generar otras acciones que la complementen o modifiquen sus énfasis.

El retorno de la asignatura de educación ciudadana para tercero y cuarto medio, si bien ha permitido focalizar estos contenidos y habilidades, no ha tenido efectos significativos en relevar el ámbito ni favorecer su transversalización. Las acciones de formación ciudadana continúan teniendo en su mayoría un carácter episódico, sin involucrar el currículum. De esta forma, es necesario generar orientaciones y espacios que permitan retomar y fortalecer el sentido de los Objetivos de Formación Transversal, incluyendo los relacionados con formación ciudadana, de manera que no se continúen viendo como circunscritos a los docentes de historia y educación ciudadana o los encargados del plan. Esto puede realizarse como complemento a la Ley 20.911, a través de instancias formativas en relación con los objetivos transversales, por ejemplo, donde se promueva la participación de los docentes de todas las asignaturas.



La puesta en marcha de la Ley 20.911, si bien lo incluye específicamente, tampoco ha generado cambios en cuanto a fomentar la formación docente en el ámbito de formación ciudadana, que, para aquellos que no están relacionados directamente con los planes, sigue viéndose como distante, sin apropiarse del ámbito. Si bien aquellos que están más directamente involucrados con la asignatura muestran un discurso más elaborado sobre su noción de ciudadanía y formación ciudadana, en general, no existen los espacios para discutir sobre estas nociones y que los distintos docentes puedan desarrollar y dialogar acerca de sus perspectivas, por lo que se sugiere generar instancias formativas, jornadas, materiales o asignación de recursos, que permitan poner en práctica este aspecto de la ley. En este punto, es importante generar las condiciones para que los docentes puedan destinar tiempo a pensar, compartir acerca de e implementar la formación ciudadana sin que ello signifique agobio laboral, que es una preocupación relevante que se identificó en las escuelas. Esto podría realizarse a través de la gestión.

En cuanto a las brechas socioeconómicas relacionadas con la formación ciudadana, esta investigación incorporó cuatro establecimientos de administración pública municipal y dos de administración particular-subvencionada, cuatro establecimientos de la zona centro y dos de la zona sur, y cuatro de territorios urbanos y dos semi-rurales, permitiendo conocer algunas diferencias en función de estas características. Se observó una mayor profundización en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en el caso de los establecimientos particulares-subvencionados que en los públicos, así como un mayor énfasis “desde arriba” en la promoción de la formación ciudadana, lo que se vincularía a los proyectos educativos de corte católico y con la formación de valores, en ambos casos. Esto suele implicar una mayor asignación de recursos (personal, tiempo, materiales) para el área, lo que podría equipararse a través de la infusión de recursos destinados a la formación ciudadana en los establecimientos públicos.

En los territorios semi-rurales, si bien docentes y estudiantes identificaban baja presencia de oportunidades para la participación política de los estudiantes, si fue posible identificar mayores instancias de vinculación con la comunidad externa y el territorio, al articular la formación ciudadana con la metodología de aprendizaje basado en proyectos, generando productos que buscarán solucionar problemáticas locales. Se sugiere que, dado que las nuevas bases curriculares han incorporado estas metodolo-

gías, puedan explicitar la conexión de estos proyectos con la formación ciudadana, de manera de involucrar a los distintos docentes en este ámbito. Se vio que una formación ciudadana centrada en el aprender haciendo o una ciudadanía-como-práctica, que permita aprendizajes significativos y contextualizados, y que conecte a la escuela con su comunidad circundante, suele estar ausente cuando no hay iniciativas que la fomentan intencionalmente, por lo que la promoción deliberada de estas metodologías es un gran espacio de posibilidad para la formación ciudadana.

En cuanto a las diferencias en función de la zona geográfica, que implican una mayor presencia de diversidad por el influjo de estudiantes migrantes, en la zona centro, y por la presencia de estudiantes mapuche, en la zona sur, el abordaje de esta dimensión por parte de las escuelas era similar, sin existir una elaboración crítica acerca de las problemáticas vividas por estos grupos, y con una percepción generalizada por parte de los estudiantes de que se aceptaban las diferencias de todo tipo, sin tematizar en las interacciones cotidianas. Esto permite proponer que se profundice el enfoque crítico en el abordaje de la diversidad, atendiendo a las particularidades de cada contexto, yendo más allá de lo propuesto por los objetivos priorizados para la asignatura de educación ciudadana. Ello requiere formación docente en estos enfoques críticos, así como la promoción de su incorporación a nivel del currículum.

Si bien existe un cumplimiento generalizado de la normativa en cuanto a la presencia de representación estudiantil en los establecimientos educativos, estos espacios no se aprovechan en todo su potencial para formar democráticamente a las y los estudiantes, por lo que es posible ampliar el rol de los centros de alumnos, favoreciendo su autonomía y participación en la toma de decisiones a través de instancias como los consejos escolares y otras de carácter más informal y menos episódico. Dado que la mayoría de las escuelas cumple con lo establecido en la ley respecto a los centros de alumnos, es importante que se piense en otras vías para dar relevancia a estos espacios en las escuelas, que den protagonismo a las y los estudiantes.

Se observaron buenos resultados de la inclusión de liderazgos específicos dedicados a la formación ciudadana y otras áreas transversales, organizados desde la gestión de algunos municipios, que permiten abordar algunos de los desafíos identificados en el ámbito. Se recomienda evaluar cómo se puede replicar esto en otros territorios y los recursos que ello exige, así como la articulación que se puede hacer de este ámbito con otros

relacionados en los establecimientos, como convivencia escolar. Dado que el sistema educativo se encuentra en transición hacia servicios locales de educación, se recomienda que incorporen un área dedicada a la formación transversal, que constituyan un apoyo al liderazgo de la formación ciudadana en las escuelas, ámbito que requiere de la liberación de tiempos/espacios para ser abordada y profundizar su incorporación al currículum y el involucramiento de los docentes en ella.

## Fuentes bibliográficas

- Ball, S. (2006). What is policy? In S. Ball (Ed.), *Education policy and social class* (43-53). Routledge.
- Cox, C. & García, C. (2015). Objetivos y contenidos de la formación ciudadana escolar en Chile 1996-2013. En C. Cox y J.C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la Ciudadanía* (283-319). Ediciones UC.
- Jara, C., Sánchez, M. & Cox, C. (2019). Liderazgo educativo y formación ciudadana: Visiones y prácticas de los actores. *Calidad en la educación*, 51, 350-381.
- Levinson, M. (2012). *No Citizen Left Behind*. Cambridge: Harvard University Press.
- PNUD (2018). *Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago de Chile, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Ravelo, M. & Radovic, Y. (2018). Representaciones de lo político en estudiantes secundarios en Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16, 389-402.
- Reyes, L., Campos, J., Osandón, L. & Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos. *Estudios Pedagógicos*, 39, 217-237.
- Silva, M.; Llaña, M., Maldonado, F. & Baeza, A. (2018). Algunos desafíos curriculares de la formación ciudadana y la diversidad en Chile. *Educación*, XXVII, 155-173.
- Waghid, Y. (2005). Action as an Educational Virtue: Toward a Different Understanding of Democratic Citizenship Education. *Educational Theory*, 55, 323-342.
- Westheimer, J. (2015). *What kind of citizen?* College Press.

## **Política de prevención de la violencia escolar a través de la promoción de la participación estudiantil**

Romina Aranda, Psicóloga, Julia Cubillos, Ricardo Espinoza, Rodrigo Moya

Universidad de Aysén, Universidad Católica del Norte

### **Resumen**

Se propone atender la preocupación nacional sobre la violencia escolar, considerando los impactos que ha tenido la pandemia por Covid-19 en las sociedades en general y en los establecimientos educacionales en particular. Se plantea la importancia de considerar los efectos del confinamiento como marco contextual del retorno a la presencialidad de escuelas y liceos. En Chile, esto ocurre luego de dos años de pandemia, presentando características particulares, entre las que destacan diversos episodios de violencia.

La problemática de la violencia se aborda desde una perspectiva preventiva y promocional, no punitiva ni reactiva. Se enfatiza en la participación de las comunidades educativas, particularmente en el rol de las y los estudiantes en sus procesos educativos, como agentes clave en los procesos de cambio cultural en la escuela. Es por esta razón que se incorporan las dimensiones de compromiso estudiantil y participación y protagonismo juvenil, en tanto categorías que permiten visualizar a las/os estudiantes como sujetos de derecho, con capacidad de agencia respecto a sus formas de convivir.

### **Metas**

- Disminuir el porcentaje de denuncias ante la Superintendencia de Educación por situaciones de violencia escolar, por parte de establecimientos públicos y particulares subvencionados, de educación básica y media.

- Avanzar en una comprensión del conflicto y la diferencia como dimensiones inherentes a la actividad e interacción humanas, instalando la participación estudiantil como mecanismo fundamental para prevenir la violencia escolar.
- Aumentar y cualificar, de forma progresiva, la incorporación de establecimientos educacionales, a la implementación de la política.
- Diversificar y cualificar las instancias de participación estudiantil en los establecimientos públicos y particulares subvencionados.
- Aumentar y cualificar la participación estudiantil, tanto en instancias formales como informales que favorezcan procesos de empoderamiento, resolución de problemas y toma de decisiones.

Es deseable que la aplicación de esta nueva política se articule con un sistema de nuevos indicadores, y sistemas de registros, siendo proxy los siguientes:

- Número y caracterización de organizaciones estudiantiles formales e informales activas durante el año escolar.
- Diferencial de aumento de calificaciones en estudiantes participantes en programas específicos asociadas a la política.
- Tasa de participación por género considerando la identidad no binaria.
- Brecha en la participación de cargos de liderazgo entre hombres, mujeres y disidencias.

Además, se requiere una medición *ex ante* y *ex post* en los cuatro ejes propuestos para la política.

## Fundamentación y problema

Los efectos del confinamiento durante la pandemia por Covid-19, son múltiples y variados. Por una parte, ha quedado en evidencia una acentuación de las desigualdades sociales, afectando particularmente a aquellos grupos menos favorecidos y relegados históricamente, tales como las mujeres y las niñas. Por otra parte, se ha afianzado la sensación de incertidumbre e inestabilidad de forma persistente, así como el sufrimiento mental y el aumento de situaciones de violencia (PNUD, 2022).

Especialmente en América Latina, el confinamiento se dio en condiciones de hacinamiento, generando impactos en la salud mental de las per-

sonas y aumentando la exposición a situaciones de violencia en las niñas, niños y adolescentes (CEPAL/ Unesco, 2020). En términos educativos, el hacinamiento obstaculiza la práctica del estudio y también el descanso, repercutiendo en el desarrollo cognitivo durante la infancia y en el bienestar durante la adultez (CEPAL/ Unicef, 2020).

En Chile, luego de dos años de pandemia, uno de los efectos más evidentes ha sido el aumento de episodios de violencia en contextos escolares. Al respecto, el tercer informe del Reporte de Monitoreo Escolar en Pandemia, muestra que el 48% de los establecimientos educacionales consultados, reportó en el mes de mayo 2022, situaciones de violencia dentro de su comunidad educativa, peores a las de 2019. En los meses de abril esta cifra alcanzó el 53%, mientras que en mayo fue de 48%. Los datos muestran que dichas situaciones de violencia se concentraron principalmente en los cursos de quinto a octavo básico, y durante la enseñanza media, con un 46% y 47% respectivamente (Canales, et.al, 2023). Para los meses de abril y junio de 2023, el mismo informe muestra que la percepción de violencia subió de un 26% a un 33% sólo para la educación media (Canales, et.al., 2023).

Respecto a las violencias de género, el segundo estudio sobre violencias de género en contextos escolares, realizado por el INDH el 2021, muestra que a nivel país un 20,7% de estudiantes declaran haber sido víctimas de algún tipo de violencia sexual. Ser mujer aumenta las posibilidades de ser víctima de violencia sexual en 2,1 veces, y no ser heterosexual aumenta esta probabilidad en un 58%. El tipo de violencia sexual más reiterada por un 14% son las miradas lascivas de connotación sexual.

Datos de la Superintendencia de Educación advierten que en el país las denuncias por maltrato entre estudiantes han crecido en el 2022 en un 38% con respecto al 2019. Por su parte la ONG internacional Bullying Sin Fronteras muestra en un estudio realizado entre enero 2021 y febrero de 2022, que los casos han aumentado en todo el mundo. Actualmente, 6 de cada 10 niños sufren todos los días algún tipo de acoso y ciberacoso.

El sondeo de opinión elaborado por la Asociación de Municipalidades de Chile (2022) muestra que el 51% de padres, madres y/o apoderados afirma que su estudiante a cargo ha presenciado actos de violencia escolar (presencial u *online*), mientras que el 25% de ellos manifiesta que ha sido víctima de violencia. Respecto a la gestión del establecimiento educacional para abordar la violencia escolar, el 52% señala que ha sido mala o muy mala.

Ello pone de manifiesto la necesidad de fortalecer capacidades para abordar la violencia escolar, desde un enfoque preventivo y promocional, en los establecimientos. Esto es especialmente relevante en un contexto post-pandemia que ha puesto en evidencia nuevas y desconocidas formas de relacionamiento al interior de las comunidades educativas, que impactan en los procesos de desarrollo y aprendizaje de las/os estudiantes, y también en su salud mental.

### **Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa**

Desde inicios de siglo, el Estado de Chile se ha preocupado de abordar el fenómeno de la convivencia escolar, principalmente a partir de las Políticas de Convivencia Escolar (Ministerio de Educación, 2002, 2015 y 2019). Éstas, desde la adopción de un enfoque democrático, han buscado orientar y fortalecer formas de relacionamiento respetuosas y dialogantes al interior de las comunidades educativas. Desde esta perspectiva, la violencia escolar sería una forma de convivencia que se contrapone a los valores democráticos de las sociedades y que puede prevenirse a través de la enseñanza y el aprendizaje de formas de relacionamiento sustentadas en el respeto, la empatía, el valor a la diferencia y la resolución de conflictos.

Por el contrario, la violencia escolar ha sido comprendida y abordada desde una perspectiva punitiva, principalmente a través de dos leyes: la Ley de Violencia Escolar (20.536) de 2012, y la Ley Aula Segura (21.128) de 2018. En la primera, la “convivencia escolar es propuesta como un factor del contexto situacional inmediato, que inhibe las conductas individuales violentas” (Carrasco et al., 2012, p. 44); mientras que, en la segunda, el foco se encuentra puesto en la tipificación de conductas, sanciones y procedimientos. Es importante mencionar que en ambas leyes la responsabilidad por la convivencia escolar, “recae en los adultos trabajadores de la escuela, invisibilizando la co-construcción y, por tanto, la corresponsabilidad de alumnos y apoderados” (Carrasco, et al., 2012, p 31).

De este modo, queda en evidencia la coexistencia de dos paradigmas antagónicos a la hora de abordar situaciones de violencia escolar. Por una parte, el de “Control y sanción”, sustentado en la idea de seguridad nacional, eficiencia social y una concepción conductista de la educación. Por otra parte, el de “Convivencia escolar democrática”, fundamentado en una concepción crítica de la educación, orientada hacia la reconstrucción so-

cial, donde la convivencia escolar adquiere un carácter formativo (Magendzo et al., 2013).

La presente propuesta de política se inscribe dentro del segundo paradigma, en tanto ofrece la oportunidad de generar condiciones de posibilidad para enseñar y aprender formas de relacionamiento sustentadas en valores democráticos. Esto es muy relevante, puesto que interpela las lógicas sancionadoras y adultocentristas que se encuentran a la base de las dos leyes sobre violencia escolar que existen en Chile.

En este sentido, la Política de prevención de la violencia escolar plantea como eje central la participación estudiantil activa, comprendiendo que la violencia en tanto forma de convivencia, es una responsabilidad compartida. Es preciso que las/os estudiantes, en tanto sujetos de derecho, sean protagonistas a la hora de analizar, problematizar y reflexionar sobre las formas de convivir que promuevan el buen trato y el bienestar de todas/os. Esto implica avanzar hacia una comprensión del conflicto y la diferencia como dimensiones inherentes a la actividad e interacción humanas, donde el abordaje de los conflictos desde un enfoque democrático, se vuelve una herramienta fundamental.

La política propuesta contempla relevar cuatro líneas de acción:

1. Compromiso estudiantil: se entiende como “la participación activa de la o el estudiante en las actividades académicas, curriculares o extracurriculares. Las y los estudiantes comprometidos creen que el aprendizaje es significativo, y están motivados y empeñados en este proceso y en el futuro” (Saracostti et al, 2021).
2. Educación socioemocional: la noción de sociabilidad pone énfasis en las prácticas relacionales de compañerismo, amistad y romance, “como esfera de relaciones que acompañan un crecimiento compartido y que incluye disputas y conflictos en la escuela” (Paulin, 2019, p.130). Los espacios de sociabilidad, permiten conocerse a sí mismo, relacionarse con otros, desarrollar o redefinir la identidad propia y colectiva. Bajo este enfoque resulta muy relevante el rol de la escuela en el aprendizaje de habilidades sociales y competencias emocionales para la convivencia en espacios de participación diversos e inclusivos.
3. Protagonismo infanto-juvenil (formal, informal): Hart (1993) propone, para el efectivo ejercicio del derecho a la participación de niños, niñas y jóvenes, avanzar progresivamente en mayores grados de participación. Por su parte, Lundy (2007 y 2011), propone un modelo de cuatro ámbitos para lograr una efectiva participación de niños, niñas



y adolescentes: espacio, voz, audiencia e influencia. Ambos enfoques permiten pensar en intervenciones psicoeducativas de prevención de violencia, orientadas hacia formas más sustantivas de participación y protagonismo, donde los estudiantes sean capaces de ponerse de acuerdo con otros, idear iniciativas, implementarlas y reflexionar sobre ellas.

4. Capital social intra / inter-establecimiento. Considerando que la violencia escolar es una forma de convivencia en el contexto escolar, esta propuesta de política comprende la importancia de caracterizar las relaciones existentes y las formas de abordar el conflicto en los establecimientos educativos, desde una perspectiva sociohistórica y cultural. Es por ello que se propone el fortalecimiento del capital social de las escuelas y liceos, tanto a nivel interno como externo (redes), comprendiendo que se trata de un entramado que constituye un soporte para el establecimiento, a la vez que una oportunidad de modelaje para que los propios estudiantes aprendan a vincularse, coordinarse y negociar con otros. Desde el campo de la intervención psicoeducativa, esto implica evitar el reduccionismo psicológico, limitado a lo individual, remedial y asistencialista. Por el contrario, se propone considerar las características de las escuelas y territorios para comprender los fenómenos, y de este modo posicionarse desde una intervención de tipo preventiva e incluso enriquecedora (Valdez, 2001) que logre sinergia con los instrumentos de gestión, y que incorpore de forma transversal los siguientes ejes:
  - Considerar la perspectiva de género e intercultural en el contexto escolar
  - Considerar la inclusión de personas con diversidades funcionales.
  - Fortalecer capacidades en los sujetos que integran las comunidades educativas, con el fin último de impactar en las formas de relacionamiento y cultura escolar de los establecimientos.

## **Fuentes bibliográficas**

Asociación de Municipalidades de Chile (2022). Sondeo de opinión respecto a la gestión de la seguridad pública en el país.

Canales, A. Claro, S., Cortés, F., Kuzmanic, D. Undurraga, E. Valenzuela, J.P. (2023). Análisis de Resultados de Encuesta Nacional de Monitoreo de

- Establecimientos Escolares en Pandemia: Aprendiendo desde la realidad nacional
- Carrasco, C., López, V. y Estay, C. (2012). Análisis Crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas*, 11(2), 31-55. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-228>
- Hart, Roger A. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica, *Innocenti Essay*, no. 4, Centro Internacional de Desarrollo Infantil, Florencia
- Lundy, L. (2007) 'Voice' is not enough: conceptualizing Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal* Vol. 33, No. 6, pp. 927-942
- Ley sobre violencia escolar. Ley 20.536. Promulgada 8 de septiembre de 2011.
- Lundy, L. & McEvoy, L. (2011). Children's rights and research processes: Assisting children to (in)formed views. *Childhood*, 19(1), pp. 129-144. <https://doi.org/10.1177%2F0907568211409078>
- Magendzo, A., Toledo, M., y Gutiérrez, V. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N°20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 39(1), 377-391. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>
- Ministerio de Educación. 2002. Política Nacional de Convivencia Escolar. Santiago, Chile: División de Educación General
- Ministerio de Educación. 2015. Política Nacional de Convivencia Escolar. Santiago, Chile: División de Educación General
- Ministerio de Educación. 2019. Política Nacional de Convivencia Escolar. Santiago, Chile: División de Educación General
- Paulín, Horacio (2019) Convivencia y violencia en la escuela. Recorridos y reflexiones desde una perspectiva psicosocial. En Nuñez, Pedro, Litcher, Lucía y Fridman, Denise (compiladores), *Escuela secundaria, convivencia y participación. Colección Educación y Sociedad*, Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Saracostti, M., Lara, I., Rabanal, N., Sotomayor, M.B. y de Toro X. (2021) Estrategias de promoción del compromiso escolar. Ediciones Universidad Autónoma de Chile, Santiago de Chile.
- Valdez, D. (2001): "El Psicólogo educacional: estrategias de intervención en contextos escolares". En Elichiry, N. (compiladora): "¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educacional". Editorial Universitaria de Buenos Aires - EUDEBA.

## **Construyendo convivencia y ciudadanía en ambientes seguros de aprendizaje: Visión de niños y niñas de niveles transición**

María Teresa Hernández Yáñez, Ruby Miranda

Universidad de Viña del Mar

### **Resumen**

Actualmente, se efectúa una investigación en fase diagnóstica que analiza los entornos de aprendizaje en las regiones Metropolitana y de O'Higgins. Los hallazgos preliminares revelan un preocupante aumento de la inseguridad, asociada a delincuencia, violencia y desorden social en los entornos cercanos a los centros educativos. La presencia de pandillas y grupos delictivos, además de la normalización del narcotráfico, crea un ambiente de inseguridad en la percepción del barrio y sus proximidades, generando una sensación social de abandono que se transmite de padres a hijos, atemorizando a niños y niñas, lo que causa un impacto negativo en sus aprendizajes y bienestar emocional. Además, la escasa comprensión de la visión de niñas y niños sobre estos temas, dificultando la implementación de estrategias de intervención y políticas educativas efectivas que disminuyan este sentimiento de vulnerabilidad.

Es fundamental escuchar y entender la percepción de niños y niñas en tanto experimentan de manera directa e indirecta los efectos, en su entorno escolar, en la convivencia y en la construcción de ciudadanía. Trabajar en estrecha colaboración con educadores, padres y agentes claves de la comunidad, para fortalecer la educación en estos temas. Instruirlos en la detección temprana de las señales de riesgo, promover la comunicación abierta y proporcionar recursos educativos adecuados, puede contribuir a generar la percepción de un entorno educativo más seguro y protector.

## Meta / impacto esperado

Elevar en un 70% la percepción de seguridad y bienestar de niños y niñas en diferentes entornos escolares y comunitarios en las regiones Metropolitana y de O'Higgins, según lo reportado en encuestas de satisfacción realizadas al finalizar el proyecto.

## Fundamentación y problema

Diversos autores han señalado sobre el crecimiento de la inseguridad ciudadana en las sociedades contemporáneas. Esta percepción de inseguridad ha evolucionado, ya que no se limita simplemente a construir barreras para protegerse de una amenaza ficticia, sino que ahora se ha desarrollado la noción de un enemigo invisible que se encuentra en todas partes (Perrilla y Garzón, 2018). Al adoptar este enfoque introspectivo, se revela que la inseguridad ciudadana se extiende de manera generalizada a medida que las ciudades y su población crecen, lo que a su vez genera una mayor complejidad en las dinámicas sociales, económicas, laborales y territoriales que tienen lugar a nivel local.

Esa sensación de inseguridad y la prioridad dada a la vigilancia en los espacios públicos también pueden influir en el desarrollo de las infancias. Niños y niñas pueden percibir y verse afectados por el clima de inseguridad que se vive en sus barrios y en las cercanías a sus jardines infantiles, percepción que les puede generar miedo, ansiedad y sensación de vulnerabilidad (García, 2023). Sumado a ello, la forma en que se aborda la seguridad en la sociedad impacta en las políticas y prácticas educativas. En algunos casos, se prioriza la seguridad por sobre otros aspectos del desarrollo infantil, lo que puede llevar a una sobreprotección o restricción excesiva de la libertad de niños y niñas para explorar y aprender de forma autónoma, y, por consiguiente, a la necesidad de establecer un equilibrio entre protección y promoción de su desarrollo integral (Martínez et al., 2016).

En esta investigación, se establece un enfoque participativo, en el cual se brinda a niñas y niños la oportunidad de expresar sus opiniones, compartir sus experiencias y contar sus historias. Se utilizan técnicas creativas como dibujos y narrativas, que posibilitan que se expresen de manera libre y auténtica. Escuchar sus voces es fundamental para orientar y dirigir las acciones hacia la exploración de la relación entre convivencia, ciudadanía y ambientes seguros de aprendizaje. Se valora y se pone en primer plano la

perspectiva de los niños y niñas, reconociendo en ellos y ellas que son quienes experimentan directamente estos entornos y tienen una comprensión única de sus necesidades, deseos y desafíos. Situándolos en el centro de esta investigación, se reconoce su capacidad para contribuir y participar activamente en la construcción de ambientes seguros de aprendizaje, promoviendo la autonomía, la confianza y el sentido de pertenencia, lo que les permite desarrollar habilidades de ciudadanía activa y responsable desde temprana edad (Vergara et al., 2015).

Para recopilar la perspectiva de los niños y niñas, la técnica creativa basada en dibujos y narrativas les convoca a contar historias. Para ello, las investigadoras han desarrollado un conjunto de cuentos especialmente diseñados para niños y niñas de 4 a 6 años, teniendo en cuenta sus características de desarrollo. Estos cuentos están basados en narrativas ficticias que luego se transformarán en narrativas significativas, basadas en las experiencias de párvulos.

A través de las historias narradas, podrán enfrentar diversas situaciones relacionadas con la seguridad en el entorno escolar, aprender estrategias para enfrentar los desafíos y desarrollar habilidades de convivencia positiva. Luego, cuando compartan sus propias experiencias y visiones, se realizará un proceso de recopilación y análisis de sus “voces dibujadas”. Estos testimonios auténticos y genuinos permitirán obtener información valiosa para comprender sus percepciones y diseñar intervenciones y programas más efectivos.

### **Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa**

El apoyo de la comunidad es fundamental para proteger y garantizar ambientes seguros de aprendizaje para los niños y niñas (Junji, 2017). Cuando la comunidad se involucra y se compromete en la construcción de estos espacios, se fortalece la protección y se promueve un entorno propicio para el desarrollo integral de los niños y niñas (Mineduc, 2018). Existen variadas formas en las que la comunidad puede brindar apoyo para resguardar ambientes seguros de aprendizaje. Algunas de estas acciones incluyen:

- **Diagnóstico de la situación:** realiza un análisis exhaustivo de la situación actual en los entornos escolares en relación con la delincuencia, violencia y el narcotráfico. Identificar los principales desafíos y riesgos específicos que enfrentan los niños y niñas.

- **Planificación y diseño:** desarrolla un plan de acción que integre diferentes componentes y enfoques para abordar la delincuencia, la violencia y el narcotráfico. Considera la implementación de medidas preventivas, educativas, de seguridad y de apoyo psicosocial.
- **Sensibilización y toma de conciencia:** la comunidad puede llevar a cabo campañas de sensibilización, esto implica educar a los miembros de la comunidad sobre los riesgos y los efectos negativos de la violencia, delincuencia, narcotráfico y otras formas de maltrato en el entorno educativo a través de una exposición itinerante sobre dibujos y narrativas de niños y niñas abordando el fenómeno.
- **Colaboración con las instituciones educativas:** esto implica establecer mecanismos de comunicación efectivos y canales abiertos para la retroalimentación y el intercambio de información (Saracostti, M., y Santana, L. 2019).
- **Vigilancia comunitaria:** esto implica fomentar una cultura de cuidado y protección, donde todos los miembros de la comunidad se sientan responsables de mantener un entorno seguro.
- **Apoyo emocional y social:** esto puede incluir la creación de programas de mentores, grupos de apoyo y actividades comunitarias que promuevan la inclusión y el bienestar de todos los niños y niñas.

Algunos hallazgos desde la perspectiva de niños y niñas, involucrados en la creación de ambientes seguros de aprendizajes, en la protección de sí mismos y de sus compañeros. Surgen acciones como:

- **Creación de espacios de juego protegidos:** niños y niñas sugieren tener áreas de juego cercadas y bien iluminadas donde puedan divertirse sin preocupaciones. Además, es importante mantener los equipos y juguetes en buen estado para evitar accidentes.
- **Implementar protocolos de seguridad:** proponen establecer medidas de seguridad cerca de jardín infantil, ver más la presencia de seguridad visible y reconocible. Eso les brinda tranquilidad y confianza en su entorno educativo.

Desde la intervención diseñada en esta investigación, la propuesta de radios comunitarias puede desempeñar un papel fundamental en el apoyo a ambientes seguros de aprendizaje para niños y niñas de 4 a 6 años. Estas emisoras locales tienen un alcance amplio en las comunidades y podrían brindar una plataforma de comunicación accesible y efectiva para difundir

mensajes de sensibilización para promover la seguridad y el bienestar de los niños.

Las diversas acciones que las radios comunitarias pueden llevar a cabo para asegurar un ambiente seguro de aprendizaje son:

**Espacios de participación infantil:** las radios comunitarias, se pueden realizar programas interactivos donde los niños puedan llamar, enviar mensajes o participar en concursos y actividades relacionadas con la seguridad, convivencia, la ciudadanía y la prevención de riesgos. Estos programas pueden incluir cuentos, canciones, juegos y actividades interactivas que promuevan el aprendizaje y el desarrollo de habilidades sociales.

## Fuentes bibliográficas

- García Sanhueza, J. (2023). Otro ladrillo en el muro del desarrollo infantil: Narcotráfico a nivel de barrios y desempeño educativo en Chile. Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2017). *Nuevos Ambientes de Aprendizajes*. Santiago, Chile.
- Martínez-González, M. B., Robles-Haydar, C. A., Amar-Amar, J. J., & Crespo-Romero, F. A. (2016). Crianza y desconexión moral en infantes: Su relación en una comunidad vulnerable de Barranquilla. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 315-330.
- MINEDUC. (2018). *Bases Curriculares de Educación Parvularia*. Chile
- Perilla, J. C. G., & Garzón, C. A. D. (2018). Cultura y violencia en Latinoamérica: ¿qué hacer desde la seguridad ciudadana? *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 10(1), 158-171.
- Rodríguez-Garcés, C., Padilla, G., & Espinosa, D. (2021). Victimización de niños, niñas y adolescentes chilenos/as en la escuela. *Convergencia*, 28.
- Saracostti, M., y Santana, L. (2019). La relación entre familias y escuelas en Chile: aprendizajes desde la política educativa, la investigación y la intervención socioeducativa. *La relación entre familias y escuelas en Chile*, 1-248.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65.

## **Ludotecas: oportunidades para el ejercicio de la ciudadanía infantil y el desarrollo profesional docente**

Tamara Acevedo Troncoso, Moira Cayuqueo Medina, Carolina Cortés Parra, Noelia Delgado Rivas, Javiera Fuentealba Torres, Débora Padilla Salazar, Ana María Vergara Moraga y Romina Zamorano

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

### **Resumen**

Propuesta de investigación que tiene por objetivo revelar la importancia de la ludoteca como un espacio para la vivencia de la ciudadanía infantil y el desarrollo profesional de educadoras y educadores de párvulos. Se espera ofrecer información que permita sustentar una apuesta de espacios no convencionales para el desarrollo de la ciudadanía infantil y el impacto formativo que tiene, para educadores y educadoras de párvulos, participar de dichos espacios. Por otra parte, se pretende resaltar la necesidad de reavivar el compromiso de los municipios, en particular, y de todo el aparato estatal, en general, para fomentar la participación infantil en las decisiones comunales. Por último, se espera ofrecer una visión respecto de la necesidad de que las casas formadoras reconozcan y propicien el aporte que realizan los educadores y educadoras de párvulos cuando estos se reconocen como parte de una comunidad y como promotores de la participación en ella.

### **Fundamentación y problema**

La excesiva tecnificación curricular (Popkewitz, 2013) y su consecuencia en la hiperescolarización de los espacios educativos para la infancia (Pardo, et al., 2021) ha evidenciado la necesidad de construir nuevos escenarios que propendan y permitan el protagonismo infantil. En este sentido, educar



para la participación exige a los educadores y las educadoras de párvulos organizar proyectos pedagógicos que no interfieran con el poder de decisión y dirección que los niños y niñas alcancen para impactar sus contextos.

Así, la ludoteca se visualiza como una apuesta formativa tanto para la ciudadanía infantil como para la formación de educadores y educadoras cuando es desarrollada en espacios comunitarios, de itinerancia y donde se promueve el libre ejercicio de actividades lúdicas en un contexto de significados compartidos (Plascencia, et al., 2021; Yuniasih, 2019; Kabysh-Rybalka, 2018). Investigar esta temática aportaría a formar educadores y educadoras que respondan de forma más oportuna y pertinente a las necesidades de los niños y niñas en la actualidad, enriqueciendo la experiencia formativa de las aulas tradicionales. En esta misma línea, los contextos no convencionales han mostrado ser un nicho enriquecido para el desarrollo de pedagogías alternativas que propicien métodos de aprendizaje no escolarizados, respetando el conocimiento libre y autónomo del niño y la niña, delimitando espacios libres de barreras de participación (García-Domingo, et al., 2019) y potenciando la creatividad y la motivación (Díaz, como se citó en Barrial, 2022).

Desde nuestra experiencia como formadores/as de formadores/as, hemos constatado el impacto que este tipo de vivencias tiene en la identidad de los/as docentes que participan de propuestas pedagógicas no convencionales, en los ámbitos personal, profesional y situacional (Merino, 2021). A la luz de los antecedentes expuestos, parece razonable fomentar la participación de niños/as y educadoras/es en este tipo de proyectos.

## **Metodología**

La investigación se abordará, consecuentemente, desde una perspectiva interpretativa y desde el método de estudio de casos comparados (Stake, 2020) para capturar la experiencia de participación vivida por educadores/as y niños/as en el contexto de ludoteca vs. los contextos convencionales. Dado que se trata de una investigación con niños/as, se tendrá especial atención a los aspectos éticos de resguardo de identidad y de asentimiento por parte de los participantes menores de 18 años, mientras que, en el caso de los adultos, se firmarán consentimientos para el levantamiento de información que permita responder al objetivo de la investigación. Para ello, se utilizarán estrategias de recolección dialogantes que propicien el intercambio de significados abiertos y en forma simétrica con el equipo de

investigación. En particular, se privilegiará el uso de entrevistas individuales y grupales. Para el abordaje de la participación infantil, se desarrollará observación participante tanto en el contexto de la ludoteca como en los contextos no convencionales.

El trabajo de campo se programará en paralelo a la práctica profesional de estudiantes de último año de Educación Parvularia, quienes se desempeñarán durante el segundo semestre en la ludoteca de la comuna de La Cisterna y en otros espacios convencionales. La investigación que se presenta se espera finalizar en el mes de noviembre del presente año.

### **Recomendaciones para la política pública y/o iniciativa legislativa**

El Estado debe tomar un rol protagónico en la ciudadanía de los niños y niñas, en cuanto sujetos de derechos. Esto se debe promover desde lo público. La necesidad de espacios lúdicos e inclusivos asegurados por el Estado —“proveer de un lugar, tiempo, objetos, compañeros y facilitadores de juegos contribuye a crear espacios alternativos para que la niñez en situación de vulnerabilidad articule dimensiones de salud, derechos y convivencia” (Plascencia et al., 2021)— es fundamental. Se propone que cada comuna del país se haga cargo de establecer propuestas no convencionales de educación basadas en la ludicidad para la promoción de la ciudadanía infantil; en este sentido, se pueden implementar ludotecas, bibliotecas, cinetecas, entre otros espacios.

El Estado debe cautelar la formación de profesionales capaces de desenvolverse en contextos diversos y que, a su vez, promuevan la ciudadanía infantil. La libertad de los contextos no convencionales requiere profesionales capacitados, capaces de tomar decisiones en condiciones diversas y de alta exigencia política. Se propone que el Estado promueva la formación inicial docente en contextos convencionales y no convencionales, a través de sus marcos reguladores (criterios de acreditación, estándares para la FID y marcos para la buena enseñanza), cautelando que los profesionales de la educación que trabajan en el campo educativo sean capaces de promover la ciudadanía desde propuestas participativas y comunitarias.

## Fuentes bibliográficas

- Barrial, M. Castro, A. Osco, L & Perez, F. (2022) La pedagogía hospitalaria como pedagogía alternativa en el Perú. <http://repositorio.monterrico.edu.pe/bitstream/20.500.12905/2020/1/Tesina%20Barrial%20Chung.pdf>
- García-Domingo, M., Amezcua Aguilar, T., & Fuentes Gutiérrez, V. (2019). El reto de la educación inclusiva: elementos implicados y propuestas de mejora. *Revista Prisma Social*, (27), 40–64. <https://revistaprismasocial.es/article/view/3217/3951>
- Kabysh-Rybalka, A., (2018) Examinar el potencial de la Pedagogía creativa del juego para apoyar el desarrollo de la identidad cultural de niños inmigrantes en preescolares suecos. [tesis de maestría, Universidad de JÖNKÖPING]
- Pardo, M., Opazo, M.J., & Rupin, P. (2021). Escolarización de la educación parvularia en Chile: consensos entre actores del campo sobre su definición, causas y proposiciones. *Calidad en la educación*, (54), 143-172. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n54.953>
- Plascencia, M., Corvalán, F. & Linaza, J. (2021) Espacios lúdicos y territoriales para niños y niñas: ludotecas en zonas vulnerables. *Linhas Críticas*, 27(1), <https://doi.org/10.26512/LC.V27.2021.35311>
- Popkewitz, T. 2013. Pisa: Números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 2(17), 47-64. Recuperado de <https://goo.gl/T7nD9m>
- Merino-Solari, R. (2021). Tensiones entre lo social y lo personal en la construcción de la identidad docente. *Acta Herediana*, 64(2), 124-130. <https://doi.org/10.20453/ah.v64i2.4015>
- Yuniasih, R. (2019). Reinventing traditional games: A new materialist account towards performative understanding of children's games (pp. 1–292) [Thesis Doctoral Reinventing traditional games: A new materialist account towards performative understanding of children's games].

**Fortalecimiento del compromiso escolar en colaboración con el Programa Habilidades para la Vida: Programa de promoción del compromiso escolar (*engagement*) y sus factores contextuales facilitadores (apoyo familiar, apoyo del profesorado y de los pares) para la promoción de la retención escolar, clima en el aula y desarrollo de habilidades socio-emocionales en la etapa escolar desarrollado desde la evidencia y realidad chilena.**

Mahia Saracostti, Jorge Varela

Universidad de Chile, Universidad de Valparaíso, Universidad del Desarrollo y Cátedra UNESCO Bienestar de la Niñez y Juventud Educación y Sociedad

## Resumen

La propuesta se fundamenta en estudios nacionales sobre compromiso escolar, bienestar y habilidades socioemocionales. En los últimos años, el compromiso escolar (CE), a nivel mundial, ha adquirido relevancia como indicador temprano de las trayectorias educativas. En el caso de Chile e Iberoamérica, el CE es un concepto primordial y un indicador temprano (mediciones desde 5° básico) para comprender el fenómeno de la desescolarización y promover la retención de estudiantes en el sistema escolar, ya que la decisión de abandonar la escuela es la etapa final de un proceso de pérdida paulatina de la vinculación con el interés por los estudios (FONDEF IT2310002; FONDEF IT1910012; FONDECYT 1210172). De la misma forma, mediciones representativas de la Región Metropolitana, Quinta y Octava regiones, antes y durante la pandemia, evidencian un significativo descenso en el bienestar subjetivo y habilidades socioemocionales en estudiantes de básica y media (FONDECYT N°1180607). Estos resultados son consistentes con lo observado en otras partes del mundo, evidenciando un problema

significativo para el sistema escolar, lo cual puede aumentar la deserción escolar y afectar los aprendizajes de los estudiantes. Esto fundamenta, entonces, una intervención en el sistema escolar, idealmente en alianza con iniciativas ya existentes, como el programa HPV III.

### **Meta / impacto esperado**

Esta propuesta puede abordar a los estudiantes desde 5° básico hasta 4° medio, considerando que se han creado y/o ajustado y validado instrumentos para dichos niveles educativos. Además, la propuesta, al tener características de prevención primaria, se presenta como fácilmente escalable a nivel nacional.

### **Fundamentación y problema**

La pandemia generó un impacto negativo en la salud mental de los estudiantes de forma directa (ej., la falta de clases) e indirecta (ej., aumento del estrés familiar). Las revisiones de literatura científica internacional respecto de los efectos de la pandemia han reportado impactos perjudiciales en la salud, bienestar (BS) y habilidades socioemocionales (HSE) de niños, niñas y adolescentes (NNA), tales como aumentos en estilos de vida poco saludables, disminución en la satisfacción con la vida (Rajmil et al., 2021) y un empeoramiento del bienestar psicológico, con una variación entre el 19% y el 64% en ansiedad, y entre el 22,3% y el 43,7% en depresión (Minozzi et al., 2021). Por otro lado, la ansiedad varió entre el 19% y el 78%, y la depresión entre el 6,3% y el 22,6% en niños de cinco a 12 años. En una línea similar, Meherali et al. (2021) encontraron una alta prevalencia de ansiedad y depresión en NNA durante y después de una pandemia. Estos efectos conllevan que una preocupación actual de los sistemas escolares, incluido el chileno, sea la permanencia escolar.

A la base de la permanencia escolar está el constructo de compromiso escolar (CE) como mecanismo explicativo que puede ser moldeable en programas de prevención oportunos. El CE se define como la activa participación del estudiante en el proceso educativo (Saracostti et al., 2019). Estudiantes comprometidos consideran que el aprendizaje es significativo y se muestran motivados y empeñados en su futuro. El CE es un constructo multidimensional que comprende tres dimensiones: Afectiva, cognitiva y

conductual (Saracostti et al., 2019; Fredricks, 2019). Los estudiantes comprometidos afectivamente, se sienten parte de una comunidad escolar que es significativa en sus vidas, abarca conductas positivas hacia los profesores, compañeros y la escuela. El compromiso conductual, por su parte, se basa en la idea de participación en el ámbito académico (ej. asistencia), incluyendo las interacciones y respuestas del estudiante. Por último, el compromiso cognitivo es entendido como el proceso mediante el cual se incorpora la conciencia y voluntad de ejercer el esfuerzo necesario para comprender ideas complejas y desarrollar habilidades difíciles. Se sabe, además, que el CE es una variable altamente influenciada por factores de contexto. Estudios recientes apuntan a que familias, pares y profesorado son los tres contextos relacionales principales asociados con el involucramiento escolar (ej. Ansong et al., 2017). Por lo mismo, programas con familias y en la escuela son necesarios para el desarrollo del CE.

Teniendo en cuenta el efecto de la pandemia en el BS y HSE, para fortalecer el CE es importante promover estas dimensiones en NNA. Por una parte, el BS es un constructo clave para el ajuste adolescente (Casas, 2011), y por otra, el desarrollo de HSE pueden ser cruciales para evitar el comportamiento agresivo (Varela et al., 2023) y mejorar el comportamiento prosocial (Eisenberg, 2020). La inteligencia emocional apareció como un constructo que agrupa diferentes habilidades socioemocionales (HSE) en NNA tales como la capacidad de reconocer, regular y utilizar las propias emociones y el reconocimiento, gestión y utilización de las emociones de los demás (Salovey & Mayer, 1990). Desde entonces, las HSE han sido ampliamente estudiadas, debido a los beneficios que tiene para el ser humano respecto a su ajuste social y psicológico (Hodzic et al., 2018). Debido a los beneficios de las HSE muchos países han desarrollado programas de aprendizaje socioemocional en las escuelas para favorecer su promoción, impactando positivamente en el ajuste socioemocional, conductual y de mayor bienestar en NNA (ej. Goldberg et al., 2019; Taylor et al., 2017). Al mismo tiempo, esto podría impactar en un mayor CE.

### **Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa**

Esta recomendación para la política pública se enmarca en la institucionalidad existente dentro de la Junaeb, en particular el programa Habilidades para la Vida III o Propuesta Enriquecimiento a las Experiencias Educativas

(PARE - PEEE), así como el plan de reactivación educativa que se encuentra promoviendo el Ministerio de Educación.

El programa Habilidades para la Vida III pertenece a la unidad de Habilidades para la Vida del Departamento de Salud del Estudiante de la Junaeb. La propuesta de intervención se ejecuta en modalidad de proyectos, con un equipo interdisciplinario con la comunidad escolar para la instalación de prácticas protectoras en las áreas psicosocial, pedagógica, familiar/escolar y de redes territoriales, a partir de un enfoque de prevención y promoción de salud mental. La metodología contempla acciones universales para la comunidad escolar y atenciones individuales y grupales con estudiantes con más riesgo. El fin último del programa es contribuir a la mantención en el sistema educacional de niños, niñas y jóvenes en condición de desventaja social, económica, psicológica y/o biológica, fomentando los 12 años de escolaridad obligatoria. Los esfuerzos de prevención deben ocurrir lo antes posible respecto del desarrollo de la dificultad o problema, con el objetivo de mitigar los factores de riesgo y reforzar los factores protectores. Considerando el modelo de intervención del Programa PARE-PEEE involucra: Acciones de red, Sistema de Detección, 3 niveles de intervención y evaluación y seguimiento.

A raíz de los efectos de la pandemia, el Ministerio de Educación desarrolló la Política de Reactivación Educativa Integral - Seamos Comunidad (Ministerio de Educación, 2022) considerando las recomendaciones de diversos organismos internacionales, tales como Unesco, Unicef, Banco Mundial, OCDE, para abordar la crisis socio-educativa. Como parte de esta política está el Plan de Reactivación Educativa, el cual se ordena en tres ejes de trabajo: (1) Convivencia y salud mental, (2) Fortalecimiento de aprendizajes y (3) Asistencia y revinculación educativa. El objetivo de este último eje es garantizar integralmente las trayectorias educativas de niños, niñas, adolescentes y adultos. Dentro de este hay diferentes estrategias, tales como la generación de equipos territoriales de asistencia y revinculación, planes de asistencia y revinculación de las comunidades educativas, sistema de monitoreo a la trayectoria educativa y alerta temprana y aulas de reingreso, entre otros.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta recomendación se enmarca además en el desarrollo de investigación científica en Chile en particular los proyectos FONDECYT 1231271 (El compromiso escolar como mediador de la relación entre habilidades socio-emocionales, clima escolar y logro escolar:

Un análisis multinivel de sendero), el proyecto FONDECYT 1210172 (Modelización del compromiso escolar, factores contextuales (familiares y escolares) y logros socioeducativos de niños, niñas y adolescentes (NNA): desde la literatura científica internacional a un estudio longitudinal mixto en el contexto chileno), liderados por los autores de esta propuesta, y co-investigador el FONDECYT 1180607 (Estudio longitudinal de factores individuales y escolares predictores de la trayectoria del bienestar subjetivo durante la adolescencia).

Esta propuesta se basa en los siguientes aspectos:

1. **Medición y seguimiento longitudinal del compromiso escolar:** la literatura científica, en primer lugar, identifica que, en base a la asociación demostrada con la retención escolar, medir el compromiso escolar permite alertar tempranamente y prevenir el ausentismo y abandono escolar, fortalecer las experiencias formativas y de inclusión de los estudiantes, y favorecer trayectorias educativas significativas (Bravo et al, 2021). Un componente fundamental de los sistemas de monitoreo es tener indicadores científicamente validados que proveen a los establecimientos escolares con estrategias acerca de qué decisiones hacer para mejorar las trayectorias educacionales de los estudiantes (Saracostti, et al 2022). Así, adquiere relevancia la necesidad de realizar un seguimiento longitudinal del compromiso escolar en el tiempo, para hacer un acompañamiento de este e identificar con mayor precisión aquellos momentos para una intervención oportuna a nivel del estudiante o del grupo curso en caso de identificar disminución en el CE (sus subtipos o los factores contextuales que lo moldean). De esta manera, la medición y seguimiento del compromiso escolar, en el caso de los dispositivos creados y validados para estudiantes desde 5° básico hasta 4° medio, permitiría entregar insumos relevantes para informar la toma de decisiones políticas y técnicas que permitan actuar tempranamente y facilitar la retención de todos los NNA en el sistema educativo.
2. **Medir para tomar decisiones y acciones que permitan promover el compromiso escolar:** el Compromiso Escolar y sus factores de contexto son aspectos moldeables y posibles de intervenir desde el contexto socioeducativo. En base a la revisión de literatura científica existen una serie de acciones posibles para promover el compromiso escolar y sus factores de contexto, entre las que se destacan: las tutorías pedagógicas, el aprendizaje en base a proyectos, la conexión entre los aprendizajes de la escuela con el futuro laboral, la conexión en-



tre el aprendizaje escolar con la vida real, el establecimiento de metas conjuntas, el contacto regular con las familias de los estudiantes, las estrategias de aprendizaje colaborativo entre pares, la construcción de espacios para la expresión de los estudiantes, retroalimentación informada, por nombrar algunas. Para mayores antecedentes, revisar: <https://siese.uautonoma.cl/estrategias>

- 3. Focalizar acciones de prevención y promoción sobre BS y HSE:** como parte de las acciones que desarrolla el programa HPV III, se propone focalizar intervenciones que promuevan el BS y HSE. Programas que promueven bienestar, se basan en psicología positiva mostrando impactos significativos en población escolar (Cilar et al., 2020). Por su parte, programas que promueven las HSE, en base a diversas revisiones de literatura son consistentes en evidenciar impacto en actitudes, comportamientos prosociales y rendimiento académico, y disminución de los problemas de conducta y el malestar emocional (Durlak et al., 2022). Para ver ejemplos: <https://www.covitalidad.cl>

## Fuentes bibliográficas

- Ansong, D., Okumu, M., Bowen, G., Walker, A. & Eisensmith, S. (2017) The role of parent, classmate, and teacher support in student engagement: Evidence from Ghana. *International Journal of Educational Development*, 54(C), 51-58. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.03.010>
- Bravo-Sanzana, M., Saracostti, M. Lara, L. Díaz-Jiménez, R., Navarro-Loli, J., Acevedo, F., & Aparicio, J. (2021) Compromiso Escolar: Trayectoria y Política Educativa en Iberoamérica / School Engagement: Trajectory and Educational Policy in Iberoamerica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 59(2), 81-94.
- Casas, F. (2011). Subjective social indicators and child and adolescent well-being. *Child Indicators Research*, 4, 555-575.
- Cilar, L., Štiglic, G., Kmetec, S., Barr, O., & Pajnikihar, M. (2020). Effectiveness of school-based mental well-being interventions among adolescents: A systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 76(8), 2023-2045. <https://doi.org/10.1111/jan.14408>
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of me-

- ta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 765–782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>
- Fredricks, Reschly & Christenson. (2019). *Handbook of Student Engagement Interventions*. eBook ISBN: 9780128134146.
- Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2019). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 34(4), 755-782.
- Meherali, S., Punjani, N., Louie-Poon, S., Abdul Rahim, K., Das, J.K., Salam, R.A. & Lassi, Z.S. (2021). Mental health of children and adolescents amidst Covid-19 and past pandemics: A rapid systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7). <https://doi.org/10.3390/ijerph18073432>
- Minozzi, S., Saulle, R., Amato, L. & Davoli, M. (2021). Impatto del distanziamento sociale per Covid-19 sul benessere psicologico dei giovani: una revisione sistematica della letteratura. *Recenti Progressi in Medicina*, 112 (5), 360-370. <https://doi.org/10.1701/3608.35873>
- Rajmil, L., Hjern, A., Boran, P., Gunnlaugsson, G., Kraus de Camargo, O., Raman, S., International Society for Social Pediatrics & Child Health (ISSOP) & International Network for Research on Inequalities in Child Health (INRICH) Covid-19 Working Group. (2021). Impact of lockdown and school closure on children's health and well-being during the first wave of Covid-19: a narrative review. *BMJ Pediatrics Open*, 5. <https://doi.org/10.1136/bmjpo-2021-001043>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Saracostti M, de Toro X, Rossi A., Lara L., & Sotomayor, M.B. (2022). Implementation of a web-based system to measure, monitor, and promote school engagement strategies. A Chilean experience. *Frontiers in Psychology*, 13, 980902. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.980902>
- Saracostti, M., Lara, L., & Miranda, E. (2019) Technological platform for online assessment and report generation of school engagement and contextual factors: Brief technical report. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(1), 193-212. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.17i147.2049>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotio-

nal learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development*, 88(4), 1156-1171

Varela, J. J., De Tezanos-Pinto, P., Guzmán, P., Cuevas-Pavincich, F., Benavente, M., Furlong, M., & Alfaro, J. (2023). Covitality and life satisfaction: a multilevel analysis of bullying experiences and their relation with School attachment. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04602-4>

## **Hacia un sistema de financiamiento educativo suficiente y equitativo, que promueva la equidad en el acceso a experiencias educativas de niños, niñas y jóvenes**

Ernesto Treviño, Cristóbal Villalobos, Rodrigo Castillo  
Pontificia Universidad Católica de Chile, PUC

### **Resumen**

La propuesta es parte del set de resultados obtenidos a partir de la realización del proyecto "Finanzas públicas y Sector Educación: Desarrollo de Análisis y Evidencias e Impulso del Diálogo sobre Inversión estratégica en la Niñez", desarrollado por el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE-UC) de la Pontificia Universidad Católica de Chile para Unicef. El proyecto buscó contribuir a impulsar reformas de programas y políticas públicas prioritarias para lograr mejores finanzas públicas para la niñez en la educación parvularia y escolar, bajo la idea de que fortalecer la suficiencia y equidad del gasto público son aspectos imprescindibles para hacer efectivos los derechos de los niños, niñas y adolescentes. La investigación se realizó durante 2022 y 2023, e incluyó una exhaustiva revisión documental, entrevistas a expertos y la instalación de una mesa de trabajo conformada por actores gubernamentales, sociedad civil y representantes de organismos internacionales, buscando así contribuir a la sensibilización pública y privada sobre el tema.

### **Meta / impacto esperado**

Generar un sistema de financiamiento suficiente y equitativo, que considere la heterogeneidad de cada comunidad educativa, y que promueva el cierre de las brechas de recursos que existen en educación parvularia y en educación escolar.

## Fundamentación y problema

Durante los últimos 20 años, Chile ha incrementado sostenidamente el gasto público en educación parvularia y escolar (Banco Interamericano de Desarrollo, 2018; De Rezende, 2020; Donoso et al., 2021; OCDE, 2017; Treviño et al., 2019), tanto respecto al gasto total del gobierno central como a la proporción en relación al Producto Interno Bruto (PIB). Sin embargo, también ha ido en aumento la proporción de gasto privado en la educación (Donoso et al., 2021; OCDE, 2017; Unicef, 2021), la que se encuentra por sobre el promedio de los países de la OCDE: para el año 2019, el gasto privado en educación parvularia se estimó en 24% respecto al total, mientras que en primaria y secundaria, el gasto privado se estimó en 19% del total; en comparación, el conjunto de países de la OCDE registró un promedio de 18% y 9% para cada nivel respectivamente (OCDE, 2022). Por otro lado, diversos estudios han evaluado la suficiencia de recursos del sistema educativo, relevando especialmente un problema de déficit estructural de los establecimientos de parvularia, escuelas y liceos. Particularmente, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), ha estimado el número de centros educativos cuyos ingresos son insuficientes para solventar el costo básico de operación del servicio educativo (costo de la planta y costos operativos) (BID, 2018). Así, y para el año 2015, el BID estimó que en Chile un 63% de los establecimientos municipales y un 22% de los particulares subvencionados presentaban déficit estructural. Esto implica que, a pesar del esfuerzo realizado por el país, aún es necesario diseñar mecanismos para aumentar los recursos para la educación, especialmente en estos niveles.

Una piedra de tope fundamental para el logro de un sistema de financiamiento suficiente y equitativo es el esquema de financiamiento vía subvención. Este tipo de financiamiento, mayoritario en el país hace más de 40 años, resulta insuficiente, cuestión que puede explicarse en parte, por la desconexión entre el modelo de financiamiento y la estructura de costos tanto en la educación parvularia como en la escolar. Dicha desconexión se expresa en la inexistencia de mecanismos que reconozcan la presencia de costos no proporcionales al número de estudiantes (costos fijos o administrativos), lo que termina afectando el equilibrio financiero de los establecimientos educativos (Treviño et al., 2019). Asimismo, estudios cualitativos y cuantitativos (BID, 2018; Carrasco et al., 2019; Treviño et al., 2019), han destacado que el esquema de subvención vía financiamiento promueve una alta variabilidad e inestabilidad de los ingresos a las escuelas y esta-

blecimientos educativos, producto de la existencia de factores externos a la provisión de educación (características del mercado local, factores geográficos y factores sociodemográficos), y de factores internos vinculados a características de las y los estudiantes (población vulnerable, migrante, sectores rurales, niveles de educación parvularia y últimos años de la media) (BID, 2018; Carrasco et al., 2019).

El alto gasto privado, la brecha de suficiencia y el déficit estructural son problemas del sistema educativo que terminan afectando el acceso equitativo de los y las estudiantes a experiencias educativas de calidad, cuestión que se evidencia al observar la arquitectura institucional fragmentada del sistema, tanto en educación parvularia como en educación escolar. Esta fragmentación institucional, rasgo preponderante del sistema educativo chileno, se evidencia principalmente en las diferencias que existen respecto a la disponibilidad de recursos por parte de los distintos proveedores de educación, cuestión que tiene como consecuencia la generación de inequidades en el acceso a experiencias educativas de calidad.

### **Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa**

Generar estudios especializados que permitan identificar las brechas de disponibilidad de recursos que existen entre los distintos proveedores, niveles y modalidades, para así establecer un plan gradual de cierre de brechas que busque garantizar una educación plenamente integral y de calidad. Lo anterior cautelando su proporcionalidad respecto del tamaño de la economía del país y el gasto público total.

- Avanzar en un proyecto de ley que permita superar la fragmentación institucional, especialmente del sector público, tanto a nivel inicial como escolar. Esta institucionalidad debería permitir una fusión u ordenamiento curricular, organizacional e institucional de los distintos proveedores de la educación parvularia (JUNJI, Integra, SLEP), así como del nivel educativo escolar (SLE y Municipios) que sea complementaria y amplíe los alcances de la Nueva Educación Pública (NEP).
- Desarrollar mecanismos directos de financiamiento de la oferta pública, especialmente en los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) y avanzar en criterios que permitan homologar las condiciones de funcionamiento de los distintos proveedores públicos en la educación inicial.

- Avanzar en un proyecto de ley que permita construir un nuevo sistema de financiamiento de la educación pública, que no tenga como base fundamental la asistencia y matrícula de los y las estudiantes, sino que se configure a través de un set de variables culturales, sociales, territoriales y contextuales de los establecimientos, considerando con especial importancia las necesidades de los niños, niñas y jóvenes.
- Establecer una mesa técnica de alto nivel, que tenga como principal objetivo discutir sobre las materias anteriormente señaladas, incluyendo un Consejo Asesor que permita diseñar y evaluar las iniciativas anteriormente descritas.

## Fuentes bibliográficas

- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2018a). Financiamiento de la Educación en Chile—Informe final. Disponible en: <https://publications.iadb.org/es/financiamiento-de-la-educacion-en-chile-un-analisis-del-funcionamiento-de-la-subvencion-escolar>
- Carrasco, A., Treviño, E., Villalobos, C., & Wyman, I. (2019). Desafíos para el funcionamiento del financiamiento de la educación escolar municipal a nivel local en Chile. Una mirada cualitativa (No. 23; Serie de Policy Briefs). CEPPE UC. <http://ceppe.uc.cl/images/contenido/policy-briefs/ceppe-policy-brief-n23.pdf>
- Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública. (2021). Evaluación intermedia Implementación de la Ley Nazo.040 que crea el sistema de educación Pública.
- De Rezende, J. M. (2020). Financiamiento educativo en América Latina: Indicadores y análisis de algunas experiencias (Análisis Comparativos de Políticas de Educación). Unesco-IIPE.
- Donoso, S., Reyes-Araya, D., Pincheira Espinoza, G., & Arias-Rojas, O. (2019). La ejecución del gasto del nuevo sistema de educación escolar pública en Chile 2018-2019: Disonancias entre la letra y espíritu de la reforma. *Propuesta Educativa*, 52, 41–56.
- OCDE. (2022). Education at a Glance 2022: OCDE Indicators. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.

Treviño, E. (2014). Estructura del financiamiento de la educación parvularia en Chile—Informe final. Ministerio de Educación.

Treviño, E., Carrasco, A., Villalobos, C., & Morel, M. J. (2019). Financiamiento de la educación escolar en Chile: La reforma estructural pendiente. In A. Carrasco & L. M. Flores, *De la Reforma a la Transformación: Capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena* (pp. 505–544). CEPPE-Ediciones UC.



## **Un nuevo sistema de financiamiento educativo que ponga a la niñez y su desarrollo integral en el centro**

Cristóbal Villalobos, Ernesto Treviño, Rodrigo Castillo, Macarena Hernández

Pontificia Universidad Católica de Chile, PUC

### **Resumen**

La propuesta surge a partir de la realización del proyecto “Finanzas públicas y Sector Educación: desarrollo de análisis y evidencias e impulso del diálogo sobre inversión estratégica en la niñez”, desarrollado por el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE UC) de la Pontificia Universidad Católica de Chile para Unicef. El proyecto buscó contribuir a impulsar reformas de programas y políticas públicas prioritarias para lograr mejores finanzas públicas para la niñez en la educación parvularia y escolar, bajo la idea de que fortalecer la efectividad y equidad del gasto público son aspectos imprescindibles para hacer efectivos los derechos de los niños, niñas y adolescentes. La investigación se realizó durante 2022 y 2023 incluyó una exhaustiva revisión documental, entrevistas a expertos y la instalación de una mesa de trabajo sobre el tema, que incluyó a actores gubernamentales, actores claves de la sociedad civil y representantes de organismos internacionales, buscando así contribuir a la sensibilización pública y privada sobre el tema.

### **Meta / impacto esperado**

Generar un sistema de financiamiento educativo que resguarde el derecho a la educación integral para cada niño, niña y adolescente.

## Fundamentación y problema

El sistema escolar se organiza, desde el punto financiero, a través del esquema de subvenciones. Así, para el año 2021, el 63,80% (\$6.446 miles de millones) del total del presupuesto del Ministerio de Educación se destina a este ítem, las subvenciones siguen siendo el soporte fundamental del sistema educacional chileno en los últimos 30 años (Treviño et al., 2019), siendo especialmente relevante la Subvención Regular (63% del total de las subvenciones) y la Subvención Escolar Preferencial (13% del total de subvenciones). Además de problemas de equidad y eficiencia ya detectados en anteriores estudios (Treviño, 2018; BID, 2018), la concentración de las subvenciones como mecanismo principal de distribución del financiamiento escolar restringe los marcos para que el financiamiento educativo se desenvuelva en aspectos educativos centrales como la educación socioemocional, el desarrollo social o el bienestar físico de los niños, niñas y jóvenes (NNJ), lo que hace que las iniciativas que apuntan a un fortalecer el desarrollo integral de las y los estudiantes al interior del Ministerio de Educación sean bajas. Además, solo tres de los 15 programas del Ministerio de Educación orientados específicamente al desarrollo integral cuentan con una cobertura (beneficiarios/población objetivo) mayor al 50%.

Esta falta de centralidad de la perspectiva integral y financiera no se limita, sin embargo, al Ministerio de Educación, pues se visualiza una falta de vínculos interinstitucionales o de articulación del financiamiento educacional con una mirada de protección social integral a la niñez, que es altamente necesaria en la actualidad en el marco de la ley de garantías de la niñez que establece el compromiso de instalar un sistema de protección integral para NNJ. De esta manera, otros sectores del Estado, como salud y desarrollo social, tienen la oportunidad de potenciar la oferta que da soporte a NNJ, y sus familias de forma integral, ya que es el eje de educación el que mayor preponderancia tiene en el conjunto del Estado (72,6% del total). Lo anterior parece especialmente importante, considerando la alta atomización programática de la oferta y los bajos montos de inversión (gasto) considerados (comparativamente) para su implementación, lo que resulta especialmente importante para el caso del Ministerio de Desarrollo Social, considerando la implementación de las Oficinas Locales de Niñez y la extensión del Chile Crece Contigo.

## Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa

- Promover cambios en los esfuerzos presupuestarios al interior del Ministerio de Educación, que permitan expandir líneas programáticas destinadas al desarrollo integral de los derechos de los niños y niñas, mediante una reducción de la centralidad de las subvenciones (y especialmente de la subvención regular) en la configuración del presupuesto del sector.
- Definir un proceso de avance respecto de la cobertura de programas críticos para establecer el desarrollo integral de los niños y niñas, con un especial énfasis en el desarrollo físico de estos, promoviendo el desarrollo de enfoques de promoción de la salud desde una perspectiva holística y completa en el conjunto del sistema educacional.
- Promover instancias de trabajo y de organización interministeriales, que permitan alinear las acciones, programas y política con procesos de desarrollo presupuestario. Estos espacios debiesen converger, buscando generar un sistema de prestaciones sociales y educativas para la niñez, que ponga en el centro el desarrollo del derecho de los niños y niñas a la educación y al desarrollo del conjunto de los derechos humanos.
- Aumentar el presupuesto de la Subsecretaría de la Niñez, de tal manera de poder garantizar la recientemente aprobada Ley de Garantías de los Derechos de los Niños, Niñas y Jóvenes, con un especial énfasis en fortalecer proyectos e iniciativas inter- e intra-ministeriales y de desarrollo de los niños, niñas y jóvenes.
- Avanzar en un proyecto de ley que permita desanclar la subvención de la matrícula y la asistencia, permitiendo la innovación educativa y la construcción de acciones y programas focalizados para el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes. Este proceso debería establecer un nivel mínimo de financiamiento para este tipo de actividades.
- Desarrollar un proceso de financiamiento participativo, con especial énfasis en los niños, niñas y jóvenes, de tal forma que permita generar prioridades sobre las temáticas a desarrollar para el desarrollo integral de la niñez.

## Fuentes bibliográficas

- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós
- Cunill-Grau, N. (2014). La intersectorialidad en las nuevas políticas sociales: Un acercamiento analítico-conceptual. *Gestión y Políticas Públicas*, 23(1), 5-46.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Área de Educación Fundación Chile.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Trabajo presentado en III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana II. Tomasevski, Katarina (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, vol. 40, 2004, pp. 341-388: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/RO8064-11.pdf>.
- Treviño, E., Carrasco, A., Villalobos, C. & Morel, M.J. (2019). Financiamiento de la educación escolar en Chile. La reforma estructural pendiente. En Carrasco, A. y Flores, L. (eds.). *De la reforma a la transformación: capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena*. Santiago: Ediciones UC (pp. 505-540).
- Treviño, E. & Villalobos, C. & Castillo, C. (2020). La educación tras la Covid-19. Cuatro claves para la transformación de los sistemas educativos de Latinoamérica. En (Granados, coord), *La educación del mañana: ¿inercia o transformación? Consejo Asesor de la OEI*.
- Treviño, E., Villalobos, C., Hernández, M., Castillo, R. y Pereira, S. (2023). Un financiamiento más equitativo para transformar la educación. Revisión multidimensional del gasto público de Chile para la niñez y la juventud en educación. Unicef.
- Unicef. (2017). *La labor de Unicef para influir en el gasto público destinado a infancia. Un marco programático mundial*.
- Unicef. (2022). *Estimación de la Inversión Pública (Gasto) del gobierno central de Chile destinada a niños, niñas y adolescentes durante el 2021. Informe Ejecutivo*. Disponible en <https://www.unicef.org/chile/media/7926/file/Inversion%20Publica%20oen%20Infancia.pdf>

## **Ampliación de la Garantía Explícita en Salud para el tratamiento de depresión a partir de los 10 años**

Kiara Molina, Anaís Saavedra, Alejandra Soto (estudiantes), Andrea Geldres, Javier Morán y Silvia González (docentes)

Universidad de Valparaíso

### **Resumen**

En Chile, la depresión mayor en la población infanto-juvenil tiene una prevalencia del 6%, que la convierte en un importante problema de salud pública. Esto es preocupante porque en el país existe un abordaje sanitario insuficiente e inespecífico a nivel público, particularmente para adolescentes tempranos, que no cuentan con cobertura de las Garantías Explícitas en Salud (GES), además de la escasa disponibilidad de profesionales especializados en este rango etario.

La propuesta revisa las políticas públicas en salud mental de adolescentes, dando cuenta de la existencia de una brecha en el acceso, tratamiento, seguimiento y control de la depresión para este grupo. La investigación busca acercarse exploratoriamente a la experiencia subjetiva de los(as) psicólogos(as) que se desempeñan en la Atención Primaria de Salud (APS) para identificar barreras y oportunidades específicas a fin de implementar acciones que respondan a las necesidades de los(as) adolescentes con depresión. Los resultados son preliminares y en curso aún. A la fecha, se evidencian barreras relacionadas principalmente con el abordaje de casos complejos, baja especialización de los profesionales en salud mental infanto-juvenil, saturación del sistema de atención, y oportunidades como el trabajo en red y programas de apoyo en salud mental externos de APS.

## Fundamentación y problema de investigación

En Chile, se evidencia una brecha en la respuesta sanitaria frente al tratamiento de la depresión en adolescentes entre 10 y 14 años; un problema de alto impacto para el desarrollo biopsicosocial en esta etapa crítica del desarrollo. Este momento es de elevada vulnerabilidad para el inicio de problemas en salud mental que se cronifican en la vida (Whittle et al., 2014) y significan un elevado coste tanto a nivel personal como social (Coretti, Rumi; Cicchetti, 2019).

Un importante paso para hacer frente a esta problemática ha sido su incorporación a GES que busca asegurar una atención oportuna y de calidad a partir de los 15 años (Minsal, 2013a). En el caso de adolescentes tempranos existe una guía clínica no GES (Minsal, 2013b) que entrega orientaciones para la intervención, pero esta no asegura una canasta específica de prestaciones, más bien ofrece una serie de orientaciones que se implementan en la APS a través de instancias tales como el Programa de Acompañamiento Psicosocial (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2023) o el Programa de Salud Integral de Adolescentes y Jóvenes (Minsal, 2012).

Estos programas se basan principalmente en prevención y promoción, lo que permite la detección oportuna de síntomas, el fortalecimiento de factores protectores y disminución de factores de riesgo (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2023). Sin embargo, no responden a las necesidades específicas de adolescentes tempranos con depresión, ya que sus objetivos y recomendaciones no consideran las recomendaciones específicas que las guías clínicas proponen como parte del acuerdo nacional e internacional para el tratamiento integral de la depresión en este grupo etario (Minsal, 2013b) así como las necesidades específicas para el trabajo con este rango etario, tales como el abordaje desde una perspectiva evolutiva o incorporación de la familia y redes escolares en el tratamiento (Prout, 2018; Morán et al, 2019). Tal como lo concebimos, la falta de consideraciones evolutivamente específicas es síntoma de una intervención clínica/ psicosocial basada en lógicas adultocéntricas.

Para el desarrollo de la investigación, se han planteado las siguientes preguntas directrices: ¿qué amenazas enfrentan los(as) profesionales de APS en la atención de casos de depresión en adolescentes de 10 a 14 años? ¿cómo incorporan a la familia y relevan las características específicas del desarrollo evolutivo de este grupo etario en la intervención?; ¿cuáles son las

barreras que dificultan la cobertura y tratamiento, integral y de calidad en este grupo etario en respuesta a las recomendaciones internacionales y el marco de los derechos de los(as) niños(as)? (Unicef, s.f.).

Asimismo, se ha propuesto como objetivo general identificar las barreras y oportunidades percibidas por profesionales claves para el tratamiento de depresión adolescente de 10 a 14 años en APS, a modo de contribuir con la evidencia disponible para el desarrollo de intervenciones que se adecúen a las características evolutivas de este grupo etario y recomendaciones de expertos ligadas a la necesidad de incorporar intervenciones familiares y directrices emanadas de la Convención Internacional de los Derechos del Niño(a).

## Metodología

El presente estudio corresponde a la etapa diagnóstica del proyecto FONIS SA2210168, estudio de factibilidad y aceptabilidad de una intervención psicoterapéutica familiar breve informada por la mentalización para adolescentes entre 10 y 14 años con diagnóstico de depresión.

Es un estudio cualitativo basado en la *grounded theory*. Se llevan a cabo 16 entrevistas a profesionales psicólogos/as que se desempeñan en atención primaria en salud y realizan atención a adolescentes tempranos con diagnóstico de depresión en las comunas de Valparaíso y Viña del Mar.

Además, dado el diseño que incorpora muestreo teórico, se entrevista a informantes claves asociados a roles directivos y administrativos, y profesionales que forman parte del proceso de intervención en APS. Adicionalmente a profesionales expertos (salud pública, infancia y adolescencia y defensoría de la niñez).

Como criterio de máxima variabilidad, se entrevista a sujetos según años de experiencia laboral, relación administrativa (corporación municipal o servicio de salud) y género. Adicionalmente, se entrevista a un encargado de salud mental asociado tanto a la corporación municipal como al servicio de salud como forma de tener un acercamiento a la realidad de gestión administrativa y un encargado de salud mental a nivel ministerial para tener una perspectiva global sobre la misma temática abordada. A partir de los datos producidos en las entrevistas, se realiza un análisis de codificación abierta y posterior categorización.

El presente estudio cuenta con la aprobación del comité de ética institucional de la Universidad de Valparaíso para la realización de entrevistas y producción de datos.

### **Principales resultados/hallazgos de la tesis o trabajo de finalización de grado**

A la fecha de enviada esta propuesta, se habían realizado cinco entrevistas a profesionales y una entrevista a encargados de salud mental de la dirección nacional del Minsal. Los resultados que se muestran son preliminares. A la fecha, los profesionales entrevistados reportan barreras relacionadas principalmente con el abordaje de casos complejos, saturación del sistema de atención, y oportunidades tales como el trabajo en red y programas de apoyo en salud mental externos de APS.

### **Recomendaciones para la política pública y/o iniciativa legislativa**

La primera recomendación para la implementación de esta política pública es ampliar la cobertura del GES para el tratamiento de la depresión desde los 10 años en adelante. Este es un momento crítico del desarrollo en donde emergen diversas condiciones de riesgo debido a cambios profundos en la arquitectura cerebral que pueden promover el inicio de la depresión, y su posterior cronificación. En este sentido, una atención temprana, es preventiva y se lleva a cabo en un momento sensible del desarrollo.

A partir de lo anterior, y basado en una consideración evolutivamente informada y no adultocentrista, se hace necesario adecuar el GES para el tratamiento de la depresión para adolescentes de 10 a 19 años; con recomendaciones específicas para el abordaje de jóvenes en esta edad debido a que la adolescencia es una etapa evolutiva única y diferente a otros rangos del ciclo vital (Unicef, s.f). En este contexto, por ejemplo, se puede destacar que en este periodo la depresión tiene elementos distintivos, tales como una elevada asociación con conductas de riesgo, autolesiones y suicidalidad (Rey, Bella-Awusah y Jing, 2017).

También es importante considerar acciones para la capacitación de profesionales de salud en intervenciones en la población adolescente, en las cuales, a partir de la evidencia, se fortalezca la detección de violencia, trauma, comorbilidad (TEA, TDAH, consumo de sustancias, autolesiones, suici-



dio) y transgeneracionalidad. Por lo tanto, será necesario la destinación de recursos específicos para APS lo cual contribuirá a superar la barrera existente en el abordaje de adolescentes tempranos con diagnóstico de depresión. Además, fomenta un enfoque en línea con las recomendaciones internacionales y el marco de los derechos de los niños, niñas, y adolescentes.

Por último, para la implementación de esta política pública se sugiere seguir orientaciones técnicas para la intervención de adolescentes con diagnóstico de depresión, las cuales son medidas con perspectiva de género, enfoque de derechos, la incorporación activa de la familia en el tratamiento y un foco en el desarrollo evolutivo propio de esta etapa del ciclo vital.

Institucionalidad responsable: Minsal

## Fuentes bibliográficas

- Coretti, S., Rumi, F., & Cicchetti, A. (2019). The social cost of major depression: a systematic review. *Rev. Eur. Stud.*, 11, 73.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef]. (s.f.). Convención sobre los Derechos del Niño. Para cada infancia, todos los derechos. Recuperado de <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2023). Programa Acompañamiento Psicosocial en la Atención Primaria de Salud. Recuperado de [https://programassociales.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/pdf/2022/PRG2022\\_1\\_122666.pdf](https://programassociales.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/pdf/2022/PRG2022_1_122666.pdf)
- Ministerio de Salud [Minsal]. (2012). Programa Nacional De Salud Integral De Adolescentes y Jóvenes. Plan de acción 2012-2020 "Nivel Primario De Atención". Recuperado de <https://www.minsal.cl/portal/url/item/d263acb5826c2826e04001016401271e.pdf>
- Ministerio de Salud [Minsal]. (2013a). Guía clínica AUGE depresión en personas de 15 años y más. Recuperado de <https://www.minsal.cl/portal/url/item/7222754637c08646e04001011f014e64.pdf>
- Ministerio de Salud [Minsal]. (2013b) Guía clínica para el tratamiento de adolescentes de 10 a 14 años con depresión. Recuperado de <https://www.minsal.cl/portal/url/item/e11791fc480273e9e040010164014e60.pdf>
- Morán, J., Díaz, M. F., Martínez, C., Varas, C., & Sepúlveda, R. P. (2019). The subjective experience of psychotherapists during moments of rup-

ture in psychotherapy with adolescents. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process, and Outcome*, 22(1).

- a. Prout, T. A. (2018). Introduction to the special issue on psychotherapy integration. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 17(4), 229-231.
- b. Rey, J., Bella-Awusah, T. y Jing, L. (2017). Depresión en niños y adolescentes. En Rey, J. (Eds.), *Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP* (pp. 1-41). Ginebra: Asociación Internacional de Psiquiatría del Niño y el Adolescente y Profesiones Afines.
- c. Whittle, S., Lichter, R., Dennison, M., Vijayakumar, N., Schwartz, O., Byrne, M. L., ... & Allen, N. B. (2014). Structural brain development and depression onset during adolescence: a prospective longitudinal study. *American Journal of Psychiatry*, 171(5), 564-571.

## Alfabetización en Salud Mental en los procesos de formación de educación secundaria y terciaria

Ximena Macaya Sandoval en conjunto con Benjamín Vicente Parada (profesor Guía) y Yifeng Wei (profesor co-guía).

Universidad de Concepción y University Dalhousie.

### Resumen

La Alfabetización en Salud Mental (ASM) se define como el conocimiento y las creencias sobre los trastornos mentales que ayudan a su reconocimiento, manejo y prevención. Según la evidencia, la falta de conocimiento y las preocupaciones sobre el estigma en los adolescentes y jóvenes escolarizados afectan su disposición a buscar ayuda profesional disponible en los centros de salud. Las intervenciones en ASM han recibido una atención cada vez mayor como estrategia para promover la salud mental, mejorar la identificación temprana de los trastornos mentales, reducir el estigma y mejorar las conductas de búsqueda de ayuda.

En Chile, no existe un instrumento validado para medir el constructo de la ASM. Esta propuesta se basa en la tesis de doctorado en salud mental que he desarrollado en la Universidad de Concepción y que se llama "Traducción, Adaptación y Validación del Uso del *Test Mental Health & High School Curriculum Guide* (TMHHSCG) Test de Alfabetización en Salud Mental en Estudiantes de Enseñanza Media diurna y Estudiantes universitarios (TMHHSCG-CL)". El objetivo de esta investigación fue traducir, adaptar y validar un test canadiense en ASM en estudiantes de enseñanza media diurna (n= 454) y estudiantes universitarios, (n=434). Como resultados, el TMHHSCG-CL muestra adecuadas propiedades psicométricas que incorpora todos los componentes de la ASM. En conclusión, tener un test validado y confiable permitirá medir el nivel de ASM para desarrollar una interven-

ción en conocimientos, estigma y búsqueda de ayuda para problemas en salud mental en las instituciones educativas, intervención que podrá abarcar también al profesorado y la familia.

### **Fundamentación y problema**

La Alfabetización en Salud Mental (en adelante ASM) comprende tres dimensiones: 1) comprender los trastornos mentales y sus tratamientos; 2) disminuir el estigma, y 3) mejorar la eficacia de la búsqueda de ayuda (saber cuándo y dónde buscar ayuda). Es fundamental que las instituciones no solo promuevan la salud mental positiva, sino que también permitan a los estudiantes diferenciar la angustia mental normal de los problemas de salud mental, reducir el estigma contra las enfermedades mentales y promover conductas de búsqueda de ayuda y autocuidado de la salud mental.

Investigaciones muestran que la mayoría de los adolescentes y jóvenes que cumplen con los criterios para un trastorno mental retrasan o no buscan ayuda profesional. Las razones más frecuentes han sido la falta de reconocimiento de que el problema es un trastorno mental y un conocimiento deficiente sobre las formas adecuadas de ayuda. Asimismo, no buscan o posponen la ayuda debido a diversas barreras personales y estructurales; como las preocupaciones sobre la confidencialidad y el anonimato y la falta de respuestas apropiadas por parte de pares y adultos. Los factores que afectan la competencia emocional y la ASM, y que pueden usarse para mejorar tales habilidades esenciales para la vida, deben establecerse claramente e incorporarse como aprendizaje de rutina en los adolescentes y jóvenes escolarizados. Con respecto a las intervenciones en ASM, un currículo de salud mental puede ser un punto de partida para facilitar la comprensión de la salud y la enfermedad mental, cambiar las actitudes hacia esta y alentar las conductas de búsqueda de ayuda.

En cuanto a la determinación de la efectividad de los programas de ASM basados en el sistema educativo se requiere que además de implementar, se deban evaluar con un instrumento confiable y validado que abarque las tres dimensiones: conocimiento, estigma y búsqueda de ayuda.

En consecuencia, es importante contar con un instrumento para identificar el nivel de ASM en adolescentes y jóvenes escolarizados para llevar a cabo intervenciones significativas. Por ello, la investigación adapta y valida el test en ASM canadiense *Mental Health & High School Curriculum Guide* (TMHHSCG).

Considerando los antecedentes se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿El test de ASM, TMHHSCG-CL en su versión adaptada, presenta evidencias de validez y confiabilidad?

## Objetivo General

Traducir, adaptar y validar el test TMHHSCG al contexto cultural nacional en adolescentes de enseñanza media y jóvenes universitarios chilenos.

## Metodología

En una primera instancia se solicita la autorización a los investigadores PhD Stan Kutcher y PhD Yifeng Wei creadores del *Test Mental Health & High School Curriculum Guide* (TMHHSCG) de la Dalhousie University, IWK Health Centre de Canadá, para llevar a cabo la investigación.

El diseño del presente estudio corresponde a la categoría de instrumental, porque tiene como objetivo traducir y adaptar una escala mediante una serie de pasos controlados y luego realizar un análisis de sus propiedades psicométricas.

El tipo de muestreo fue no probabilístico por conveniencia, la muestra estuvo compuesta por estudiantes de educación secundaria (n=454) (primero y segundo medio) de la comuna de Talcahuano, de establecimientos públicos y particular subvencionado y a estudiantes universitarios de una Universidad Pública de la comuna de Chillán, (n=434).

Se aplicó una batería de instrumentos donde se encontraba el TMHHSCG-CL (adaptada) y 3 pruebas más, (validadas en población chilena de similares características a la muestra del presente estudio) destinadas a identificar indicadores de validez de criterio y de constructo de las tres dimensiones del test.

Este estudio fue revisado y aprobado por el Comité de Ética de la Facultad de Medicina y el Comité Ético, Bioético y Bioseguridad Vicerrectoría de Investigación Desarrollo de la Universidad de Concepción. Luego de la aprobación de los respectivos comités de ética, se solicitaron las autorizaciones a los directores de ambos establecimientos educacionales, a los padres y apoderados se les informó sobre el estudio y se solicitó el consentimiento informado. Los asentamientos se entregaron a los estudiantes al momento de la aplicación de la batería de instrumentos. En el caso de los estudiantes universitarios una

vez se contó con las autorizaciones correspondientes de las unidades académicas de la Universidad, el proyecto fue revisado y aprobado por el Comité de Bioética y Bioseguridad de la Universidad del Bío-Bío, sede Chillán.

### **Principales resultados/hallazgos de la tesis o trabajo de finalización de grado**

El objetivo de la investigación fue traducir, adaptar y validar el test canadiense en ASM al contexto cultural local en jóvenes de enseñanza media y universitarios, junto con ello determinar los indicadores de validez, de contenido, criterio y de constructo y determinar la multidimensionalidad del test que abarca todas las dimensiones de la ASM.

El proceso de adaptación y validación cumplió con los parámetros y directrices internacionales lo que asegura un instrumento óptimo desde el punto de vista del rigor metodológico. De acuerdo con los hallazgos de esta investigación se puede señalar que el TMHSCG-CL cuenta con un lenguaje comprensible y adecuado al contexto cultural en adolescentes de enseñanza media y jóvenes universitarios chilenos.

Los resultados demuestran la relevancia de poder medir el nivel de la ASM para llevar a cabo intervenciones con un instrumento válido y confiable que mide todas las dimensiones que componen la ASM. Teniendo en cuenta que no hay un instrumento en español, esto representa un hito muy importante para la prevención y promoción en salud mental en adolescentes y jóvenes escolarizados para nuestro país y países latinoamericanos.

Con respecto al perfil de ASM en ambas muestras, considerando las tres dimensiones: conocimiento, estigma y búsqueda de ayuda, los análisis mostraron que los estudiantes secundarios presentan un bajo nivel de reconocimiento de conductas de enfermedad mental. En la dimensión estigma los estudiantes secundarios, en sus respuestas indican que existe un leve sentimiento de prejuicio hacia las personas con trastorno mental. En investigaciones realizadas, el conocimiento y el estigma se correlacionan lo que sugiere que la mejora del conocimiento puede cambiar las actitudes hacia los trastornos mentales, especialmente en los jóvenes. Otros estudios previos muestran que además del conocimiento, otros factores a nivel comunitario y del sistema pueden jugar un papel importante en la reducción del estigma hacia estos trastornos.

Con respecto a la búsqueda de ayuda se observó que tanto estudiantes universitarios como secundarios refieren no sentirse cómodos buscando ayu-

da para sí mismos, no así al pedir ayuda para otros. Las creencias sobre la etiología de las enfermedades mentales pueden ser un factor de influencia adicional relacionado con las preferencias de búsqueda de ayuda, por lo que, a pesar de reconocer correctamente el trastorno, los jóvenes pueden tener creencias diferentes sobre las causas de estas enfermedades mentales. Estas creencias respecto de las etiologías podrían estar influenciadas culturalmente.

### **Recomendaciones para la política pública y/o iniciativa legislativa**

Las políticas, los planes y los programas de salud mental para adolescentes y jóvenes que podrían abordar la interfaz entre los sistemas de salud y educación no están ampliamente disponibles y aquellos que lo están enfrentan una variedad de desafíos, por ejemplo, los Centros de Atención Primaria de Salud. Por consiguiente, desde una perspectiva nacional, aún cuando se ha identificado claramente la necesidad de abordar la salud mental de los adolescentes y jóvenes escolarizados a través del sector educativo, no se ha desarrollado un modelo aplicable a nivel nacional que vincule los sectores de salud y educación que puedan desarrollar de manera cohesionada promoción, prevención, derivación y atención en esta población. De ahí que, se sugiere como política pública un modelo integral que guíe el desarrollo de un amplio espectro de actividades en salud mental en las escuelas, colegios y universidades que se genere entre el sistema de salud y el sistema educativo, para de manera conjunta, abordar los desafíos relacionados con la promoción, la prevención/identificación temprana, el estigma, la colaboración intersectorial, el apoyo continuo y la participación de la familia.

Los objetivos de este modelo integral basado en la ASM serían: 1) promover la salud mental y reducir el estigma mejorando la ASM de estudiantes, educadores y padres; 2) promover el acceso apropiado y oportuno a la atención de la salud mental a través de la identificación temprana, el triaje y las intervenciones de salud mental basadas en la evidencia; 3) proporcionar un marco en el que los estudiantes que reciben atención de salud mental puedan recibir un apoyo continuo en sus necesidades educativas dentro de los entornos escolares y académicos habituales; 4) involucrar a los padres y la comunidad.

Este modelo integral se compone de una serie de dominios interrelacionados hacia la atención que incluye: a) promoción de la salud mental a través de la ASM para jóvenes y adolescentes, educadores y familias; b) ca-

pacitación de docentes, proveedores de servicios estudiantiles y atención primaria, con actualización de conocimientos en ASM para profesionales de la salud mental, para facilitar la identificación, prevención e intervención tempranas; c) procesos de coordinación y colaboración entre el sistema educativo y de salud y sus comunidades; y d) evaluación constante del funcionamiento de esta atención.

Por otra parte, este modelo plantea una guía curricular en ASM para mejorar la salud mental en los jóvenes y adolescentes escolarizados, mediante la incorporación de un recurso de aula, impartido por docentes de aula habituales (capacitados desde los sistemas de salud especializados) en entornos escolares habituales. Esto sugiere abordar numerosos aspectos de la salud mental escolar a través de un enfoque pragmático de ASM, basado en procesos pedagógicos existentes y comúnmente aplicados, moldeado a las realidades escolares existentes e implementado en colaboración, puede ofrecer un marco útil, efectivo, exitoso y sostenible para el sistema educativo a nivel regional y nacional.

Sin embargo, es de suma importancia llevar a cabo estudios de investigación independientes y rigurosos para confirmar el impacto significativo de este enfoque integral en la comunidad educativa en general.

Esta propuesta se vincula a la institucionalidad existente a través del programa “A convivir se aprende”, el Programa Habilidades para la Vida (HPV) y el programa de salud y bienestar físico-mental para jóvenes denominado “Hablemos de Todos”.

En cuanto al programa “A convivir se aprende”, la Alfabetización en Salud Mental se puede desarrollar en los ejes temáticos de: salud mental escolar y aprendizaje socio-emocional que están incluidos en este programa.

Por otro lado, en cuanto al Programa Habilidades para la Vida, se destaca que entre los objetivos del modelo integral basado en la ASM están promover la salud mental y reducir el estigma y proporcionar un marco en el que los estudiantes que reciben atención de salud mental puedan recibir un apoyo continuo en sus necesidades educativas dentro de los entornos escolares y académicos habituales. Por lo que, se aprecia una vinculación relevante entre el modelo de ASM y el Programa HPV, ya que este último, también es un modelo de intervención psicosocial que incorpora acciones de detección y prevención del riesgo y promueve estrategias de autocuidado, donde una intervención en ASM puede apoyar y aportar a estas acciones llevadas a cabo por el programa.



Por último, el programa de salud y bienestar físico-mental para jóvenes denominado “Hablemos de Todos” busca ser una plataforma de información y apoyo para las y los jóvenes del país que necesiten o deseen informarse sobre autocuidado y bienestar, donde se podría incluir la ASM como medida de promoción y prevención en temas de salud mental, donde los pilares del Modelo; reconocimiento de enfermedad mental, estigma y búsqueda de ayuda serían de gran ayuda para los y las jóvenes que consultan esta plataforma.

## Fuentes bibliográficas

- Barker G, Olukoya A, Aggleton P: Young people, social support and help-seeking. *Int J Adolesc Med Health*. 2005;17 (4): 315-335. [10.1517/IJAMH.2005.17.4.315](https://doi.org/10.1517/IJAMH.2005.17.4.315).
- Eisenberg, D., Speer, N. and Hunt, J.B. Attitudes and Beliefs about Treatment among College Students with Untreated Mental Health Problems. *Psychiatric Services*, 2012, 63, 711-713
- Kutcher S, Wei Y, Coniglio C. Mental health literacy: past, present and future. *Can J Psychiatr*. 2016;61(3):154–8. <https://doi.org/10.1177/0706743715616609>.
- Kutcher S, Bagnell A, Wei Y. Mental Health Literacy in Secondary Schools. A Canadian Approach *Child Adolesc Psychiatric Clin N Am*. 2015; 24: 233–244 <http://dx.doi.org/10.1016/j.chc.2014.11.007>
- Kutcher S, and Wei Y. Challenges and solutions in the implementation of the school-based pathway to care model: the lessons from Nova Scotia and beyond. *Can J Sch Psychol*. 2013;28(1):90–102. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0829573512468859>
- Milin R, Kutcher S, Lewis SP, Walker S, Wei Y, Ferrill N, Armstrong MA, Impact of a Mental Health Curriculum for High School Students on Knowledge and Stigma: A Randomized Controlled Trial. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 2016; 55(5):383-391 [https://www.jaacap.org/article/S0890-8567\(16\)30044-2/fulltext](https://www.jaacap.org/article/S0890-8567(16)30044-2/fulltext)
- Rickwood D, Deane F, Wilson C, Ciarrochi J: Young people’s help-seeking for mental health problems. *AejAMH (Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health)* 2005, 4(3).

- Wei Y, and Kutcher S. International School Mental Health: Global Approaches, Global Challenges, and Global Opportunities. *Child Adolesc Psychiatric Clin N Am.* 2012; 21:11–27 doi: 10.1016/j.chc.2011.09.005
- Wei Y. The assessment of the quality of mental health literacy measurement tools: A scoping review and three systematic reviews (unpublished doctoral dissertation). (2017). Halifax, Nova Scotia: Dalhousie University.
- Wei Y., Kutcher S., Blackwood A., et al. A collaborative and sustainable approach to address mental health promotion and early identification in schools in the Canadian province of Nova Scotia and beyond (Chapter 4) *School Mental Health: Global Challenges and Opportunities*, ed. Stan Kutcher, Yifeng Wei and Marc D. Weist. Published by Cambridge University Press. © Cambridge University Press 2015. available at <https://www.cambridge.org/core/terms>

## **Demandas de Cuidado en Niños(as) y Adolescentes con Necesidades Especiales: Perspectiva de padres y enfermeras(os)**

Mg. Marlene Schilling-Álvarez (estudiante) y Dra. Edith Rivas-Riveros  
(profesora guía)

Universidad de la Frontera

### **Resumen**

Los Niños(as) y Adolescentes con Necesidades de Atención en Salud (Naneas) de baja complejidad y sus familias necesitan acompañamiento y supervisión por el equipo de salud principalmente en Atención Primaria de Salud (APS). Este trabajo se basa en la tesis de Magíster en Enfermería denominada: "Demandas de Cuidado en Niños(as) y Adolescentes con Necesidades Especiales: Perspectiva de Padres y Enfermeras(os)". El objetivo es develar las demandas de cuidado en Naneas de baja complejidad, en APS, de una ciudad del sur de Chile.

### ***Metodología:***

Paradigma interpretativo, metodología cualitativa y enfoque análisis de contenido. Se realizaron 6 entrevistas a cuidadoras principales de Naneas, y 9 enfermeros(as) de la APS, con autorización de un comité de ética de la investigación independiente.

### ***Resultados y discusión:***

Las políticas de salud para Naneas y sus familias no responde a sus demandas. Los obstaculizadores percibidos son: falta de un catastro, desarticulación y discontinuidad entre los niveles de atención de salud; modelo bio-

médico hegemónico arraigado; inexistencia de un programa específico y déficit de trabajo interdisciplinario.

### **Conclusión:**

El desarrollo de políticas para Naneas de baja complejidad es complejo, insuficiente para satisfacer las demandas de este grupo, y urge tomar medidas para proteger a los Naneas y alcanzar su desarrollo pleno e inserción social. Es necesario articular los diferentes niveles de atención y un acercamiento del equipo de salud hacia el usuario.

### **Fundamentación y problema de investigación**

Los(as) Niños y Adolescentes con Necesidades Especiales de Atención en Salud (Naneas) son (Flores et al., 2016) “Todos aquellos que tienen o están en riesgo de presentar una enfermedad crónica de tipo físico, del desarrollo conductual o emocional, y que además requieren mayor utilización de los servicios en salud que el general de los niños”. Se clasifican en (Flores et al., 2016; Ministerio de Salud, 2022) alta, mediana y baja complejidad. La prevalencia de los Naneas ha aumentado a lo largo del tiempo (McPherson et al., 1998; Van der Lee et al., 2007). Naneas y sus familias sufren el impacto producido por las complejas y demandantes necesidades de salud, limitaciones en acceso a la educación, además, menoscabo en su economía (5).

La evidencia señala que, Naneas enfrentan obstáculos para encontrar respuesta a sus demandas, encontrando un Sistema de Salud que desconoce sus necesidades, quedando excluidos de este, debiendo buscar respuesta en instituciones privadas, no obstante, esto queda condicionado a los recursos económicos del grupo familiar, por lo que se hace imperativo el desarrollo de políticas públicas específicas para este grupo y programas que articulen los niveles de atención, siendo la APS, la mayormente facultada en esta función, por la cercanía a sus usuarios(as), de su comunidad y de los recursos para gestionar una comunicación en red (Flores et al., 2016; Lima et al., 2021; Halfon et al, 2007) .

Por otro lado, la población de Naneas ha logrado sobrevivir a edades mayores, por lo que, es perentorio generar políticas de Salud, para la posterior transición a la vida adulta (Lizama et al., 2011).

## Objetivo general

Develar las demandas de cuidado en Niños(as) y Adolescentes con Necesidades Especiales de Atención de Salud (Naneas), de baja complejidad, desde la perspectiva de padres y enfermeras, en la Atención Primaria de Salud, de una ciudad del sur de Chile.

## Objetivos específicos

- Identificar el perfil de las(os) informantes: Padres, madres y/o cuidador(a) principal y enfermeras(os) que trabajan con Naneas de baja complejidad (edad, años de servicio, formación académica).
- Describir las demandas de cuidado, de acuerdo con los textos de los(as) padres y/o cuidador(a) de Naneas de baja complejidad y enfermeros(as) que trabajan con Naneas de baja complejidad.
- Describir los factores obstaculizadores y favorecedores percibidos por padres, madres y/o cuidador(a) principal de Naneas de baja complejidad y enfermeras(os) que trabajan con Naneas de baja complejidad, respecto al cuidado otorgado en la Atención Primaria de Salud.
- Generar recomendaciones o propuesta de cambio basado en las necesidades de cuidado de estos Naneas de baja complejidad.

## Metodología

Esta investigación se desarrolló bajo el paradigma fenomenológico interpretativo, con metodología cualitativa y diseño análisis de contenido, ya que se elaboraron datos descriptivos producto de las palabras habladas o escritas y la conducta observada de las personas.

La población la conformaron enfermeros(as) profesionales universitarios que se desempeñaban en los Centros de Salud Familiar de la Comuna de Osorno, 2º semestre año 2022. También por padres y/o cuidadores(as) de Naneas de baja complejidad usuarios de APS.

El tamaño de la muestra se determinó por criterio de saturación de la información. El tipo de muestreo fue intencional por conveniencia, según criterios de selección definidos previamente y por bola de nieve.

La unidad de análisis fue enfermero(a), padre, madre o cuidador(a) principal de Naneas de baja complejidad, que cumplieron con los criterios de selección. Los criterios para asegurar la calidad de la investigación estuvieron

basados en Guba y Lincoln (1996). La recolección se realizó a través de una entrevista en profundidad.

### **Plan de trabajo**

La investigación se llevó a cabo siguiendo el diseño de análisis de contenido, a través las fases de preparación, trabajo de campo y análisis de la información.

### **Implicancias éticas**

La investigación se desarrolló en base a los siete requisitos éticos de la investigación en seres humanos propuestas por Ezequiel Emanuel. Cabe destacar que esta investigación fue aprobada por el Comité de Ética del Servicio de Salud de Valdivia con Ordinario N° 351 del 04/08/2022.

### **Recomendaciones para la política pública y/o iniciativa legislativa**

En el 100% de los informantes corresponden a mujeres en edad productiva, quienes, deben asumir el cuidado principal de los Naneas, dejando su fuente laboral, lo que significa un detrimento económico para sus familias, por lo que, se requiere robustecer los sistemas que se relacionan tanto dentro del macrosistema, como en el microsistema del usuario. Mayor apoyo en materia legislativa, desarrollando políticas específicas, que proteja y ampare a Naneas y sus familias, en lo que respecta a mayores beneficios económicos, permisos parentales inclusivos, para madres, pero también para los padres que cada vez quieren estar presentes en el cuidado de sus hijos, más aún cuando estos presentan demandas especiales de Salud, para dejar de depender de las “voluntades”.

Así también, se recogieron recomendaciones de los discursos de los(as) enfermeros(as):

[Se debería formar una mesa de trabajo...] (Enf:1)

[Me gustaría que hubiera un delegado, de partida que los sistemas se pudieran comunicar, en el nivel secundario y en el nivel primario, debe haber un nexo comunicacional...] (Enf:2)

[La estrategia es que haya un encargado del servicio de infancia que retroalimenta mensualmente...] (Enf:7)

[La demanda de los distintos programas de acuerdo al modelo de salud familiar, los enfermeros y en realidad todos los profesionales, atienden el ciclo vital completo y también sus patologías, entonces no tengo a enfermera del programa del niño sano que tiene dedicación exclusiva, entonces este recurso humano debe dividir sus horas en los diferentes programas...] (Enf:1)

[Deberían llegar las directrices desde arriba, un ordinario, una norma, que indique que en atención primaria deberían proteger cupos para NANEAS, se deben autorizar las capacitaciones del personal, porque si no hay eso, se va a seguir viendo como extra en el programa...] (Enf:2)

[En el CESFAM y en los otros CESFAM no hay un programa de NANEAS propiamente tal...] (Enf:3)

De los relatos se desprende que el no contar con un Programa específico de NANEAS, es obstaculizador importante en el cuidado otorgado por los(as) enfermeros(as) en APS, ya que éste respalda la destinación de un equipo capacitado y específico que atienda a esta población, proteja los rendimientos de atención y de sustento a las Normas y Orientaciones Técnicas.

Asimismo, se destaca la necesidad imperiosa de la existencia de delegados(as) que puedan articular el trabajo entre el Nivel Secundario y el Primario, el cual mantiene una relación constante, a fin de garantizar la continuidad de los cuidados. Rol para lo cual, el(la) enfermero(a) cuenta con todas las competencias y habilidades para el desarrollo de la gestión del cuidado de este usuario.

## Fuentes bibliográficas

- Flores Cano JC, Lizama Calvo M, Rodríguez Zamora N, Ávalos Anguita ME, Galanti De La Paz M, Barja Yañez S, et al.(2016). Modelo de atención y clasificación de «Niños y adolescentes con necesidades especiales de atención en salud-NANEAS»: recomendaciones del Comité NANEAS de la Sociedad Chilena de Pediatría. *Rev Chil Pediatría* 87(3):224-32.
- Guba y Lincoln (1996) *Doing naturalistic inquiry*. Sage: Londres.
- Halfon N, DuPlessis H, Inkelas M. (2007) Transforming The U.S. Child Health System. *Health Aff (Millwood)* 26(2):315-30.

- Lima HF, Oliveira DC de, Bertoldo C da S, Neves ET. (2021) (Des)constituição da rede de atenção à saúde de crianças/adolescentes com necessidades especiais de saúde. *Rev Enferm UFSM* 11:e40-e40.
- Lizama C M, Ávalos A ME, Vargas C NA, Varela G MA, Navarrete S CL, Galanti D M, et al. (2011). Transición al cuidado de la vida adulta, de niños y adolescentes con necesidades especiales de atención en salud: recomendaciones del comité NANEAS de la Sociedad Chilena de Pediatría. *Rev Chil Pediatría* 82(3):238-44.
- Ministerio de Salud de Chile. (2022) Orientación Técnica para el manejo integral de Niños, Niñas y Adolescentes con Necesidades Especiales de Atención en Salud (NANEAS).
- McPherson M, Arango P, Fox H, Lauver C, McManus M, Newacheck PW, et al. (1998) A New Definition of Children With Special Health Care Needs. *Pediatrics* 102(1):137-9.
- Nuñez B. (2003) La familia con un hijo con discapacidad: sus conflictos vinculares. *Arch Argent Pediatr*. 133-42.
- Van der Lee JH, Mookink LB, Grootenhuis MA, Heymans HS, Offringa M. (2007) Definitions and measurement of chronic health conditions in childhood: a systematic review. *JAMA* 297(24):2741-51.



## **Prevención y reparación de la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes en niñas, niños y adolescentes**

Jeannette Rosentreter Zamora

Universidad Católica de Valparaíso

### **Resumen**

La investigación permite entregar datos actualizados y una visión panorámica respecto al actual estado de la investigación y documentación eficaz de la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes en Chile para trabajar en su prevención y la reparación de las víctimas sobrevivientes. La investigación permite conocer qué es el Protocolo de Estambul, su uso y áreas de indagación también explicita el marco normativo internacional contenido en las disposiciones de la Convención contra la Tortura y otros instrumentos junto a Informes de la sociedad civil y finalmente aborda antecedentes históricos de la tortura en Chile como también la obligación del Estado de ajustarse a estándares internacionales respecto al delito de tortura.

Los resultados muestran que en el período 2020-2021 el 8,8% de evaluaciones del SML con Protocolo de Estambul por alegaciones de tortura fueron realizadas a niñas, niños y adolescentes siendo su mayor concentración en la región del Biobío y la región de Los Ríos. En relación al año 2022 esta cifra es del 5% del total de evaluaciones realizadas a nivel nacional. El estudio se realizó por medio del análisis de datos entregados por el Servicio Médico Legal.

### **Meta / impacto esperado**

Aportar al conocimiento y análisis del impacto diferencial de las secuelas de la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes en niñas, niños y adolescentes.

Lograr una mayor comprensión de la importancia de realizar acciones concretas y urgentes de prevención, erradicación y reparación de la tortura en niñas, niños y adolescentes.

### Fundamentación y problema

La tortura es uno de los crímenes que más significativamente lesiona a la comunidad internacional por los alcances de sus efectos y atentar no solamente contra el bienestar físico y emocional de la persona que la sufre sino, además, por ser capaz de lesionar tanto la dignidad como la voluntad de grupos de especial protección. Es necesario enfatizar que quienes padecen este delito, por lo general, pertenecen a grupos o minorías que sufren grave discriminación entre ellos las niñas, niños y adolescentes, por lo mismo resulta urgente visibilizar su práctica y la naturalización de la violencia en nuestra cultura ya que avanzar en prevención y reparación impactará directamente no sólo en la infancia y adolescencia, sino en la sociedad completa. La Convención contra la Tortura de Naciones Unidas aprobada en 1984 señala que “se entenderá por el término ‘tortura’ todo acto por el cual se inflija intencionadamente a una persona dolores o sufrimientos graves, ya sean físicos o mentales, con el fin de obtener de ella o de un tercero información o una confesión, de castigarla por un acto que haya cometido, o se sospeche que ha cometido, o de intimidar o coaccionar a esa persona o a otras, o por cualquier razón basada en cualquier tipo de discriminación, cuando dichos dolores o sufrimientos sean infligidos por un funcionario público u otra persona en el ejercicio de funciones públicas, a instigación suya, o con su consentimiento o aquiescencia. No se considerarán torturas los dolores o sufrimientos que sean consecuencia únicamente de sanciones legítimas, o que sean inherentes o incidentales a éstas”.

En Chile, la Ley N°20.968 publicada el 22 de noviembre de 2016 tipifica el delito de tortura y de tratos crueles, inhumanos y degradantes y modifica el Código Penal sustituyendo el artículo 150A para ajustarlo a los estándares internacionales incluyendo además, la imprescriptibilidad de la tortura respecto a crímenes de lesa humanidad y que ha sido reconocida por la jurisprudencia de la Corte Suprema señalando que este principio ha sido aceptado como una norma de *jus cogens* por el derecho internacional. Este delito lo comete quien sea empleado público y el particular que, en el ejercicio de funciones públicas, o instigación de un empleado público, o con el consentimiento o aquiescencia de éste, ejecutar los actos a que se refiere esta ley.

En nuestro país “se entenderá por tortura todo acto por el cual se inflige intencionalmente a una persona dolores o sufrimientos graves, ya sean físicos, sexuales o psíquicos, con el fin de obtener de ella o de un tercero información, declaración o una confesión, de castigarla por un acto que haya cometido, o se le impute haber cometido, o de intimidar o coaccionar a esa persona, o en razón de una discriminación fundada en motivos tales como la ideología, la opinión política, la religión o creencias de la víctima; la nación, la raza, la etnia o el grupo social al que pertenezca; el sexo, la orientación sexual, la identidad de género, la edad, la filiación, la apariencia personal, el estado de salud o la situación de discapacidad. Se entenderá también por tortura la aplicación intencional de métodos tendientes a anular la personalidad de la víctima, o a disminuir su voluntad o su capacidad de discernimiento o decisión. No se considerarán como tortura las molestias o penalidades que sean consecuencia únicamente de sanciones legales, o que sean inherentes o incidentales a éstas, ni las derivadas de un acto legítimo de autoridad”.

El manual para la constatación eficaz de la tortura y otros tratos crueles, inhumanos o degradantes conocido como Protocolo de Estambul de Naciones Unidas permite investigar y documentar de mejor manera estas prácticas y sus efectos. En relación a la aplicación del Protocolo de Estambul a niñas, niños y adolescentes en Chile durante el año 2022 lo informado por Servicio Médico Legal corresponde al 5% del total de evaluaciones realizadas a nivel nacional. Por otra parte, las evaluaciones realizadas a niños, niñas y adolescentes en el período 2020-2021 corresponden al 8,8% del total nacional. Como antecedente se puede agregar que el Informe sobre prisión política y tortura 2004 señala que los menores de edad acreditados como víctimas y sobrevivientes de la dictadura militar ocurrida entre el 11 de septiembre de 1973 y el 10 de marzo de 1990 fue de aproximadamente un 4% del total universal de casos calificados. De acuerdo al registro de víctimas de la crisis social del Instituto Nacional de Derechos Humanos 572 son niñas, niños y adolescentes.

El Mecanismo de Prevención de la Tortura (MPT) indica que en el Informe de Seguimiento de la Misión SENAME del INDH respecto al sistema de justicia juvenil, las prácticas de desnudamiento estaban naturalizadas e institucionalizadas, ya sea como consecuencia de un castigo o como revisión de seguridad preventiva. Las y los adolescentes encuestados reportaron haber sido desnudados, un 70% y 45% respectivamente y en el 88% de

los casos el desnudamiento fue solicitado por personal de Gendarmería. En el 19,5% de los casos el desnudamiento masculino es consecuencia de un castigo y en el 9,1% de los casos de desnudamiento femenino. Asimismo, se reportaron desnudamientos al ingreso a la Unidad de segregación y/o aislamiento en un 28% de casos para los varones y en un 27% para las adolescentes mujeres.

En cuanto al trato y la violencia, la encuesta a niñas, niños y adolescentes de la Auditoría Social a Residencias de Cuidado Alternativo (Sename, 2018) preocupó especialmente que en cuanto a la violencia desde el personal de la institución de los 381 casos consultados en los Centros de Protección de Sename se muestra una prevalencia del maltrato físico leve de un 12% y el maltrato físico grave de aproximadamente un 6%. En cuanto a los mecanismos de denuncia ante hechos de tortura, un 47% de hombres y un 36% de mujeres no saben cómo denunciar malos tratos ocurridos al interior de los Centros.

Una investigación realizada por Briones et al. (2009) con personas adultas que sufrieron tortura y prisión política en Chile durante la infancia y/o adolescencia en dictadura militar muestra que existen repercusiones en salud mental en comparación a la población general y concluye que las personas adultas con antecedentes de tortura durante su infancia y/o adolescencia presentan indicadores de salud mental deteriorados y una mayor probabilidad de presentación de indicadores de sintomatología depresiva, ansiedad, estrés post-traumático y trastorno de personalidad.

### **Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa**

La reparación en salud integral para las niñas, niños y adolescentes que han sufrido tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes es urgente, ya que el sentido de oportunidad es fundamental para un mejor pronóstico de recuperación y rehabilitación de secuelas traumáticas pues existen antecedentes respecto a que la cronificación del daño empeora el pronóstico de salud y calidad de vida de las personas sobrevivientes.

La constatación y la aplicación del Protocolo de Estambul a niñas, niños y adolescentes debe aportar a la investigación de la tortura de tal manera que permita abordar los desafíos de reparación integral y garantías de no repetición teniendo en cuenta que se trata de un grupo de especial protección en el derecho internacional de los derechos humanos.

### Respecto a las acciones de prevención y reparación de la tortura

1. Se debe contar con un dispositivo especializado en la realización de acciones de prevención y erradicación de la tortura y otros tratos o penas crueles inhumanos o degradantes en niñas, niños y adolescentes liderado, por ejemplo, por la Defensoría de la Niñez y el Comité contra la Tortura.
2. Se debe realizar por parte de la institucionalidad pública y la sociedad civil procesos de educación, formación y capacitación en derechos humanos que incorporen aspectos tanto prácticos como teóricos.
3. Se debe capacitar e informar a fiscales y jueces de garantía respecto a la existencia del Protocolo de Estambul como instrumento para la constatación de daño físico y psicológico para casos de tortura con el fin de evitar que los casos no sean pesquisados oportunamente.
4. Se debe realizar difusión dirigida hacia las niñas, niños y adolescentes para informar cómo realizar el proceso de denuncia de este delito en centros de protección y privación de libertad. Esta instancia debe ser liderada por un dispositivo especializado conformado, por ejemplo, la Defensoría de la Niñez y el Comité contra la Tortura.
5. Se debe priorizar el acceso de niñas, niños y adolescentes a procesos de reparación por diversas secuelas por tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes.
6. Se debe generar un sistema integrado de Infancia y Adolescencia conformado por actores relevantes como Subsecretaría de Derechos Humanos, Defensoría de la Niñez, Comité de Prevención Contra la Tortura, Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia, Carabineros, Policía de Investigaciones y otros atinentes con el fin de coordinar acciones de prevención de la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes hacia niñas, niños y adolescentes.
7. Se debe contar con un plan anual de difusión para la prevención y erradicación de la tortura especialmente enfocada en infancia y adolescencia atendiendo a las secuelas de largo plazo y su impacto en el ciclo vital completo de las personas sobrevivientes. Estas actividades deben sensibilizar y educar a la ciudadanía respecto a la experiencia de la tortura y otros tratos crueles y su importancia.
8. Se debe evaluar periódicamente por parte de un dispositivo especializado como por ejemplo, la Defensoría de la Niñez y el Comité de Prevención de la Tortura, los avances en prevención y erradicación de la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes actualizando la situación de la tortura en Chile, teniendo en cuenta

los estándares comprometidos con el sistema de Naciones Unidas y el Comité contra la Tortura por parte del Estado de Chile que permita cumplir con la Convención de los Derechos del Niño y la Convención contra la Tortura y con ello respetar y garantizar los estándares comprometidos por el Estado en relación al derecho internacional de los derechos humanos como además avanzar en la construcción de una cultura de respeto a los Derechos Humanos.

Respecto al proceso de constatación de la tortura

9. Se deben crear canales y procedimientos institucionales fluidos que faciliten la denuncia de tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes por parte de niñas, niños y adolescentes. Esto debe estar a cargo de un dispositivo especializado como, por ejemplo, la Defensoría de la Niñez y el Comité de Prevención de la Tortura.
10. Se debe tomar medidas institucionales que permitan un mayor cuidado en los procesos de constatación de la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes. Esto por parte del sistema de salud, judicial y demás atingentes.
11. Se debe realizar adaptaciones en la aplicación del Protocolo de Estambul que permitan reducir la re-traumatización o re-victimización en niñas, niños y adolescentes por parte del Servicio Médico Legal.

## Fuentes bibliográficas

- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. 2016. Ley 20968 Tipifica Delitos de Tortura y de tratos crueles, inhumanos y degradantes. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile BCN. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1096847>
- Briones, M., Jorquera, M., Valencia, C. 2009. Repercusiones en salud mental en adultos víctimas de prisión política y tortura en infancia y/o adolescencia durante la Dictadura Militar chilena. Seminario de Título presentado a la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso para optar al grado de Licenciado en Psicología. Universidad de Valparaíso. Facultad de Medicina. Escuela de Psicología. Chile.
- Comité para la Prevención de la Tortura. 2022. Diagnóstico de caracterización y vulneraciones a los derechos humanos en el área de Infancia y Niñas, Niños y Adolescentes. Resumen Ejecutivo. Comité para la Prevención de la Tortura y otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes. Chile

- Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura. 2005. Informe de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura (Valech I). Santiago de Chile. <https://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/455>
- Defensoría de la Niñez. 2020. Estudio sobre efectos del estado de excepción y posterior crisis social 2019, en niños, niñas y adolescentes. Chile.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos. Cuarto TOP declaró culpable a dos ex educadoras del SENAME por la muerte de Lisette Villa en 2016. Extraído el 11 de mayo de 2023: <https://www.indh.cl/cuarto-top-declaro-culpable-a-dos-ex-educadoras-del-sename-por-muerte-de-lisette-villa-en-2016/>
- Naciones Unidas. Comité contra la Tortura. 2018. Observaciones finales sobre el Sexto Informe Periódico de Chile. CAT/C/CHL/CO/6. [https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CAT/C/CHL/CO/6&Lang=es](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CAT/C/CHL/CO/6&Lang=es)
- Naciones Unidas. 1990. Convención de los Derechos del Niño. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Naciones Unidas. 1984. Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes. Artículo 1. Asamblea General. Resolución 39/46. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-against-torture-and-other-cruel-inhuman-or-degrading>
- Observatorio Para la Confianza. 2021. Informe 2020: Situación de los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes bajo protección del Estado de Chile. Santiago de Chile. <https://www.paralaconfianza.org/>
- Rosentreter, J. 2022. El Protocolo de Estambul de Naciones Unidas y la investigación de la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos y degradantes durante democracia en Chile. Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
- Servicio Médico Legal. Ordinario N°2606 del 11 de abril de 2023 por Solicitud de Acceso a la Información Pública AK003T000279. Informe Técnico NNA. Fuente: Unidad de Estadísticas y Archivo Médico Legal. Ley N°20.285.





# Experiencia cultural y digital



## Prólogo

En esta sección, se presentan las propuestas relativas a la Experiencia y Cultura Digital. Estas propuestas abarcan un espectro de políticas e iniciativas que promueven la alfabetización mediática y digital, reconocen el potencial de las herramientas y plataformas digitales como recursos valiosos para la educación formal, y enfatizan la emergencia de las tecnologías y medios digitales como nuevos espacios de interacción humana que necesitan nuevas regulaciones. Reconociendo los riesgos y oportunidades asociados para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, estas propuestas también ofrecen soluciones para salvaguardar su seguridad y derechos. Además, es una postura general de las propuestas reconocer y valorar la importancia de proteger y fomentar las experiencias físicas y las interacciones cara a cara en el proceso de aprendizaje y desarrollo.

### Las propuestas se presentan en el siguiente orden:

1. Educación digital para niños, niñas y adolescentes
2. Un currículum para una educación digital integral
3. Hiperaula. Solución AMI (alfabetización mediática e informacional) para la Educación especial en Chile
4. Implementación de un modelo de tutoría Impulsada por inteligencia artificial para la recuperación de aprendizajes en el contexto post-pandémico
5. Espacios virtuales y políticas públicas: Promover un uso responsable de las tecnologías en la construcción de identidades digitales
6. Seguridad tecnológica y derechos de los NNA desde el diseño
7. Participación digital de las infancias en el contexto de barrios
8. Políticas del audiovisual educativo y cultural con foco en los derechos de la niñez y de la adolescencia
9. Derecho al movimiento y juego libre para los niños en Chile
10. Derecho a la realidad física y al intercambio presencial para los niños en Chile
11. Educación en Medios desde la Perspectiva de la Comunicación-educación y de los Derechos de los Niños, las Niñas y los Adolescentes

## Educación digital para niños, niñas y adolescentes

Magdalena Claro, Rayén Condeza Dall'Orso, Luis Enrique Santana

Instituciones: Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad Adolfo Ibáñez

### Resumen

En Chile existe un atraso en la implementación de la educación digital en el currículum escolar. Se observan brechas tanto en el acceso a las tecnologías como en el desarrollo de competencias para su uso en los niños, niñas y adolescentes, y crecientes problemas de convivencia escolar digital. Si bien el 87% de las personas menores de 18 años tiene un celular desde los nueve años, sus usos principales son de entretenimiento, comunicación y aprendizaje informal, lo que representa oportunidades y también riesgos para su desarrollo. La vida crecientemente digital de las nuevas generaciones desafía a las políticas educativas a impulsar una educación digital que asegure un aprovechamiento equitativo de las oportunidades para su aprendizaje y bienestar.

Esta propuesta busca definir e implementar una política de educación digital a integrar en el currículum nacional desde la educación parvularia a secundaria, para preparar a las nuevas generaciones para desenvolverse de manera plena en el entorno digital.

La propuesta se basa en cuatro medidas:

1. Desarrollo personal y social integral de los estudiantes.
2. Consumo y uso crítico de la información digital.
3. Aprendizaje de lenguajes computacionales.
4. Una norma "higiénica" de base que asegure que todas las herramientas y softwares utilizados y contratados para la educación digital tengan un enfoque de derechos y estén apegados a la protección de datos de los niños, niñas y adolescentes.

## Meta/ impacto esperado

Se espera impactar a estudiantes de educación parvularia, básica y media. El universo corresponde a 3.644.536 estudiantes (MINEDUC, 2022).

## Fundamentación y problema

Distintas investigaciones realizadas en Chile sobre la educación en habilidades digitales para el siglo XXI reflejan un atraso en implementar la educación digital en el currículum, brechas en el acceso a las tecnologías de información y comunicación, así como en el desarrollo de competencias asociadas de los niños, niñas y adolescentes (Jara et al., 2015; Fraillon et al., 2019; Valdivia et al., 2019; Condeza et al., 2020; Andrada et al., 2021; Correa et al., 2022).

Las nuevas generaciones tienen vidas crecientemente digitales. De acuerdo con la Encuesta Kids Online Chile 2022 (N=3011), 87% de los niños, niñas y adolescentes tiene un celular con acceso a Internet y la edad promedio para acceder al primer celular propio se adelantó de los 11 a los 9 años entre el 2016 y el 2022. Estudios cualitativos también muestran que la adquisición temprana de los dispositivos, incluso hasta los 4 o 5 años, se da en contextos en que el teléfono suple déficits comunicacionales familiares y de cuidado, por ejemplo, frente a padres separados, o para el monitoreo de los NNA cuando las y los cuidadores trabajan fuera del hogar o en contextos vulnerables. La pandemia de Covid-19 ayudó a visibilizar esta y otras realidades territoriales, vinculadas a condiciones de vulnerabilidad y cuidados parentales (Quiroz Reyes, 2020).

Las prácticas más extendidas en el uso de dispositivos digitales son de entretenimiento (ver videos o jugar videojuegos), socializar, y aprendizaje informal (ver tutoriales donde se enseña a hacer cosas que les gustan). Asimismo, en menor medida, también hay niños y niñas que los usan para complementar o suplir aprendizajes que no pudieron adquirir en clases debido a dificultades de seguir el ritmo del grupo en contextos de alto número de estudiantes por sala y poca personalización de aprendizajes.

NNA que actualmente están en etapa escolar nacieron y han crecido con internet y tecnologías digitales como parte de su vida cotidiana y lo que llevó a algunos autores a plantear que se trata de una generación con características culturales y cognitivas sustantivamente diferentes a las anteriores (Bennett et al., 2008; Prensky, 2001). Más específicamente, una

generación que habla un 'lenguaje digital' y que piensa, aprende, sociabiliza y tiene expectativas de la vida y el aprendizaje diferentes a las de una época análoga (Prensky, 2001; Tapscott, 1998).

Entre sus características cognitivas estarían que procesan información de forma paralela y no secuencial, que son multitarea, prefieren el lenguaje audiovisual al escrito y que favorecen el aprendizaje activo por sobre el pasivo. Se han usado distintos términos para referirse a esta generación, tales como 'Nativos Digitales' (Prensky, 2010; 2001) y 'Generación Red' (Tapscott, 1998) o las ya populares generaciones Millennial, X y Z. Sin embargo, hay evidencia que muestra que no se puede hablar de una generación con características cognitivas y culturales homogéneas. En concreto, se ha encontrado que manejarse bien en el lenguaje digital y aprender de forma efectiva en este contexto, no parece ser una característica propia de los más jóvenes, sino que está relacionada con factores individuales y socioculturales, tal como ocurre en otros ámbitos de participación y desempeño en la sociedad (Claro et al., 2015; Fraillon et. al. 2019). Por lo que no basta con la convivencia con la tecnología para poder tener el uso más provechoso de ella.

En Chile, la evidencia indica que una gran cantidad de estudiantes carecen de las habilidades para aprender adecuadamente en entornos digitales (SIMCE TIC, 2014). El estudio internacional ICILS aplicado a estudiantes de octavo básico en 2013 y en 2018 que mide la capacidad de buscar y evaluar información de Internet, usar el computador para transformar, crear y comunicar información, y comprender los alcances de la comunicación vía web, muestra que los estudiantes chilenos se ubican en niveles medios a bajos en estas habilidades. Es decir, el 90 % de los estudiantes se agrupa bajo el nivel 3, es decir, evidencian dificultades para usar un computador como herramienta de recopilación y gestión de la información y para evaluar la fiabilidad de la información presentada de forma *online*. Menos del 1% de los estudiantes chilenos alcanza el nivel 4 (Agencia de la Calidad de la Educación, 2021; Fraillon, et. al. 2019).

De manera consistente, el estudio PIAAC de la OECD ha mostrado también una baja capacidad para resolver problemas de información y comunicación en contextos digitales de la población adulta en Chile (16 años o más) (OECD, 2019). Asimismo, se observan diferencias en habilidades digitales entre estudiantes de NSE bajo y alto (Claro et al. 2012; Jara et al., 2015). Los resultados de ICILS muestran que las variables estructurales de nivel socioeconómico, sexo y expectativas de alcanzar la educación supe-

rior resultan significativas. Respecto a las variables de exposición de los estudiantes a las tecnologías digitales, se observa que la autoeficacia de habilidades básicas en TIC, la frecuencia de uso de computadores en casa y los años de experiencia usando computadores se relacionan positivamente con el puntaje CIL (Agencia de la Calidad de la Educación, 2021).

La inclusión de estas habilidades en el currículum escolar data de 1998 para la educación secundaria y de 2008 para la educación primaria, como un conjunto de objetivos transversales a lograr dentro de las áreas disciplinarias, con énfasis en la alfabetización informática o las habilidades operacionales de dominio de las tecnologías digitales para apoyar el aprendizaje de asignaturas. Posteriormente, el año 2012, Mineduc, a través de Enlaces definió la Matriz de Habilidades TIC para el Aprendizaje, que adoptó una noción más amplia de habilidades digitales que incluía habilidades de información y comunicación para el aprendizaje en ambiente digital y las integró de forma transversal en los objetivos de algunas asignaturas (Mineduc, 2012). Sin embargo, han pasado ya 10 años desde que se definió la matriz de habilidades digitales que fueron transversalizadas, y como vimos, en los últimos años la vida digital de las nuevas generaciones se ha expandido y adelantado. Por otra parte, nuevos desarrollos tecnológicos como la inteligencia artificial están transformando radicalmente la relación de las personas y de la sociedad con la información y el conocimiento.

### **Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa**

Proponemos definir e implementar una política de educación digital dentro de la institucionalidad existente, en diálogo con las otras instituciones del Sistema Nacional de Aseguramiento de la calidad. Específicamente alojada y liderada por la Unidad de Currículum y Evaluación, de manera de integrar la educación digital de manera transversal en el currículum nacional desde la educación parvularia a secundaria, en el contexto de la actualización curricular y de las políticas de transformación educativa. Es decir, transitar desde una visión especializada en temas de tecnologías digitales a una revisión curricular que considere las transformaciones sociales, de convivencia digital y de conocimiento disciplinarias que implica una sociedad crecientemente digital.

Esta política podría abordar tres dimensiones de la educación digital y una dimensión de higiene y protección de derechos, a implementarse de

manera transversal, independientemente de las asignaturas específicas: Una primera relacionada con el desarrollo personal y social integral de los estudiantes; una segunda relacionada al consumo y uso crítico de la información digital; una tercera relacionada al aprendizaje de lenguajes computacionales; y como cuarto punto una norma de base que asegure que todas las herramientas y *softwares* utilizadas y contratados para la educación digital tengan un enfoque de derechos y estén apegados a la protección de datos de NNA. En detalle:

1. **Dimensión de desarrollo personal y social integral de las y los estudiantes en los contextos digitales o híbridos en los que se desenvuelven.** Se trata de incluir en el currículum habilidades específicas que operan como factores protectores (Stoilova et al., 2021), tales como la participación ética y responsable en entornos digitales, la conciencia de sus derechos y deberes digitales, el manejo de estrategias de autocuidado físico y mental al utilizar redes sociales y participar en entornos digitales, el manejo de estrategias de privacidad, uso y protección de datos, entre otros. Estas temáticas muchas veces se engloban bajo el concepto de Ciudadanía Digital y debieran abordarse en la asignatura de orientación, pero también de manera transversal, ya que tocan a todas las asignaturas. En especial, deberían establecerse un entrenamiento especial en los equipos de convivencia escolar para poder guiar las dinámicas de convivencia comunes en las comunidades educativas.
2. **Dimensión habilidades digitales de los estudiantes frente a entornos ricos en información y datos que pueden afectar de manera positiva o negativa su aprendizaje y su posterior desarrollo como personas, ciudadanos/as y profesionales.** Esto implica tres tipos de habilidades. En primer lugar, habilidades operacionales necesarias para acceder y usar las tecnologías, así como resolver problemas técnicos simples (problemas de *hardware* y *software* como reconocer los periféricos de un computador o identificar las funciones de un programa, entre otras) y dominar herramientas de productividad de uso más extendido (procesar hojas de texto, configurar planillas de cálculo o editar contenido y formato en programas de presentación, entre otras). En segundo lugar, habilidades relacionadas con el consumo y uso crítico de la información digital, para dominar y aplicar estrategias y criterios para evaluar información digital, verificar fuentes y discriminar información falsa, así como organizar y representar información en nuevos formatos. Y en tercer lugar están las habilidades para transformar, producir y comunicar de manera



efectiva contenidos, información y conocimientos, así como de colaborar y discutir ideas con otros en este proceso.

- 3. Una tercera dimensión tiene relación con promover el aprendizaje de nuevos lenguajes digitales para los cuales se requiere la alfabetización, y que les permitan empoderarse y crear experiencias que hagan sentido a sus propias realidades y problemáticas, haciendo más justo y equitativo el continuo desarrollo de nuevas tecnologías.** Estos lenguajes deben tener un fuerte componente audiovisual y de lenguajes de programación, que permitan entre otras cosas entender y apropiarse de nuevos desarrollos como la inteligencia artificial y remediarla con criterios éticos y de justicia social, para poder prevenir los riesgos de los procesos de toma de decisiones automatizadas que tienen impacto social y personal. Recientemente Unicef ha dado a conocer una guía de política sobre Inteligencia artificial que puede consultarse (Unicef, 2021).
- 4. Norma de base que asegure que las herramientas y softwares contratados para la educación digital tengan un enfoque de derechos y apegado a la protección de datos de NNA desde el diseño.** El contexto de la educación digital es posible debido a las industrias de las telecomunicaciones, de las plataformas y aplicaciones tecnológicas, las que tienen acceso al manejo de los datos de las personas. Unicef (Hartung, 2020) considera como principios de buena gobernanza el respeto por parte de las compañías de estándares de manejo de los datos de los niños, niñas y adolescentes desde el diseño de los productos, plataformas y aplicaciones, así como la necesidad de regular el uso que estas compañías generan a partir de los usos de internet. Todas las herramientas, dispositivos y softwares contratados y utilizados en la educación digital deberían estar bajo la Ley de Datos personales que actualmente está en el congreso y que obliga a los establecimientos educacionales y de todas las personas o entidades públicas o privadas que traten o administren datos personales de niños, niñas y adolescentes, incluido quienes ejercen su cuidado personal, velar por el uso lícito y la protección de la información personal que concierne a los niños, niñas y adolescentes. La futura autoridad de datos supervisará la implementación de esta disposición. Al respecto, hemos presentado una propuesta complementaria, llamada “Seguridad tecnológica y derechos de los NNA desde el diseño”.

## Fuentes bibliográficas

- Agencia de la Calidad de la Educación (2021). *Informe de Resultados ICILS 2018*. División de Estudios Agencia de la Calidad de la Educación.
- Andrada, P.; Cabalin, C. & Condeza, R. (2021). Media Education in Chile. A digital leap that abandoned the study of Media. In Mateus, J.C.; Andrada, P. & Quiroz, M.T. *Media Education in Latin America*. Routledge.
- Bennett, S., Maton, K. & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *BERA*, 35, (5), 775-786.
- Claro, M., Cabello, T., San Martín, E. & Nussbaum, M. (2015). Comparing marginal effects of Chilean students' economic, social and cultural status on digital versus reading and mathematics performance. *Computers & Education*, 82 (2015) 1-10.
- Condeza, R., Gálvez, M., Herrada, N. & Fernández, F., 2020. Media Education Challenges in a Digital Society: the case of Chile. In Frau-Meigs, D., Kotilainen, S., Pathak-Shelat, M., Hoechsmann, M y Poynts, S. (eds.), *The handbook of Media Education Research*. Wiley-Blackwell.
- Correa, T., Pavez I., & Contreras, J. (2020). Digital inclusion through mobile phones?: A comparison between mobile-only and computer users in internet access, skills and use. *Information, Communication & Society* 23 (7), 1074-1091
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T. & Duckworth, D. (2019). *Preparing for Life in a Digital Age: IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*, IEA. Disponible en: [www.iea.nl](http://www.iea.nl).
- Hartung, P. (2020). *The children's rights-by-design standard for data use by tech companies*. Unicef: *Good Governance of Children's Data project Office of Global Insight and Policy*. Unicef. <https://www.unicef.org/global-insight/media/1286/file/%20UNICEF-Global-Insight-DataGov-data-use-brief-2020.pdf>
- Jara, I., Claro, M., Hinostroza, J. E., San Martín, E., Rodríguez, P., Cabello, T., ... & Labbé, C. (2015). Understanding factors related to Chilean students' digital skills: A mixed methods analysis. *Computers & Education*, 88, 387-398.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Octubre, 2015). 50. Foro Mundial sobre Estadísticas, Conocimiento y Políticas. Transformando las políticas, cambiando vidas, Guadalajara, México.

<https://www.oecd.org/statistics/5WF%20Summary%20Report%20Espagnol.pdf>

- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On The Horizon*, 9(5),1-6.
- Quiroz- Reyes, C. (2020). Pandemia Covid-19 e Inequidad Territorial: El Agravamiento de las Desigualdades Educativas en Chile. *Revista internacional de educación para la justicia social*, Mayo 2020, Dossier especial, 1-6.
- SIMCE TIC (2014). Niveles de logro Segundo medio, Simce TIC 2013. Mineduc/Centro de educación y tecnología enlaces.
- Stoilova, M., Livigstone, S. & Kazshbak, R. (2021). Investigating Risks and Opportunities for Children in a Digital World: A rapid review of the evidence on children's internet use and outcomes., Unicef/ Centre Innocenti.
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: The rise of the net generation* (Vol. 1997). New York: McGraw-Hill.
- Unicef (2021). Policy Guidance on AI for Children. Unicef.
- Valdivia, A.; Brossi, L.; Cabalin, C. & Pinto, D. (2019). Alfabetizaciones y prácticas digitales desde agencias juveniles. *Desafíos para la educación en Chile. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(2), 1-17. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.2.2019.1>

## Un currículum para una educación digital integral

Karol Beatriz Pacheco Saavedra (tesista) Marisol Campillay Llanos  
(profesora guía)

Pontificia Universidad Católica de Chile

### Resumen:

La tesis de Magíster en Estudios Curriculares denominada “Decisiones curriculares del profesorado para la resolución de problemas matemáticos usando una plataforma digital en escuelas rurales” pretende indagar el impacto de las decisiones curriculares para la enseñanza de resolución de problemas matemáticos utilizando la plataforma digital ClassDojo, con tres profesoras de educación general básica en escuelas rurales de la región de Magallanes y la Antártica Chilena y la región de Los Ríos.

La problemática discute tensiones curriculares relacionadas con la construcción del currículum en la praxis y la necesidad de reflexionar sobre decisiones de la enseñanza post-pandemia. La metodología es cualitativa, utilizando entrevistas semiestructuradas y el relato personal; estos instrumentos apuntaban a encontrar significados sobre decisiones curriculares en la experiencia del profesorado implementando la plataforma ClassDojo. Para ello, se aplicó un análisis de contenido identificando comprensiones de las temáticas de estudio.

Los resultados muestran la experiencia y conocimientos pedagógicos del profesorado, la importancia de abordar el área emocional de los estudiantes y la valoración de las interacciones pedagógicas utilizando la plataforma. Los hallazgos contribuyen al análisis de la construcción de un currículum socioemocional en las decisiones curriculares utilizando la plataforma digital, ya que dicha plataforma se nutre a través de las necesidades e intereses del estudiantado para la enseñanza de resolución de problemas matemáticos.

Se plantea una política pública que vincule la educación integral con la educación digital, dando orientaciones estratégicas y prioritarias.

## Fundamentación y problema de investigación

En el contexto de emergencia sanitaria por Covid-19, las escuelas rurales tuvieron una importante limitación al no estar preparadas para el uso de tecnología digital, lo que tensionó los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ortiz et al., 2022; Ruiz, 2020; Vivanco-Saraguro, 2020). En complemento, la prueba PISA (Agencia de la Calidad, 2018), que midió la capacidad de los estudiantes para resolver problemas matemáticos, evidenció que, en Chile, el 51,9% no logra competencias matemáticas mínimas. Asimismo, los resultados de la prueba Simce 2022 de Matemática (Agencia de la Calidad, 2023), que evalúa la resolución de problemas, registraron un descenso significativo de 10 puntos en 4° básico.

Schiro (2013) declara que una “ideología centrada en los estudiantes es una fuente de contenido para el currículum” (p. 5). En este sentido, el profesorado fue adaptando el currículum de acuerdo con las necesidades reales de cada curso, utilizando diferentes recursos educativos como las plataformas digitales (Cuéllar et al., 2021). A su vez, el Ministerio de Educación tomó decisiones para enfrentar las consecuencias de la pandemia implementando el Plan Seamos Comunidad, que orientaba a las instituciones educativas a “recuperar aprendizajes integrales y la transformación digital” (MINEDUC, 2023, p. 22).

Esta problemática direcciona la óptica en el profesorado y la toma de decisiones en la enseñanza, la cual se tensiona por las nuevas necesidades del estudiantado y el uso de plataformas digitales. En virtud de esta política educativa, el uso de plataformas fue uno de los factores que hizo al profesorado tomar decisiones sobre qué y cómo enseñar el currículum. La investigación de Villalobos (2021) señala algunas plataformas digitales utilizadas en la pandemia y releva al profesorado en la creación de recursos digitales. En definitiva, la política educativa y las investigaciones sobre el uso de plataformas digitales ponen en relieve la forma de enseñar la resolución de problemas matemáticos y la toma de decisiones curriculares.

## Objetivo general

Indagar el impacto de la plataforma digital para tomar decisiones curriculares en relación a la enseñanza de resolución de problemas matemáticos.

## Objetivos específicos

- Identificar las decisiones curriculares del profesorado sobre el uso de la plataforma digital para la enseñanza de resolución de problemas matemáticos.
- Vincular el desarrollo de las decisiones curriculares y la enseñanza de resolución de problemas matemáticos usando una plataforma digital.

¿Cuál es el impacto del uso de una plataforma digital para la toma de decisiones curriculares en la enseñanza para resolver problemas matemáticos en escuelas rurales?

## Metodología

El enfoque de estudio se desarrolla con la recogida de datos para producir y justificar nuevas comprensiones relacionadas con las decisiones curriculares utilizando una plataforma digital. El conjunto de participantes está compuesto por tres profesoras: una de primero básico, una de segundo básico y una de quinto básico. Dos de ellas pertenecen a un mismo establecimiento en la Isla de Tierra del Fuego y la otra en Panguipulli. Un establecimiento es municipal y el otro pertenece a la Fundación del Magisterio de la Araucanía. Ambas escuelas tienen un alto índice de vulnerabilidad, 75% y 89% respectivamente, lo cual da un valor agregado a la investigación realizada.

Los estudiantes realizaron problemas matemáticos y, al final de cada clase, a través de avatares de la plataforma, se entregaron puntos de acuerdo con su desempeño. Cada docente diseñaba los criterios de acuerdo con las necesidades e intereses de cada curso.





Los instrumentos utilizados son: la entrevista semiestructurada y mi relato personal (grabación de audios personales). Es importante señalar que la propia investigadora de este estudio participará en la aplicación de la plataforma ClassDojo, siendo partícipe su relato en el análisis de los resultados. Para la validación del contenido de los instrumentos diseñados, se solicitó el juicio de cuatro expertos. Se diseñó una pauta de validación con tres dimensiones para la evaluación de las preguntas y los criterios fueron: claridad, relevancia y pertinencia, que tenían el objetivo de identificar las debilidades y fortalezas del instrumento.

### Principales resultados/hallazgos de la tesis o trabajo de finalización de grado

Durante el uso de la plataforma se destaca la importancia de las actitudes personales e interpersonales que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe señalar que era la primera vez que las docentes implementaban la plataforma, por tanto, se destinó un tiempo para la capacitación. Uno de los hallazgos fue la necesidad de abordar la frustración de los estudiantes, lo que da sentido a la idea de que los estudiantes experimentan una amplia gama de emociones durante las clases de matemática (Bieg et al., 2017). A su vez, ante un curso con dificultades de unidad grupal, una docente decide evaluar con una exposición grupal para promover la cooperación (Sigarreta y Torres, 2003). Con esto, se comprende que las docentes tomaron decisiones curriculares relacionadas con lo metodológico y evaluativo para enfrentar las necesidades de sus estudiantes durante la aplicación de la plataforma.

Las interacciones pedagógicas se relacionan con las decisiones curriculares y el uso de plataformas digitales concordando con el estudio de Cabello et al. (2021), ya que al usar la plataforma se realizaron interacciones pedagógicas que se vinculan a procesos de retroalimentación con sus estudiantes facilitando la resolución del problema (Cuéllar et. al., 2021; Godoy et al, 2016). Guzmán y Pinto (2004) coinciden que “reflexionar en el saber-hacer en el currículo, se puede gestionar a través de principios curriculares que permiten dar congruencia, secuencia, continuidad y flexibilidad a los componentes curriculares” (p. 127), esto se evidencia cuando se indican decisiones curriculares relacionados con procesos de metacognición, lo que conlleva a crear actividades más motivantes, contenidos y estrategias congruentes a los intereses y necesidades del estudiantado. Entonces, existe consenso en las docentes, que a través del uso de la plataforma ClassDojo las interacciones pedagógicas fueron fundamentales para tomar decisiones curriculares (Villalobos, 2021). Se confirma la importancia de utilizar tecnología digital para la resolución de problemas (Fischer y Oliveira, 2020) demostrando que, durante la enseñanza, la retroalimentación realizada por el/la docente permite que los estudiantes se desenvuelvan mejor por medio de lo digital (Rojas, 2022). Y coincide con la Unicef que la buena dotación de una plataforma digital “no siempre va acompañada de recursos pedagógicos potentes” (Unicef 2022, p. 90), por ende, el foco debe estar siempre en las reales necesidades de los estudiantes.

En conclusión, al usar la plataforma digital, las decisiones curriculares se visualizan cuando el profesorado decide integrar en su enseñanza procesos cognitivos, habilidades y emociones que favorezcan los aprendizajes, es decir, estas decisiones constituyen la tridimensionalidad del currículum (MINEDUC, 2023; Schiro, 2013).

Las recomendaciones para la política pública y/o iniciativa legislativa serán: focalizar acciones y medidas concretas en diversas instituciones educativas principalmente en el área integral del currículum. De acuerdo a la investigación realizada y los resultados obtenidos es importante proveer a las instituciones educativas una educación digital integral del currículum. No es suficiente que exista conectividad a internet, sino también que haya una mayor capacitación al profesorado para enseñar con recursos didácticos digitales que integren los aprendizajes cognitivos, actitudinales y emocionales del estudiantado.



## Propuestas

- Mejorar la calidad de los recursos de tecnología digital que involucren habilidades socio-emocionales y cognitivas. Esto significa que el profesorado no solo esté capacitado sino también se disponga de remuneración y tiempo para crear y aplicar tecnología digital en el aula coherente a las diversas realidades de sus estudiantes. Además, debe existir un acompañamiento delegado a especialistas en educación digital integral, con el objetivo de realizar una enseñanza que vincule la tridimensionalidad del currículum. El equipo que acompaña al profesorado debe manejar recursos digitales que fomenten la tridimensionalidad del currículum fortaleciendo de manera prioritaria el área socio-emocional y el bienestar de niños, niñas y adolescentes. Las instituciones responsables Mineduc, Corfo, Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación, Presidencia, Agencia de Calidad de la Educación.
- Fortalecer comunidades de aprendizaje conformado por niños, niñas y adolescentes con habilidades avanzadas en el uso de tecnología digital compartiendo experiencias exitosas. Esto significaría crear alianzas con universidad locales para reforzar a estudiantes aventajados en tecnología digital integrando conductas, valores y habilidades socio-emocionales en el aprendizaje. Las instituciones responsables MINEDUC, CORFO, Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación, Agencia de Calidad de la Educación y Superintendencia de Educación,
- Desarrollar una cultura digital en las escuelas implementando tecnología digital con recursos económicos del Estado (que no sea dinero de la subvención escolar), sino por postulación a proyectos de innovación relacionados con educación digital integral. Estos proyectos deben tener un seguimiento y acompañamiento de la gestión escolar y usos de recursos de manera apropiada, siendo incorporado en los planes educativos de gestión escolar de las diversas comunidades educativas, por ejemplo, PADEM, PIE, PME, etc. Las instituciones responsables son: Mineduc, Corfo, Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación, Agencia de Calidad de la Educación y Superintendencia de Educación.
- Resguardar el adecuado uso de la tecnología digital en el hogar a través de asesoramiento tecnológico a las familias, esto debido a que el

estudio demostró la nula participación de las familias. De acuerdo a los hallazgos del estudio, hubo ausencia de participación de las familias durante el uso de la plataforma digital. Esta propuesta busca darle la responsabilidad de realizar un seguimiento y promoción del buen uso de tecnología digital a entidades como Ministerio de Desarrollo Social y Familia, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y Subsecretaría de la Niñez.

Todas las instituciones responsables Mineduc, Corfo, Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación, Presidencia, Agencia de Calidad de la Educación, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Superintendencia de Educación, Ministerio de Desarrollo Social y Familia, Subsecretaría de la Niñez deben asignar fondos y convenios con instituciones públicas o privadas para hacer efectivo dichas propuestas.

## Fuentes bibliográficas

- Agencia de la Calidad (Junio del 2023). Resultados Educativos 2022. <https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/PPT+Conferencia+Prensa+Simce+2022+14+junio.pdf>
- Bieg, M., Goetz, T., Sticca, F., Brunner, E., Becker, E., Morger, V. y Hubbard, K. (2017). Teaching methods and their impact on students' emotions in mathematics: an experience-sampling approach. *ZDM – Mathematics Education*, 49(3), 411-422. Recuperado de: [https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/145442/1/ZDM\\_Bieg\\_et\\_al.\\_Pre-Print.pdf](https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/145442/1/ZDM_Bieg_et_al._Pre-Print.pdf)
- Cabello, P., Arriagada, S., y Felmer, P. (2021). Actividades de resolución de problemas matemáticos con apoyo de la serie animada Renata y los problemas en el contexto de la emergencia sanitaria SARS-Cov-2. *Calidad en la Educación*, (55), 120-155. Recuperado de: [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-45652021000200120](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652021000200120)
- Godoy, F., Varas, L., Martínez, M., Treviño, E., y Meyer, A. (2016). Interacciones pedagógicas y percepción de los estudiantes en escuelas chilenas que mejoran: una aproximación exploratoria. *Estudios pedagógicos*, 42(3), 149-169. Recuperado de: *Pedagogical interactions and students perception at Chilean schools with improvement trajectories: an exploratory approach* (scielo.cl)

- Guzmán, M.A. y Pinto, R. (2004) Ruptura epistemológica en el saber pedagógico: La resignificación del episteme curricular. *Theoria*, 13, 121-131: Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/299/29901312.pdf>
- Fischer, F. y Oliveira, G. (2020). Diseño, (re)formulación y resolución de problemas con el uso de tecnologías digitales en la formación inicial de profesores de matemáticas. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 23(2), 147-174. Recuperado de: <https://relime.org/index.php/relime/article/view/46>
- Schiro, M. (2013). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns* (2a ed.). Sage Publications Inc.
- Sigarreta, J. y Torres, J. (2003). Utilización de los Problemas Matemáticos en la Formación de Valores. *Revista EMA*, 8 (2), 208-225. Recuperado de: [http://funes.uniandes.edu.co/1523/1/101\\_Sigarreta2003Utilizaci%C3%B3n\\_RevEMA.pdf](http://funes.uniandes.edu.co/1523/1/101_Sigarreta2003Utilizaci%C3%B3n_RevEMA.pdf)
- Unicef (2022). Las plataformas digitales educativas antes y después del contexto de pandemia por Covid-19. Logros, aprendizajes y desafíos. Recuperado de: <https://www.unicef.org/argentina/documents/las-plataformas-digitales-educativas-antes-y-despues-del-contexto-de-pandemia-por-covid>
- Villalobos, K. (2021) ¿Cómo es el trabajo de los profesores de educación básica en tiempos de pandemia? Modalidades de aprendizaje y percepción del profesorado chileno sobre la educación a distancia. *Formación de Profesores Enero 2021*, 60(1), 107-138. Recuperado de: [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=50718-97292021000100107](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50718-97292021000100107)

## Hiperaula. Solución AMI (alfabetización mediática e informacional) para la educación especial en Chile<sup>1</sup>

Sebastián Muñoz Cornejo (tesista), Ana Rayén Condeza (profesora Guía)

Pontificia Universidad Católica de Chile

### Resumen

El Ministerio de Educación de Chile estipula que su misión es asegurar un sistema educativo inclusivo y de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de las personas. Bajo este alero se evidencia una problemática que afecta a los niños, niñas y adolescentes (NNA), y en especial a personas con algún grado de necesidad educativa especial: en su educación no se considera la educación mediática. Esto repercute directamente en una escasa preparación ciudadana para el siglo XXI de los NNA, lo cual se argumenta por la escasa preparación en medios y tecnologías que ocurre tanto en educación especial como regular.

Para esto es necesario entender que las maneras de hacer educación inclusiva, tal como propone la Unesco, implican tomar en cuenta la diversidad de las necesidades, capacidades y particularidades de los estudiantes (Unesco, 2021).

El trabajo presenta un diagnóstico de una problemática radicada en Chile, la cual es producto de un análisis de experiencias internacionales, así como de bibliografía de referencia en ámbitos de educación y comunicación.

Se postula la propuesta de Hiperaula, ya que es un espacio donde existen metodologías y diseños educativos que promueven el desarrollo ciuda-

---

<sup>1</sup> Nombre de la entidad financiadora: ANID/Fondecyt Iniciación 1191046. Investigadora Responsable: Rayén Condeza Dall'Orso (Puc/Chile) Nombre del comité de ética de la institución que revisó el proyecto y su número correspondiente: CEC/ PUC, número 220315001

dano de todo tipo de estudiantes en ambientes escolares. Esta propuesta se basa en los resultados de la investigación para optar al grado de Magíster en Comunicación Social, mención Comunicación y Educación, de la Pontificia Universidad Católica de Chile, cuyo título es: "Empoderando a niños, niñas y adolescentes que presentan necesidades educativas especiales para el uso reflexivo, crítico y creativo de los medios: Una perspectiva de alfabetización mediática e informacional para Chile".

## Fundamentación y problema de investigación

Se propone "la alfabetización mediática como un derecho básico de la ciudadanía y como un factor clave para la superación de barreras que dificultan la accesibilidad de los colectivos con discapacidad" (Bonilla et al., 2018, p. 2).

En el mundo formativo de hoy, los diferentes estudiantes están expuestos a variados medios de comunicación, tanto en el ambiente familiar como en el escolar. Algunos datos de la Encuesta de Opinión del CNTV muestran que el 85% de los adolescentes en Chile tienen un celular y el 90% tiene disponibilidad de computador y tableta. Entre los menores de 6 a 12 años, el 46% tienen celular propio y el 31% tiene un computador (CNTV, 2021). En la mayoría de las ocasiones, los adultos consideran los medios de comunicación como una forma de distracción, entretenimiento y premio (Astudillo et al., 2019). De acuerdo con el informe Casen del año 2017 en Chile, "no se cuenta con datos relacionados con acceso a las tecnologías de la información y comunicación para personas con discapacidad".

Es importante comentar que el gobierno de Chile se ha suscrito a adoptar como propios y a establecer marcos nacionales para el logro de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), propuestos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). En consecuencia, la propuesta del Decreto N° 83 del MINEDUC "se basa en la consideración de la diversidad y busca dar respuesta a las necesidades educativas especiales (NEE) de todos los estudiantes, considerando la autonomía de los establecimientos educacionales, promoviendo y valorando las diferencias culturales, religiosas, sociales e individuales de las poblaciones que son atendidas en el sistema escolar" (Decreto 83/2015).

Frente a esto surgen los siguientes cuestionamientos: ¿De qué forma se visibilizan los medios de comunicación en el sistema educativo? ¿Qué estrategias dentro del aula benefician la preparación de competencias mediáticas en NNA con necesidades educativas especiales?

Dentro del diseño universal de aprendizaje se propone proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión, y dentro de esto se ejemplifican variadas formas de respuesta (expresión) de las personas con necesidades educativas especiales, entre las cuales se hace referencia a algunos aspectos de los medios de comunicación.

Dado lo anterior, el problema identificado es: falta de alfabetización mediática e informacional en la formación escolar de niños, niñas y adolescentes.

### **Los objetivos de esta investigación son:**

1. Identificar las políticas educativas ministeriales que consideran la preparación de habilidades del siglo XXI en estudiantes con necesidades especiales.
2. Proponer una solución que dé cuenta de metodologías educativas actuales, que consideren los medios de comunicación en beneficio de la diversificación de la enseñanza, como también de la comunicación.

### **Metodología**

La metodología de diagnóstico utilizada fue un enfoque cualitativo. Se argumenta esta metodología ya que este tipo de estudio se orienta al descubrimiento de una dificultad por sobre la verificación (Krause-Cornejo, 1998). Se procede al acercamiento de la problemática a través de tres etapas: recopilación, sistematización y análisis de antecedentes empíricos y teóricos.

La técnica de muestreo utilizada es de muestreo teórico (Glaser, 1967). La información se selecciona mediante la utilización de una estrategia sucesiva. Al inicio se escogen los sujetos y documentos de observación; segundo, se analizan los datos generando un marco referencial y estado del arte; y como tercer y último punto, se desarrollan categorías y conceptos que se utilizan para generar criterios de diagnóstico y de problematización. Los instrumentos aplicados fueron encuestas a funcionarios educativos a través de muestreo no probabilístico de bola de nieve, estos fueron profesoras de educación diferencial de educación regular y educación especial, profesionales no docentes y asistentes de la educación. Las entrevistas aplicadas a los expertos fueron organizadas de acuerdo a las líneas de interés del marco teórico expuesto, y con un fin de investigación cualitativa aplicada. La especialidad de los expertos era directores de áreas de investigación educativa inclusiva de Universidad Católica, doctorado en comunicación

y educación, docente magíster en educación relacionada con el beneficio de las tecnologías para la educación, como también asesores de proyectos ministeriales del Centro de Innovación de Chile.

Solo se realizan instrumentos de investigación en personas sobre 18 años, los cuales presentan su consentimiento de forma verbal y escrita.

La evidencia bibliográfica internacional da cuenta de la identificación que tienen otros países, en especial en continente europeo, de la importancia de la alfabetización mediática e informacional en ambientes educativos, y la necesaria preparación de los docentes de educación especial de un currículum que se base en esta habilidad. A nivel de Latinoamérica, las iniciativas son similares a la chilena, donde se basan en la incorporación de tecnologías en educación, pero con escasa alfabetización en medios en los estudiantes, y esta brecha se incrementa en educación especial.

### **Principales resultados/ hallazgos de la tesis o trabajo de finalización de grado**

De acuerdo a la problemática expuesta, se definen quienes son los actores involucrados en el problema identificado, se considera los usuarios directos e indirectos, como también quien tiene la mayor influencia e interés en la necesidad edu-comunicativa. Frente a la necesidad expuesta, se observa que el Mineduc es quien presenta un alto poder y un alto interés para apoyar a la solución al problema de investigación. Debe dirigir los lineamientos que proyecten la educación de los medios en todos los estamentos de la comunidad escolar ya que se requiere, para la sociedad en que se vive, que todos y todas sean alfabetizados en medios de comunicación.

Una de las instituciones perteneciente a este ministerio, que se enfoca en apoyo a la labor educativa es el Centro de Innovación. Esta institución es producto de “la transformación de Enlaces a Centro de Innovación, ya que permite a la institución ampliar sus funciones y cobertura para trabajar con innovaciones incluso cuando éstas no requieran tecnología, y abordar a un público más amplio, que considera desde la educación pre-básica hasta la educación superior”.

El Centro de innovación presenta ayuda para los estudiantes con necesidades educativas especiales, los cuales se basan en la mayoría de las ocasiones, en un abanico de kits de tecnologías y diseños de implementación de ayudas técnicas, las cuales serían utilizadas para la didáctica y la tecnología. Posterior a la revisión de estos, junto con entrevistas realiza-

das a expertos pertenecientes a Centro de innovación, se concluye que los programas de ayudas de parte del ministerio no logran ser eficaces, ya que existen inexactitudes en el diseño de estos, tanto en la no visibilización de la alfabetización mediática e informacional de parte de los equipos educativos, como también de los estudiantes.

Por lo expuesto, se considera que se debe organizar el espacio educativo de manera distinta, argumentado por un paradigma de aprendizaje que responda a las necesidades educativas, como a formas de aprendizaje conectados a una red global. Esta forma de diseño promueve la inclusión de todo tipo de estudiante, ya que se espera el poder compartir en el mismo espacio de aula a estudiantes con y sin necesidades educativas especiales, los cuales, mediados por las tecnologías y medios, puedan acceder a contenidos educativos similares, como también comunicarse de manera colaborativa y participativa, promoviendo una creatividad en sus proyectos escolares.

### **Recomendaciones para la política pública y/o iniciativa legislativa**

De acuerdo a la problemática expuesta, como también posterior a la revisión realizada, se presenta este plan específico que involucra a personas en situación de discapacidad, que tienen NEE. El objetivo general de la propuesta personal es integrar en la práctica educativa de los profesionales de la educación el uso de los medios de comunicación como forma de aprendizaje y evaluación con el fin de empoderar a los estudiantes con NEE en las habilidades de creación, pensamiento crítico y reflexivo.

De acuerdo a esta clasificación se enmarcan los objetivos que se explicarán de forma progresiva, utilizando como base el marco lógico. Estos son informar, educar y valorar en el personal educativo que trabaja con NNA que presentan NEE sobre el aporte de los medios de comunicación a la práctica educativa.

El uso de los medios de comunicación propuestos es medios como recurso metodológico o didáctico, medios como tecnología educativa o medios educativos, medios como objeto de estudio, medios como herramienta de comunicación y expresión.

Mariano Fernández Enguita, sociólogo español propone "el aula convencional fue una solución para un mundo que no existe y es ya un problema para el que existe, y más aún para el que viene" (Fernández, 2018).



La innovación ha llegado a diferentes niveles de implementación en las escuelas, desde decretos que la sugieren en la didáctica y contemplación curricular, hasta la adquisición de variadas tecnologías. Por lo mismo, el aula debe verse no como un lugar en sí mismo, sino como la organización de un espacio. A esto, se le llama hiperaula. En este espacio se contemplan variadas actividades escolares con los estudiantes, con los objetos y los medios de comunicación que se tengan al alcance. Las actividades se organizan con un docente que es el diseñador de experiencias de aprendizaje, utilizando los medios de comunicación como un beneficio de aprendizaje (Fernández, 2018). Hiperaula puede ser implementada en ambientes no tradicionales de educación, como las escuelas especiales o programas de integración escolar, donde estudiantes con NEE se verán beneficiados para habilidades de creatividad, pensamiento crítico y reflexivo gracias al diseño de prácticas pedagógicas que consideran los medios de comunicación, todo esto gracias a AMI (Alfabetización mediática e informacional).

Se recomienda como política pública el tener espacios donde se comparta la educación regular con la educación especial de cada comuna de las regiones del país. Esto debe ser liderado por el Centro de Innovación como mandante, y liderado por personal ministerial y de las corporaciones municipales, o de los servicios locales. Deben existir espacios mensuales donde ambos ambientes educativos se unan y puedan, gracias a una Hiperaula, estar juntos recibiendo contenido, trabajando juntos, y generando productos educativos creativos que respondan a sus niveles escolares. El mandante entregará insignias AMI a los establecimientos que participen de estas experiencias educativas, y estos serán parte de una red que tendrá el Centro de Innovación. Este proyecto del Centro de Innovación debe poseer indicadores claros, que demuestren que los colegios están cumpliendo sistemáticamente con los objetivos planteados.

## Fuentes bibliográficas

- Bonilla del Río, M., Valor, L., & García, R.. (2018). Alfabetización mediática y discapacidad. Prisma Social, 20, pp. 1-20
- García-Ruíz, R. y Bonilla-del-Río, M.(2020). Alfabetización mediática y discapacidad: una apuesta necesaria para la inclusión social y digital.

- En: Muñoz-Borja, P. (Ed. científica). Discapacidad y TIC: estrategias de equidad, participación e inclusión (pp. 60-95). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali
- Casen, (2017). Encuesta Discapacidad, síntesis de resultados. Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile. Recuperado: [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2017/Casen\\_2017\\_Discapacidad.pdf](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2017/Casen_2017_Discapacidad.pdf)
- De Fontcuberta, M., & Guerrero, C. (2007). Una nueva propuesta para la educación en medios. Cuadernos de Información, 20, 87-97
- Fernández, M.. (2018). Hacia la hiperaula. Cuaderno de Pedagogía, 487, 12-15.
- Ministerio de Educación de Chile, (2015). Decreto número 83/2015. Diversificación de la enseñanza. Recuperado de: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Muñoz-Cornejo, S. (2022). Empoderando a niños, niñas y adolescentes que presentan necesidades educativas especiales para el uso reflexivo, crítico y creativo de los medios: una perspectiva de alfabetización mediática e informacional para Chile (tesis de Magíster, Pontificia Universidad Católica de Chile). Repositorio UC.
- Pérez Tornero, J. M. (2013). Nuevos medios, nuevas alfabetizaciones: cómo integrar el pensamiento crítico en la educación a través de la alfabetización mediática e informacional. Medios de comunicación y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social (págs. 271-313). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.
- Unesco. (2020). Declaración de Seúl sobre la Alfabetización mediática e informacional para todos y por todos. Recuperado de <https://es.unesco.org/news/declaracion-seul-alfabetizacion-mediatica-e-informacional-todos-y-todos>

# Implementación de un modelo de tutoría impulsada por Inteligencia Artificial para la recuperación de aprendizajes en el contexto post-pandémico

Iván Suazo G.

Universidad Autónoma de Chile

## Resumen

Este proyecto de política pública propone el desarrollo e implementación de un modelo de tutoría impulsado por inteligencia artificial (IA) como estrategia para apoyar la educación de los estudiantes en el contexto post-pandémico. La iniciativa surge de la necesidad de abordar los desafíos educativos emergentes, como la recuperación de los aprendizajes perdidos durante la pandemia y la necesidad de aumentar el compromiso de los estudiantes con sus estudios.

La tutoría impulsada por IA, que estaría disponible en todo momento y sería capaz de adaptar las estrategias de enseñanza a las necesidades individuales de cada estudiante, se presenta como una solución innovadora y efectiva. La implementación de esta política se llevaría a cabo en diversas escuelas, abarcando estudiantes de diferentes edades y contextos socioeconómicos.

Los resultados preliminares de investigaciones anteriores indican que la tutoría impulsada por IA puede ser una herramienta eficaz para mejorar el rendimiento académico y el compromiso de los estudiantes con sus estudios. Estos hallazgos respaldan la viabilidad y el potencial de esta propuesta de política pública, que busca transformar y mejorar la educación en el escenario post-pandémico.

## Meta / impacto esperado

Se espera que la implementación de un modelo de tutoría impulsado por inteligencia artificial (IA) tenga un impacto significativo en el sistema educativo, ayudando a los estudiantes a recuperar los aprendizajes perdidos durante la pandemia. La IA personalizada proporciona un apoyo constante y adaptaría las estrategias de enseñanza a las necesidades individuales de cada estudiante, lo que resultaría en una mejora en el rendimiento académico y en la motivación de los estudiantes. Además, esta propuesta tiene el potencial de reducir las brechas educativas y de garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, independientemente de su ubicación geográfica o de su situación socioeconómica.

## Fundamentación y problema

La pandemia de Covid-19 ha tenido un impacto sin precedentes en la educación a nivel mundial. Según la Unesco (2020), la crisis sanitaria ha provocado el cierre de escuelas en más de 180 países, afectando a casi el 80% de la población estudiantil mundial. En Chile, la situación no ha sido diferente. La transición abrupta a la educación en línea ha dejado al descubierto y ha exacerbado las desigualdades existentes en el sistema educativo, con muchos estudiantes perdiendo valiosos aprendizajes debido a la falta de acceso a tecnología, conectividad deficiente y la falta de preparación para la educación a distancia.

Además de las pérdidas de aprendizaje, la pandemia ha resaltado otro problema significativo en la educación: el aumento de la deserción y abandono escolar. Según un estudio de Reich et al. (2020), muchos estudiantes han luchado por mantener la motivación y el compromiso con sus estudios en un entorno de aprendizaje en línea. La falta de interacción cara a cara con los profesores y compañeros, la falta de estructura y rutina, y la dificultad para adaptarse a nuevas formas de aprendizaje han contribuido a este problema.

En este contexto, la inteligencia artificial (IA) emerge como una solución potencial a estos desafíos. La IA se puede utilizar para automatizar procesos de aprendizaje, como la creación de materiales didácticos, planes de estudios, capacitación, evaluación del desempeño de los estudiantes y empleo de técnicas de enseñanza actuales (Kumar et al., 2023). Los sistemas de tutoría impulsados por IA pueden proporcionar un apoyo educativo

personalizado y constante, adaptando estrategias y métodos de enseñanza a las características individuales de cada estudiante (Zawacki-Richter et al., 2019).

En el ámbito educativo los sistemas basados en IA se pueden utilizar para actuar como profesor o acompañante de alumnos ya que al ser capaz de procesar el lenguaje natural y ofrecer información de forma coherente en tiempo real a través de un diálogo (Pérez, M., Céspedes, L. 2021). Estos sistemas pueden ayudar a llenar el vacío creado por la falta de interacción cara a cara en la educación a distancia, proporcionando retroalimentación inmediata y personalizada a los estudiantes.

Para Bulhões, et al., (2023), la capacidad de los tutores virtuales impulsados por IA de simular un diálogo con una persona en lenguaje natural, lo hace ideal para la aplicación en la lectura protocolizada, que implica hacer preguntas sobre un texto para evaluar la comprensión de lo que se ha leído y alentar al lector a hacer inferencias y predicciones sobre lo que puede seguir.

Además, la IA tiene el potencial de promover el compromiso estudiantil al adaptar el contenido de aprendizaje para mantener el interés de los estudiantes. Según Woolf et al. (2013), los sistemas de tutoría impulsados por IA pueden utilizar técnicas de gamificación, adaptar el ritmo de aprendizaje y proporcionar desafíos personalizados para mantener a los estudiantes comprometidos y motivados (Gazquez et al. 2023). Estudios recientes han reportado altos niveles de aceptabilidad de los usuarios a los *chatbots* (Orden-Mejía, M., & Huertas, 2022). Para Kuleto et al., 2021, la IA y el aprendizaje automático son tecnologías esenciales que mejoran el aprendizaje, principalmente a través de las habilidades de los estudiantes y el aprendizaje colaborativo.

Sin embargo, la implementación de la IA en la educación no está exenta de desafíos. Es necesario abordar cuestiones como la privacidad y seguridad de los datos, la equidad en el acceso a la tecnología, y la necesidad de formación y apoyo para los docentes en la integración de la IA en sus prácticas de enseñanza (Suazo, 2023). Para Renz, A. y Hilbig, R. (2020) si bien el deseo de flexibilidad e individualización impulsa el debate sobre los sistemas de aprendizaje basados en IA, la falta de soberanía de los datos, la incertidumbre y la falta de comprensión de los datos están frenando al mismo tiempo el desarrollo y la implementación de soluciones adecuadas. Estos desafíos requieren una respuesta política y legislativa que asegure

que la implementación de la IA en la educación beneficie a todos los estudiantes y no exacerbar las desigualdades existentes.

### **Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa**

1. Desarrollar y adoptar plataformas de tutoría impulsadas por IA que sean accesibles para todos los estudiantes: Esta acción implica la creación y adopción de plataformas de tutoría que utilicen la inteligencia artificial para proporcionar apoyo educativo personalizado. Estas plataformas deben ser diseñadas teniendo en cuenta la diversidad de los estudiantes, asegurando que sean accesibles para todos, independientemente de su nivel de habilidad o conocimiento previo. Esto podría implicar la inclusión de características como interfaces de usuario intuitivas, opciones de accesibilidad para estudiantes con discapacidades y contenido disponible en varios idiomas. Además, es crucial que estas plataformas sean accesibles en una variedad de dispositivos, incluyendo computadoras, tabletas y teléfonos móviles, para garantizar que los estudiantes puedan acceder a ellas independientemente de su acceso a la tecnología.
2. Proporcionar formación y apoyo a los docentes para integrar eficazmente la tutoría impulsada por IA en sus prácticas de enseñanza para que la tutoría impulsada por IA sea efectiva, es esencial que los docentes estén capacitados para integrarla en sus prácticas de enseñanza. Esto podría implicar la provisión de formación profesional continua para los docentes, que les permita entender cómo funciona la IA y cómo pueden utilizarla para apoyar el aprendizaje de sus estudiantes. Además, los docentes deben recibir apoyo continuo para resolver cualquier problema que pueda surgir al utilizar estas plataformas.
3. Establecer políticas que garanticen la privacidad y seguridad de los datos de los estudiantes en las plataformas de tutoría impulsadas por IA, dado que las plataformas de tutoría impulsadas por IA requieren el uso de datos de los estudiantes para proporcionar apoyo educativo personalizado, es esencial que se establezcan políticas para garantizar la privacidad y seguridad de estos datos. Esto podría implicar la creación de normas que regulen cómo y cuándo se pueden recoger y utilizar los datos de los estudiantes, así como medidas para garantizar que los datos se almacenen de forma segura y se protejan contra el acceso no autorizado.

4. Crear un marco regulatorio para la implementación y uso de la IA en la educación, incluyendo normas de calidad y eficacia para garantizar que la implementación de la IA en la educación sea beneficiosa para todos los estudiantes, es necesario establecer un marco regulatorio que incluya normas de calidad y eficacia. Esto podría implicar la creación de estándares que las plataformas de tutoría impulsadas por IA deben cumplir para asegurar que proporcionan un apoyo educativo de alta calidad. Además, podría ser necesario establecer mecanismos para evaluar la eficacia de estas plataformas en la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

La institucionalidad responsable de la implementación de estas medidas incluiría el Ministerio de Educación, en colaboración con el Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación. Estas instituciones tendrían la responsabilidad de supervisar el desarrollo e implementación de las plataformas de tutoría impulsadas por IA, proporcionar formación y apoyo a los docentes, establecer políticas de privacidad y seguridad de datos, y desarrollar un marco regulatorio para la IA en la educación. Esto requeriría una estrecha colaboración entre estas instituciones, así como la participación de otras partes interesadas, incluyendo escuelas, docentes, padres y estudiantes.

Además, sería importante establecer mecanismos de rendición de cuentas para garantizar que estas medidas se implementen de manera efectiva. Esto podría implicar la realización de auditorías regulares y la recopilación de *feedback* de los docentes y estudiantes sobre su experiencia con las plataformas de tutoría impulsadas por IA.

Finalmente, es crucial que estas medidas se implementen de manera equitativa, para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su ubicación geográfica, nivel socioeconómico o acceso a la tecnología, puedan beneficiarse de la tutoría impulsada por IA. Esto podría requerir medidas adicionales, como la provisión de dispositivos y acceso a Internet para los estudiantes que no tienen estos recursos, y la implementación de estrategias para garantizar que las plataformas de tutoría sean accesibles y útiles para los estudiantes con discapacidades.

## Fuentes bibliográficas

- Gazquez Linares, J. J., Pérez Fuentes, M. del C., & Suazo Galdames, I. (2023). Embracing the Potential of Artificial Intelligence in Education: Balancing Benefits and Risks. *European Journal of Education and Psychology*, 16(1), 1–8. <https://doi.org/10.32457/ejep.v16i1.2205>
- Reich, J., Buttner, C. J., Fang, A., Hillaire, G., Hirsch, K., Larke, L. R., Littenberg-Tobias, J., Moussapour, R., Napier, A., Thompson, M., & Slama, R. (2020).
- Remote Learning Guidance from State Education Agencies during the Covid-19 Pandemic: A First Look. <https://doi.org/10.35542/osf.io/437e2>
- Suazo Galdames, I. . (2023). Artificial intelligence in scientific research. *Sci-Comm Report*, 3(1), 1–3. <https://doi.org/10.32457/scr.v3i1.2149>
- Unesco. (2020). Education: From disruption to recovery. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Wolf, B. P., Lane, H. C., Chaudhri, V. K., & Kolodner, J. L. (2013). AI Grand Challenges for Education. *AI Magazine*, 34(4), 66–84. <https://doi.org/10.1609/aimag.v34i4.2484>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Arun Kumar, U., Mahendran, G., Gobhinath, S. 2023. A Review on Artificial Intelligence Based E-Learning System. *Lecture Notes in Networks and Systems*
- Orden-Mejía, M., & Huertas, A. (2022). Evaluación de los atributos de los chatbots que son más efectivos en la interacción con el turista: Estudio de caso del chatbot: Victoria la Malagueña”. *Cuadernos de Turismo*. <https://doi.org/10.6018/turismo.541891> .
- Bulhões, D., Assis, L., Bodolay, A., Andrade, A. y Pitangui, C. (2020). Professora Vitória: un chatbot para el aprendizaje de la lectura. <https://doi.org/10.5753/cbie.sbie.2020.451>
- Pérez, M., & Céspedes, L. (2021). Definición de un proceso ingeniero para el desarrollo de un chatbot a partir de buenas prácticas establecidas., 2, 90-109. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.5546033>



- Renz, A. y Hilbig, R. (2020). Requisitos previos para la inteligencia artificial en la educación superior: identificación de impulsores, barreras y modelos de negocio de empresas de tecnología educativa. *Revista Internacional de Tecnología Educativa en la Educación Superior*, 17, 1-21. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00193-3>.
- Kuleto, V.; Ilić, M.; Dumangiu, M.; Ranković, M.; Martins, O.M.D.; Păun, D.; Mihoreanu, L. 2021. Exploring Opportunities and Challenges of Artificial Intelligence and Machine Learning in Higher Education Institutions. *Sustainability*, 13, 10424. <https://doi.org/10.3390/su131810424>

## **Espacios virtuales y políticas públicas: Promover un uso responsable de las tecnologías en la construcción de identidades digitales<sup>1</sup>**

Francisco Raúl Silva-Díaz (doctorante), Dr. Fco. Javier Carrillo-Rosúa (director), Dr. Rafael Marfil Carmona (codirector)

Universidad de Granada

### **Resumen**

La tesis doctoral “Realidad virtual y otras tecnologías emergentes en educación primaria, secundaria y la formación inicial docente con un enfoque STEM de enseñanza”, para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación se desarrolló en Granada, España, con el objetivo de abordar dos problemas interrelacionados. Por un lado, se enfocó en el diseño, implementación y evaluación de propuestas didácticas STEM que utilizan tecnologías emergentes para estimular el interés y la actitud positiva hacia el aprendizaje científico-tecnológico en estudiantes de primaria y secundaria. Además, se diseñó un programa de formación complementaria para docentes en formación inicial, involucrando a más de 500 participantes en un estudio descriptivo y aproximadamente 60 en un estudio inferencial.

Además, se busca preparar a los escolares para el uso eficiente de nuevas tecnologías y promover el desarrollo de competencias digitales, incluyendo la seguridad en entornos digitales de interacción social. Los resultados preliminares han demostrado impactos positivos en las actitudes y el rendimiento escolar, así como el desarrollo de competencias científicas y cultura de la innovación en los estudiantes. A partir de esta investigación,

---

<sup>1</sup> The study was conducted in accordance with the Declaration of Helsinki, and approved by Ethic Committee of the University of Granada, associated to Project TED2021-129474B-I00.

se pretende promover la legislación relacionada con la protección de la identidad digital, el fomento del autocuidado y la salud digital, así como la regulación del uso de avatares como representación digital en espacios virtuales como el *metaverso*, siendo esencial establecer un marco legal que garantice un acceso seguro y responsable a los entornos digitales, especialmente para la primera infancia y la adolescencia.

## Fundamentación y problema de investigación

La educación en los primeros años de escolarización es fundamental para el desarrollo de competencias clave en el siglo XXI, como las competencias digitales y STEM (Fleer, 2013; Martí-Páez et al., 2019; Toma y Greca, 2018). En ese sentido, la incorporación de Tecnologías Emergentes (TE) en la educación ha demostrado tener un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, ofreciendo numerosos beneficios, entre ellos, la mejora de las actitudes hacia las ciencias (Aguilera y Perales-Palacios, 2018; Cabello et al., 2021; Silva-Díaz et al., 2021). Además, resulta imperativo que los docentes desarrollen la capacidad de diseñar y crear recursos tecnológicos innovadores con el fin de enriquecer y potenciar sus actividades educativas (Cabe-ro-Almenara et al., 2021; Del Moral et al., 2022). De esta manera, podrán adaptarse a las demandas y desafíos de la era digital. La rápida evolución de las tecnologías emergentes requiere que los docentes adquieran competencias digitales y estén familiarizados con herramientas tecnológicas que puedan integrar en su práctica educativa.

La investigación busca proporcionar un espacio de formación en el uso de tecnologías emergentes con un enfoque STEM, tanto para escolares como futuros docentes (formación inicial). Esto se justifica por la necesidad de promover competencias digitales y STEM, al tiempo que abordamos riesgos asociados a la interacción digital, con el objetivo de garantizar una educación de calidad y preparar a estudiantes y profesionales de la educación para enfrentar los desafíos tecnológicos del futuro.

Los objetivos de investigación son:

- Revisar la literatura sobre TE y educación STEM.
- Diseñar propuestas didácticas STEM relacionadas con la educación científica y matemática, utilizando metodologías activas y TE.
- Diseñar una propuesta de formación complementaria para docentes en formación inicial, que incluya el uso de TE en la enseñanza STEM, evaluando su implementación.

- Implementar y evaluar las propuestas didácticas en relación a la actitud y el rendimiento escolar en STEM, así como al desarrollo de competencias académicas y profesionales en la formación docente y universitaria.
- Evaluar la valoración de los estudiantes sobre las propuestas didácticas diseñadas.
- Explorar las contribuciones del enfoque STEM y las TE a la enseñanza de las ciencias y la formación docente.

Estos objetivos abordan la necesidad de promover competencias digitales y STEM, mejorar la formación docente y evaluar el impacto de las propuestas didácticas en la educación. Se busca avanzar en la preparación de los estudiantes y profesionales de la educación para enfrentar los desafíos tecnológicos del futuro y garantizar una educación de calidad.

### **Fundamentación y problema de investigación**

La educación en los primeros años de escolarización es fundamental para el desarrollo de competencias clave en el siglo XXI, como las competencias digitales y STEM (Fleer, 2013; Martí-Páez et al., 2019; Toma y Greca, 2018). En ese sentido, la incorporación de Tecnologías Emergentes (TE) en la educación ha demostrado tener un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, ofreciendo numerosos beneficios, entre ellos, la mejora de las actitudes hacia las ciencias (Aguilera y Perales-Palacios, 2018; Cabello et al., 2021; Silva-Díaz et al., 2021).

Además, resulta imperativo que los docentes desarrollen la capacidad de diseñar y crear recursos tecnológicos innovadores con el fin de enriquecer y potenciar sus actividades educativas (Cabero-Almenara et al., 2021; Del Moral et al., 2022). De esta manera, podrán adaptarse a las demandas y desafíos de la era digital. La rápida evolución de las Tecnologías Emergentes requiere que los docentes adquieran competencias digitales y estén familiarizados con herramientas tecnológicas que puedan integrar en su práctica educativa.

La investigación busca proporcionar un espacio de formación en el uso de tecnologías emergentes con un enfoque STEM, tanto para escolares como futuros docentes (Formación Inicial). Esto se justifica por la necesidad de promover competencias digitales y STEM, al tiempo que abordamos riesgos asociados a la interacción digital, con el objetivo de garantizar una

educación de calidad y preparar a estudiantes y profesionales de la educación para enfrentar los desafíos tecnológicos del futuro.

Los objetivos de investigación son:

- Revisar la literatura sobre TE y educación STEM.
- Diseñar propuestas didácticas STEM relacionadas con la educación científica y matemática, utilizando metodologías activas y TE.
- Diseñar una propuesta de formación complementaria para docentes en formación inicial, que incluya el uso de TE en la enseñanza STEM, evaluando su implementación.
- Implementar y evaluar las propuestas didácticas en relación a la actitud y el rendimiento escolar en STEM, así como al desarrollo de competencias académicas y profesionales en la formación docente y universitaria.
- Evaluar la valoración de los estudiantes sobre las propuestas didácticas diseñadas.
- Explorar las contribuciones del enfoque STEM y las TE a la enseñanza de las ciencias y la formación docente.

Estos objetivos abordan la necesidad de promover competencias digitales y STEM, mejorar la formación docente y evaluar el impacto de las propuestas didácticas en la educación. Se busca avanzar en la preparación de los estudiantes y profesionales de la educación para enfrentar los desafíos tecnológicos del futuro y garantizar una educación de calidad.

## Metodología

La metodología de esta investigación se basa en un enfoque mixto que combina elementos cualitativos y cuantitativos y se llevó a cabo en Granada, España, con dos grupos de participantes diferentes.

Por un lado, se colaboró con escolares de centros socio-vulnerables que formaron parte del proyecto Comunidades de Aprendizaje. La muestra para la implementación de las propuestas didácticas constó de aproximadamente 40 estudiantes que participaron activamente en estas actividades.

Por otro lado, se desarrollaron diversos seminarios (clases prácticas) con estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Granada a lo largo de 4 años, teniendo un impacto en más de 1.000 estudiantes aproximadamente. Se llevó a cabo un estudio descriptivo con una muestra de 544 estudiantes universitarios y otro inferencial con una muestra de 54 estu-

diantes que participaron en una formación adicional específica (Silva-Díaz et al., en prensa).

La metodología se compone de diversas etapas que incluyen la revisión de la literatura (Silva-Díaz et al., 2022), el diseño de propuestas didácticas STEM, la creación de un programa de formación complementaria para docentes en formación inicial, la implementación de las propuestas en contextos reales de Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y la formación docente y universitaria, y la posterior evaluación mediante técnicas cuantitativas y cualitativas.

Además, a partir de los resultados obtenidos en esta investigación, se han enviado a publicación cuatro artículos en revistas de alto impacto, siendo 4 indexados en SCOPUS y 2 en *Web of Science* (WOS). Estos artículos contribuyen a la difusión de los hallazgos y al avance del conocimiento en el campo de la integración de tecnologías emergentes en la educación STEM, promoviendo competencias digitales y científico-tecnológicas.

### **Principales resultados/hallazgos de la tesis o trabajo de finalización de grado**

1. **Demanda de formación teórico/ práctica en tecnologías emergentes:** se encontró que los estudiantes universitarios expresan una demanda significativa de formación teórico/práctica sobre diversas Tecnologías Emergentes que puedan ser utilizadas como recursos para el aprendizaje. Los estudiantes consideran que la formación práctica es especialmente relevante, ya que les permite comprender de manera más efectiva el uso adecuado de estas tecnologías. Después de recibir la formación, los estudiantes adquieren una visión más amplia y pueden identificar de manera más precisa los contenidos curriculares que pueden ser abordados con estas tecnologías.
2. **Mejoras en el ámbito motivacional y actitudinal en estudiantes de primaria y secundaria:** los estudiantes de primaria y secundaria manifiestan mejoras en términos de motivación y actitud cuando se llevan a cabo actividades educativas que combinan el uso de Tecnologías Emergentes con enfoques experienciales y manipulativos basados en el enfoque STEM de enseñanza. Estos estudiantes muestran un mayor interés en aspectos relacionados con la identidad digital y comprenden la importancia del avatar como representación digital. Además, adquieren conciencia sobre la importancia del cuidado y la salud digital en espacios virtuales, donde la representación digital puede estar influenciada por usuarios con identidades falsas.

3. Necesidad de formación docente en tecnologías emergentes: en cuanto a la formación docente en el uso e integración de tecnologías emergentes, así como en competencias digitales y alfabetización mediática, se identificó la importancia que los docentes atribuyen a contar con espacios de formación en este ámbito. Sin embargo, se observó que estas oportunidades de formación suelen depender de la motivación individual de los docentes o de cursos de perfeccionamiento aislados que se ofrecen de manera irregular en instituciones de educación superior. Se resalta la necesidad de que el Estado asuma un rol más activo en la regulación y normativa de la formación digital y tecnológica para los docentes, estableciendo políticas públicas que garanticen una formación profesional continua y de calidad.

Estos resultados resaltan la importancia de la formación en tecnologías emergentes tanto para estudiantes como para docentes, así como la necesidad de políticas públicas que promuevan la formación profesional y la integración efectiva de estas tecnologías en el ámbito educativo.

### **Recomendaciones para la política pública y/o iniciativa legislativa**

Se recomienda la formulación de políticas y normativas que promuevan el uso responsable de las tecnologías emergentes en la educación, aseguren la protección de la identidad digital de los estudiantes y fomenten el autocuidado, la salud digital y el desarrollo de competencias digitales y STEM. Estas recomendaciones buscan garantizar un acceso seguro y responsable a las tecnologías, preparar a docentes y estudiantes para los desafíos tecnológicos del futuro y promover una educación de calidad en el siglo XXI.

1. Elaboración de una ley de protección de la identidad digital: se recomienda la creación de una ley que garantice la protección de la identidad digital de los estudiantes, estableciendo mecanismos de seguridad y privacidad en el uso de tecnologías emergentes en el ámbito educativo. Esta ley debe velar por la integridad y la privacidad de los datos personales de los estudiantes, así como regular el acceso y la gestión de su identidad digital.
2. Promoción del autocuidado y la salud digital: es fundamental establecer políticas y acciones que fomenten el autocuidado y la salud digital de los estudiantes. Esto implica educar sobre los riesgos y beneficios de las tecnologías emergentes, promover pautas de uso responsable y brindar apoyo psicológico y emocional para hacer fren-

te a los desafíos asociados al entorno digital. La implementación de programas de educación digital inclusiva, que aborden la seguridad en línea, la gestión del tiempo en línea y la conciencia de los aspectos emocionales y sociales de la interacción digital, es esencial.

3. Regulación del uso de avatares en espacios de metaverso: es importante establecer normativas que regulen el uso de avatares en espacios virtuales, como el metaverso. Estas regulaciones deben garantizar que se respeten los derechos y la dignidad de los usuarios, evitando la suplantación de identidades y el acoso virtual. Además, se deben establecer límites claros en cuanto a la representación y el comportamiento de los avatares para promover un entorno seguro y saludable.
4. Promoción de competencias digitales y STEM: se recomienda la implementación de políticas y acciones que promuevan la integración de competencias digitales y STEM en el currículo educativo. Esto implica proporcionar recursos y capacitación docente en el uso de tecnologías emergentes, así como fomentar en los estudiantes habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad. La enseñanza STEM debe ser inclusiva y accesible, garantizando que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para desarrollar estas competencias.

## Fuentes bibliográficas

- Aguilera, D. y Perales-Palacios, F. J. (2018). What effects do didactic interventions have on students' attitudes towards science? A meta-analysis. *Research in Science Education*, 50, 573-597. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9702-2>
- Cabello, V. M., Martínez, M. L., Armijo, S., y Maldonado, L. (2021). Promoting STEAM learning in the early years: "Pequeños Científicos" Program. *LUMAT International Journal on Math Science and Technology Education*, 9(2). <https://doi.org/10.31129/lumat.9.2.1401>
- Cabero-Almenara, J., Vázquez-Cano, E., Villota-Oyarvide, W. R., y López-Meneses, E. (2021b). La innovación en el aula universitaria a través de la realidad aumentada. Análisis desde la perspectiva del estudiantado español y latinoamericano. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-17. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.1>



- Del Moral Pérez, M. E., Neira Piñeiro, M. R., Castañeda Fernández, J., y López-Bouzas, N. (2022). Competencias docentes implicadas en el diseño de Entornos Literarios Inmersivos: conjugando proyectos STEAM y cultura maker. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 59–82. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.33839>
- Fleer, M. (2013). Affective imagination in science education: determining the emotional nature of scientific and technological learning of young children. *Research in Science Education*, 43(5), 2085–2106. <https://doi.org/10.1007/s11165-012-9344-8>
- Martín-Páez, T., Aguilera, D., Perales-Palacios, F. J., y Vílchez-González, J. M. (2019). What are we talking about when we talk about STEM education? A review of literature. *Science Education*, 103(4), 799–822. <https://doi.org/10.1002/sce.21522>
- Silva-Díaz, F., Carrillo-Rosúa, J., Fernández-Ferrer, G., Marfil-Carmona, R., y Narváez, R. (EN PRENSA). Immersive Technologies and STEM Approach: Proposal for Initial Teacher Training and Evaluations by Future Teachers. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*.
- Silva-Díaz, F., Carrillo-Rosúa, J., y Fernández-Plaza, J. A. (2021). Uso de tecnologías inmersivas y su impacto en las actitudes científico-matemáticas del estudiantado de Educación Secundaria Obligatoria en un contexto en riesgo de exclusión social. *Educar*, 57(1), 119–138. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1136>
- Silva-Díaz, F., Fernández-Ferrer, G., Vázquez-Vílchez, M., Ferrada, C., Narváez, R., y Carrillo-Rosúa, J. (2022). Tecnologías emergentes en la educación STEM. Análisis bibliométrico de publicaciones en Scopus y WoS (2010-2020). *Bordón Revista de Pedagogía*, 74(4), 25–44. <https://doi.org/10.13042/bordon.2022.94198>
- Toma, R. B., y Greca, I. M. (2018). The effect of integrative STEM instruction on elementary students' attitudes toward science. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(4), 1383–1395. <https://doi.org/10.29333/ejmste/83676>

## Seguridad tecnológica y derechos de los NNA desde el diseño

Luis E. Santana, Magdalena Claro

Universidad Adolfo Ibáñez, Pontificia Universidad Católica de Chile

### Resumen

Seguridad tecnológica y derechos de los niños desde el diseño, busca que desarrolladores de servicios digitales aseguren desde el diseño mismo de la tecnología los derechos de NNA, protegiéndolos además de cualquier forma de violencia y abuso en línea, cuidando su privacidad y sus datos personales. Se sugiere incorporar a la Ley de Protección de Datos y bajo supervisión de la autoridad de datos el diseño apropiado a la edad: que son una serie de principios y estándares de diseño apropiados y que priorizan el interés superior de la niñez para todos los servicios *online* que pueden ser utilizados por NNA (incluso si no han sido creados para niños). El diseño apropiado a la edad ya ha sido incorporado en otras legislaciones.

La autoridad de datos fiscalizará y pedirá rendir cuentas a los innovadores de productos y servicios digitales, y será esta autoridad la que señalará a los usuarios – por medio de un sello o *ranking* de protección de derechos y seguridad - si el producto o servicio cumple con estos estándares. Ya que no es realista que las familias y los educadores puedan, solo a partir de los términos y condiciones, reconocer los riesgos.

Se sugiere también el desarrollo de capacidades directivas y de sostenedores respecto al diseño apropiado a la edad.

### Meta / Impacto esperado

El impacto es a nivel nacional y en beneficio de todos los niños, niñas y adolescentes. A su vez, se espera que, al aplicar la seguridad y derechos de los ni-

ños desde el diseño, algunas empresas, productos y servicios decidan hacer extensivos los estándares más altos del diseño apropiado a la edad incluso a productos no diseñados para niños, ya que les permite ampliar su mercado.

## Fundamentación y problema

Internet es parte de la infraestructura comunicacional de la humanidad. Está presente en la vida de las personas, tal como lo están las ciudades, puertos y carreteras. Sin embargo, a diferencia de esas otras infraestructuras en que los Estados han regulado como se debe interactuar en ellas y con ellas, especialmente en lo relativo con niños, niñas y adolescentes (NNA), en el internet y las tecnologías digitales gran parte de la responsabilidad de esta regulación se le ha entregado directamente a las personas, responsabilizándolas de tener que aprender y alfabetizarse digitalmente para poder enfrentar los riesgos y aprovechar las oportunidades. Si los gobiernos no regulan esa infraestructura, se generan enormes desafíos para profesores y familias, ya que sitúa en ellos la responsabilidad de mantenerse informados y actualizados sobre los riesgos en los que incurren al utilizar *softwares*, aplicaciones y plataformas que están constantemente creándose y actualizando sus términos y condiciones y políticas de protección de datos. Pensar que la lectura de los términos y condiciones permitirá tomar una decisión informada no es realista, ya que tienden a ser muy técnicos y poco accesibles para el usuario promedio, además de que no se pueden negociar. Debiera ser responsabilidad del Estado y las empresas, y no de las personas, que las tecnologías sean respetuosas y seguras para los niños y niñas desde su origen y diseño (Livingstone & Pothong, 2021).

La Observación General No. 25 emitida por el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (2021) busca garantizar la protección y promoción de los derechos de los niños en el ámbito digital. Se reconocen los beneficios, sin embargo, también destaca los desafíos y riesgos asociados con el uso de las tecnologías digitales; esta observación establece que los Estados deben garantizar el acceso igualitario y seguro de los niños al entorno digital, protegiéndolos de cualquier forma de violencia y abuso en línea. Se hace hincapié en la necesidad de promover la alfabetización digital, la educación en línea segura y la protección de la privacidad y los datos personales de los NNA.

Se insta a los Estados, las organizaciones y los proveedores de servicios digitales a adoptar medidas adecuadas para proteger y respetar los dere-

chos de los niños en línea. Iniciativas internacionales relativas a la necesidad de diseñar para niños han sido ya incorporados por ejemplo en las regulaciones de datos y privacidad, a través del Diseño Apropriado a la Edad (*Age Appropriate Design Code - AADC*) en el Reino Unido, Irlanda y California. El AADC es un conjunto de principios o estándares para proteger las experiencias en línea de NNA. En general incluye: protección de privacidad, verificación de edad, configuraciones por *default* en el estándar más alto, contenidos apropiados a la edad y promoción de seguridad.

El proyecto de Ley de Datos Personales contenido en los boletines Nos. 11.144-07 y 11.092-07, refundidos, que actualiza la Ley 19.628 sobre protección a la vida privada, actualmente en trámite en el Senado, refiere a esta solicitud de la Observación General No. 25, en el artículo 16 quáter, estableciendo que los datos personales relativos a NNA son datos especialmente protegidos, y esto implica que por la relevancia de la privacidad de sus titulares, deben ser tratados con un mayor deber de cuidado y cumpliendo una serie de requisitos adicionales. La norma indica que el tratamiento de los datos personales que conciernen a NNA, sólo puede realizarse atendiendo al interés superior de éstos y al respeto de su autonomía progresiva. Cumpliéndose la exigencia establecida en el inciso anterior, para tratar los datos personales de los niños y niñas se requiere del consentimiento otorgado por sus padres o representantes legales o por quien tiene a su cargo su cuidado personal, salvo que expresamente lo autorice o mandate la ley.

Los datos personales de los adolescentes se podrán tratar de acuerdo a las normas de autorización previstas en esta ley para los adultos, salvo lo dispuesto en el inciso siguiente: "los datos personales sensibles de los adolescentes menores de 16 años sólo se podrán tratar con el consentimiento otorgado por sus padres o representantes legales o quien tiene a su cargo el cuidado personal del menor, salvo que expresamente lo autorice o mandate la ley". Para los efectos de esta ley, se consideran NN a los menores de catorce años, y adolescentes, a los mayores de catorce y menores de dieciocho años. Además, dice: que constituye una obligación especial de los establecimientos educacionales y de todas las personas o entidades públicas o privadas que traten o administren datos personales de niños, niñas y adolescentes, incluido quienes ejercen su cuidado personal, velar por el uso lícito y la protección de la información personal que concierne a los niños, niñas y adolescentes.

Si bien al aprobarse esta ley, el tratamiento de los datos de NNA estará resguardado con ciertos criterios que fije la ley, la evaluación de otros ries-

gos de seguridad y el bienestar de NNA en el uso de ciertas aplicaciones, *softwares* o dispositivos sigue manteniéndose en tutores y escuelas sin una colaboración estatal para esta tarea.

### **Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa**

La política de derechos de los niños y seguridad desde el diseño (*children rights & safety by design*) busca que desarrolladores de tecnologías que funcionan en línea sean conscientes de la manera como los niños, niñas y adolescentes interactúan con ellas, para que así tengan sus intereses y derechos en mente cuando están diseñando la tecnología.

Se sugiere incorporar a la ley de protección de datos – en trámite - y bajo supervisión de la autoridad de datos el diseño apropiado a la edad. Estos consisten en un conjunto de principios y estándares de diseño apropiados y que priorizan el interés superior de la niñez para todos los servicios en línea que pueden ser utilizados por NNA (incluso si no han sido creados para niños): *apps*, programas, buscadores, redes sociales, videojuegos, *marketplaces*, sitios de *streaming*, sitios educacionales, juguetes, y cualquier otro dispositivos o servicio que funcione en internet.

Como ejemplo se podrían utilizar los mismos 15 estándares incorporados por el Information Commissioners' Office del Reino Unido, que incluyen: interés superior del niño, evaluación de impacto de la protección de datos, aplicación de especificaciones para diferentes edades, transparencia, control del uso dañino de datos, adherencia a los estándares de políticas y comunidad; configuración de seguridad por default, minimización de data, limitar el compartir los datos (solo al interés superior del niño), geo-localización, controles parentales, perfilamiento, no uso de técnicas de *nudging (to nudge)*, dispositivos y juguetes, herramientas online para el ejercicio de derechos.

La adherencia a estos principios o niveles de *compliance* podría ser por medio de sellos auditables y entendibles por la población general (similar a los sellos de comida). La autoridad de datos podrá además recibir denuncias y fiscalizar de oficio, asegurando que las empresas, productos o servicios cumplan con estándares de seguridad y derecho de la niñez desde el diseño. La autoridad de datos puede hacer control de las instancias de infracción de la norma y generar reportes públicos sobre el nivel de cumplimiento y protección que entregan.

## **Desarrollo de capacidades directivas y de sostenedores: una política que asegure que ellos conocen cuales son los resguardos que se debe tener**

Para asegurar una adecuada implementación de los principios y estándares de diseño apropiado a la edad en contextos escolares, es fundamental que los cambios en la legislación vayan acompañados de estrategias de capacitación a directivos y sostenedores, a ser implementadas por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Asimismo, se debiera contemplar la capacitación de los profesionales del Ministerio de Educación a cargo de negociar con empresas tecnológicas para proveer de conectividad e infraestructura tecnológica a los establecimientos escolares del país (e.g. División de Educación General y Centro de Innovación). Ello es importante porque son quienes negocian con estas empresas el acceso a los datos de las y los estudiantes.

## **Fuentes bibliográficas**

- Arriagada, A.; Browne, M.; González, R.; Salvatierra, V.; Santana, L.; Velasco, P. (2022). Flujos de curatoría informativa en adolescentes. Santiago, Chile: Escuela de Comunicaciones y Periodismo, Universidad Adolfo Ibáñez
- Claro, M., Santana, L.E., Alfaro, A. y Franco, R. (2021), "Ciudadanía digital en América Latina: revisión conceptual de iniciativas", serie Políticas Sociales, N° 239 (LC/TS.2021/125), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2021.
- Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (2021), Observación General Núm. 25: Relativa a los derechos de los niños en relación con el entorno digital. Publicado. 02 marzo 2021. Símbolo ONU. CRC/C/GC/25.
- Information Commissioner's Office (2020), Age appropriate design: a code of practice for online services. ICO-UK. Disponible: <https://ico.org.uk/media/for-organisations/guide-to-data-protection/key-data-protection-themes/age-appropriate-design-a-code-of-practice-for-online-services-2-1.pdf>

- Livingstone, S. & Pothong, K. (2021). *Playful by Design: A Vision of Free Play in a Digital World*. Digital Futures Commission (London: 5Rights Foundation).
- Livingstone, S. & Pothong, K. (2023). *Child Rights by Design: Guidance for Innovators of Digital Product and Services Used by Children*. Digital Futures Commission, 5Rights Foundation.
- Mineduc & Unicef Chile (2023). *Kids Online Chile 2022. La relación de niños, niñas y adolescentes con el mundo digital. Resultados generales*. Santiago de Chile (por publicar).

## Participación digital de las infancias en el contexto de barrios

Andrea Villarrubia, Angélica Pacheco Díaz

Universidad de Viña del Mar

### Resumen

A partir de un estudio realizado por el Magíster en Comunicación Digital y Transmedia de la Universidad Viña del Mar (Pacheco y Muñoz, 2023) en Quintero, región de Valparaíso, se trabajó con escolares en utilizar la memoria y autobiografía para resignificar identidades y territorio y sobre sus aprendizajes transmedia, constatando la necesidad de educar críticamente y de fomentar la participación digital de niños, niñas y adolescentes (NNA). Además, partiendo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que proponen que “los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles” (CEPAL, 2019, p. 1), se realizó una revisión documental de políticas públicas sobre la participación de las infancias en el ámbito de barrio, analizando estudios del Consejo de la Infancia, de la Defensoría de la Niñez y del Ministerio de Vivienda y Urbanismo (Minvu). Aunque hasta 2019 Minvu no contaba con programas específicos para las infancias, ya se desarrollaban algunas prácticas. El Plan de Acción Nacional de Niñez y Adolescencia 2018-2025 y las Orientaciones para la participación de las infancias desarrolladas por Minvu proponen que las instituciones del Estado deben considerar este tema como un eje, lo que constituye una oportunidad para fomentar la participación digital infantil (Ministerio de Desarrollo Social, 2023).

### Meta / impacto esperado

Aumentar la participación digital de las infancias en decisiones que los afecten respecto de la mejora de sus barrios y localidades.



## Fundamentación y problema

Las infancias como concepto en plural dan cuenta de la diversidad de este grupo, uno de los más golpeados por la pobreza multidimensional. Hoy, tras el confinamiento por la pandemia, se evidencia el aumento a escala mundial de las desigualdades y de la brecha digital (Scheerder, et al., 2020). Un estudio que realizamos con estudiantes en Quintero (Pacheco y Muñoz, 2023) evidenció las brechas en el acceso a la tecnología, así como en las habilidades para usarlas. Las infancias participan del *ethos* digital, que consideran como un campo propio. La edad, el acceso a dispositivos, la alfabetización mediática y la mediación familiar y escolar condicionan los usos que se hacen de las tecnologías a temprana edad como sugieren Livingstone et al. (2019). Esto lleva a considerar todo un nuevo ámbito para el ejercicio y el resguardo de sus derechos, como propone la Observación General No. 25 de la Convención sobre los Derechos del Niño. Si bien esta nueva esfera pública implica la posibilidad de vulneración de garantías como la privacidad, también permite el ejercicio de otros como el derecho a la opinión y a participar en materias que los afectan (Livingstone et al., 2019).

Los barrios son los espacios en los que transcurre la vida de las infancias y de sus familias, en ellos se produce el encuentro intergeneracional, así como el ejercicio diario de sus garantías: en ellos se vive, se circula, se estudia y se juega. A través del análisis documental ya mencionado se revisaron iniciativas de trabajo con infancias desarrolladas en el marco del Programa Quiero mi Barrio (PQMB) de Minvu, que realizó actividades con diferentes aproximaciones metodológicas, lúdicas, participativas y con identidad comunitaria: talleres, programas de televisión, consejos infantiles. Las actividades referidas se desarrollaron siempre desde la perspectiva situada, es decir con las infancias que residen en los respectivos territorios. (Minvu, 2017). Hoy, a partir del Plan de infancia (Ministerio Desarrollo Social, 2023) Minvu tiene la posibilidad de incorporar la participación de las infancias como política pública e incorporar su participación digital.

La participación digital implica aprovechar las oportunidades que internet ofrece a las infancias para contactarse con otros, buscar información y expresar sus opiniones (Livingstone, et al., 2019). Puede observarse como una escalera en cuatro dimensiones y en la medida en que se avanza, hay una mayor participación: i) Dimensión de educación y aprendizaje (para aprender algo nuevo) ii) Dimensión de entretenimiento y creatividad (como

ver videos, jugar en línea) iii) Dimensión de sociabilidad (como hablar con otras personas) y iv) Dimensión de ciudadanía y comunidad (como discutir problemas sociales y políticos). Como propone Lundy (2007) no sólo hay que dar espacio y voz a las opiniones (es decir, facilitar a los niños expresar sus puntos de vista), sino también Audiencia (que esas opiniones sean escuchadas por quienes tienen injerencia) e Influencia – o sea, que se actúe de acuerdo con las opiniones de los niños- cuando corresponda a materias de su interés (Defensoría de la Niñez, 2019, p.7). Es decir, amplificar las opiniones llevándolas al campo de las políticas públicas.

Cabe considerar que la cultura transmedia abre -pero no garantiza- un mundo de posibilidades de participación y de compromiso cívico de las audiencias, como proponen Jenkins, Ford y Green (2013). Si las tecnologías se ponen al servicio de narrativas comunes en un territorio, a través de prácticas de la cultura digital y aprendizajes transmedia se puede lograr la real participación, interacción y pertenencia de las infancias en políticas públicas sobre temas que los afectan, en este caso las referidas a sus entornos más inmediatos.

### **Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa**

Como se señaló anteriormente, existen experiencias y metodologías desarrolladas por el PQMB para la participación de las infancias en el contexto de barrio que son innovadoras, en términos metodológicos y participativos, pero ellas no responden a un mandato de política pública: se desarrollan de acuerdo con las capacidades, posibilidades, intereses y recursos de los equipos profesionales. Hoy, el marco que ofrecen el Plan Nacional de Niñez y Adolescencia y las Orientaciones formuladas por Minvu (Ministerio de Desarrollo Social, 2023), permiten la formulación de políticas públicas que comprometan al Estado de Chile a mejorar la calidad de vida de las infancias en sus espacios más cercanos. La propuesta que describimos está inspirada por Tonucci (2004) que sugiere que mirar las ciudades y barrios con "ojos de niño" posibilitaría que estos espacios fueran transitables, disfrutables y vivibles para todas y todos.

Trabajar hoy con y desde las infancias, abrir el diálogo entre las generaciones y con los diferentes actores de los barrios es una oportunidad. Esta propuesta se basa en principios como la cultura participativa e inteligencia colectiva; la colaboración como espacio común de trabajo, permitiría recu-

perar a escala barrial vínculos intergeneracionales entre vecinas y vecinos a través del uso del espacio público; que la niñez asuma un rol protagónico en el conocimiento de sus derechos y respondería a la necesidad de generar certezas en las comunidades desde políticas públicas, como plantea Innerarity (2021).

Esta propuesta de política pública para el fomento de la participación situada y de la participación digital de las infancias en el marco de las políticas de mejora y/o planificación de sus barrios está basada en dos pilares, por un lado en el derecho a la ciudad, que según Harvey (2020) es un derecho colectivo que implica la participación de grupos de ciudadanos, tanto en la planificación como en la apropiación comunitaria de los espacios públicos, a partir de sus propias necesidades y capacidades de gestión. Por otro lado, se sostiene en que las infancias tienen mucho que aportar en las materias que les conciernen, desde sus particularidades, de acuerdo con su agencia y en consideración con la autonomía progresiva como la Observación General No. 25 de la Convención sobre los Derechos del Niño. Para la implementación de esta propuesta se consideran los siguientes puntos:

Primero, se propone que en el marco del Plan Nacional de Niñez y Adolescencia, sea el Ministerio de Vivienda y Urbanismo – en específico el PQMB – la institucionalidad que implemente esta propuesta de promoción de la participación de las infancias, sumándolo al trabajo que ya realiza en los ámbitos social y urbanístico en sus barrios y generando la política que permita financiar, desarrollar y evaluar el trabajo en esta área en los barrios en los que se realicen intervenciones para la mejora y/o planificación de espacios públicos. Otras instituciones llamadas a colaborar por su experticia en los temas que afectan a las infancias deberían ser la Defensoría de la Niñez y la Subsecretaría de la Niñez del Ministerio de Desarrollo Social y Familia.

Segundo, se propone fomentar el rol de los barrios como espacios de educación, desde una perspectiva edu-comunicativa. Desde una mirada colaborativa e intergeneracional se busca contribuir eventualmente a revertir la desafección que manifiestan las infancias por sus barrios, que consideran como espacios de “baja garantía de derechos y trato” e inseguros, especialmente para las niñas y los más pequeños (Defensoría de la Niñez, 2020, p. 163). Esta mirada edu-comunicativa propone que se eduque el uso informado, creativo y crítico de las tecnologías de la comunicación, promoviendo el aprendizaje desde una visión ciudadana, integradora de las narrativas que sean pertinentes al tejido social, a partir de una comunicación

relacional usando tecnología para un propósito común. Esto significa alfabetizar desde las dimensiones de sociabilidad y de ciudadanía y comunidad que sugieren Livingstone et al. (2019).

Otros actores sociales y educativos como las universidades y las escuelas están llamados a colaborar para que los barrios sean espacios para la formación, los primeros por sus aportes en la investigación, las segundas porque están insertas en la vida de los mismos barrios: de allí provienen y por allí transitan estudiantes, profesores y los demás miembros de sus comunidades educativas.

Tercero, se propone que la participación digital debería hacerse desde una perspectiva transmedia, como sugieren Jenkins et al. (2013), es decir, haciendo uso de experiencias situadas analógicas como encuentros, talleres, obras de teatro y también de herramientas digitales como aplicaciones para la planificación urbana o el uso de mapas en el territorio que permite integrar recursos (fotos, dibujos y modelos). Al respecto, existen experiencias de planificación de la ciudad con niños desde edades tan tempranas como preescolares en diversos lugares del mundo.

Cuarto, el horizonte no tan lejano de la digitalización de las ciudades permite vislumbrar un escenario tecnológico que puede ser aprovechado –desde una perspectiva crítica centrada en la participación social más que en la tecnología en sí misma- para transformar las ciudades en espacios inteligentes de aprendizajes situados. Hoy las tecnologías están brindando la posibilidad de vivir, planificar y participar en las ciudades de una nueva forma, a partir de una revisión del concepto de smart city. Estas posibilidades deberían estar a la vista del Minvu en la planificación del trabajo con los barrios en años siguientes, considerando siempre a las infancias.

## Fuentes bibliográficas

- CEPAL (Ed.) (2019). *Análisis sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*. [Conferencia] Tercera Reunión del Foro de los Países de América Latina y el Caribe sobre el Desarrollo Sostenible. CEPAL, Santiago de Chile. <http://bit.ly/3XofnDY>
- Defensoría de la Niñez (Ed.) (2019). *Identificación de instituciones, programas, evaluaciones e indicadores de la niñez*. [bit.ly/44PPNM5](http://bit.ly/44PPNM5)

- Defensoría de la Niñez (Ed.) (2020). *Estudio de opinión: Niños, Niñas y Adolescentes 2019*. <https://bit.ly/37MiEEZ>
- Fuentes, L., Rasse, A., Bustamante, W., Larraín, C., & Perozzi, A. (2020). Regenerando barrios. Aprendizajes de experiencias nacionales e internacionales para una política de regeneración urbana en Chile. En *Propuestas para Chile. Concurso Políticas Públicas UC 2020*. Primera edición, Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://bit.ly/35jA19m>
- Harvey, D. (2020). Harvey, D. (2020). Derecho a la ciudad. En F. Vézé (Comp.), *Sobre el derecho a la ciudad. Textos esenciales. Primera edición*. Universidad Autónoma de México. <https://bit.ly/3ySR7os>
- Innerarity, D. (2021). Making the black box society transparent. *AI & SOCIETY*, 1-7. <https://doi.org/10.1007/s00146-020-01130-8>
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2013). *Cultura transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Gedisa.
- Livingstone, S., Kardefelt-Winther, D., Kanchev, P., Cabello, P., Claro, M., Burton, P., & Phyfer, J. (2019). *Is there a Ladder of Children's Online Participation? Findings from Three Global Kids Online Countries*. Innocenti Research Brief 2019-02. Unicef. <bit.ly/44Maqca>
- Lundy, L. (2007). Voice is not enough: conceptualizing Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <bit.ly/3HV7z71>
- Ministerio de Vivienda y Urbanismo (Ed.) (2017). *Incorporando a Niñas, Niños y Adolescentes en el Proceso de Recuperación de Barrios*. <bit.ly/3nMYO84>
- Ministerio de Desarrollo Social (Ed.) (2023). *Plan de Acción Nacional de Niñez y Adolescencia 2018-2025*. <bit.ly/44M9F2S>
- Pacheco A., & Muñoz. M. (2023). El juego como experiencia para la valoración de la identidad territorial en juventudes de zonas de sacrificio. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(40), 145-158. <https://ury1.com/ETXZH>
- Scheerder, A., Van Deursen, A., & Van Dijk, J. (2017). Determinants of Internet skills, uses and outcomes. A systematic review of the second-and third-level digital divide. *Telematics and informatics*, 34(8), 1607-1624. <https://lnq.com/XCTMs>
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

## **Políticas del audiovisual educativo y cultural con foco en los derechos de la niñez y de la adolescencia**

Rayén Condeza Dall'Orso, Álvaro Salinas Espinoza, Myrna Gálvez  
Johnson, Francisco Fernández Medina

Pontificia Universidad Católica de Chile-Coes

### **Resumen**

Se propone una política pública del audiovisual educativo-cultural con foco en los derechos de la niñez y de la adolescencia, hoy inexistente, que articule a distintos actores institucionales. Se basa en los resultados de la investigación “De TV Educa Chile a una política pública de televisión educativa”, financiada por el concurso Temas de la Agenda Pública 2020 del Centro de Políticas Públicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile, disponible en acceso abierto. Se analizaron experiencias internacionales en Hispanoamérica, se entrevistó a sus profesionales y a expertos, incluido el caso de TV Educa Chile, que operó entre abril de 2020 y agosto de 2021, experiencia de cooperación entre el MINEDUC, los canales de TV de ANATEL y ARCATEL y el Consejo Nacional de Televisión (CNTV). También consideró la señal educativo-cultural familiar NTV (TVN, desde agosto 2021) que reemplazó a TV Educa Chile.

La política propuesta recomienda definir un modelo desde el cual operar, con equipos especializados, estables e intersectoriales; integrar el audiovisual en un sistema medial de apoyo a la educación; asegurar una teledifusión en el contexto digital sin generar nuevas brechas; estrategias de contenidos y programación con enfoque regional, nacional e internacional; y capacitar al profesorado para aprovechar el audiovisual.

## Meta/ impacto esperado

Impactar en el derecho de los niños, niñas y adolescentes a acceder a contenidos e información de calidad, acorde a sus intereses y que promuevan su bienestar y desarrollo (Art. 17, Convención de los Derechos del Niño/a, Unicef, 1989).

## Fundamentación y problema

Chile carece de una política del audiovisual y de televisión educativa desde hace décadas. En cambio, varios países de la región y otros con vigorosos sistemas de broadcasting, tales como la BBC inglesa o RTVE española, disponen de políticas que han contribuido a fortalecer y orientar el desarrollo de una oferta audiovisual educativa y cultural. Estos países, además, reafirman el valor que tiene un sistema público de amplio alcance para fortalecer y complementar la educación.

En el contexto de la sociedad mediática, con fuerte componente audiovisual y un ecosistema crecientemente digital, los niños, niñas y adolescentes interactúan con distintos contenidos, medios y pantallas. Una política pública debiera considerar los factores educativos, culturales y las características del sistema mediático para responder a sus derechos en este ámbito. Entre estos, acceder a contenidos e información de calidad, acorde a sus intereses, que promuevan su bienestar y desarrollo, además de incidir en sus derechos progresivos a la expresión y opinión (Unicef, 1989).

Una propuesta anterior de política de medios de comunicación centrada en proteger y promover los derechos de los niños, niñas y adolescentes (Condeza & Baeza, 2006) consignaba cómo Chile, a diferencia de los países de la OCDE, no contaba con un marco regulatorio, legislación especial, ni con políticas públicas asociadas. Lo confirma un estudio reciente sobre la situación de la educación en medios y digital en el país (Condeza et al., 2020).

La relevancia y actualidad del audiovisual es indiscutible, y se suma a un tráfico de contenidos audiovisuales en redes cada vez más creciente. En Chile, la televisión abierta sigue siendo el principal medio de información y entretenimiento, instala temas de debate en la sociedad, contribuye a una noción compartida sobre la cultura y a crear opinión pública. "El 89% de las personas ve programas, series o películas; el 60% mira los programas en familia o con amigos, y el 85% se informa por la televisión abierta" (Parot,

2020, p. 2). Sin embargo, la oferta para niños, niñas y adolescentes es escasa. El 2018 llegó al nivel histórico más bajo: 0,9% del total, mientras el 70% de los cuidadores afirma desconocer qué contenidos ven (Anuario Oferta y Consumo de Televisión Abierta 2018). Entre los seis y 12 años, el 52% consume televisión en distintos soportes sin supervisión adulta, crecientemente en plataformas de streaming (68,2% de los niños y adolescentes las prefieren), seguido por YouTube (50%) (CNTV, 2021). El 71% de los preescolares, declaran los adultos, prefiere YouTube; el 18% programas infantiles y 8% las aplicaciones.

La señal TV Educa Chile operó entre abril de 2020 y agosto de 2021 en el marco de la situación excepcional de confinamiento. Permitió responder temporalmente a una larga demanda no cubierta de contenidos audiovisuales educativos y de calidad para los niños, niñas y adolescentes. En pandemia, la Defensoría de la Niñez solicitó al CNTV ampliar la programación televisiva dedicada a esta audiencia (Defensoría de la Niñez, 2020). Asimismo, un grupo de diputados presentó el proyecto Franja Educativa en Televisión Abierta. Argumentó que no bastaba con TV Educa Chile y que debía existir una emisión diaria de dos horas en los canales de televisión abierta para informar y educar a la población sobre la pandemia (aprobado en general en mayo 2020, quedó en segundo trámite constitucional del Senado).

Para implementar TV Educa Chile se articularon el Ministerio de Educación (Unidad de Currículum), los canales de televisión de Anatel y Arcatel coordinados por TVN y el CNTV. Su programación incluyó contenido dispuesto por los canales de TV, CNTV y productoras, además de producción ad hoc al contexto de pandemia. Desde agosto del año 2021, el canal NTV, promocionado como el “canal cultural familiar de TVN”, la reemplazó. En 2017 el Senado aprobó – por única vez – un financiamiento público de US\$ 18 millones, para una segunda señal cultural, mandatada por ley. El debate desde 2015 sobre establecer la televisión cultural o un canal infantil se ha visto empañado por la compleja situación de una estación que se define como pública, sigue un modelo comercial (Ortega, 2008) y que vive una crisis de financiamiento y de misión (Fuenzalida, 2019).

Los países con experiencias y políticas de televisión educativa y cultural de acceso abierto, como el Reino Unido y España, reconocen el rol social de la comunicación y de los medios como espacios de intercambio simbólico y de significados. Los contenidos audiovisuales de calidad enriquecen la vida de las personas y contribuyen a preservar, promocionar y desarrollar



una sociedad (Iosifidis, 2010), lo que implica también fundamentar la política pública en el reconocimiento del niño/a como sujeto de derechos y en la necesidad de cobertura universal y sin barreras de acceso. Un marco para dicha política pública debiera considerar al conocimiento, la cultura y a la información como un bien público a disposición de los habitantes de un país. Una educación de calidad con igualdad de oportunidades, a la que tenga acceso un gran número de personas, permitirá que vivan mejor, dar un salto hacia el desarrollo y a una mejor convivencia.

### **Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa**

1. Definir un tipo de modelo de audiovisual educativo y cultural desde el cual operar, con equipos especializados, estables e intersectoriales, principios comunes compartidos y financiamiento público-privado.

Implica considerar las necesidades del sistema educativo del país, definir una misión, visión y estándares editoriales, pero, además, ser coherente con las demandas culturales a nivel nacional, desde una perspectiva descentralizada que valore las identidades regionales y permita su reconocimiento. Una perspectiva intersectorial e interdisciplinaria no se limita a una mirada curricular, del establecimiento educativo o de especialistas del audiovisual, la cultura y la edu-entretención. Bien pueden confluir orientaciones desde la Subsecretaría de la Niñez, los ministerios de Salud, Ciencia y Tecnología, Deportes, Medio Ambiente y el de Transportes y Telecomunicaciones, en alianza con el de Educación y el CPEIP (formación continua de profesores/as), así como en alianzas público-privadas. Los contenidos no solo deberían destinarse a los niños, niñas y adolescentes, también a padres y profesores, empleando las distintas plataformas disponibles y considerando las posibilidades de acceso de las audiencias y usuarios de los medios.

2. Integrar al audiovisual educativo y cultural en un sistema nacional de medios y tecnologías de apoyo a la educación.

TV Educa Chile ilustra cómo puede operar un sistema de comunicación-educación que articule distintas plataformas y medios de comunicación puestos al servicio de la educación y de la ciudadanía que se complementen mutuamente. Se sumó a la iniciativa Aprendo en línea del Ministerio de Educación, con algunos contenidos en formato de radio,

contó con los contenidos disponibles en el sitio CNTV infantil, de los canales de televisión abierta y en el año 2021 TVN inauguró NTV como canal cultural-familiar. Luego, se trata de iniciativas que pueden conformar un sistema mayor y en diálogo, en lugar de operar de manera individual. Las experiencias internacionales muestran mandatos específicos a cumplir y la dependencia de una institución (ministerio, secretaría o parlamento). Ello implica reconocer la necesidad de especialistas y profesionales de la comunicación-educación, capaces de desempeñarse en unidades curriculares, cumplir funciones de orientación programática y tener experiencia de producción en contenidos o en programas de formación de audiencias como “Escuela al Cine” de la Cineteca Nacional de Chile. Por ejemplo, en Reino Unido funciona el Consejo de la Televisión Educativa, plataforma a través de la cual la BBC se relaciona directamente con el mundo de la educación. Sus colaboraciones con la Open University y con otras instituciones de carácter científico y universitario le garantizan una excelente incardinación en el mundo educativo y cultural en general.

3. Asegurar que las nuevas características de la teledifusión en el contexto digital lleguen a tiempo y no generen nuevas brechas de acceso ni de competencias entre la población.

La necesidad de Tv Educa Chile se fundamentó desde principios como la equidad en educación y la profundización de las diferentes brechas de acceso a internet visibilizadas durante la pandemia. Aun cuando más del 85% del acceso a internet se hace desde un dispositivo móvil y sabiendo que en Chile la relación de celulares por habitante supera la unidad, aquello no implica que todos los miembros de una familia puedan acceder a la red o a un dispositivo con Internet de manera simultánea. En Chile 23 comunas presentan bajos índices de conectividad (Subtel, 2020). Algunas voces critican la inyección de más recursos a TVN (Señal 2 NTV) y temen que el financiamiento público destinado a la señal educativa y cultural no sea destinado a la televisión educativa. En esa línea, y considerando que se trata de recursos públicos, una mayor transparencia sobre su uso contribuiría a generar una mayor confianza.

4. Definir estrategias de generación de contenidos y de programación con un enfoque regional, nacional e internacional.

Contar con contenidos regionales, nacionales e internacionales como una manera de asegurar diversidad, pluralismo e interculturalidad. Los contenidos audiovisuales educativos y culturales que apoyen y acompañen la formación también pueden provenir de iniciativas de producción a partir del contenido curricular, aplicando narrativas audiovisuales desde modelos de edu-entretenimiento, y asegurar su disponibilidad y distribución con una mirada convergente en distintos soportes y plataformas de distribución. En esta línea, es necesario continuar y mejorar los incentivos económicos estatales a la producción y difusión de programas educativos, dando espacio a iniciativas de coproducción. Los fondos concursables públicos del CNTV están orientados a producir contenidos de calidad, con pertinencia cultural y desde enfoque de diversidad. Una parte podría acotarse exclusivamente a financiar contenidos para una señal educativa y cultural con foco en los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Establecer alianzas de cooperación nacional e internacional puede ser una manera de diversificar los productos, de asegurar su actualidad y de responder a formatos audiovisuales de calidad. Las señales universitarias que han comenzado a operar en transmisión digital de libre recepción e internet, pueden jugar un rol relevante en coproducir contenidos para distintas audiencias y en visibilizar la creación de conocimiento, la creatividad y la innovación. Es importante que el impulso venga del sector público, con la incorporación del sector privado y de cooperación nacional e internacional.

##### 5. Considerar el actual contexto multiplataforma.

Una televisión educativa y cultural debiera recoger las experiencias y oportunidades que ofrecen otras plataformas audiovisuales para enseñar y aprender, en particular a través de internet. Pensar en contenidos multiplataforma puede enriquecer el trabajo de los profesores, estudiantes y familias con nuevas narrativas y lenguajes, a la vez que garantiza un mayor alcance por medio de la diversidad de dispositivos disponibles. El conocimiento y las prácticas instaladas por la red Enlaces en el sistema escolar y la infraestructura disponible podrían ser aprovechados y actualizados considerando el entorno mediático y sus posibilidades actuales, sin generar nuevas brechas o profundizar las antiguas. Atendiendo al derecho a la educación, la sociedad debe garantizar que los niños, en tanto sujetos

de derecho, puedan acceder a contenido que los acompañe en su proceso de formación como personas y como ciudadanos, que los conecte y abra ventanas hacia lo que ocurre en su país, en otras culturas y en el resto del mundo. El vehículo que más utilizan es el lenguaje audiovisual, que debe estar disponible donde y cuando esté la audiencia: una plataforma de videos como YouTube Kids, vínculos en redes sociales y en televisión abierta, con una mirada crossmedia, por cierto.

6. Valorar el rol del profesorado y capacitarlo para un mejor aprovechamiento del audiovisual.

Los profesores son actores fundamentales en cualquier iniciativa orientada a la educación. Pueden ser los articuladores que permitan que los contenidos audiovisuales contribuyan a enriquecer el aprendizaje tanto en la sala de clases como fuera de ella. En este sentido, la programación debería incorporar orientaciones y recursos que permitan a los docentes integrar esos contenidos a su enseñanza. Una evaluación sistemática de la experiencia de TV Educa Chile podría servir muchísimo a la estrategia de continuidad que puede representar NTV. La participación, desde un inicio, de los profesores para que se sientan parte y se les forme a nivel metodológico en el uso de estos recursos es reconocida como una necesidad por el Banco Mundial (2020). El rol del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) de Chile y del Centro de Innovación del Mineduc pueden ser clave para este propósito. También las universidades, como se vio en algunos modelos internacionales. La academia puede impactar en la formación de comunicadores y de educadores desde esta perspectiva, así como contribuir a evaluar la implementación del audiovisual educativo y cultural en Chile.

## Fuentes bibliográficas

- Banco Mundial (2020). *Three principles to support teacher effectiveness during Covid-19*. World Bank Group Education.
- CNTV (2021). *Televisión e infancia*. Santiago de Chile: Departamento de Estudios, Consejo Nacional de Televisión.

- Condeza, R., & Baeza, G., (2006). *Diseño de una política de medios de comunicación centrada en la protección y promoción de los derechos de los niños, niñas y adolescentes*. En: Centro de Políticas Públicas UC (ed.). Camino al Bicentenario, 12 propuestas para Chile. Concurso Políticas Públicas 2006 (321-356). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Condeza, R., Gálvez, M., Herrada, N. & Fernández, F. (2020). Media Education Challenges in a Digital Society: the case of Chile. In Frau-Meigs, D., Kotilainen, S., Pathak-Shelat, M., Hoechsmann, M y Poynts, S. (eds.), *The handbook of Media Education Research*. Wiley-Blackwell.
- Condeza, R., Salinas, A., Galvez, M. & Fernández, F. (2021). De TV Educa Chile a una política pública de TV educativa. *Temas de la Agenda Pública*, 16 (147), 1-18, Centro de Políticas Públicas UC Chile. <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/publicacion/de-tv-educa-chile-a-una-politica-publica-de-television-educativa/>
- Escuela al cine (2023). Escuela al cine. Cineteca nacional de Chile. <https://escuelaalcine.cl/>
- Fuenzalida, V., (2019). Análisis y propuesta para actualizar la misión pública de TVN. *Perspectivas de la Comunicación*, 12(1), 315-339.
- Iosifidis, P. (2010). Retos y estrategias: servicio público de televisión en Europa. *Infoamérica: Iberoamerican Communication Review*, 3-4, 7-21.
- Ortega, G., (2008). La encrucijada de la televisión pública en Chile. *Cuadernos de información*, 23, 42-61.
- Parot, C. (2020). Discurso de Catalina Parot, presidenta del Consejo Nacional de Televisión de Chile (CNTV) en el lanzamiento del libro "La UC y Canal 13: de la televisión experimental a la era digital". Santiago de Chile.
- Prensa Presidencia, (2020). Comunicado de prensa: presidente Piñera anuncia nueva señal de TV educativa para ayudar a los alumnos a estudiar desde sus casas: "3,5 millones de niños y jóvenes serán beneficiados con la iniciativa". Disponible en: <https://prensa.presidencia.cl/comunicado.aspx?id=150099>
- Subtel, (2020). Radiografía de la brecha digital comunal en Chile. Subsecretaría de Telecomunicaciones. Gobierno de Chile.
- Unicef (1989). *Convención internacional de los derechos del niño/a*.

## **Derecho al movimiento y juego libre para los niños en Chile**

Amanda Céspedes (Fundación Educacional Amanda) y Bruce Allyn (Profesor visitante Escuela de Negocios Universidad Adolfo Ibáñez)

En colaboración con Consultora Huella Humana a través de su Directora Agnes Ortega.

### **Resumen**

El movimiento y el juego libre se traducen en vida sana y desarrollo integral para niños y jóvenes. La falta de suficientes horas de movimiento y juego libre puede provocar ansiedad, depresión, problemas de atención y auto-control en los menores.

En Chile estamos educando a niños y jóvenes en salas del siglo XIX, inmóviles durante horas, muchos de ellos medicados para que se queden quietos.

En el siglo XXI, necesitamos devolver a los niños su derecho a moverse y jugar libremente. Esto les permitirá desarrollar su máximo potencial cognitivo, emocional, social y espiritual, ser creativos y tener herramientas para lograr vidas plenas y felices. Moverse gozosamente no es lo mismo que entrenar o competir por ganar en un deporte.

Es de primera necesidad crear políticas públicas para promover y cuidar el derecho al movimiento y el juego libre en todos los ámbitos de la vida de los niños.

### **Meta e impacto esperado**

1. Que Chile sea pionero y un ejemplo para el mundo, asumiendo como política pública garantizar a niños y jóvenes su derecho al movimiento y juego libre. Esto a través del aumento en los colegios de actividades que los promuevan y que asumamos la responsabilidad de dise-

ñar espacios públicos y viviendas sociales que permitan el ejercicio de este derecho a niños y jóvenes que viven en nuestro país.

2. Menos niños medicados para mantenerse quietos durante las largas jornadas escolares que los obligan a mantenerse sentados y perjudican su desarrollo integral. Menos niños que sufran lo que Amanda y Joaquín han sufrido (ver Fundamento del Problema).
3. El fin de la estandarización de los niños, que no considera a cada uno como un ser único con diversas inteligencias y un desarrollo sensorio-motriz que guía y nutre su desarrollo cognitivo, social y emocional.
4. Niños y jóvenes educados con mayor espacio de movimiento y juego libre en sus vidas, lo que impactará positivamente en su desarrollo físico, social y emocional y potenciará sus capacidades creadoras contribuyendo así a un desarrollo pleno e integral.
5. Niños y jóvenes más felices, creciendo en pleno bienestar.
6. Disminución de enfermedades mentales y suicidio de menores

## Fundamentación y problema

*“...una vez la profesora me dijo, es que sabes, el problema es que tu hijo es demasiado feliz porque se para de la nada y se empieza a reír y a bailar ... hay veces incluso que me han dicho que me lo van a amarrar ... me han dicho que me van a cancelar la matrícula” (Mamá de Joaquín) (Argunto Trincado, 2020).*

*“... la hacían sentir como que ella fuera la peor niña del curso, aunque ella tenía buenas notas... yo no quería darle la cantidad de pastillas que me recetan que le diera, son 4 pastillas para una niña de 6 años, es mucho... si yo no le daba medicamento, me decían que la iban a suspender ...” (Mamá de Amanda) (Argunto Trincado, 2020)*

La tradicional clase con un profesor o profesora al frente y alumnos quietos y silenciosos en sus asientos, relega a los estudiantes a un papel pasivo y sedentario que impide el movimiento físico. A esto hay que agregar las horas de tareas o estudio inmóviles en casa y el tiempo dedicado por niños y jóvenes a medios digitales y dispositivos de realidad virtual como recurso de esparcimiento.

En Chile estamos educando a niños y jóvenes en salas de clase del siglo XIX, inmóviles durante horas, muchos de ellos medicados para que se queden tranquilos. Con un alto número de estudiantes diagnosticados con TDAH, condición para la que se pueden utilizar diversas medidas de apoyo,

investigaciones en Chile y otros países muestran que la medicación continúa siendo el método más utilizado para tratar a los alumnos.

Un estudio del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, publicado en 2021, concluye que “el tratamiento de TDAH es visto desde una mirada clínica más que desde una mirada pedagógica, lo que ocasiona sobre-diagnóstico y medicación, pero no soluciona el problema de fondo hacia el estudiante” (Castillo, Henríquez, Hernández, Montoya, Salgado, pp 59 2021).

En el Reporte Global de Notas de Actividad Física en Niños y Adolescentes 2018, realizado por la Universidad de la Frontera en conjunto con la organización internacional *Active Healthy Kids Global Alliance*, Chile fue el segundo país peor evaluado de un total de 49. En Chile solo 1 de cada 5 niños de 9 a 11 años es físicamente activo.

Lorena Rodríguez, académica de la Escuela de Salud Pública de la Universidad de Chile, explicó que desde muy temprano, ya en la infancia, “los niños empiezan a entrar en un sistema que los obliga a ser sedentarios, tanto en la escuela, donde pasan muchas horas sentados, como en casa, en la que pasan el tiempo viendo televisión o con juegos electrónicos” (La Tercera, 7 de mayo 2019).

El mismo Reporte Global actualizado en octubre de 2022 para 57 países, confirma que niños y adolescentes en Chile siguen entre los más sedentarios del mundo. Además, Andrea Cortínez, investigadora de la Universidad de la Frontera, plantea que “en Chile existen importantes inequidades en el acceso a espacios dignos y propicios para sostener una vida activa” (El Mostrador, 27 de octubre 2022).

Estudios en otros países señalan que desde 1955 el tiempo de juego de los niños ha disminuido constante y significativamente, lo que está en directa relación con el aumento de ansiedad, depresión, problemas de atención y autocontrol (Gray, P. 2015).

Los colegios han ido reduciendo también las horas de recreo y de asignaturas que involucran el desarrollo de todo el cuerpo (teatro, música, actividades al aire libre) lo que limita aún más la presencia de la actividad física en el entorno de aprendizaje.

Los niños, condenados al sedentarismo, no tienen voz para reclamar su derecho a casas amplias, con patios; a recreos a escala humana; a jornadas de clases más breves, pero no por ello menos provechosas; a plazas y a un cambio de creencias en los adultos en relación a lo saludable que es un niño que corre, alborota o grita de alegría.



La falta de juego libre contribuye también al aumento del número de niños obesos sin la necesaria capacidad aeróbica para realizar actividad física y sin la imaginación indispensable para jugar. La práctica del movimiento y del juego, artes circenses, subir árboles, correr, jugar al alto, a las naciones, entre otras actividades del mismo estilo, modifica, enriquece y potencia el sofisticado mapa cerebral motor humano, extremadamente versátil los primeros veinte años de vida (Céspedes, A. *La Rebelión de la Mente, la Fuerza Transformadora del Cerebro los primeros 10 Años de la Vida* (2021). pp. 189-197).

Según un estudio de la Universidad de Barcelona acerca de actividad física y cognición en la infancia: “la evidencia neurocientífica sugiere que el sedentarismo no solo tiene un impacto nocivo en el bienestar físico, sino también en la salud cerebral. El ser humano está diseñado para moverse, para interrelacionarse con su medioambiente, con el movimiento: la actividad física es un factor clave que contribuye al funcionamiento saludable del cerebro” (Doherty A, Forés A. 2020. pp.1, abstract).

El mismo estudio destaca la asociación positiva entre el movimiento y la cognición en estudiantes de Educación Primaria y Secundaria, en tres niveles:

- Incremento de la vascularización (que incrementa el oxígeno y la glucosa en el cerebro)
- Liberación de neurotransmisores y el factor neurotrófico derivado del cerebro (BDNF en sus siglas en inglés) que favorecen la neurogénesis, la memoria, la atención y la motivación
- Desarrollo de circuitos neurales complejos relacionados con el movimiento y su interconexión con las funciones ejecutivas del cerebro.

Según estudios realizados por la neuropsiquiatra chilena Amanda Céspedes, los niños integran y desarrollan su sistema sensorio y motor a través del movimiento físico. Esto es esencial los primeros 14 años de vida. Actividades como saltar, subir árboles, rodar por una pequeña colina, jugar a atrapar una pelota, correr, caminar, jugar a aplaudir y juegos de ronda, como otras actividades motoras finas que involucran dedos y manos como cortar con tijeras, excavar en el jardín, amasar para hacer pan, sacar malezas, coser, tejer con los dedos, construyen y fortalecen caminos neuronales (Céspedes, A. *Inteligencia kinésica Calpe & Abyla, Revista de Educación y Neurociencias*, 2013).

Por su parte, Susan R. Johnson, especialista en desarrollo neurológico y comportamiento infantil, con amplia experiencia trabajando en escuelas Waldorf de Estados Unidos, señala:

Antes de embarcarse en aprender a leer, un niño debería ser capaz de:

- Mantener el equilibrio en un pie sin que sus rodillas se toquen, con ambos brazos extendidos a los lados y contar de atrás para adelante desde 10 sin perder el equilibrio.
- Sostenerse en un pie por diez segundos, sin caerse, con los brazos extendidos hacia adelante (con las palmas hacia arriba) y con los ojos cerrados.
- Dibujar en papel la forma que alguien a su vez dibuja en su espalda.

Estas pruebas indican que el niño ha alcanzado el nivel de integración sensorio-motor que le permitirá aprender a leer y escribir sin estrés. El niño alcanza este nivel de desarrollo a través de movimientos en el útero y a través de actividad física en la primera infancia. Estos movimientos crean en el cerebro del niño los caminos neuronales que usará para leer, escribir, deletrear, hacer ejercicios de matemáticas y más tarde pensar de manera imaginativa y creativa. Este proceso de crear nuevos caminos neuronales a través del movimiento físico continúa durante toda la vida (Johnson, Susan R, 2005).

Si un niño no puede hacer estas tareas fácilmente, no ha integrado sus sistemas de balance (vestibular) y sensorio-motor y puede tener dificultad para enfocar la mirada, sentarse quieto, prestar atención, concentrarse en una tarea o recordar formas de letras o números (Johnson, Susan R, 2005) (Céspedes, A. *La Rebelión de la Mente, la Fuerza Transformadora del Cerebro los primeros 10 Años de la Vida* (2021), pp. 189-197).

Peter Gray, PhD., profesor de Psicología e investigador de Universidad de Boston, autor del libro "*Free to Learn*" y fundador de *Let Grow Foundation*, asegura que cuando los niños juegan libremente, por la felicidad que les provoca, están sentando las bases para una buena salud mental, desarrollando la creatividad y aprendiendo a:

- Identificar intereses propios, conocerse.
- Tomar decisiones, resolver problemas, ejercer autocontrol y seguir reglas.
- Manejar sus emociones.
- Hacer amigos y llevarse bien entre ellos como iguales.

Patrick Bateson y Paul Martin, en su artículo "*Play, Playfulness, Creativity and Innovation*" afirman que jugar permite a un individuo aprender maneras de lidiar con el mundo y especialmente el juego por el placer de jugar, facilita la creatividad.

En la literatura revisada prevalecen recomendaciones que señalan que priorizar juegos sociales, juegos al aire libre y la interacción apropiada con los padres y cuidadores, fortalece el aprendizaje de habilidades tales como persistencia en la tarea, control de impulsos, regulación emocional, pensamiento creativo y flexible. El desarrollo normal de un niño tanto físico, como mental, emocional y social, depende de su capacidad para moverse. Al mismo tiempo, los juegos tradicionales contribuyen a un aumento en la adquisición de palabras y mejor calidad del lenguaje. Clave en este contexto es la relación con la naturaleza, el movimiento de las manos en el trabajo con la tierra (huertos), manualidades y el movimiento en el teatro, música y actividades al aire libre.

Para los niños más pequeños, juegos impregnados de ritmo y gestos bellos tienen un alto valor pedagógico.

La educación de orientación Steiner o Waldorf es el movimiento de escuelas independientes más grande del mundo, con miles de colegios y jardines de infancia en 75 países, y más de 500 centros de educación especial en más de 50 países del mundo.

Este sistema educativo es un ejemplo eficaz de cómo apoyar desde el movimiento y el juego libre el desarrollo integral de un niño. Una jornada de mañana de 08.00 a 13.30 horas en Chile considera hasta octavo básico dos recreos de 30 minutos. Los más pequeños de primero y segundo básico pueden tener más tiempo si así lo estima el profesor. Además, se incluyen en el currículo ramos especiales de juego, educación física o clase de movimiento trabajado desde la colaboración, equilibrio y ritmo (no desde el entrenamiento ni competencia), euritmia (movimiento armónico), excursiones periódicas a espacios de naturaleza, caminatas en la montaña y otras actividades como teatro.

La educación Steiner o Waldorf pone también foco en las manualidades y la música. Tejido, bordado, costura, cerámica, carpintería, orfebrería, tocar un instrumento musical (al menos una simple flauta de madera), y cantar, son oportunidades irremplazables de desarrollo y enriquecimiento de nuevas redes neuronales, que permiten a su vez la emergencia y enriquecimiento de un crisol de inteligencias y habilidades sociales, las cuales

se van integrando para potenciarse entre sí y enriquecer la personalidad en formación. Es así como se potencia la inteligencia naturalística, definida como la capacidad de categorizar elementos del entorno, relacionar y utilizar esta información para sostener una relación sana con el medio ambiente. (Céspedes, 2017 pp 200-206, 211-213)

Esta inteligencia naturalística potencia, a su vez, la inteligencia espiritual, la capacidad de ser inspirado por valores, afrontar y trascender el dolor, y disminuye la inclinación a causar daño. Estudios realizados en Europa encontraron mayor tendencia al bien en niños expuestos constantemente a la belleza y el arte, aspectos que también se pueden abordar a través del movimiento en el teatro o la danza entre otras actividades. Es esencial recordar que bien, bondad y belleza van de la mano en el desarrollo de un niño o joven y la armonía y la belleza del movimiento son parte de este llamado (Céspedes, 2017 pp 200-206, 211-213).

En este contexto y para fortalecer las habilidades cognitivas, sociales, motoras, emocionales y el sueño, científicos especializados y educadores Waldorf, urgen a no exponer a los niños a pantallas durante, al menos, los primeros 7 años de vida. Esta exposición temprana, puede generar alteraciones del sueño, menor control de impulsos, retraso en el desarrollo de habilidades motoras gruesas y finas, sobrepeso, alteraciones en el lenguaje, retraso en sus habilidades cognitivas, lingüísticas, psicosociales y problemas de conducta (García SV, Dias de Carvalho T.2020).

En el caso de los jóvenes, se ha encontrado que el uso problemático de *smartphones* pudiera estar asociado a continuo malestar emocional, transformando este uso (del teléfono) en una práctica habitual y compensatoria de ese mismo malestar, dando origen así a la adicción que luego no les permite disfrutar la vida al aire libre, moverse y jugar.

Se realizó un estudio con 2040 adolescentes de edades entre 12 y 19 años, que develó que un mayor nivel de uso de *smartphones*, tiene relación con menos satisfacción con la vida, percepción de peor salud, menor calidad de sueño y bajos niveles de inteligencia emocional, estrés, ansiedad, depresión, ideación suicida (García SV, Dias de Carvalho T.2020.).

Una respuesta a esta crisis en el desarrollo de nuestros niños y jóvenes es la promoción y protección de espacios de movimiento y juego libre, actividades que se van adaptando naturalmente a cada etapa de la vida de un ser humano. Un adolescente motivado a moverse y jugar libremente se transforma en protagonista y creador de sus propias aventuras, lo que es un ensayo empoderador para su vida adulta.

Cuando los niños deciden a qué jugar, cada uno desempeña el rol que quiere o acepta. Esta libertad les permite disfrutar plenamente de la actividad, fortalecer su autoestima, su capacidad de colaborar, de crear y su salud física y mental.

### **Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa**

1. Establecimiento de políticas públicas que garanticen más horas de juego y espacios de movimiento en los colegios siguiendo recomendaciones ya probadas como exitosas que provienen de la mirada Steiner/ Waldorf de la educación.
2. Establecimiento de políticas públicas centradas en el diseño de espacios públicos a escala de niños, privilegiando áreas verdes para jugar en los que puedan entrar en espacios de relación sana con el medio ambiente.
3. Establecimiento de políticas públicas centradas en un nuevo modelo de diseño y construcción habitacional (viviendas sociales) que actualmente se centra en adultos que están fuera del hogar por motivos laborales. Considerar tanto al interior de las viviendas como en su entorno espacios bellos y verdes para que los niños jueguen, suban árboles y desplieguen su energía física.
4. Campañas comunicacionales de gran calidad y alcance nacional, con una mirada positiva y esperanzadora que informe a padres, cuidadores y trabajadores del ámbito educacional de la importancia de que los niños y jóvenes se muevan de manera que lo disfruten (no un deporte exigente o competitivo) y no se queden solo en actividades pasivas, puramente intelectuales.
  - 4.a. Que las campañas entreguen alternativas sanas y entretenidas que se adapten a distintas realidades sociales, de espacio de casa o departamentos y condición física y de salud de los niños y jóvenes.
  - 4.b. Campañas de información en universidades y escuelas de formación superior asociadas a cuidado y educación de los niños, con la convicción de que surgirán iniciativas de investigación y propuestas de modificación del currículo escolar y de integración de nuevas actividades en los colegios para potenciar el desarrollo integral de los niños a partir del juego y del movimiento, incluyendo actividades que les permitan usar sus manos para trabajar en

huertos, con arcilla, con lana, con madera, tocar instrumentos, lo que potenciará la confianza en sus propias capacidades, inteligencia práctica, salir del rol de meros consumidores para desarrollar habilidades y talentos que les permitan crear cosas útiles para su vida y la de sus familias.

5. Incorporar en los instrumentos de gestión educativos y planes normativos de establecimientos educacionales (EE), el sello de educación con aumento significativo del énfasis en el movimiento asociado al desarrollo socio-emocional y cognitivo de niños y jóvenes. Con enfoque inspirado en las neurociencias y neuropsicología, cuyos beneficios están siendo confirmados por la experiencia del sistema de educación Waldorf. Garantizar que los niños tengan acceso a jugar con tierra, escalar árboles, correr, saltar y otras actividades físicas en recreos más prolongados según lo requiera su edad.

5.a Incorporación de la dimensión movimiento y juego libre, en el área de desarrollo socio-afectivo dentro de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI; sellos institucionales, perfil del estudiante, perfil del docente), como elemento indispensable. Lo anterior posibilita la incorporación de acciones concretas y financiamiento incluidos en el Proyecto de Mejoramiento Escolar (PME - Ley de Subvenciones) en planes estratégicos (4 años) y planes anuales, los que a su vez deben, repercutir a nivel de impacto en los procesos de aprendizaje de estudiantes, en vinculación con objetivos de aprendizaje, objetivos de aprendizaje transversales y habilidades (elementos de planificación de actividades en aula). "Mientras el PEI es la herramienta que le otorga sentido a los procesos educativos, el PME es el instrumento que organiza dichos procesos".

6. Formación docente: Inserción de herramientas y didácticas asociadas a la importancia del movimiento y el juego en el desarrollo de niños y jóvenes, acceso a estudios neurocientíficos pertinentes, experiencias de la pedagogía Waldorf y herramientas socio-emocionales en Centros de Perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas (CPEIP), del Mineduc, con el fin de garantizar el acceso democrático, sostenido y progresivo a las comunidades educativas de los fundamentos de la importancia de generar más espacios de movimiento y juego con el objetivo de potenciar el desarrollo y la formación integral de niños, niñas y adolescentes, evitar o atenuar

el uso indiscriminado de psicofármacos para mantenerlos quietos y promover su salud mental e integral sustentable.

6a. Formación Ciudadana: ejecutar acciones y buenas prácticas de la comunidad escolar, asociadas a las artes y el juego, a fin de enriquecer y potenciar el sofisticado mapa cerebral humano, especialmente versátil los primeros veinte años de la vida. Movimiento, juego libre y relación con la naturaleza son indispensables para un desarrollo integral. A través de ellos, el niño fortalece su cuerpo; mantiene y enriquece su salud; desarrolla e incrementa su potencial cognitivo; fortalece sus habilidades sociales; su carácter y su capacidad reflexiva. Preserva su patrimonio humano: la imaginación y la capacidad de significar, de reflexionar y pensar por sí mismo, preparándose para transformar el mundo creando cultura.

6b. Familia y comunidad: involucrar a la comunidad de padres y/o tutores en actividades recreativas, creativas y moldeadoras, como el juego libre y feliz, el contacto con la tierra y /o materialidades nobles. Cuando la mente del niño pequeño se hace unidad con su mano que modela, que amasa, que talla, que pinta, se está produciendo en su interior un delicado acercamiento a la belleza y un revitalizado asombro ante su propio poder de creación, acrecentado por el movimiento que esta actividad implica. Restablecer, promover y proteger el ejercicio del derecho al movimiento y el juego libre en los colegios y la vida cotidiana de niños y jóvenes, es garantizar su desarrollo saludable y pleno, es cautelar para ellos uno de los más valiosos patrimonios del ser humano.

*“Si el niño es capaz de entregarse por completo al mundo en su juego, en su vida adulta será capaz de dedicarse con confianza y fuerza al servicio del mundo”.*

Rudolf Steiner

## Fuentes bibliográficas

- Argunto Trincado, N. (2020). *Naturalización en la medicación de niños y niñas diagnosticados con TDAH, en centros educacionales en la comuna de Recoleta* (Tesis de grado para optar al grado académico de Licenciado en Trabajo Social). Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Bateson, P., & Martin, P. (2013). *Play, playfulness, creativity and innovation*. Cambridge University Press.
- Castillo, P., Henríquez, C., Hernández, J., Montoya, V., & Salgado, Y. (2021). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad, diagnóstico, tratamiento y posibilidades. *Revista Enfoques Educativos*, 18(1), 40-62.
- Céspedes, A. (2021). *La Rebelión de la Mente, la Fuerza Transformadora del cerebro los primeros 10 años de la vida* (pp. 189-197). Fundación Educacional Amanda.
- Céspedes, A. (2013). Inteligencia kinésica. Calpe & Abyla, *Revista de Educación y Neurociencias*.
- Céspedes, A. (2014). *Cien Preguntas Sobre Educación Escolar*. Ediciones B Chile S.A.
- Doherty, A., & Forés, A. (2020). Actividad física y cognición: inseparables en el aula. *JONED. Journal of Neuroeducation*, 1(1), 66-75. <https://doi.org/10.1344/joned.vi1i.31665>
- García, S. V., & Dias de Carvalho, T. (2022). El uso de pantallas electrónicas en niños pequeños y de edad preescolar. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 120(5), 340-345.
- Gray, P. (2015). *Free to Learn*. Let Grow Foundation.
- Johnson, S. R. (2005). *Does early reading contribute to attention and learning difficulties in our children?* Raphael Association Org. Research Bulletin, 2010.
- Kaufman, A. B., Kornilov, S. A., Bristol, A. S., Tan, M., & Grigorenko, E. L. (2010). *The neurobiological foundations of creative cognition*. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 216-232). Cambridge University Press.
- Stevens, D. (2005). *Idiot Box*. Retrieved from <http://donnastevens.com.au/idiot-box/donna-stevens>



## Derecho a la realidad física y al intercambio presencial para los niños en Chile

Autores: Amanda Céspedes, Bruce Allyn

Fundación Educacional Amanda, Universidad Adolfo Ibáñez, Consultora Huella Humana

### Resumen

Percibimos nuestra existencia, a nuestros prójimos y al mundo que nos rodea a través de nuestros sentidos que son la base sobre la que se construye nuestra conciencia de ser humano. Del contacto con una variedad rica de experiencias diversas y de las interacciones reales con otros seres humanos, depende el desarrollo de las capacidades cognitivas y sociales que un niño pueda lograr.

*Ad portas* de una revolución tecnológica única en la historia, Chile puede ser pionero en el mundo al garantizar que niños y jóvenes tendrán siempre el derecho de crecer y educarse en contacto directo con la realidad física y al intercambio presencial con otros seres humanos. Y que estas experiencias no serán reemplazadas por experiencias virtuales por muy "reales", atractivas o "educativas" que se presenten.

La realidad virtual priva al niño de su derecho a experimentar la vida con todo su ser, nutrirse de experiencias sensoriales, motrices, espaciales y de intercambio presencial con otros seres humanos que le permiten su desarrollo integral y alcanzar su máximo potencial como lo garantiza la Convención sobre los Derechos del Niño.

### Meta / impacto esperado

1. Que Chile sea pionero y un ejemplo para el mundo, asumiendo como política pública garantizar a niños y jóvenes su derecho a la realidad

física y al intercambio presencial con otros seres humanos. Esto es al intercambio presencial con profesores, compañeros, la naturaleza, objetos de estudio y el entorno en general. Es esta relación con el mundo, sin mediación de aparatos digitales o de realidad virtual, lo que permitirá su desarrollo integral y la posibilidad de alcanzar su máximo potencial.

2. Potenciar el desarrollo integral de los niños según lo garantiza la Convención Internacional de Derechos del niño, a través de programas de educación innovadores, llevados adelante en espacios físicos y curriculares que ya existen en los colegios, sin perjuicio de que en adelante se puedan crear nuevos espacios.
3. Aumento significativo de niños y jóvenes con herramientas intrínsecamente humanas para desenvolverse en un mundo ad portas de una revolución tecnológica que cambiará para siempre el escenario educacional y laboral.
4. Mejorar la salud mental de niños y adolescentes.
5. Disminución de la violencia en los colegios y disminución de la delincuencia entre menores de edad.
6. Fortalecimiento de vínculos entre padres e hijos, cuidadores, niños y adolescentes, formando a los adultos en habilidades para acompañar de la mejor manera posible la formación de los menores en la era de los teléfonos celulares, realidad virtual e IA.

## Fundamentación y problema

La altura cognitiva alcanzada por un niño depende de la diversidad de experiencias enriquecedoras que viva durante la etapa de mayor plasticidad cerebral, esto es aproximadamente los primeros 14 años de su vida. Etapa que coincide también con la necesidad de sentirse contenido y seguro en un mundo bueno (de 0 a 7 años aprox.) y con la posibilidad de expresar sus emociones y sentimientos en un mundo bello (7 a 14 años aprox.) con acceso a arte, belleza, música clásica, historias de hombres y mujeres nobles que le aportarán fuerza interior y amor por ideales, contribuyendo a fortalecer en el joven el anhelo de crear un mundo mejor (Clouder y Rawson, 2009).

En la literatura revisada prevalecen recomendaciones que señalan que priorizar juegos sociales, juegos al aire libre y la interacción apropiada con pares, educadores y padres, fortalece el aprendizaje de habilidades tales como persistencia en la tarea, control de impulsos, regulación emocional, pensamiento creativo y flexible. El desarrollo normal de un niño tanto físi-

co, mental, emocional y social depende de su capacidad para moverse y los juegos tradicionales contribuyen a un aumento en la adquisición de palabras y mejor calidad del lenguaje.

Bateson y Martin (2013) afirman que “jugar permite a un individuo aprender maneras de lidiar con el mundo” y que “especialmente el juego por el placer de jugar, facilita la creatividad” (p. 9).

Las manualidades, el contacto directo con otros seres humanos, la naturaleza, aunque sea en plazas pequeñas o huertos de tamaño reducido, tejer, bordar, cerámica, tocar un instrumento musical (una simple flauta de madera), son oportunidades irremplazables de desarrollo y enriquecimiento de nuevas redes neuronales, que permiten a su vez la emergencia y enriquecimiento de un crisol de inteligencias y habilidades sociales, las cuales se van integrando para potenciarse entre sí y enriquecer la personalidad en formación. Es así como se potencia la inteligencia naturalística, definida como la capacidad de categorizar elementos del entorno, relacionar y utilizar esta información para sostener una relación sana con el medio ambiente (Céspedes, 2017, pp. 200-206, 211-213).

Esta inteligencia naturalista potencia la inteligencia espiritual, la capacidad de ser inspirado por valores, afrontar y trascender el dolor y disminuye la inclinación a causar daño. Estudios realizados en España encontraron mayor tendencia al bien en niños expuestos constantemente a la belleza y el arte. Bien, bondad y belleza van de la mano en el desarrollo de un niño (Céspedes, 2017, pp. 200-206, 211-213).

“Un estudio en 18 mil escuelas primarias del Reino Unido realizado entre 1994 y 1998 y publicado por la Office for Standards in Education (OFSTED) indica que las asignaturas humanísticas y artísticas influyen más en el desarrollo espiritual, moral, social y cultural de los alumnos que las de tecnología y ciencias” (Iwai, 2002, pp. 25-26).

Todas las inteligencias innatas, la musical, viso-constructiva espacial (organizar elementos en el espacio base para la escritura y el dibujo), kinestésica, creativa, relacional, naturalística, introspectiva, espiritual, de liderazgo, entre otras, son potenciadoras de la inteligencia fluida (Céspedes, 2021, pp. 220-222).

La inteligencia fluida es la capacidad de pensar de manera abstracta, razonar rápidamente y resolver problemas, en el mundo real, independientemente de cualquier conocimiento adquirido previamente. El humano no depende, como un robot, de ser alimentado con datos para crear, puede ha-

cerlo sin ellos. ¡Creatividad! ¡Innovación! ¡Confianza en la vida y las propias capacidades! (Céspedes, 2021, pp. 209-214).

Moverse en espacios físicos en casa, en la naturaleza, en una sala o un taller con materiales “reales” que transmitan vida: maderas, lanas, telas, instrumentos musicales por sencillos que sean, permiten que se estimule en niños y jóvenes la combinación de todas las inteligencias antes mencionadas para crear “experiencias cristalizantes”.

David Feldman en 1980 acuñó el término “experiencias cristalizantes” para referirse al desarrollo, enriquecimiento y potenciación de los talentos humanos. Las experiencias cristalizantes son las que permiten a un niño o joven descubrir un talento y encender el anhelo de enriquecerlo al máximo. Claudio Arrau, el mundialmente prestigiado pianista chileno, es un ejemplo.

A esto se suma que “La actividad musical en la infancia se ha asociado con ventajas en funciones de dominio general, como funciones ejecutivas o memoria, junto con mejoras en inteligencia y resultados académicos.” Además de perseverancia y voluntad ya que implica una práctica regular y motivada, de dificultad progresiva y que continuamente ofrece retos y que solo se puede vivir con un instrumento físicamente real (Román-Caballero y Lupiáñez, 2019).

En un estudio de 2010, Christopher Chau y Theresa Riforgiate señalan que “las investigaciones demuestran que la participación activa en la música y la instrucción musical ayudan a desarrollar la memoria, la percepción, el lenguaje, el vocabulario, las habilidades habladas y de lectura”.

Al mismo tiempo, el contacto real con la experiencia de la música prepara para el estudio de matemáticas, gramática y ciencias (Chau, 2010; Céspedes, 2011; Dalla Bella, 2014).

Según la experiencia en colegios Steiner o Waldorf, el tejido prepara el cerebro para el cálculo, desarrollo de la paciencia y tolerancia a la frustración y se incluyen diferentes formas de esa actividad desde kínder a quinto básico (Observación personal, Colegio Giordano Bruno, un colegio Waldorf. Santiago de Chile).

Esta diversidad de experiencias enriquecedoras se ve afectada por la exposición temprana y constante de los cerebros infantiles a la tecnología digital y a mundos virtuales. Las investigaciones en neurobiología muestran que a mayor precocidad en el uso cotidiano de dispositivos digitales mayor es la pérdida de habilidades de interacción social. Se produce menor uso de la mirada con fines comunicativos, menor capacidad de lectura y com-

prensión del contexto, menor empatía. Afecta negativamente el lenguaje verbal lo que se expresa en pobreza léxica, sintáctica y precario nivel discursivo (Céspedes, 2021, pp. 157-178). Puede generar alteraciones del sueño, menor control de impulsos, retraso en el desarrollo de habilidades motoras gruesas y finas, sobrepeso, alteraciones en el lenguaje, retraso en sus habilidades cognitivas, lingüísticas y psicosociales, y problemas de conducta (García y Dias de Carvalho, 2020).

Un estudio realizado en 7.097 niños publicado por JAMA Pediatrics en agosto de 2023, concluye que pasar entre una y cuatro horas de pantalla por día, al año de edad, está relacionado con mayores riesgos de retrasos en el desarrollo de la comunicación, la motricidad fina, la resolución de problemas y las habilidades personales y sociales.

En edad escolar las habilidades de alfabetización van en rápido proceso de deterioro en la medida en que niños y adolescentes invierten tiempo en las redes sociales y entretenimiento a través de pantallas interactivas o dispositivos de realidad virtual, mostrando menor capacidad de discernimiento y procesamiento de información.

Y no solo se ven empobrecidas las habilidades cognitivas; también se deteriora la inteligencia social y la salud mental. Diversas investigaciones muestran que comunidades virtuales privilegian el individualismo y no la empatía.

Un estudio con 2040 adolescentes de edades entre 12 y 19 años, develó que un mayor nivel de uso de smartphones tiene relación con menos satisfacción con la vida, percepción de peor salud, menor calidad de sueño y bajos niveles de inteligencia emocional, estrés, ansiedad, depresión, ideación suicida (García y Dias de Carvalho, 2020).

La relación con el entorno de manera directa, real, sin mediaciones digitales, es la clave para el desarrollo de toda la diversidad de inteligencias mencionadas y el despertar de la humanidad latente en cada niño (Monjaraz, 2019). Tenemos la oportunidad de garantizar que, sin distinción de clase social, ubicación geográfica, de raza o edad, todos los niños tengan acceso a vivir, educarse y crear en un mundo real, físico, que ponga en acción todos sus sentidos y desarrolle su potencial integral.

En un estudio publicado en Education Next, se afirma que visitas presenciales a museos de arte desarrollan en los niños más tolerancia, empatía histórica, mejor memoria educativa y pensamiento crítico (Greene et al., 2014).

Nos estamos jugando el futuro de las nuevas generaciones y del país. La IA y la realidad virtual recién comienzan, no podemos imaginar todavía las alturas y la influencia que alcanzarán en nuestra vida cotidiana o en la educación. Sabemos que en Chile ya existen oficinas virtuales y que el programa Go Along en USA está promoviendo fuertemente la educación digital. Es el momento de adelantarnos y proteger a los niños y jóvenes con políticas públicas que garanticen para siempre su derecho a la interacción real, física, con el mundo. Derecho a tener un profesor real, presencial, contacto directo con otros niños, jugar en el parque y estudiar flores mirándolas, tocándolas con sus propias manos.

Experiencias e investigaciones en Chile y el mundo dan cuenta de las oportunidades de un desarrollo neuronal, físico y emocional más adecuado de los niños con acceso limitado y mediado a la tecnología.

La infancia y la adolescencia son tiempos cruciales en el desarrollo intelectual del ser humano. Y el uso y abuso de internet y dispositivos digitales estaría contribuyendo a afectar todos los pilares del desarrollo: desde lo somático a la obesidad, y desde los trastornos músculo-esqueléticos a lo psíquico y emocional, como en los casos de depresión y agresividad, falta de habilidades sociales y empobrecimiento del lenguaje, concentración y memoria, según el neurocientífico Michel Desmurget, doctor en neurociencia y director de investigación en el Instituto Nacional de la Salud y la Investigación Médica de Francia.

### **Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa**

1. Establecimiento de políticas públicas que garanticen hoy y para siempre el derecho a la interacción con la realidad física para niños y jóvenes en nuestro país y al permanente intercambio presencial con otros seres humanos. Esto es el intercambio presencial con profesores, compañeros, la naturaleza, objetos de estudio y el entorno en general. Con todo lo que esto significa y con el objetivo de que eventualmente se considere un derecho garantizado también por la ley.
2. Campañas comunicacionales de gran calidad y alcance nacional, con una mirada positiva y esperanzadora que informe a padres, cuidadores y trabajadores del ámbito educacional de alternativas sanas y entretenidas que contribuyan al desarrollo integral de niños y jóvenes a partir del contacto con la realidad física e intercambio presencial con otros seres humanos.

- a. Campañas que informen acerca de los daños a nivel cognitivo, emocional y social que la exposición a dispositivos digitales y de realidad virtual provoca en niños y jóvenes, especialmente en los primeros 7 años de vida. No se trata de demonizar la tecnología, pero sí de informar con qué estamos lidiando y que se tome conciencia de los riesgos de integrar, sin conocer sus efectos, la tecnología y la virtualidad en la vida y educación de los niños (García SV, Dias de Carvalho T.2020.) (Céspedes, 2021, pp. 157-178) (Ippei Takahashi, MMSc; Taku Obara, PhD; Mami Ishikuro, PhD; et al. JAMA Pediatrics, 2023).
  - b. Recomendamos campañas de información en universidades y escuelas de formación superior asociadas a cuidado y educación de los niños, con la convicción de que surgirán iniciativas de investigación y propuestas de modificación del currículo escolar y de integración de nuevas actividades en los colegios para potenciar el desarrollo integral de los niños con actividades que les permitan usar sus manos, las antenas del corazón, y acceder al arte, la música y la belleza que los guiará al idealismo, la conciencia moral y al bien (Iwai, Kaori. La educación artística. Unesco 2002) (Román-Caballero, Rafael y Lupiáñez, Juan, 2019).
3. Incorporar la dimensión socio-afectiva y humana dentro de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI; sellos institucionales, perfil del estudiante, perfil del docente) como elemento indispensable, la relación permanente con la realidad más las actividades que potencien todas las inteligencias intrínsecamente humanas detalladas en la fundamentación de esta propuesta. Lo anterior posibilita la incorporación de acciones concretas y financiamiento incluidos en el Proyecto de Mejoramiento Escolar (PME - Ley de Subvenciones) en planes estratégicos (4 años) y planes anuales, los que a su vez debe repercutir a nivel de impacto en los procesos de aprendizaje de estudiantes, en vinculación con objetivos de aprendizaje, objetivos de aprendizaje transversales y habilidades (elementos de planificación de actividades en aula). "Mientras el PEI es la herramienta que le otorga sentido a los procesos educativos, el PME es el instrumento que organiza dichos procesos".
  4. Formación docente: Inserción de herramientas y didácticas de la pedagogía Waldorf y herramientas socio-emocionales en Centros de

Perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas (CPEIP), del Mineduc, a fin de garantizar el acceso democrático, sostenido y progresivo a las comunidades educativas a los fundamentos y didácticas de la educación Steiner o Waldorf, con el objetivo de potenciar el desarrollo y la formación de niños, niñas y adolescente integrales, con valores, capacidad de adaptación, colaboración, amor por el conocimiento, idealismo para aportar al mundo y salud mental sustentable. Esta educación tiene como centro el desarrollo de la voluntad en los niños a través de la guía de adultos, padres, cuidadores y profesores que inspiren amor y respeto. CPEIP, consideramos es el nicho en el cual puede desprenderse e implementarse de manera progresiva las bases para una educación socio-emocional con inspiración Steiner o Waldorf.

5. Planes formativos: Inserción de contenidos sobre qué significa ser humano y conocerse a uno mismo, emociones y desarrollo neurológico y relacional, entre otros, dentro de planes normativos, específicamente en Plan de Sexualidad, Afectividad y Género y Plan de Formación Ciudadana; entendiendo este conocimiento aprendido como factores protectores para vinculación con el medio y sus pares, así como también con la familia y comunidad cercana (Allyn Bruce., Proyecto SO 50.000. 2023).
  - a. Formación ciudadana: ejecutar acciones y buenas prácticas en la comunidad escolar (todos estamentos del EE), que vayan articuladas con artes y juego presencial, a fin de enriquecer y potenciar el sofisticado mapa cerebral motor humano, extremadamente versátil los primeros veinte años de la vida. Movimiento, juego, actividades presenciales, son indispensables para un desarrollo integral; a través de ellos, el niño fortalece su cuerpo; mantiene y enriquece su salud integral; desarrolla e incrementa su potencial cognitivo; fortalece sus habilidades sociales, su carácter, su capacidad reflexiva; preserva su patrimonio humano por excelencia: la imaginación y la capacidad de significar, preparándose para transformar el mundo creando cultura (Peter Gray, 2015. Fundación Let Grow) (Greene, Jay; Bowen, Daniel; Kísida, Brian.) (Céspedes, 2017 pp 200-206, 211-213).
  - a. Plan de Afectividad, sexualidad y género: Proponemos considerar, dentro de los proyectos institucionales y los planes formativos, una mirada del desarrollo del niño, niña y joven, desde lo que la educación Steiner o Waldorf que con más de cien años de



experiencia ha considerado como septenios los ciclos de crecimiento físico- espiritual, que permiten al docente, a la familia y a la comunidad educativa comprender y acompañar los procesos vitales del niño, a fin de ser la guía necesaria y pertinente para lograr un desarrollo integral y sano (Clouder Christopher & Rawson Martyn. Educación Waldorf: Ideas de Rudolf Steiner en la Práctica. Editorial Rudolf Steiner. 2009 ISBN: 978-84-89197-71-8) (Observación experiencia en Colegios Waldorf. Santiago, Chile).

Una percepción de la vida palpitante, tan intensa en el niño pequeño, es posible porque, mientras más pequeño es ese niño, mayor es su capacidad de observación atenta, de atención plena, además de su particular desarrollo de una percepción multimodal que aumenta la banda perceptiva. Cada pequeño niño y joven que percibe su entorno natural se encuentra en un estado de gracia. Sin duda alguna que para que ello ocurra, el ambiente ha de ser propicio: ofrecer a nuestros niños experiencias directas con la realidad y la naturaleza; respetar esa comunión que se produce entre el niño y el entorno, evitando aturdirlo con estímulos discordantes, desviando su atención hacia la pantalla de un teléfono o cascos de realidad virtual cuya influencia futura no podemos todavía imaginar.

No hay causa que merezca  
 más alta prioridad que la  
 protección y el desarrollo del  
 niño, de quien dependen la  
 supervivencia, la estabilidad y  
 el progreso de todas las  
 naciones y, de hecho, de la  
 civilización humana.

*Plan de Acción de la Cumbre Mundial a favor  
 de la Infancia, 30 de septiembre de 1990.*

## Fuentes bibliográficas

- Adams, K., Bull, R. & Maynes M-L. (2016) Early childhood spirituality in education: Towards an understanding of the distinctive features of young children's spirituality. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(5): 760-774, Doi:10.1080/1350293X.2014.996425.
- Allyn Bruce., Proyecto SO 50.000. 2023. Cerebro e Inteligencias Innatas del Ser Humano, el Sistema Operativo del ser humano on 50.000 años de antigüedad.
- Bateson, P, Martin, P. *Play, Playfulness, Creativity and Innovation*. Cambridge University Press, 2013.
- Céspedes, "Amanda "La rebelión de la Mente. La Fuerza Transformadora del Cerebro Los Primeros Diez Años de la Vida." Fundación Educacional Amanda 2021
- Céspedes, Amanda. "Sinapsis sobre pentagrama" en: Revista Calpe & Abyla N°5, Talento Musical. Santiago de Chile, Ed, Calpe&Abila. 2011.
- Chau, Christopher, Riforgiate, Theresa (2010). The influence of music in the development of children. Child Development Senior Project, Psychology and Child Development Department. College of Liberal Arts. California Polytechnic State University. San Luis Obispo.
- Dalla Bella, S. (2014). Music and Brain Plasticity. *The Oxford Handbook of Music Psychology*, Second Edition. Oxford University Press.
- Greene, J. P., Kisida, B., & Bowen, D. H. (2014). The Educational Value of Field Trips: Taking students to an art museum improves critical thinking skills, and more. *Education Next*, 14(1), 78-86.
- Habib, M and Besson, M. (2009). What do music experience and musical experience teach us about brain plasticity? *Music Perception*, 26(3):279-285.
- Hay, D. (2000). Spirituality versus individualism: Why we should nurture relational consciousness. *International Journal of Children's Spirituality*, 5: 37-48.
- Herholz, S.C. and Zatorre, R.J. (2012). Musical training as a framework for brain plasticity: behaviour, function, and structure. *Neuron*, 76(3):486-502.
- Román-Caballero, Rafael y Lupiáñez, Juan. El Impacto cognitivo de la práctica musical. Explorando las ventajas de un mundo musicalmente acti-

- vo. Centro de Investigación Mente, Cerebro y Comportamiento (CIMCYC), Universidad de Granada, España 2019
- Kaufman, A.B. Kornilov, S.A., Bristol, A.S., Tan, M. y Grigorenko, E.L. (2010) The neurobiological foundations of creative cognition. In J.C Kaufman y R.J. Sternberg(eds). The Cambridge handbook of creativity. (pp.216-232). New York Cambridge University Press.
- Clouder Christopher & Rawson Martyn. Educación Waldorf: Ideas de Rudolf Steiner en la Práctica. Editorial Rudolf Steiner. 2009 ISBN: 978-84-89197-71-8
- Iwai, Kaori. La educación artística: un desafío o la uniformización. PERSPECTIVAS: Revista trimestral de educación comparada. Número Vol. XXXII, n°4, de diciembre de 2002. Oficina Internacional de Educación de la Unesco [12322]
- Peter Gray, Ph.D. Psicología e investigador de Universidad de Boston. Autor del libro Free to Learn 2015. Fundador de la Fundación Let Grow.
- Screen Time at Age 1 Year and Communication and Problem-Solving Developmental Delay at 2 and 4 Years
- Ippei Takahashi, MMSc; Taku Obara, PhD; Mami Ishikuro, PhD; et al. JAMA Pediatrics. Published online August 21, 2023. doi:10.1001/jamapediatrics.2023.3057. <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/280859>

## **Educación en medios desde la perspectiva de la comunicación-educación y de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes**

Rayén Condeza Dall'Orso, Pablo Andrada Sola y Cristian Cabalín Quijada

Pontificia Universidad Católica de Chile-COES, Universidad de la Serena, Universidad de Chile.

### **Resumen**

La propuesta se basa en un análisis de evidencia en distinta literatura sobre planes de educación en medios (o estrategias de alfabetización mediática y digital, AMI según Unesco, 2018), en estudios e investigaciones conducidos por los autores que la suscriben desde el paradigma de la comunicación-educación y en orientaciones promovidas en países desarrollados y organismos internacionales como Unicef y Unesco.

Se propone incluir formalmente la educación en medios en los planes y programas del Ministerio de educación, considerando la relación cotidiana de los niños, niñas y adolescentes con su entorno y con el ecosistema mediático, sin reducir sus prácticas de comunicación al ambiente digital o al espacio escolar formal. También se estima relevante que los profesores y adultos a cargo de su bienestar y desarrollo tengan oportunidad de educación en medios, desde perspectivas sistémicas que articulen a los distintos actores significativos que co-participan en las comunidades educativas formales e informales, con un foco en la participación de los niños, niñas y adolescentes desde sus motivaciones e intereses. Un tercer ámbito de la propuesta es la participación de los profesionales y creadores de los medios de comunicación como aliados, tanto en la reflexión de su quehacer como en la relevancia de su labor educativa desde la comunicación.

## Meta / impacto esperado

Promover los derechos a la comunicación de los niños, niñas y adolescentes a través del desarrollo de acciones de política pública que promuevan el desarrollo de la educación mediática en el ámbito escolar formal, considerando el actual ecosistema mediático con el que interactúan para ser, estar, colaborar y convivir en el mundo, así como para promover su derecho a la comunicación y participación. Incluir en esta educación en medios desde una perspectiva de la comunicación-educación a los adultos a su cargo, así como a los profesionales de los medios en alianza.

## Fundamentación y problema

Durante décadas la escuela ha establecido una desgastante competencia con los medios de comunicación y con las tecnologías de la comunicación y la información, sin comprender el rol central que estos tienen en las mutaciones sociales y culturales derivadas de su uso cotidiano (Barbero, 2011). Los medios de comunicación son productores de conocimiento y de capital cultural, por lo que los proyectos de educación en medios están llamados a fomentar el pensamiento crítico sobre los actuales procesos mediáticos y tecnológicos globales, caracterizados por incesantes flujos de producción cultural y altos niveles de desigualdad material y simbólica (Cabalin, 2012).

Chile presenta una situación contradictoria en el ámbito de la educación en medios. Se observa un alto uso de los medios y de internet, especialmente por las generaciones más jóvenes y en espacios informales de educación, al tiempo que un considerable atraso en la implementación de políticas públicas y estrategias que promuevan las antiguas y nuevas literacidades recomendadas por Unesco (Condeza et al., 2020). Más aún, las escasas iniciativas de educación en medios se han centrado en los últimos años en el paradigma de la literacidad digital y en el ámbito escolar, cuestionado por los bajos resultados obtenidos por los estudiantes en mediciones internacionales que miden las competencias digitales (Andrada et al., 2021). Sobre la base del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, la Unesco (2018) afirma que las personas no pueden buscar, recibir y difundir información de manera crítica a través de ningún medio o arte y defender sus derechos y opiniones sin adquirir las competencias pertinentes.

Cualquiera sea la literacidad adquirida (algunos prefieren referirse a alfabetización, otros a educación) y el ecosistema mediático para el cual se

implementen orientaciones de política pública que permitan a las personas desarrollar habilidades, a lo largo de la historia estas han sido consideradas factores fundamentales para comunicarse, participar en la vida social y en la esfera pública (Simsek & Simsek, 2013).

No obstante, las literacidades en el espacio educativo siguen centradas fundamentalmente en alfabetizaciones y desarrollo de competencias que priorizan la lectura, la escritura y el cálculo, o bien tecnológicas, en desmedro de una educación desde paradigmas humanistas que promuevan la educación en medios para ser y estar en el mundo, para convivir, para la educación para la sociedad de la información y del conocimiento, la creatividad y la innovación (Frau-Meigs, 2019). Esto es relevante, pues en el estudio sobre las percepciones de los apoderados sobre el uso que hacen los niños, niñas y adolescentes de múltiples pantallas (Condeza et al., 2019) emerge una valoración por parte de los adultos a su cargo sobre cómo su relación con los medios les permite ejercer sus derechos a la educación, a entretenerse, a opinar y a expresarse, pero al mismo tiempo se consideran analfabetos para poder apoyarlos en un uso pertinente y adecuado a las distintas edades, además de emplear la autorización o prohibición de su uso como mecanismo de recompensa o de castigo.

Esta situación antecede por lo tanto a la situación de la pandemia, la que profundizó el uso de los medios y de las tecnologías digitales para soportar los procesos de enseñanza-aprendizaje durante casi dos años, al tiempo que visibilizó importantes desigualdades del sistema educativo chileno y mundial (Ayuso, 2022). Además, permitió, aunque de manera forzada, que los apoderados se involucraran como nunca antes en dichos procesos durante el periodo de confinamiento, abriendo un puente de comunicación con las y los profesores antes limitado a encuentros puntuales. Como sostienen Mateus et al. (2022), la pandemia relevó a nivel latinoamericano la falta de planificación, las precariedades tecnológicas y agudizó las necesidades de educación mediática en la región.

Se agregan nuevos retos que contribuyen a reconfigurar el actual ecosistema mediático con el que los NNA interactúan a diario, y que son los siguientes (Condeza et al., 2022): a) brechas digitales mundiales y regionales, b) el poder de monopolio del sector privado sobre el desarrollo y el control de la tecnología educativa; c) la dataficación (que transgrede la privacidad), d) la mediatización del aprendizaje y las interacciones mediadas por pantallas, e) la plataformización (que monetiza y cura los materiales de aprendi-

zaje), por lo que se corre el riesgo de pasar por alto a los educadores y sus interacciones con los estudiantes, dado el control privado de la mayoría de los dispositivos y plataformas de tecnología educativa.

### **Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa**

1. Inclusión formal de la educación en medios (Alfabetización mediática e informacional es la denominación actual de Unesco desde 2018) en los planes y programas del Ministerio de Educación, comprendiendo por medios a las distintas posibilidades de comunicación existentes en el actual ecosistema mediático, sin limitarla por lo tanto a la educación digital y al espacio escolar formal, dando espacio a las distintas literacidades necesarias relacionadas con el uso y apropiación de los medios y las tecnologías. Considerar la prominencia de la cultura audiovisual y su inserción en la oferta de las plataformas digitales, así como los nuevos lenguajes emergentes y procesos asociados (programación, automatización, algoritmos, capacidad creciente de la inteligencia artificial). Enmarcar las orientaciones tomando en cuenta las características actuales de las nuevas industrias de la cultura; por ejemplo, los modos de producción a partir de algoritmos y de recabar datos sobre preferencias de consumo de contenidos por parte de los usuarios de algunas plataformas audiovisuales de streaming para generar mayores audiencias.
2. Formación inicial y continua del profesorado desde la perspectiva de la educación en medios y AMI y de los derechos de la niñez, desde procesos de participación creativa, crítica y reflexiva como lo promueve la Unesco, así como desde la perspectiva de la comunicación-educación que promueven a su vez la participación activa y progresiva de los niños, niñas y adolescentes según su etapa de desarrollo y desde sus intereses-motivaciones. Basarse en directrices y recomendaciones internacionales, tales como el currículum de alfabetización mediática e informacional de Unesco y sus respectivas actualizaciones. Considerar en ese sentido la necesidad de actualizar la Convención Internacional de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes subrayada por Unicef desde el año 2017, a partir del Informe Mundial de la Infancia de ese año sobre las oportunidades y brechas de los niños, niñas y adolescentes en el caso de un mundo crecientemente digital (Unicef, 2017).
3. Considerar estrategias de comunicación-educación con enfoque sistémico disponibles para el contexto chileno, como la presentada al Centro de Innovación del MINEDUC (Bascur et al., 2021).

4. Formación de los adultos a cargo del cuidado de los niños, niñas y adolescentes, principalmente apoderados sobre educación en medios desde la perspectiva descrita anteriormente, considerando su relevancia en la experiencia cotidiana y en el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes en un contexto de múltiples pantallas.
5. Basar las orientaciones de política pública en principios básicos y desde una perspectiva ética asociados al derecho a la comunicación, al valor del pluralismo para un sistema democrático, desde una perspectiva humanista y de los derechos de las personas, de respeto a los demás y a la democracia, que aseguren el derecho a la vida privada, sensibilicen contra cualquier tipo de violencia y promuevan el bienestar y el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes que crecen en contextos de oportunidades, pero también de riesgo al relacionarse con los medios. Por ejemplo, la promoción de desinformación o su incorporación cada vez más temprana a decisiones de consumo. Si bien el uso de redes sociales por los más jóvenes puede amplificar las posibilidades de sufrir acoso, es en la base de las interacciones sociales que esta práctica está enraizada y donde se reproduce (Condeza, 2022).
6. Considerar a los profesionales de los medios, a los periodistas y creadores de la comunicación como aliados, por la importancia que tienen en el debate democrático y en la información sobre los hechos y el entorno en un contexto de comunicación global e intercultural, así como en las representaciones de la niñez y en la selección de temáticas y de contenidos apropiados que promuevan sus derechos y eviten estereotipos sobre los NNA o sobre los demás. Espacios como los de la señal NTV pueden ser aliados relevantes para la promoción de estas iniciativas.

## Fuentes bibliográficas

- Andrada, P.; Cabalin, C. & Condeza, R. (2021). Media Education in Chile. A digital leap that abandoned the study of Media. In Mateus, J.C.; Andrada, P. & Quiroz, M.T. Media Education in Latin America. Routledge.
- Ayuso, J. (2022). La brecha digital destapada por la pandemia del coronavirus: una investigación sobre profesorado y familias. *Revista complutense de educación* 33(2), 351-360.
- Barbero, J.M. (2011). Prólogo. En Bacher, S. Tatuados por los medios. *Dilemas de la educación en la era digital*. (13-16). Paidós.



- Bascur, W., Martínez, M., Muñoz, S., Pineda, B. & Uribe, J. (2021). "Edumedios 360", Empoderando a niños, niñas y adolescentes para el uso reflexivo, crítico y creativo de los medios de comunicación. Estrategia general de comunicación-educación para optar al grado de Magíster en comunicación social, mención Comunicación y Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Dir. Rayén Condeza. Becarios Fondecyt Iniciación 1191046, La construcción mediática de la infancia: una aproximación desde lo informativo, lo publicitario y lo institucional.
- Cabalin, C. (2012). Educación y medios en contextos globales de desigualdad. *Sphera Pública*, 12, 57-70.
- Condeza, R. (2022). *Las diversas violencias visibilizadas en las violencias digitales. Primeras Jornadas Internacionales en Ambientes Digitales y Derechos de Niños y Niñas en América Latina*. Centro interamericano de derechos del niño (CIDENI) y Centro de estudios de la comunicación pública (USACH), Santiago de Chile, 9 de diciembre.
- Condeza, R., Gálvez, M., Herrada, N. & Fernández, F. (2020). Media Education Challenges in a Digital Society: the case of Chile. In Frau-Meigs, D., Kotilainen, S., Pathak-Shelat, M., Hoechsmann, M y Poynts, S. (eds.), *The handbook of Media Education Research*. Wiley-Blackwell.
- Condeza, R., Herrada, N., & Fritz, C. (2019). Nuevos roles parentales de mediación. Percepciones de los padres sobre la relación de sus hijos con múltiples pantallas. *El profesional de la información*, 28(4). <http://profesionaldelainformacion.com/contenidos/2019/jul/condeza-herrada-barrros.pdf>
- Condeza, R.; Hoechsmann, M. & Frau Meigs, D. (2022). Editorial Dossier- Nuevos retos del profesorado ante la enseñanza digital en la era post-Covid [New challenges for teachers in the context of digital learning and the Post-Covid era]. *Comunicar*, 70, <https://www.revistacomunicar.com/pdf/70/presentacion-es.pdf>
- Frau-Meigs, D. (2019). Créativité, éducation aux médias et à l'information, translittérature: vers des Humanités numériques. *Quaderni, Communication, Technologie, Pouvoir*, (98), 87-115.
- Mateus, J., Andrada, P., González-Cabrera, C., Ugalde, C., & Novomisky, S. (2022). Teachers' perspectives for a critical agenda in media education post Covid-19. A comparative study in Latin America. [Perspectivas docentes para una agenda crítica en educación mediática post Covid-19.

- Estudio comparativo en Latinoamérica]. *Comunicar*, 70, 9-19. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-01>
- Simsek, E. & Simsek, A.(2013). New Literacies for Digital citizenship. *Contemporary educational technology*, 4 (2), 126-137.
- Unesco (2018). "Alfabetización mediática e informacional". Conferencia: Unesco. Executive Board, 2018, 205th (30529). Código del documento: 205 EX/34 Rev. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265509\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265509_spa)
- Unicef (2017). *Estado mundial de la infancia. Niños en un mundo digital*. Unicef.

# Parentalidades, familias y bienestar social



## Prólogo

Entendiendo el derecho a la vida consagrado en el art. 6 de la Convención de Derechos como uno comprensivo del derecho al desarrollo, todos los textos que a continuación se exponen, producidos por académicos y académicas de todo el país, se incardinan en la tarea de evidenciar la necesidad de fortalecer dos dimensiones cruciales para el logro de dicho cometido, las parentalidades y familia y el bienestar social, sentando bases para la discusión y adopción de medidas estatales en cada uno de los tópicos que se analizan.

Por un lado, se presentan seis trabajos vinculados a las parentalidades y familia, todos relativos a aspectos vinculados a las habilidades de cuidado de NNA por la familia y al derecho a tener familia. Exponer la necesidad de protección a la familia cuando de derechos de NNA se trata es de máxima relevancia, dado que dicho grupo social es sin duda el escenario más idóneo para que los niños alcancen el máximo desarrollo posible al que tienen derecho.

Luego, y esta vez relativo al bienestar social, se encuentran ocho trabajos que, fuera del ámbito familiar, exponen necesidades de contextos o aristas que también tributan al logro del desarrollo de todos los niños, niñas y adolescentes. Articulados desde esa base, los textos que a continuación se presentan, refieren a aspectos relativos a la alimentación y vida saludable, la educación y los espacios educativos, la salud y los derechos de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad.

Así, las propuestas que conforman este apartado, se presentan en el siguiente orden.

### Parentalidades y familias

- Incorporación de factores protectores parentales científicamente comprobados en políticas públicas.
- Conciliando el rol laboral y familiar de padres y madres que trabajan en forma remunerada: adolescentes con mayor bienestar subjetivo.
- La restitución del derecho a vivir en familia de niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales: equilibrando soluciones y tiempos en función del interés superior del niño/a o adolescente.
- Derecho a la intervención temprana integral para niños y niñas bajo el cuidado del sistema de protección infantil.

- Fortalecimiento de habilidades parentales en colaboración con el Programa Habilidades para la Vida: Programa de apoyo al ejercicio de una crianza respetuosa con los derechos de la niñez en etapa preescolar desarrollado desde la evidencia y realidad chilena.
- Legislando por un Futuro inclusivo: La Voz de los/las Adolescentes y el Lugar de la Familia en Contextos de Acogimiento familiar y residencial.

## **Bienestar social**

- Estrategia de intervención para la seguridad alimentaria y nutricional de los entornos alimentarios domésticos, considerando las dimensiones de género en la comunidad escolar.
- Integración alimentaria como herramienta para mejorar la calidad de la alimentación de NNA chilenos y migrantes.
- Implementar un conjunto integral de estrategias y recursos que permitan a las comunidades educativas promover y vivenciar estilos de vida saludables, para una salud integral
- Érase una vez las raíces de mi niñez: Una metodología de enseñanza del desarrollo infantil.
- Incorporación del profesional de enfermería en establecimientos educacionales para mejorar la calidad de vida de niños y niñas.
- La supervisión en la práctica clínica de trabajadores y trabajadoras sociales dentro del sistema de protección.
- Propuesta de política pública para el cuidado integral de la Salud durante la gestación y la primera infancia
- Todos los niños tienen voz: Propuesta de ajuste para el ejercicio del derecho del niño en situación de discapacidad a ser oído.

## **Incorporación de factores protectores parentales científicamente comprobados en políticas públicas<sup>1</sup>**

Lorena Paredes Arévalo, Isabel Obando Calderón, Marlys Leal Oyarzún, Yennifer Avila Pizarro, Cristian Álvarez

Universidad de Los Lagos, Universidad Andrés Bello

### **Resumen**

Esta propuesta se basa en el Proyecto de Investigación de salud multi-profesional ULagos-JUNJI de Osorno. En la comuna de Osorno, más del 50% de los escolares de pre-kínder y kínder evidencian malnutrición por exceso, cifras alarmantes, ya que estos indicadores se asocian a enfermedades cardio-metabólicas (sobrepeso, obesidad, diabetes e hipertensión arterial), siendo la mayor causa de morbi-mortalidad en nuestro país (Junaeb, 2022).

Con fines de promoción de salud y prevención de enfermedades en la población de preescolares y sus familias, la génesis de la investigación se vinculó a la malnutrición por exceso en niñas y niños y su relación con hábitos parentales que se asociaron significativamente a la salud del niño preescolar, lo cual dio origen a un "Manual de comunicación y vida saludable" para familias de preescolares.

### **Algunos resultados del proyecto fueron los siguientes:**

Niños preescolares hijos de "padres" con bajo nivel educacional presentaron una elevada relación peso/talla y porcentaje de grasa corporal (Pare-

---

<sup>1</sup> Número de acta del proyecto: ORD.: N°016 ANT.: carta 03.01 .2019. Nombre de la entidad financiadora: Universidad de Los Lagos. Nombre del comité de ética de la institución que revisó el proyecto y su número correspondiente: Servicio de Salud Valdivia - Comité Ético Científico. Teléfono: +56632281784 Mail: comiteeticasetrataria@gmail.com

des et al., 2021). Asimismo, respecto a hábitos alimentarios de los niños/as, presentar o disponer de menos tiempo de comer mostró diferencias significativas entre niños con sobrepeso y obesidad (menos minutos de alimentación) vs. niños normopeso (quienes presentaron más minutos para consumir su alimentación).

De manera similar, se encontraron diferencias significativas en el número de aparatos de televisión en el hogar entre preescolares con obesidad (más aparatos) y preescolares con peso normal (menos aparatos en casa) (Obando et al., 2021).

Un sueño bajo en tiempo de duración se asoció con riesgos significativamente mayores de sufrir de sobrepeso/obesidad, baja estatura y aumento del índice de masa corporal (IMC) (Álvarez et al., 2020).

Finalmente, el tiempo de comunicación verbal entre padres e hijos se correlacionó con mayores niveles de adiposidad de los infantes cuando la comunicación era reducida en minutos (Leal et al., 2020).

### **Meta / impacto esperado**

Mejorar la prevención primaria de salud del preescolar a través de la implementación de estas recomendaciones en el control de salud infantil y en jardines infantiles a nivel nacional.

### **Fundamentación y problema**

Las enfermedades cardio-metabólicas (i.e., obesidad, diabetes e hipertensión arterial) han ido en aumento en diferentes países y a través de todo el ciclo vital, como lo son los niños/adolescentes, adultos y adultos mayores. En este sentido, la obesidad y estas enfermedades cardio-metabólicas asociadas, de igual manera se han incrementado y no han retrocedido en su prevalencia en el grupo etario de niños de edad escolar.

Recientemente, se ha reportado que niños escolares con elevada presión arterial y aquellos en clasificación de hipertensión arterial presentaron también un elevado índice de masa corporal y una mayor relación peso/talla, donde, paralelamente, también una menor cantidad de horas de sueño fueron asociadas a esta alteración en niños de edad escolar, lo cual sugiere la necesidad de estudiar este fenómeno (prevalencia de obesidad y factores de riesgo para enfermedades cardio-metabólicas) en edades más tempranas (población preescolar) con objetivos de anticipar las estrategias de prevención y promoción de la salud.



La malnutrición por exceso en preescolares a nivel nacional alcanza una cifra alarmante que es de 56,5% del total (Junaeb, 2022). En base a lo anterior, se logra evidenciar que no han resultado efectivas las estrategias ministeriales levantadas hasta ahora para el abordaje de este problema.

Desde el punto de vista de la maduración biológica, la edad preescolar es importante debido a que ocurren cambios importantes en el desarrollo de tejidos y órganos. Asimismo, en esta edad también se adquieren hábitos que van a regular el estilo de vida del futuro niño a la edad adolescente y posteriormente a ser un adulto, repercutiendo directamente en los factores protectores de salud. De esta manera, la edad preescolar se transforma en una etapa clave donde tanto la familia (padres y familiares que rodean al niño/a) como la escuela (institución que educa al niño/a) entregan acciones diarias de información, educación y experiencias que se transforman en estímulos que pueden tener el carácter de mantenerse y replicarse de manera repetitiva en la vida diaria del preescolar, y formando la base de su actual o futuro estilo de vida. Desafortunadamente, y principalmente en casos en que son desconocidas estas prácticas por los padres, algunos hábitos y estilos de vida de los padres pueden también convertirse en efectos negativos en la salud del niño/a.

Es de conocimiento masivo que conductas como una alta ingesta de alimentos ricos en grasas saturadas y azúcar, y el no practicar actividad física, han reportado ampliamente asociarse a mayores niveles de obesidad y de enfermedades como diabetes, hipertensión arterial y mayor mortalidad. Se ha observado que realizar actividad física ejerce un efecto significativo sobre el nivel de actividad física de sus hijos, así como ingerir alimentos saludables en la alimentación saludable de los niños, vinculando así al estilo de vida de los padres con un rol indirecto en la salud de sus hijos cuando estos reportan ser también más físicamente activos y alimentarse mejor, respectivamente.

Nuevos factores de riesgo han aparecido amenazando la salud cardiovascular de estos preescolares. Un característico y recientemente conocido caso es el dejar a los niños dormir una baja cantidad de horas, permitiéndoles estar despiertos hasta largas horas de la noche. Recientes estudios han demostrado en población de escolares (niños entre 6 y 13 años) que dormir menos de 11 h (dentro de un ciclo de 24 h) se asocia a mayores niveles de obesidad, adiposidad y elevada presión arterial. El sueño es un factor protector de la salud del niño/a, que regula, repara y mantiene en funcionamiento

diferentes mecanismos biológicos relacionados, por ejemplo, con el crecimiento, como lo es el accionar de la hormona de crecimiento.

Otro factor que se añade ha sido el tiempo de “comunicación verbal” entre padres e hijos, factor protector en la salud de los preescolares cuando los padres se comunican un tiempo superior a 100 minutos por día (caracterizado este tiempo como una comunicación en que ambos reciben retroalimentación).

Se han detectado nuevos hábitos asociados significativamente a mayores niveles de adiposidad en niños preescolares. Por ejemplo, cuando los padres dedican menos de 20 minutos a las comidas principales de los niños, se observa un aumento en la adiposidad. Asimismo, los preescolares que utilizan pantallas en sus hogares presentan niveles similares de aumento en la adiposidad.

De este modo, los hábitos de vida parentales podrían ser considerados factores protectores o de riesgo en la salud cardiometabólica de los preescolares. Considerarlos permite abrir la puerta al fomento y facilitación de políticas públicas en materia de promoción de hábitos de crianza y estilos de vida saludables en los padres. Estas políticas públicas deberían resguardar estas conductas de los padres y del núcleo familiar cercano del preescolar. Dichas políticas podrían tener implicaciones altamente preventivas y no necesariamente curativas, así como podrían tener un gran impacto en el ámbito de los sistemas de salud y la educación de Chile.

## **Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa**

### ***Objetivo general***

Generar recomendaciones basadas en evidencia científica disponible acerca de “prevención” de enfermedades cardio-metabólicas en preescolares mediante acciones de educación a familias de niñas y niños preescolares.

### **Tipo de pacientes y escenario clínico**

Preescolares que reciben atención en el nivel primario de salud en el sector público y privado de salud.

## Usuarios de la Guía de recomendaciones

Todos los profesionales de salud que trabajan en atención primaria: enfermeras, nutricionistas, psicólogos, matronas, trabajadores sociales, educadoras, profesores de educación física, fonoaudiólogas, entre otros.

Cada profesional educará (individual o grupalmente) a madre y/o cuidador durante la atención de los preescolares en los distintos controles de salud que otorgue el profesional en Cesfam, Cecosf, Posta Rural. (Ej.: control de niño sano, consulta nutricional, control de salud bucal, etc.). Puede apoyarse la educación con contenido ilustrativo. Las/os autoras/es de esta propuesta ponen a disposición el "Manual de Comunicación y vida saludable", parte del proyecto Investigación de salud con pertinencia territorial JUNJI-ULAGOS (Paredes et al., 2023).

Los jardines infantiles también serán usuarios de esta guía, por lo que se recomienda, para fines de efectividad de la propuesta, contratar a profesional enfermera y a nutricionista en jardines infantiles y escuelas, y contratar horas en jardines infantiles para profesor de educación física que realice actividades recreativas y contribuyan a vida activa y saludable desde la infancia.

## Guía de recomendaciones

En preescolares, se sugiere educar al cuidador/a y familia (si procede) en temáticas de comunicación y vida saludable para prevenir enfermedades cardio-metabólicas.

Incluye alimentación saludable, actividad física, comunicación familiar, sueño y descanso y uso de pantallas tecnológicas.

### *Tema 1: Alimentación saludable "Comamos bien para vivir mejor"*

- Plan de alimentación saludable para niños/as en edad preescolar (2 a 5 años)
- Lácteos sin azúcar: 3 tazas diarias
- Verduras: 2 platos diarios
- Frutas: 2 unidades diarias
- Pescado: 1 porción 2 veces por semana
- Pollo, pavo o carnes sin grasa: 1 porción 2 veces por semana
- Legumbres: 1 porción 2 veces por semana

- Huevos: 1 unidad 2 a 3 veces por semana
- Cereales, pastas o papas cocidas: 1 porción 4 a 5 veces por semana
- Pan: 1 a 1 ½ porción diaria
- Aceites y otras grasas: 4 cucharaditas diarias. (INTA, 2016)

## Discusión de la evidencia

La evidencia sobre la efectividad de la educación de los padres en alimentación saludable de sus hijos preescolares, parece contribuir a la disminución de las enfermedades cardiovasculares (Paredes et al., 2021).

### *Tema 2: Actividad Física “Movernos juntos es divertido”*

En las 24 horas de un día, se recomienda realizar diferentes tipos de actividades físicas de diversa intensidad durante al menos **180 minutos**, de los que al menos 60 minutos se dedicarán a actividades físicas moderadas a intensas repartidas a lo largo del día; cuantas más, mejor (Organización Mundial de la salud, 2023).

## Discusión de la evidencia

El no practicar actividad física se ha correlacionado con niveles de adiposidad mayores en niños y más probabilidad de desarrollar enfermedades cardio-metabólicas. Se ha observado que realizar actividad física ejerce un efecto significativo sobre el nivel de actividad física de sus hijos, vinculando así al estilo de vida de los padres con un rol indirecto en la salud de sus hijos cuando estos reportan ser también más físicamente activos (Díaz-Martínez et. al., 2018).

### **Tema 3: Comunicación familiar**

Recomendaciones para utilizar en el hogar que favorecen la comunicación:

- Comer junto a tus hijos/as
- Jugar con los hijos/as
- Moverse juntos, ir a comprar juntos
- Escucharse mutuamente
- Realizar tareas de hogar en conjunto, sin hacer reparos de la ayuda que entrega tu hijo/a

- Conversar un momento antes de dormir (Chile Crece Contigo, 2023).
- Procurar que la duración mínima de la comunicación sea de 100 minutos/ día (Leal et al., 2020).

### **Discusión de la evidencia:**

El tiempo diario de comunicación verbal entre padres e hijos se asocia significativamente a mayores niveles de adiposidad mediante el peso, peso/talla y masa grasa; la investigación confirmó que 100 minutos de tiempo al día era un factor protector de la salud de los preescolares (Leal et al., 2020).

#### ***Tema 4: Sueño y descanso: “Dormir nos hace más sanos”***

Recomendaciones para creación de hábitos y rutina para dormir:

- Colocar el pijama tranquilamente
- Promueva un juego tranquilo (calma)
- Ir al baño y acompañar en el cepillado de dientes
- Arrojarlo en su cama con algún peluche o algún elemento de su agrado
- Escuchar música suave o contarle un cuento y luego despedirse.
- Tener horarios fijos de sueño, especialmente en los días de semana (Chile Crece Contigo, 2023).
- Que duerma más de 10 hrs. (Álvarez et al. 2020).

### **Discusión de la evidencia**

En una investigación con preescolares chilenos, destacan resultados que describen a niños en el tercil más bajo de duración del sueño (menos de 10 hr de sueño) con índices de masa corporal significativamente más altos ( $p=0,036$ ), peso por puntuaciones Z de altura ( $p<0,0001$ ), proporciones cintura-cadera ( $p=0,041$ ) y porcentaje de grasa corporal ( $p=0,035$ ) en comparación con los del tercil superior (10 y más horas de sueño).

La baja duración de sueño se asoció significativamente a mayores riesgos de sobrepeso (obesidad (OR 1,3 (0,9, 1,8), baja estatura (OR 1,2 (0,8, 1,6) y aumento IMC (OR 1,5 (0,4, 1,4) (Álvarez et. al, 2020).

### Tema 5: Uso de pantallas tecnológicas: “Sin pantallas, más felices”

- En lactantes menores no deben usarse pantallas
- Preescolares entre 2 a 5 años, pueden usar un dispositivo máximo 1 hora al día.
- Reemplazar el tiempo frente a la pantalla por juegos activos, bailar, correr, bicicleta, pasear una mascota, etc. Preocúpese de apagar las pantallas por lo menos una hora antes de que sus hijos se duerman.
- Cuando su hijo ve televisión, que realice pausas de al menos 10 minutos (Organización Mundial de la Salud, 2023).

### Discusión de la evidencia

Resultados investigativos en preescolares mostraron diferencias significativas en el número de televisores en casa entre preescolares con obesidad vs normopeso ( $2,1 \pm 1,1$  vs  $1,6 \pm 0,8$  televisores/ vivienda,  $P < 0,001$ ), evidenciando que un mayor número de pantallas tecnológicas en casa se asocia a mayores niveles de adiposidad en preescolares chilenos (Obando et. al., 2021).

### Fuentes bibliográficas

- Alvarez, C., Paredes-Arévalo, L., Obando, I., Leal, M., Avila, Y., Sadarangani, K. P., Delgado-Floody, P., Alonso-Martínez, A. M., & Izquierdo, M. (2020). Consequences of low sleep duration in anthropometric and body composition parameters of Chilean preschoolers. *Children*, 8(1), 8. <https://doi.org/10.3390/children8010008>
- Chile crece contigo. (2023). Descubrir el placer de la comunicación acercándonos a nuestros niños. Disponible en: <https://www.crececontigo.gob.cl/columna/descubrir-el-placer-de-la-comunicacion-acercandonos-a-nuestros-ninos-y-ninas/>
- Chile crece contigo. (2023). El sueño 2-4 años. Disponible en: <https://www.crececontigo.gob.cl/tema/el-sueno/>
- Díaz-Martínez, Ximena, Petermann, Fanny, Leiva, Ana María, Garrido-Méndez, Alex, Salas-Bravo, Carlos, Martínez, María Adela, Labraña, Ana María, Duran, Eliana, Valdivia-Moral, Pedro, Zagalaz, María Luisa,

- Poblete-Valderrama, Felipe, Alvarez, Cristian, & Celis-Morales, Carlos. (2018). No cumplir con las recomendaciones de actividad física se asocia a mayores niveles de obesidad, diabetes, hipertensión y síndrome metabólico en población chilena. *Revista médica de Chile*, 146(5), 585-595. <https://dx.doi.org/10.4067/s0034-9887201800050058>
- INTA. (2016). Guía de alimentación del preescolar. Disponible en [https://inta.uchile.cl/dam/jcr:3cdf7726-4391-4bd1-bbco-29f78d91dc66/Guia\\_alimentacion\\_pre\\_escolar\\_2-5.pdf](https://inta.uchile.cl/dam/jcr:3cdf7726-4391-4bd1-bbco-29f78d91dc66/Guia_alimentacion_pre_escolar_2-5.pdf)
- Junaeb (2022). Presentación de resultados Mapa nutricional 2022. <https://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2023/06/Mapa-Nutricional-2022.pdf>
- Leal Oyarzún, M. J., Paredes Arévalo, L., Obando Calderón, I. y Álvarez Lepin, C. (2020). Asociación entre el tiempo de comunicación verbal entre padres e hijos y los niveles de adiposidad de preescolares chilenos. *Revista de Salud Pública*, 22(6), 594-600. <https://doi.org/10.15446/rsap.v22n6.85046>
- Obando, I., Leal, M., Paredes, L., & Álvarez, C. (2021). Asociación entre hábitos parentales de alimentación y adiposidad de preescolares usuarios de dispositivos audiovisuales. *Gaceta Médica De Caracas*, 129(3), 537-546. Recuperado a partir de [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_gmc/article/view/22876](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_gmc/article/view/22876)
- Organización Mundial de la salud. (2022). Actividad física. Disponible en <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Organización mundial de la salud. (2023). OMS recomienda evitar exponer a niños menores de dos años de vida a pantallas. Disponible en <https://www.mspbs.gov.py/portal/27094/oms-recomienda-evitar-exponer-a-ninillos-menores-de-dos-antillideos-de-vida-a-pantallas.html>
- Paredes, L., Obando, I., Leal Oyarzún, M. & Alvarez, C. (2021). Nivel de adiposidad y fuerza muscular en preescolares según nivel educacional y características socio-demográficas de sus padres. *Andes Pediátrica*, 92(2), 193. <https://doi.org/10.32641/andespediatr.v92i2.1498>
- Paredes, L., Obando, I., Leal Oyarzún, M., Avila, Y. & Alvarez, C. (2023). Manual de comunicación y vida saludable. Disponible en: [https://figshare.com/articles/online\\_resource/Manual\\_de\\_comunicacion\\_y\\_vida\\_saludable/24021390](https://figshare.com/articles/online_resource/Manual_de_comunicacion_y_vida_saludable/24021390)

## Conciliando el rol laboral y familiar de padres y madres que trabajan en forma remunerada: adolescentes con mayor bienestar subjetivo<sup>1</sup>

Berta Schnettler; Mahia Saracostti, Ligia Orellana, Andrés Concha

Universidad de La Frontera, Universidad de Chile, Universidad de Valparaíso

### Resumen

En el FONDECYT 1190017 se investigaron las relaciones de interdependencia entre la interfaz trabajo-familia (*work-life interface*) y el bienestar subjetivo en tríadas padre-madre-hijos/as adolescentes en familias con dos ingresos parentales de las ciudades de Temuco, Rancagua y Santiago, tanto previo como durante la pandemia por Covid-19 (2019-2021). Previo a la pandemia, se obtuvo que el conflicto trabajo-a-familia (*work-to-family conflict - WFC*) de la madre aumentó su malestar emocional (depresión, ansiedad y estrés) y el del padre, y viceversa, mientras que el WFC de ambos padres aumentó el malestar emocional de los adolescentes (Gejman et al., 2023).

A su vez, el WFC de padres y madres disminuyó en forma directa su satisfacción familiar, mientras que también disminuyó la satisfacción familiar de los adolescentes en la medida que estos percibieron que el trabajo de los padres interfería en la relación padre/hijo o madre/hijo (Orellana et al., 2021). El WFC también disminuyó la satisfacción con la alimentación de ambos padres, mientras que una positiva atmósfera en las comidas familiares mejoró la satisfacción con la alimentación de los tres miembros de la familia. Sin embargo, el WFC de la madre disminuyó la satisfacción con la alimentación de los adolescentes (Schnettler et al., 2021).

<sup>1</sup> Número de acta del proyecto: Fondecyt regular 1190017 Nombre de la entidad financiadora: ANID, Fondecyt Nombre del comité de ética de la institución que revisó el proyecto y su número correspondiente: Comité Ético Científico de la Universidad de La Frontera (protocolo 007/19).



Por el contrario, el enriquecimiento trabajo-a-familia (*work-to-family enrichment* - WFE) aumentó la satisfacción con la alimentación de ambos padres en forma directa y a través de una positiva percepción de la atmósfera de las comidas familiares. Además, el WFE de padres y madres se asoció positivamente con la satisfacción con la alimentación de los adolescentes a través de una positiva percepción de la atmósfera de las comidas familiares (Schnettler et al., 2022a). Durante la pandemia, se obtuvo que el apoyo organizacional hacia la familia que recibió el padre le permitió mejorar su calidad de la dieta y la de la madre e indirectamente la calidad de la dieta de los adolescentes a través de su WFE (Schnettler et al., 2022b). También se obtuvo que el WFE de padres y madres mejoró su satisfacción con la alimentación y la de los adolescentes a través de un mayor monitoreo de la alimentación de los adolescentes (Schnettler et al., 2023).

Paralelamente, el conflicto familia-a-trabajo (*family-to-work conflict* - FWC) de padres y madres se asoció a una disminución en su satisfacción familiar en forma directa, e indirectamente a través de su malestar emocional. Un mayor FWC en los padres se asoció con una menor satisfacción familiar en las madres en forma directa. Un mayor FWC de los padres también se asoció con una menor satisfacción familiar de madres y adolescentes en forma indirecta a través del malestar emocional de los padres, mientras que un mayor FWC en las madres aumentó el malestar emocional de los padres, lo que finalmente también se tradujo indirectamente en una menor satisfacción familiar en los tres miembros de la familia (Schnettler et al., s/f). Por lo tanto, los resultados de estas investigaciones demuestran que el bienestar de adolescentes es afectado por los aspectos positivos y negativos que sus padres experimentan en relación a su interfaz trabajo-familia, lo que hace necesarias intervenciones en los padres para mejorar tanto su bienestar como el de sus hijos/as adolescentes.

### **Meta/ impacto esperado**

Aportar en la evidencia de la necesidad de adopción de políticas que inciden en la situación laboral de progenitores y cuidadores como mecanismo para incrementar el bienestar subjetivo de los adolescentes dentro del contexto familiar.

## Fundamentos y Problemas

El conflicto trabajo-familia ha aumentado, especialmente en familias con doble ingreso parental, debido a que este tipo de familias enfrenta conflicto entre roles en el que el trabajo y la familia parecen ser incompatibles entre sí (Greenhaus & Beutell, 1985). Tal incompatibilidad implica tensión o estrés asociado al rol, ya que las demandas de ambos dominios compiten por los recursos limitados de un individuo, como el tiempo y la energía, para enfrentar los problemas cotidianos. Sin embargo, la interfaz trabajo-familia comprende procesos tanto de conflicto como de enriquecimiento entre los roles familiar y laboral, que pueden afectar negativa o positivamente la satisfacción vital global y en dominios de la vida (trabajo, familia, alimentación, etc.) de el/la trabajador/a y su familia, así como también en los resultados laborales y sus efectos en la sociedad. Las familias enfrentan conflicto entre roles cuando las demandas del trabajo y de la familia parecen ser incompatibles entre sí, lo que genera tensión o estrés asociado al rol.

El conflicto es bidireccional, en el conflicto trabajo-a-familia (WFC) la tensión laboral afecta negativamente la vida familiar, en el conflicto familia-a-trabajo (FWC) la tensión originada en la familia afecta negativamente la vida laboral. La interfaz trabajo-familia también considera recursos disponibles en ambos dominios que pueden llevar a un proceso de enriquecimiento y a resultados positivos. El enriquecimiento también es bidireccional: en el enriquecimiento trabajo-a-familia (WFE) el trabajo puede afectar positivamente a la familia, mientras que en el enriquecimiento familia-a-trabajo (*family-to-work enrichment* - FWE) la familia puede afectar positivamente el trabajo. Las demandas y los recursos contextuales del trabajo y del hogar causan el conflicto y el enriquecimiento, respectivamente, las que se clasifican en cuantitativas, emocionales, físicas y cognitivas.

Las demandas cuantitativas corresponden a sobrecarga laboral, presión o tener que hacer mucho trabajo en poco tiempo. Las demandas emocionales se refieren al grado en que se enfrentan situaciones emocionalmente estresantes. Las demandas mentales corresponden al grado en que las tareas requieren un esfuerzo psicológico sustancial (cognitivo, emocional y/o conductual) para ser efectuadas (Ten Brummelhuis & Bakker, 2012). Entre los recursos contextuales se encuentra el apoyo social (laboral y familiar, afectivo o instrumental).

Sin embargo, parte importante de la literatura enfocada en la interfaz trabajo-familia se ha centrado en estudiar el conflicto y el enriquecimiento en forma individual, sin considerar que ambos procesos también pueden influir en el bienestar de los miembros de la familia, especialmente en familias con doble ingreso parental e hijos/as. Tomar la familia como unidad de estudio es congruente con la teoría de los sistemas familiares, que sugiere que los individuos de una familia son interdependientes y que las actitudes y comportamientos de un individuo se ven afectados por las actitudes y comportamientos de otros miembros de la familia.

Además, la mayoría de los estudios referidos a la interfaz trabajo-familia que han incluido hijos se han llevado a cabo con familias con hijos pequeños, mientras que las familias con adolescentes han sido poco estudiadas. El foco en los adolescentes es relevante debido a que, aunque buscan más autonomía, todavía se benefician del apoyo de los padres. Comparados con los hijos pequeños, los adolescentes tienen mayor relación con los padres, se preocupan por las repercusiones laborales en el ámbito familiar y son capaces de apoyar a los padres, tanto emocional como instrumentalmente. Al mismo tiempo, los adolescentes son más propensos a desafiar las órdenes y opiniones de sus padres, mientras tratan de negociar límites, lo que puede generar más conflicto en las diadas padre-hijo/a que con hijos pequeños.

### **Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa**

A pesar de que un paso importante para aumentar el tiempo en familia es la reducción de la jornada laboral a 40 horas, también es necesario que el tiempo en familia sea de calidad. Por lo tanto, las organizaciones públicas y privadas y las y los legisladores deben considerar implementar o legislar la inclusión de capacitaciones para las trabajadoras y los trabajadores en un manejo más eficiente de sus roles laboral y familiar, de manera de reducir tanto el conflicto trabajo-a-familia como el conflicto familia-a-trabajo. De esta forma, las y los trabajadores podrán dedicarse a sus tareas laborales en su lugar de trabajo y a sus labores familiares y domésticas en su hogar, reduciendo las interferencias entre ambos dominios. Al respecto, se deben ajustar las cargas de trabajo y evitar los mensajes de trabajo fuera del horario laboral. También deben considerarse capacitaciones para el manejo del estrés tendientes a evitar sintomatología de problemas de salud mental

como el malestar emocional (depresión, ansiedad, estrés u otros como el síndrome de *burnout*).

Paralelamente, es necesario implementar políticas organizacionales de apoyo a las familias de las y los trabajadores, que consideren flexibilidad horaria para llevar a los hijos/as al médico, para asistir a actividades especiales en los establecimientos educacionales de los hijos/as o trabajo remoto en caso de enfermedad de los hijos/as. Esto debe ser acompañado con capacitaciones dirigidas a los/as superiores en temas como la resolución de conflictos entre subordinados y promover ambientes laborales saludables en que se fomente el apoyo entre el superior y el subordinado y entre colegas, lo que puede llevar a procesos de enriquecimiento trabajo-a-familia. Este tipo de prácticas no solo permite que las trabajadoras y trabajadores puedan desempeñarse emocional e instrumentalmente de mejor forma en sus hogares, sino que también los hace valorar y estar más satisfechos con sus lugares de trabajo.

Finalmente, se considera muy deseable la implementación de talleres que promuevan la corresponsabilidad de padres y madres en las labores de cuidado de los hijos y en las labores domésticas del hogar, con el fin de aliviar la doble o triple jornada que experimentan principalmente las madres. Este tipo de talleres podrían ser actividades a ser desarrolladas en los establecimientos educacionales dirigidas a los estudiantes en edad adolescente de forma de desincentivar los tradicionales roles de género desde temprana edad. Finalmente, ambos padres deben promover un ambiente positivo en el hogar, en el cual además involucran a sus hijos e hijas como fuente de apoyo tanto emocional como instrumental en sus hogares, de acuerdo con su edad y horarios de clase y de estudio.

## Fuentes bibliográficas

- Gejman, R., Orellana, L., Miranda-Zapata, E., Schnettler, B. (2023). Effects of work-family conflict on psychological distress in dual-earner families with adolescents. *Journal of Child and Family Studies* (accepted).
- Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10(1), 76-88.
- Orellana, L., Schnettler, B., Miranda-Zapata, E., Poblete, H., Lobos, G., Lapo, M., & Adasme-Berrios, C. (2021). Effects of work-to-family con-

- fluct and work interference in the parent-child relationship on family satisfaction of dual-earner parents and their adolescent children. *Child Indicators Research*, 14(6), 2145-2169.
- Schnettler, B., Miranda-Zapata, E., Orellana, L., Poblete, H., Lobos, G., Adasme-Berrios, C., ... & Beroiza, K. (2021). Relationships between work-to-family conflict and the food domain for dual-earner parents with adolescent children. *Frontiers in Psychology*, 12, 752209.
- Schnettler, B., Orellana, L., Miranda-Zapata, E., Saracostti, M., Poblete, H., Lobos, G., ... & Lapo, M. (2022a). Diet quality during the Covid-19 pandemic: Effects of workplace support for families and work-to-family enrichment in dual-earner parents with adolescent children. *Appetite*, 169, 105823.
- Schnettler, B., Miranda-Zapata, E., Orellana, L., Grunert, K. G., Poblete, H., Lobos, G., ... & Lapo, M. (2022b). Work-to-family enrichment and atmosphere of family meals influence satisfaction with food-related life: An actor-partner interdependence approach in dual-earner parents with adolescent children. *Food Quality and Preference*, 97, 104471.
- Schnettler, B., Orellana, L., Miranda-Zapata, E., Saracostti, M., Poblete, H., Lobos, G., ... & Grunert, K. G. (2022). Contributions of work-to-family enrichment to parental food monitoring and satisfaction with food-related life during the Covid-19 pandemic in dual-earner parents and their adolescent children. *Nutrients*, 14(19), 4140.
- Schnettler, B., Orellana, L., Miranda-Zapata, E., Saracostti, M., Poblete, H., Lobos, G., Adasme-Berrios, C., Lapo, M., Beroiza, K., Concha-Salgado, A., Riquelme-Segura, L. (s/f). Family-to-work conflict linked to psychological distress and family life satisfaction during the Covid-19 pandemic in dual-earner parents with adolescents (under review).
- Ten Brummelhuis, L. L., & Bakker, A. B. (2012). A resource perspective on the work-home interface: The work-home resources model. *American Psychologist*, 67(7), 545. <http://dx.doi.org/10.1037/a0027974>

## **La restitución del derecho a vivir en familia de niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales: equilibrando soluciones y tiempos en función del interés superior del niño/a o adolescente**

Alejandra Illanes Valdés, Francisco Covarrubias Izquierdo,  
Paul Contreras Saavedra

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Fundación Proacogida, Juzgado de Familia de Antofagasta

### **Resumen**

La Ley 21.430 sobre Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia, publicada en marzo del año 2022, fue dictada –aunque con un grado importante de retraso– en cumplimiento de la obligación asumida por nuestro país de efectivizar los derechos de niños, niñas y adolescentes (NNA), al ratificar la Convención sobre los Derechos del Niño en el año 1990.

Dentro de los derechos consagrados en la referida convención, y que desarrolla en extenso la Ley de Garantías, se encuentra el derecho a vivir en familia. Se trata de un derecho de contenido complejo, pues si bien se identifica en primer término con el derecho del NNA de vivir y ser cuidado por su familia de origen, comprende, en todo caso, el derecho a vivir en una familia capaz de satisfacer sus necesidades materiales y espirituales.

Lo anterior, tratándose de niños que han sido separados de su familia en virtud de una resolución judicial, debe resolverse –en el esquema planteado en la legislación chilena– preferentemente mediante la reunificación familiar, y subsidiariamente por medio de la adopción.

Lamentablemente, el tiempo comprometido en la búsqueda de las soluciones antedichas afecta la eficacia del sistema, tanto para permitir la reunificación familiar, como para permitir la ubicación del niño en una familia

adoptiva; lo que representa una vulneración evidente de su derecho a vivir en una familia.

En el escenario planteado, el objetivo de la investigación (Illanes y Contreras, 2023) fue, en primer término, dar cuenta del contenido esencial del derecho a vivir en familia, a los efectos de demostrar que la restitución del derecho forma parte de él. En segundo término, se evidenciaron los nudos críticos que se observan en la práctica. Finalmente, se plantean propuestas destinadas a efectivizar lo que se caracterizó en la investigación como: el derecho absoluto y preferente de NNA de vivir en un medio familiar.

Metodológicamente, la investigación comenzó mediante una encuesta *ad hoc*, aplicada a 96 operadores del sistema de protección infanto-juvenil, destinada a obtener información de campo sobre la realidad de la infancia sin cuidados parentales. Sobre la base de la información reunida, se identificaron nudos críticos, se reunió la información doctrinal y jurisprudencial más relevante sobre la materia, se realizó un estudio de derecho comparado, y procesada la referida información, se diseñaron propuestas de modificaciones legales destinadas a mejorar la eficacia de la restitución del derecho a vivir en familia.

### **Metas/ impacto esperado**

- Sensibilizar a la comunidad respecto de los problemas que enfrenta nuestro país en lo que refiere a la restitución del derecho a vivir en familia de NNA sin cuidados parentales.
- Motivar a los distintos operadores jurídicos a aportar en la búsqueda de soluciones que permitan lograr una restitución eficaz del derecho a vivir en familia de niños insertos en el sistema proteccional chileno.
- Inspirar reformas legales que permitan efectivizar el derecho a vivir en familia, consagrado en el artículo 27 de la Ley 21.430 sobre Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia.
- Iniciar un debate entre sociedad civil y Estado sobre la pertinencia de fijar un límite a los años en que se pueden extender las medidas de protección en cuidados 2 alternativos considerando que la ley española lo delimita en dos años y en Estados Unidos en 1 año y medio.

## Fundamentación y problema

En Chile, según el Anuario Estadístico de Mejor Niñez, en el año 2022, 6.660 NNA fueron atendidos en cuidados alternativos (residencias o familias de acogida). No se sabe cuántos de ellos están en “el limbo”, es decir, no están ni en un plan de revinculación activa con familia de origen o extensa, ni con plan para adopción o para la obtención de cuidado personal indefinido por parte de su familia de acogida externa.

En el estudio de Illanes y Contreras (2023), la información reunida, tanto mediante las 96 encuestas aplicadas durante el segundo semestre del 2022 como de los datos estadísticos obtenidos desde fuentes abiertas, permite demostrar la ineficacia del sistema proteccional chileno para restituir oportunamente el derecho de NNA a vivir en familia.

Los principales nudos críticos identificados en la investigación (Illanes y Contreras, 2023) son los siguientes:

1. El tiempo de intervención y la atemporalidad de las medidas de protección. Se detectaron fugas de tiempo: entre la derivación a un programa de intervención y el ingreso efectivo del niño; en la intervención misma; entre que se frustra la reunificación familiar y se inicia el proceso de susceptibilidad de adopción; entre el inicio de la causa de adoptabilidad – cuando existe oposición – y la resolución definitiva.
2. La calidad de la intervención, dada por defectos estructurales en la aplicación de las medidas de protección: falta de estandarización, baja calidad de los profesionales, baja disponibilidad de recursos y problemas de acceso a la justicia de los distintos intervinientes.
3. Falta de articulación entre las medidas de protección y la adopción. Son dos causas que corren en paralelo, duplican pericias y hacen que se empiece todo de nuevo en el caso de la adopción.
4. Falta de consideración de la opinión de NNA. Muchas veces se prioriza el derecho de los padres biológicos de tener la oportunidad de recuperar a su hijo/a más que la opinión del NNA sobre si quiere quedarse con su familia extensa o de acogida o ir en adopción.

Todo lo anterior genera el riesgo cierto de seguir incrementando las cifras de los hijos del Estado: no reunificados ni adoptados.

## Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa

Se proponen las siguientes iniciativas legales:



- Introducir las siguientes modificaciones al proyecto de la nueva ley de adopción, Boletín 9119-18:
- Objetivas la causal de adoptabilidad prevista en el artículo 13, referida a la imposibilidad de padres y familiares para ejercer el cuidado.
- Modificar la regla de competencia contenida en el art.15
- Modificar la regla sobre legitimación activa contenida en el art.16, con el objeto de efectivizar las facultades de oficio del tribunal
- Introducir modificaciones al art. 8o de la Ley 19.968 que crea los Tribunales de Familia, con el objeto de limitar temporalmente la medida de cuidado alternativo.
- Modificar la Ley 21.302 que crea el Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia, en el sentido de considerar, desde el inicio de la intervención, la posibilidad de tener que recurrir a un medio de cuidado.

## Fuentes bibliográficas

- Illanes Valdés, A. Contreras, P. (2023). El derecho a vivir en familia de niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales la restitución del derecho a vivir en familia: equilibrando soluciones y tiempos en función del interés superior. Fundación Proacogida.
- Basset, U. (2020). Antiadoptivismo: un sesgo latinoamericano que impacta de lleno en el derecho a una familia de los niños. Anuario uruguayo crítico de derecho de familia y sucesiones: doctrina, jurisprudencia, temas procesales y registrales, (8), 7-18
- Centro de Derechos Humanos UDP (2015). Derechos Humanos de la Infancia y Adolescencia: ¿Asegura el Estado a los niños, niñas y adolescentes el derecho a vivir en el seno de una familia? Informe Anual Sobre Derechos Humanos en Chile, p. 358. <https://derechoshumanos.udp.cl/publicacion/derechos-humanos-de-la-infancia-y-adolescencia/>.
- Consejo Nacional de la Infancia (2017). Orientaciones para la intervención familiar con niños y niñas institucionalizados: modelo de intervención para la revinculación familiar de niños y niñas de 0 a 3 años que permanecen en residencias de protección. <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/1132>.

- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2013). Derecho del niño y la niña a la familia. Cuidado alternativo. Poniendo fin a la institucionalización en las Américas (OEA/ser.L/V/II, Doc.54/13).
- Corte Suprema (2021). Informe de gestión trimestral cumplimiento auto acordado Acta 37-2014 y medida de protección en el territorio nacional.
- Estrada Vásquez, F. (2015). Principios del procedimiento de aplicación de medidas de protección de derechos de niños y niñas. Revista de Derecho. Escuela de Postgrado de la Universidad de Chile, 8. <https://doi.org/10.5354/rdep.voi8.41513>.
- García-Quiroga, M., Roig, D., Mok, C., y Cazorla, K. (2022). ¿Quién puede participar? Un análisis documental acerca de la participación de la infancia en cuidados alternativos. CUHSO (Temuco), 1-30, [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2452-610X2022005000104&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2452-610X2022005000104&lng=es&tlng=es)
- Gómez Bengoechea, B., Berástegui Pedro-Viejo, A. y Androher Biosca, M. (2018). Se busca familia para un niño. Editorial Dykinson
- Illanes Valdés, A. (2019). Derecho a vivir en familia y la subsidiariedad de la adopción a la luz del interés superior del niño. Revista de la Facultad de Jurisprudencia, 6, pp.37-69. <http://www.revistarfjpuce.edu.ec/index.php/rfj/article/view/206/115>.
- Illanes Valdés, A., (2018). Familias de acogida: Exigencias mínimas para operar como instrumento de Protección de Derechos. Análisis Crítico al sistema chileno, Familia e Pessoa: Uma Questao de Principios, YK Editores
- Biblioteca del Congreso: Asesoría Técnica Parlamentaria. Septiembre 2021. Reunificación familiar y cuidados alternativos de niños, niñas y adolescentes Plazos y medidas en Estados Unidos, España y Uruguay.
- Servicio Protección Especializado Mejor Niñez. Informe Cuenta Pública. Mayo 2023.

# Derecho a la intervención temprana integral para niños y niñas bajo el cuidado del sistema de protección infantil<sup>1</sup>

Pamela Jiménez Etcheverría

Universidad de La Frontera

## Resumen

Aunque existe consenso internacional de que el cuidado alternativo familiar es el entorno más apropiado para niños y niñas sin el cuidado de sus padres (Dozier et al., 2014), el proceso de reemplazar el cuidado institucional por un cuidado alternativo basado en la familia ha sido diferente en distintas partes del mundo (Jiménez-Etcheverría & Palacios, 2020; Julian et al., 2019). En Chile, el Estado se comprometió a reducir el número de niños en acogimiento residencial, tras la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño en 1990; sin embargo, la institucionalización todavía se usa ampliamente y el cuidado alternativo en entornos familiares (como la adopción y acogimiento familiar) se ha promovido, pero lentamente.

Así, en mi formación doctoral realicé un estudio comparativo del funcionamiento socio-emocional y cognitivo de un grupo de 52 niños/as viviendo en un entorno de cuidado familiar (adopción) y 50 niños/as viviendo en instituciones de protección infantil de entre 4 y 9 años. Evidencia internacional sobre esta temática existe, pero este es el primer estudio con población chilena. Se realizaron entrevistas y administración de diversos cuestionarios. Participaron niños y niñas, madres y padres adoptivos, cuidadores de las instituciones y profesores de ambos grupos de niños/as.

---

<sup>1</sup> Nombre de la entidad financiadora: Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica - CONICYT Nombre del comité de ética de la institución que revisó el proyecto y su número correspondiente: Cambridge Psychology Research Ethics Committee (adjunto certificado)

Se encontró una diferencia significativa entre los dos grupos en su funcionamiento socio-emocional y cognitivo. Los niños/as adoptados presentan menos problemas de ajuste social y conductas de apego que los niños/as viviendo en instituciones. Estos últimos presentan niveles más altos de problemas socio-emocionales, los cuales además alcanzaron rangos de problemas clínicos. Por el contrario, la mayoría de los niños/as adoptados presentaron un funcionamiento ajustado. Además, los niños/as adoptados presentaron un mejor funcionamiento cognitivo que los niños/as en instituciones y la mayoría de ellos obtuvieron puntajes de cociente intelectual (CI) en rango promedio o superior a este. Mientras que el CI de la mayoría de los niños/as institucionalizados se encontraba en un rango bajo el promedio (Jiménez-Etcheverría & Palacios, 2020).

Además, se encontró en el grupo de niños/as adoptados que una edad más temprana de colocación con su familia adoptiva (o una salida más temprana de un entorno vulnerable) y vivir más tiempo con sus familias adoptivas se asocia con mejores resultados.

### **Meta/ Impacto esperado**

- Incorporar evidencia nacional e internacional en la toma de decisiones que impactan el bienestar de los niños y niñas más vulnerables de nuestra sociedad. Promover así políticas y prácticas basadas en la evidencia.
- Promover un desarrollo infantil saludable de niños y niñas que se encuentran en sistema de cuidado alternativo.
- Promover una real articulación intersectorial en el cuidado de niños y niñas que se encuentran en sistema de cuidado alternativo.
- Evitar vulneración secundaria asociada a estadias en el sistema de protección infantil

Actuar para asegurar que el cuidado alternativo otorgue los mejores resultados bajo el principio de interés superior del niño.

### **Fundamentación y problema**

Un niño/a que vive en un entorno familiar con relaciones cálidas y rutinas constantes tiene más posibilidades de desarrollar sistemas biológicos con un buen funcionamiento, incluidos los circuitos cerebrales, que promue-

van un desarrollo positivo y saludable para toda la vida (National Scientific Council on the Developing Child, 2020).

El cerebro se construye con el tiempo, y una parte significativa del cerebro es construida durante los primeros años de vida; durante los primeros años después del nacimiento, cada segundo se forma entre 700 y 1000 nuevas conexiones neuronales (Center on the Developing Child at Harvard University, 2016). Después de un período de rápida proliferación, estas conexiones se reducen a través de un proceso normal llamado poda neuronal, que permite que los circuitos cerebrales restantes se vuelvan más eficientes. Las experiencias tempranas afectan la naturaleza y la calidad de la arquitectura cerebral al influir en qué circuitos se refuerzan y cuáles se recortan debido a la falta de uso.

Esta iniciativa tiene por objetivo relevar la idea de que todos los niños y niñas merecen el mejor comienzo posible en sus vidas, especialmente aquellos niños y niñas que han ingresado al sistema de protección infantil, así como enfatizar en el importante rol de una intervención/protección temprana para niños, niñas y sus familias en situación de vulnerabilidad para alcanzar su máximo potencial.

En Chile, treinta años después de la adopción y ratificación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN), que reconoce la obligación del Estado de proteger a los niños basado en la consideración del interés superior del niño como un derecho fundamental (United Nations General Assembly, 1989), la consideración de un cuidado oportuno y temprano debería ser la orientación práctica dominante de las políticas de protección de la infancia.

Existe evidencia internacional y nacional que da cuenta de que una intervención temprana en protección infantil (principalmente durante los primeros tres años de vida) puede reducir los factores de riesgo e incrementar los factores protectores en la vida de niños y niñas que enfrentan experiencias de adversidad, tales como experiencias de maltrato e institucionalización infantil (por ej., Rutter et al., 2010; Zeanah et al., 2017).

No obstante, las instituciones no solo siguen siendo muy utilizadas en Chile, sino que además existen informes nacionales que han dado cuenta de que al interior de residencias de cuidado de niños, niñas y adolescentes (NNA) dependientes del Estado, se han vulnerado gravemente y de manera sistemática los derechos de NNA (Corporación Administrativa del Poder Judicial, 2013; PDI, 2018). Por otro lado, aun cuando se señala en las orien-

taciones técnicas dispuestas por el servicio de protección infantil en Chile que el tiempo de permanencia en la residencia no debiese presentar una extensión por un periodo superior a los 12 meses (dependiendo de los criterios técnicos y pronóstico de egreso, contrastados con los resultados alcanzados en el proceso de intervención), en la práctica este período se extiende por mucho (Martínez, 2010).

### **Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa**

Se recomienda establecer edades y plazos claros de ingreso y salida a cuidados alternativos en protección infantil, evitando estadías largas para niños/as, principalmente en residencias/instituciones. Definir trayectorias de salida y egreso con tiempos/plazos que queden claramente establecidos en las normativas. Promover la idea de que “el tiempo importa” y tiene un impacto claro en el desarrollo infantil. Estos plazos deben ser conocidos y socializados, por ejemplo, en protocolos de programas de Mejor Niñez.

Se sugiere crear una institucionalidad o unidad de coordinación intersectorial, con un equipo multidisciplinario especializado que articule e integre los diferentes servicios a los que se recurre en protección infantil (salud, educación, Registro Civil, otros) de acuerdo con lo establecido en la Ley N° 21.430, sobre Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia. Esto se menciona en la ley, pero en la práctica no está sucediendo. Esta unidad podría ser coordinada por el Ministerio de Desarrollo Social y Familia, desde donde se articule la participación de otros ministerios (como sucede con el programa Chile Crece Contigo).

Se recomienda separar de los programas de cuidados alternativos la tarea de reunificación familiar. Crear un programa con un equipo especializado que trabaje con plazos oportunos con la familia cuando esta sea una meta de protección.

Vinculado al punto anterior, promover el contacto entre niños y niñas con su familia biológica, cuando esto sea posible, luego de que los niños/as hayan sido colocados en cuidados alternativos, principalmente cuando el cuidado se da en instituciones o residencias.

## Fuentes bibliográficas

- Center on the Developing Child at Harvard University. (2016). *Applying the Science of Child Development in Child Welfare Systems*. 18. <http://www.developingchild.harvard.edu>
- Corporación Administrativa del Poder Judicial. (2013). *Informe estadístico de los niños/as privados de cuidado parental en Chile [Statistical report on children in out-of-home care]*. <https://www.camara.cl/sala/verComunicacion.aspx?comuid=10254&formato=pdf>
- Dozier, M., Kaufman, J., Kobak, R., O'Connor, T. G., Sagi-Schwartz, A., Scott, S., Shaffer, C., Smetana, J., van IJzendoorn, M. H., & Zeanah, C. H. (2014). Consensus statement on group care for children and adolescents: A statement of policy of the American Orthopsychiatric Association. *American Journal of Orthopsychiatry*, 84(3), 219–225. <https://doi.org/10.1037/orto000005>
- Jiménez-Etcheverría, P., & Palacios, J. (2020). Psychological adjustment, attachment difficulties, and perceptions of family relationships in adopted and institution-reared children: The case of Chile. *Children and Youth Services Review*, 116, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105102>
- Julian, M. M., Li, J., Wright, A., & Jimenez-Etcheverria, P. A. (2019). Young children in institutional care: Characteristics of institutions, children's development, and interventions in institutions. In J. Benson (Ed.), *Children's Social Worlds in Cultural Context*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-27033-9\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-030-27033-9_16)
- Martínez, V. (2010). *Resumen ejecutivo: Caracterización del perfil de niños, niñas y adolescentes, atendidos por los centros residenciales de SENAME [Executive summary. Characteristics of children and youth in SENAME residential centers]*. Unicef. Ministry of Justice. Government of Chile. [https://www.sename.cl/wsename./otros/INFORME\\_FINAL\\_SENAME\\_UNICEF.pdf](https://www.sename.cl/wsename./otros/INFORME_FINAL_SENAME_UNICEF.pdf)
- National Scientific Council on the Developing Child. (2020). *Connecting the Brain to the Rest of the Body: Early Childhood Development and Lifelong Health Are Deeply Intertwined: Working Paper No. 15*. [www.developingchild.net](http://www.developingchild.net).
- PDI. (2018). *Análisis del funcionamiento residencial en centros dependientes del servicio nacional de menores*. <https://ciperchile.cl/wp-content/uploads/informe-emilfork4.pdf>

- Rutter, M., Sonuga-Barke, E. J., & Castle, J. (2010). Investigating the impact of early institutional deprivation on development: Background and research strategy of the English and Romanian Adoptees (ERA) study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 75(1), 1–20.
- United Nations General Assembly. (1989). *Convention on the Rights of the Child*, UN document. <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- Zeanah, C. H., Humphreys, K. L., Fox, N. A., & Nelson, C. A. (2017). Alternatives for abandoned children: insights from the Bucharest Early Intervention Project. *Current Opinion in Psychology*, 15(April), 182–188. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.02.024>



## **Fortalecimiento de habilidades parentales en colaboración con el Programa Habilidades para la Vida: Programa de apoyo al ejercicio de una crianza respetuosa con los derechos de la niñez en etapa preescolar desarrollado desde la evidencia y realidad chilena.**

Paulina Rincón González, Javiera Romero Flores, Karen Oliva Jara,  
Pablo Vergara Barra

Universidad de Concepción

### **Resumen**

Los trastornos del comportamiento en los primeros años tienen continuidad temporal futura y son un factor de riesgo de fracaso escolar, conductas delictuales, abuso y dependencia de sustancias, conductas suicidas y otros trastornos (Petersen et al., 2015). La evidencia demuestra que la intervención con cuidadores, en prevención y tratamiento, es crucial para modificar problemas de conducta en niños/as, siendo el entrenamiento en habilidades parentales una de las estrategias consideradas de mayor calidad (Furlong et al., 2012).

Se propone como dispositivo de intervención el Programa de fortalecimiento de prácticas parentales Día a Día UdeC®, diseñado para el contexto nacional, promocional, preventivo de tipo universal, protocolizado y con efectividad comprobada (Rincón et al., 2018; Cova et al., 2020). Padres/madres y/o cuidadores de preescolares chilenos han sido instruidos a través de actividades vivenciales en estrategias concretas para fortalecer la vinculación afectiva con sus hijos/as y propiciar un clima familiar positivo, disminuyendo el riesgo del desarrollo de problemas conductuales.

Un ensayo clínico aleatorizado por conglomerados, en población nacional, demuestra que es efectivo para aumentar el involucramiento parental

y la interacción materno-filial, y reducir la inconsistencia parental, el trato inadecuado y el castigo físico de madres/padres hacia sus hijos/as (Rincón et al., 2018; Vergara-Barra et al., 2020; Rincón et al., 2021).

### **Meta/impacto esperado**

El universo corresponde a madres y padres de niños/as preescolares, que asisten a escuelas en las que funciona el Programa de Habilidades para la Vida (HpV) de Junaeb. Según el Centro de Datos del Ministerio de Educación (2020), si se estima que el Programa HpV se imparte en instituciones públicas y subvencionadas por el Estado, la presente propuesta se podría implementar con padres/madres y/o cuidadores de 324.574 niños y niñas, que, en el universo total de 385.662 preescolares, representa el 84,1% del total de la población infantil que asiste a este nivel de enseñanza.

### **Fundamentación y problema**

En Latinoamérica, uno de los principales problemas en salud mental se relaciona con el desarrollo socio-emocional (OCDE, 2015). Niños/as con dificultades en ello tienden a presentar comportamientos disruptivos a temprana edad, acentuando los trastornos de conducta en la infancia (Jiao et al., 2020).

En Chile, los problemas de conducta constituyen el motivo más frecuente de consulta y la problemática de salud mental con mayor prevalencia en infancia y adolescencia, siendo niños/as entre 4 y 11 años los más afectados por este diagnóstico, estimándose que alrededor de un 7% tiene problemas de conducta (Vicente, Saldivia & Pihán, 2016).

Niños/as que tienen problemas de conducta persistente en el tiempo podrían presentar otras dificultades tales como fracaso escolar, conducta delictual, abuso y dependencia de alcohol y/o drogas, conducta suicida, que afectan perjudicialmente su bienestar y desarrollo saludable (Romero et al., 2016).

La pandemia por Covid-19 se convirtió en una vivencia infantil adversa, generando gran estrés y deterioro a la salud. Las evidencias de las consecuencias de la pandemia dan cuenta de graves implicancias en el desarrollo socio-emocional y comportamental de niños/as, afectando particularmente a aquellos más vulnerables (Kauhanen et al., 2022). Los cambios en el estilo de vida y el estrés psicosocial del confinamiento exacerbaron los

problemas en el comportamiento y el desarrollo emocional de niños/as. A nivel nacional, hay evidencias respecto a síntomas internalizantes y externalizantes des-adaptativos en la población infantil.

La evidencia científica demuestra que los programas de entrenamiento parental son una de las estrategias más investigadas para la intervención en problemas conductuales y emocionales en niños y niñas. Un metaanálisis muestra que estos programas reducen significativamente la mayoría de las prácticas parentales severas e inconsistentes, y disminuyen los problemas de conducta infantil. Además, aumentan de manera significativa la frecuencia de halagos de madres y padres hacia sus hijos e hijas (Leijten et al., 2017).

A nivel nacional, el Día a Día UdeC® es el único programa diseñado para población chilena, para padres/madres y/o cuidadores de niños/as de 4 a 9 años, y tiene evidencia de efectividad en la promoción de prácticas parentales positivas con efectos en la disminución del castigo físico y los problemas de comportamiento de niños/as a través del entrenamiento en cuidadores (Rincón et al., 2018). Este programa permite contribuir al acompañamiento del trabajo de Chile Crece Contigo y su taller “Nadie es Perfecto” para padres de niños/as de entre 0 y 5 años, a través de una formación en parentalidad positiva, juego, comunicación afectiva y estrategias de disciplina positiva. Esto se relaciona directamente con los lineamientos de las iniciativas educativas en infancia y el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, que promueve el juego y entornos buen tratantes como elementos centrales para el aprendizaje de niños/as. El programa Día a Día UdeC® tiene la ventaja de poder ser ejecutado en establecimientos educacionales y que a la fecha ha sido implementado en establecimientos al alero del Programa HpV de Junaeb, entidad que promueve de manera directa la prevención de problemas de conducta en niños/as desde el trabajo en establecimientos escolares.

En suma, actualmente la investigación se basa en las orientaciones internacionales sobre el desarrollo de políticas y programas que promuevan el bienestar de niños y niñas, y la prevención e intervención —lo más temprana y eficaz posible— en las diversas dificultades que presenten en su desarrollo. Además, considera los lineamientos del Plan de Acción Nacional de Niñez y Adolescencia, que propone velar por los derechos y, por ende, la salud mental de niños, niñas y adolescentes. Esto se alinea con el objetivo número tres de Chile Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, con el Plan

Nacional de Salud Mental y el Programa Chile Crece Contigo (Ministerio de Desarrollo Social Chile, 2016). De esta manera, se aporta evidencia en torno a la salud mental de niños, niñas y adolescentes, considerando el espectro parental como eje potencial para un desarrollo óptimo en los primeros años de vida de la población infanto-adolescente.

### **Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa**

Nuestra recomendación para la política pública se enmarca en la institucionalidad existente dentro de Junaeb, específicamente el programa de Habilidades para la Vida (HpV), el cual es un modelo de intervención psicosocial que incorpora acciones de detección y prevención del riesgo, promueve estrategias de autocuidado y desarrolla habilidades para la convivencia de los diferentes actores de la comunidad escolar, con el objetivo de aumentar el bienestar y desempeño escolar en estudiantes desde pre-kínder a 4to año de enseñanza media y sus comunidades educativas, como madres, padres y docentes, de establecimientos educacionales municipales o particulares subvencionados, con alto índice de vulnerabilidad socioeconómica y psicosocial. Según la división por etapa educativa, el programa se organiza en:

- HpV I: Desde pre-kínder a 4to año básico, su objetivo es fortalecer la adaptación exitosa a la primera etapa de la vida escolar, por medio del desarrollo de competencias y habilidades sociales, cognitivas y afectivas.
- HpV II: Desde 5to a 8vo año básico, su objetivo es fortalecer la convivencia escolar y bienestar psicosocial, mediante intervenciones en salud mental escolar.
- HpV III: Desde 7mo a 4to año de enseñanza media, su objetivo es que estudiantes con riesgo psico-socio-educativo logren trayectorias educativas exitosas.

El Programa HpV desarrolla acciones continuas y secuenciales dentro de los establecimientos educacionales. Se compone de un equipo ejecutor conformado por asistentes sociales, psicólogos/as y profesores/as, entre otros. Dentro de las acciones que desarrolla se destacan:

- a. Elaboración de diagnósticos contextuales, que permiten recoger la realidad del establecimiento;
- b. Sistema de detección, que permite identificar el nivel de riesgo de

los/as estudiantes en los ámbitos psicosocial y de compromiso escolar, permitiendo la focalización de las intervenciones;

- c. Intervenciones a nivel de la escuela, involucrando a toda la comunidad educativa, para el enriquecimiento de la experiencia de los/as estudiantes en sus ambientes para el aprendizaje.

Como programa Día a Día UdeC®, planteamos que es relevante que dentro de la política pública de educación se considere la intervención temprana y preventiva en problemas de conducta en niños/as, desde una mirada sistémica que involucre tanto a la familia como a la escuela. Es así que recomendamos integrar -dentro de las intervenciones realizadas por HpV- este programa de entrenamiento parental con énfasis en la prevención e intervención temprana en problemas y trastornos de conducta de niños/as preescolares (entre 3 y 6 años).

Día a Día UdeC® busca beneficiar la relación de madres, padres y/o cuidadores/as con sus hijos/as en edad preescolar, ya que al modificar las prácticas parentales hay una reducción de los comportamientos disruptivos y, por ende, se previenen problemas y trastornos de conducta. La evaluación del Programa, a través de un ensayo clínico aleatorizado por conglomerados en población nacional, ha demostrado que es efectivo para dichos propósitos generando los siguientes cambios:

1. Aumento significativo del involucramiento parental en las actividades del niño/a.
2. Reducción significativa de la inconsistencia parental en relación con las conductas del niño/a.
3. Reducción significativa del trato inadecuado y el castigo físico de madres/padres hacia sus hijos/as.
4. Mejora significativa de la interacción materno-filial.

Esta propuesta contempla establecer el programa de entrenamiento parental Día a Día UdeC® como la política pública de base que guía, forma e interviene en temáticas de parentalidad y prevención de problemas de conducta en los niveles de NT1 y NT2 que son usuarios del Programa HpV I.

De forma precisa, proponemos que los/as profesionales que trabajan en HpV I (psicólogos/as, trabajadores/as sociales, educadores/as, etc.) incorporen el programa Día a Día UdeC® como parte de su quehacer habitual en los establecimientos educacionales que atienden, para los niveles preescolares e incluso para 1er año básico.

Para ello ya se dispone de un diploma para la formación de facilitadores/ as del programa Día a Día UdeC® que fue desarrollado en la Universidad de Concepción, en el marco del proyecto FONDEF ID14120058 “Desarrollo de un Programa de Fortalecimiento de Prácticas Parentales con foco en la Prevención e Intervención Temprana de Problemas y Trastornos de Conducta de Niños y Niñas Preescolares” del que Junaeb, a través de su programa HpV en las regiones de Ñuble y Biobío, fue institución mandante. En dicho proyecto se instalaron capacidades en las instituciones contraparte para masificar el Programa Día a Día UdeC®, con el fin de transferir los resultados obtenidos a entidades que trabajan en infancia.

El Diploma es un programa de formación de postítulo semi-presencial que contempla una primera parte de formación en línea que incluye contenidos necesarios y relevantes para la aplicación del Programa Día a Día UdeC® (desarrollo evolutivo, psicología del aprendizaje, trabajo en grupos de adultos, entre otros), una segunda parte de capacitación presencial del Programa en sí, y una tercera parte de práctica supervisada que contempla la ejecución del Programa Día a Día UdeC® en los establecimientos que atienden los profesionales de HpV, a través de la ejecución de 2 talleres para garantizar la adherencia al manual de intervención y el desvanecimiento de los apoyos, dado por dosis diferenciadas de supervisión entre la primera y la segunda ejecución del taller. El modelo formativo ha sido probado y adaptado, así como el programa Día a Día UdeC®, a las necesidades del programa HpV.

Del mismo modo, existe ya un grupo de profesionales del programa HpV, en las regiones de Ñuble y Biobío, que ya se han diplomado y tienen las capacidades para ejecutar el programa Día a Día UdeC® como parte de su quehacer habitual en los establecimientos que atienden.

Solo resta la decisión política, con base en criterios técnicos, que establezca el programa Día a Día UdeC® como la intervención de referencia en el nivel preescolar para los equipos del programa HpV de Junaeb. Se podría, de este modo, avanzar en capacitaciones masivas a los/as profesionales del programa HpV y en la ejecución del Día a Día UdeC® para los niveles educativos señalados, lo que generaría un positivo impacto al modificar las prácticas parentales, reducir comportamientos disruptivos en niños/as preescolares, y reducir prácticas de trato inadecuado y de castigo físico de sus madres, padres y/o cuidadores.

## Fuentes bibliográficas

- Cova, F., Rincón, P., Bustos, C., Streiner, D., King, M., Saldivia, S., Inostroza, C., Grandón, P. & Novoa, C. (2020). Randomized cluster trial of a parenting program in Chile: Key mediators in the decrease in behavior problems in preschool children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry* 2020, 25 (2), 320–332. <http://doi.org/10.1177/1359104519864124>.
- Furlong, M., McGilloway, S., Bywater, T., Hutchings, J., Smith, S. M., & Donnelly, M. (2012). Behavioural and cognitive-behavioural group-based parenting programmes for early-onset conduct problems in children aged 3 to 12 years. The Cochrane database of systematic reviews, (2), CD008225. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD008225.pub2>
- Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M., & Somekh, E. (2020). Behavioral and Emotional Disorders in Children during the Covid-19 Epidemic. *The Journal of Pediatrics*, 221, 264-266.e1. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>
- Kauhanen, L., Wan Mohd Yunus, W. M. A., Lempinen, L., Peltonen, K., Gyllenberg, D., Mishina, K., Gilbert, S, Bastola, K, Brown, J.S.L. y Sourander, A. 2022. A systematic review of the mental health changes of children and young people before and during the Covid-19 pandemic. *European child & adolescent psychiatry*, 1-19.
- Leijten, P., Melendez-Torres, G. J., & Gardner, F. (2021). Research Review: The most effective parenting program content for disruptive child behavior – a network meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13483>
- Ministerio de Desarrollo Social Chile. (2016). Chile Agenda 2030: Objetivos de Desarrollo Sostenible. Libro Agenda 2030 Con ODS y Metas. <http://www.chileagendaz030.gob.cl/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Octubre, 2015). 50. Foro Mundial sobre Estadísticas, Conocimiento y Políticas. Transformando las políticas, cambiando vidas, Guadalajara, México. <https://www.oecd.org/statistics/5WF%20Summary%20Report%20Espagnol.pdf>
- Petersen, I. T., Bates, J. E., Dodge, K. A., Lansford, J. E., & Pettit, G. S. (2015). Describing and predicting developmental profiles of externalizing problems from childhood to adulthood. *Development and psychopathology*, 27(3), 791–818. <https://doi.org/10.1017/S0954579414000789>

- Rincón, P., Oliva, K. y Vergara-Barra, P. (2021). Día a Día UdeC: una mirada al recorrido de diseño, implementación y evaluación de un programa de prácticas parentales positivas para prevenir problemas de conducta en preescolares. En M. Salazar (Coord.), *Parentalidad, cuidados y bienestar infantil. El desafío de la intervención en contextos adversos* (pp. 57-68). Santiago: RIL editores. ISBN: 978-84-18982-08-8
- Rincón, P., Cova, F., Saldivia, S., Bustos, C., Grandón, P., Inostroza, C., Bühring, V., Streiner, D. & King, M. (2018). Effectiveness of a positive parental practices training program for Chilean preschoolers' families: A randomized controlled trial. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-9.
- Romero López, M., Benavides Nieto, A., Quesada Conde, AB, & Álvarez Bernardo, G. (2016). Problemas de conducta y funciones ejecutivas en niños y niñas de 5 años. *Revista INFAD de Psicología "International Journal of Developmental and Educational Psychology"*, 1 (1), 57-65.
- Vergara-Barra, P., Rincón, P., Oliva-Jara, K., Novoa-Rivera, C., & Perez-Huenteo, C. (2020). Programas de fortalecimiento de prácticas parentales: un aporte a la prevención de conductas externalizantes en preescolares. *Revista Chilena de Pediatría*, 91(2), 275-280. doi:<http://dx.doi.org/10.32641/rchped.v91i2.1207>



## **“Legislando por un Futuro Inclusivo: La Voz de los/las Adolescentes y el lugar de la Familia en contextos de Acogimiento familiar y residencial”**

Sandra Carolina Gaviria Chica/Autora Adriana Zapata Martínez/Tutora

Universidad de la Frontera en colaboración con la Universidad de Caldas

### **Resumen**

En el marco de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN), los países acogen la norma, generan diversas reflexiones y formas de regulación para la protección de los derechos de los niños y las niñas, bajo principios sociales y jurídicos relativos a la protección y el bienestar de los niños/ niñas, donde se hace referencia a la adopción y a la asignación en hogares de guarda, con el fin de proteger la dignidad y el pleno desarrollo de la personalidad del niño/niña, cuando la familia biológica no asume plenamente sus responsabilidades. De este modo, la Convención hace alusión al derecho a la familia, por lo cual los Estados en el marco de la protección de niños/niñas, posibilita los procesos de adopción con el fin de garantizar que niños y niñas puedan construir relaciones y vínculos afectivos en el contexto de una familia.

En este contexto, se desarrolla la tesis en convenio de doble titulación de posgrado entre la Universidad de La Frontera (Chile) y la Universidad de Caldas (Colombia), para obtener el grado de Magíster en Estudios y Desarrollo de la Familia, que se titula: “Significados de familia que construyen las y los adolescentes declarados en adoptabilidad, con ubicación en acogimiento familiar hogar sustituto y residencial internado”.

En este sentido el objetivo principal del estudio fue comprender cómo las/los adolescentes en modalidades de atención Acogimiento Familiar Hogar Sustituto y acogimiento Residencial Internado, del Instituto Colom-

biano de Bienestar Familiar (ICBF), configuran el significado de familia tras ser declarados en adoptabilidad, posterior a situaciones de vulneración de derechos por parte de sus familias o cuidadores.

En estas medidas se produce una separación de la familia, pues no se garantiza la protección y el cuidado, por lo cual, las experiencias y vivencias de las/los adolescentes que están en estas modalidades de atención, permitió comprender los significados y sentidos de familia que construyen, considerando que existe una familia de origen y una historia de vida familiar que antecede el contexto institucional, donde también se construyen procesos de interacción con otras personas que hacen parte del sistema de protección, y que no necesariamente tienen lazos de parentesco.

Por tanto, la propuesta permite orientar algunos lineamientos para la atención de adolescentes que son separados de sus familias, con el fin de fortalecer el proceso de atención institucional -desde el Estado-, mejorando la comunicación, el acompañamiento y la diferenciada atención que requieren en ausencia de la familia biológica o de origen.

### **Fundamentación y problema de investigación**

En la residencia, los/las adolescentes como beneficiarios/as de atención se encuentran en una dinámica en la cual sus cuidadores son profesionales del área social, psicología, educación, con quienes comparten la dinámica institucional. La característica del proceso es la división por fases de atención, las cuales varían por el nivel de avance en el proceso. En consecuencia, la cotidianidad de los beneficiarios se construye desde la convivencia con profesionales y con un número significativo de adolescentes que oscilan entre 40 y 150 beneficiarios, de acuerdo a la capacidad instalada de la institución.

En el hogar sustituto, el cuidado es realizado por una persona responsable del hogar (madres y/o padres sustitutos), quien debe asumir unos compromisos para el desarrollo de la modalidad; acompañada además por su familia. En este espacio, los/las adolescentes pueden recibir atención con hasta tres beneficiarios, asistiendo de manera mensual -o según se requiera- a las atenciones de los profesionales de la entidad que administra el servicio.

Es así como una de las pretensiones de este estudio fue reconstruir las experiencias y vivencias de adolescentes ubicados tanto en internados como en hogares sustitutos (de lo cual no se contó con referencia de otra investigación con estas características). Estas modalidades se diferencian

por las condiciones de ubicación y las personas encargadas del cuidado, las cuales posibilitan la integración de los/las adolescentes en escenarios en los que se pueden garantizar sus derechos, y donde es posible construir significados de familia a partir de la experiencia de protección.

Teniendo en cuenta que el hogar sustituto -a diferencia del internado- pretende generar un ambiente familiar, el o la adolescente llega a un hogar en el que es recibido por una “madre sustituta” y su familia. Mientras que, en el internado, el/la adolescente es atendido/a por un grupo interdisciplinario, donde comparte con adolescentes que se encuentran en condiciones similares. En ambos escenarios se busca la protección, el cuidado y el bienestar, con el fin de garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes.

De igual manera, este estudio permitió comprender y reflexionar sobre la familia y la manera como se configura desde las vivencias y experiencias de adolescentes bajo la tutela del Estado. Desde aquí, se marcan diversas posibilidades de estudiar e intervenir la familia, en tanto los espacios de protección pueden contener o no el carácter “familiar”, aun cuando la vida cotidiana de las/los adolescentes se lleven a cabo en un hogar o internado, se pierda el contacto con la familia de origen, y las relaciones que construyan no estén mediadas por el parentesco.

## Metodología

Desde una perspectiva de construccionismo social, se explora el mundo social y familiar de estos adolescentes mediante un método cualitativo, siguiendo la corriente epistemológica de la hermenéutica. El objetivo principal fue comprender cómo estos/as jóvenes configuran el significado de familia tras ser declarados/as en adoptabilidad. Para lograrlo, se utilizó la técnica de historia de vida y la entrevista en profundidad.

Se realizaron entrevistas individuales en profundidad entre los años 2020 y 2021, donde fueron entrevistados/as 7 adolescentes (hombres y mujeres) entre los 13 y 18 años de edad, que se encontraban en declaratoria de adoptabilidad, con medida de restablecimiento de derechos con ubicación en la modalidad de Internado y Acogimiento Familiar - Hogar Sustituto - del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. En este sentido, se entrevistaron 4 adolescentes de la modalidad Hogar Sustituto y 3 adolescentes de la modalidad de atención internado.

Producto de las entrevistas con las/los adolescentes en la modalidad internado, se identificaron personas con las cuales se tiene un mayor

acercamiento afectivo, por lo cual se entrevistaron 3 profesionales de las Instituciones (para el caso de internados). En el caso de la modalidad de acogimiento familiar, se realizaron 4 entrevistas a madres sustitutas encargadas del cuidado de las/los adolescentes. Estas entrevistas tuvieron como finalidad profundizar en las relaciones y/o vínculos que establecen con los y las adolescentes que son declarados/as en adoptabilidad. Para ello, se construyeron 2 instrumentos para adolescentes y 2 para cuidadoras/es.

Los resultados permitieron comprender la vida de estos jóvenes antes y después del proceso de adoptabilidad, el impacto del proceso de protección en sus relaciones y vínculos afectivos, la resignificación de la familia y el hogar, y la percepción de su situación de adoptabilidad.

### ***Población***

Teniendo en cuenta que el trabajo de investigación fue realizado con adolescentes en edades comprendidas entre 13 y 18 años, fue necesario contar con el asentimiento de los mismos. En este se dio a conocer el objetivo de la investigación y la importancia de su participación en el proceso para conocer sus experiencias y vivencias. Asimismo, en los casos de adolescentes con declaratoria de adoptabilidad, se consideró al Defensor de Familia - como autoridad administrativa - quien otorgó el consentimiento informado para la participación de los/las adolescentes. Para el caso de adultos cuidadores/as, se solicitó la firma de consentimiento informado, ya que, al ser identificados como referentes de cuidado, fueron vinculados en la investigación.

### ***Criterios deontológicos***

Se consideraron el alcance del Código de Ética de Trabajo Social (2015) de Colombia y las consideraciones éticas en el manejo de la información y el trato diferencial a la población del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

## Recomendaciones para la política pública y/o iniciativa legislativa

El estudio desarrollado con adolescentes en situación de vulneración de derechos atendidos por el ICBF se vincula de manera directa al contexto chileno, específicamente en la atención que realiza el Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y la Adolescencia (MEJOR NIÑEZ) adscrito al Ministerio de Desarrollo Social y Familia, en lo relacionado a la oferta de atención especializada, en la línea de acción de fortalecimiento y vinculación, en los programas de:

(a) fortalecimiento y revinculación familiar; y, (b) preparación para la vida independiente de adolescentes sin posibilidades de reinserción familiar, que son susceptibles de adopción de acuerdo a la orden de la autoridad legal.

Asimismo, se considera que las/los adolescentes permanecen en el cuidado alternativo residencial o familias de acogida por años, sin contacto con las familias de origen o una adopción.

De este modo, los resultados de esta investigación aportan a la construcción y/o fortalecimiento de política pública y/o iniciativas legislativas que promuevan y garanticen el bienestar y los derechos de niñas, niños y adolescentes en Chile. Los hallazgos indican que las/los adolescentes construyen su propio sentido de "familia" y "hogar" no solo con base en sus experiencias y relaciones en la modalidad de Acogimiento Familiar o residencial, sino también con base en las relaciones y vínculos familiares que construyen previo al proceso de protección; donde existe un anhelo constante de pertenecer a una familia "propia", que les garantice su cuidado, protección y afecto.

Si bien el cuidado del Estado se convierte en una alternativa y opción para que las/los adolescentes puedan vivenciar lo familiar - en el marco de la protección de sus derechos-, las/los adolescentes manifiestan una sensación de invisibilidad frente a la supervisión en su proceso, señalando la necesidad de una mayor atención y acompañamiento desde sus necesidades y expectativas. Asimismo, "pertenecer" a una familia, y mantener las relaciones y vínculos afectivos con algunos miembros de la familia de origen (como hermanos, hermanas) constituye un anhelo permanente de los/las adolescentes.

Estas conclusiones generan una propuesta de intervención basada en el modelo socioeducativo, que busca formular y desarrollar una estrategia

de orientación técnica que fortalezca el proceso de atención de las/los adolescentes, mejorando la comunicación, el acompañamiento y la atención diferenciada que requieren durante su proceso. De este modo, se propone lo siguiente:

1. Analizar y evaluar el proceso de atención de las/los adolescentes declarados en adoptabilidad, identificando las áreas de mejora en términos de comunicación, interacción y acompañamiento, partiendo de las voces de los/las adolescentes.
2. Diseñar un conjunto de protocolos de comunicación asertiva que asegure que las decisiones importantes, como la terminación de la patria potestad y la declaración de adoptabilidad, sean comunicadas a los/las adolescentes de manera oportuna, clara y personalizada por los Defensores/as de Familia.
3. Desarrollar un plan de acción para mejorar la interacción y el contacto directo entre las/los Defensores de Familia y las/los adolescentes durante el proceso de adoptabilidad (independientemente de la rotación del personal), con el fin de orientar el tránsito por la atención, y evitar situaciones que afecten el bienestar físico, mental y/o emocional de los/las adolescentes.
4. Implementar un proceso de formación para las/los profesionales encargados del cuidado de estos/as adolescentes, con el fin de desarrollar y/o fortalecer habilidades de empatía y comunicación asertiva desde la construcción de espacios de diálogo y de escucha.
5. Desarrollar rutas de atención y seguimiento que permitan que los/las adolescentes puedan mantener la relación y el vínculo afectivo con familiares que han sido significativos en sus trayectorias de vida (como hermanos y hermanas), con el fin de evitar consecuencias emocionales derivadas de su separación.
6. Propiciar espacios de diálogo y encuentro periódico con los/las adolescentes, de manera que puedan identificarse debilidades, fortalezas y aspectos de mejora en el proceso de acogimiento familiar o residencial (hogar sustituto o internado), para así garantizar sus derechos y responder a sus necesidades y expectativas, entre ellas, la de "pertenecer" a una familia.

## Fuentes bibliográficas

- Balsells, M. À., Fuentes-Peláez, N., Pastor, C., Mateos, A., Vaquero, E., & Amorós, P. (2017). Adolescentes en acogimiento familiar: vínculos y relaciones de apego con las familias de origen y acogedoras. *Psicología Educativa*, 23(1), 9-16.
- Bandura, A. (1977). *Teoría de aprendizaje social*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Berridge, D. (2002). Las miradas del amor: la transformación de los vínculos del niño con su familia de origen durante el cuidado público. *Trabajo Social Infantil y Familiar*, 7(3), 152-163.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Haciendo humanos a los seres humanos: perspectivas bioecológicas sobre el desarrollo humano*. Publicaciones de salvia.
- Castrillón, L., & Vanegas, J. (2014). El vínculo reparador entre los niños deprivados y las instituciones de protección social. *Revista Vanguardia Psicológica*, 4(2), 108-121.
- Congreso de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006 (Código de la infancia y la adolescencia). [https://www.oas.org/dil/esp/Codigo\\_de\\_la\\_Infancia\\_y\\_la\\_Adolescencia\\_Colombia.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/Codigo_de_la_Infancia_y_la_Adolescencia_Colombia.pdf)
- ICBF. (2021). Lineamiento técnico administrativo del programa de adopción. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Versión 4. <https://www.icbf.gov.co/misionales/proteccion/adopciones>
- ICBF. (2021). Manual operativo modalidad de acogimiento familiar hogar sustituto. En Instituto Colombiano de Bienestar Familiar: Vol. Versión 2. <https://www.icbf.gov.co/misionales/proteccion/restablecimiento-de-derechos>
- Unicef. (2006). Convención sobre los derechos del niño 1989. Comité Español Unicef. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Zapata Martínez, A. (2016). La familia en el contexto actual. *Revista Espacios en Blanco. Serie indagaciones*, 26, 61-81.

## **Estrategia de intervención para la seguridad alimentaria y nutricional de los entornos alimentarios domésticos, considerando las dimensiones de género en la comunidad escolar<sup>1</sup>**

Massiel Salazar y Rodrigo Torres

Universidad Santo Tomas, Universidad de la Frontera

### **Resumen**

La investigación realizada utilizó un enfoque de metodología mixta para analizar los determinantes sociales que inciden en la conducta alimentaria. El estudio incluyó una muestra de 551 estudiantes escolares, compuesta por un 22,5% de niños y un 77,5% de niñas, procedentes de cinco ciudades de Chile ubicadas en las macro-zonas del norte, centro y sur del país.

Para la recopilación de datos, se utilizó el Índice de Calidad Global de la Alimentación y se llevaron a cabo entrevistas en profundidad con los padres de los estudiantes y con los mismos escolares, que abarcaban niveles desde preescolar hasta educación básica intermedia.

Los resultados indicaron que aquellos escolares, hijos de madres jóvenes y que comparten sus comidas en familia, tienden a tener mejores índices de calidad alimentaria en comparación con aquellos que comen solos. Se observó que las niñas siguen más las recomendaciones alimentarias en comparación con los niños.

También se identificó una estructura dicotómica de género en los hogares, con las mujeres a cargo exclusivamente del proceso alimentario para todos los miembros de la familia en la mayoría de los casos.

---

<sup>1</sup> Número de proyecto: 11340009 Nombre de la entidad financiadora: Universidad Santo Tomás  
Nombre del comité de ética de la institución que revisó el proyecto y su número correspondiente:  
Comité Ético Científico Universidad Santo Tomás, Resolución N°3/2020



## Meta/ impacto esperado

Para el año 2030, el 30% de los establecimientos educacionales de la Región de Los Ríos implementará la estrategia de intervención para la seguridad alimentaria y nutricional en los entornos alimentarios domésticos, considerando las dimensiones de género.

## Fundamentación y problema

Las crecientes desigualdades alimentarias y nutricionales han cobrado gran relevancia, una preocupación central del Objetivo de Desarrollo Sostenible 2 (ODS 2), que se centra en erradicar el hambre y la malnutrición. En este contexto, las dimensiones de género y seguridad alimentaria son especialmente importantes, ya que influyen directamente en los entornos alimentarios domésticos y ofrecen oportunidades para promover comportamientos alimentarios saludables, especialmente en niños y niñas en edad escolar.

Las construcciones culturales e históricas de género colocan a las mujeres en un papel fundamental en la preparación y provisión de alimentos en el hogar. Sin embargo, su posición también las vuelve más susceptibles a diversas formas de malnutrición. Las desigualdades económicas que impactan la organización y el cuidado de la alimentación, desde la compra hasta la preparación de alimentos saludables, contribuyen a aumentar la inseguridad alimentaria en los hogares (Adjei-Mantey et al., 2022; Roy et al., 2023).

La brecha de género en la inseguridad alimentaria en América Latina es aún más alta en comparación con la situación global. Entre 2016 y 2018, la prevalencia de la inseguridad alimentaria grave fue del 10% entre las mujeres adultas, mientras que para los hombres fue del 8,3%. En el mismo periodo, la prevalencia de inseguridad alimentaria moderada o grave para las mujeres fue del 29,9%, y para los hombres del 24,8% (Biermayr-Jenzano, 2020).

Investigaciones recientes han identificado desafíos cruciales en la construcción de entornos alimentarios domésticos justos y saludables. Estos incluyen las tareas domésticas no compartidas, la doble jornada laboral, la sobrecarga de trabajo, la dificultad de acceso a recursos y alimentos, y la vulnerabilidad socioeconómica (Silva & Recine, 2023). Contrariamente, la educación y el nivel de ingresos han demostrado ser factores que aumentan la seguridad alimentaria en los hogares.

Además, se ha sugerido que los enfoques de entornos alimentarios domésticos saludables deberían incorporar los roles y responsabilidades de género. Esto implica la división de tareas y responsabilidades, el uso del tiempo, el acceso y control de género sobre los recursos económicos, y la participación en la toma de decisiones. Es crucial promover la igualdad de género, mejorar el liderazgo de las mujeres en los sistemas alimentarios, y mejorar su acceso a los recursos (Njuki et al., 2021). Todo ello puede ayudar a avanzar hacia la seguridad alimentaria y nutricional y cumplir los objetivos de equidad de género (Twyman et al., 2020).

Según Junaeb (2021), la prevalencia total de obesidad alcanzó el 31,0%, la malnutrición por exceso (sobrepeso + obesidad total) el 58,3%, y la malnutrición por déficit (desnutrición + bajo peso) el 7,4%, con un tercio de los niños con obesidad padeciendo obesidad severa. La malnutrición por exceso se mantiene como el principal problema de salud nutricional en estudiantes a nivel nacional.

Estos datos son fundamentales para mejorar las políticas orientadas a abordar la seguridad alimentaria y promover un enfoque transformador de género, tal como se establece en el ODS 2. La adopción de sistemas alimentarios saludables e inclusivos debe tener en cuenta un enfoque de género que impacta los entornos alimentarios en los que mujeres y hombres viven. Para contrarrestar el impacto del sobrepeso y la obesidad, se requiere un enfoque que considere tanto la producción como la distribución de alimentos. De esta forma, se podrán diseñar políticas eficaces que beneficien a las mujeres y a sus familias.

### **Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa**

Las escuelas juegan un papel crítico en la conformación de los ambientes alimentarios domésticos y pueden ser un punto de intervención importante para abordar la inseguridad alimentaria y la equidad de género. Las siguientes son algunas recomendaciones específicas:

#### ***Integración curricular en torno a la alimentación, la nutrición y la equidad de género***

Se propone que el currículo escolar integre de forma transversal temas relacionados con la alimentación, nutrición y equidad de género. Por ejemplo,

en las clases de ciencias, los alumnos podrían abordar aspectos de nutrición y salud; en asignaturas como estudios sociales, podrían examinar la seguridad alimentaria y la equidad de género; mientras que en matemáticas, podrían utilizar datos referentes a la inseguridad alimentaria, entre otras actividades que fusionen estos temas de manera integral.

El enfoque de género no es simplemente una opción política que destaca la desigualdad y subordinación de las mujeres frente a los hombres; también es una perspectiva que pone de manifiesto los patrones de construcción y conceptualización de las identidades sexuales, a menudo relegadas a una normatividad heterosexual excluyente.

Por lo tanto, esta estrategia de integración curricular tiene el potencial de ayudar a los estudiantes a comprender la relevancia de estos temas y la importancia de los roles de género en los sistemas alimentarios domésticos.

***Instituciones responsables:***

Ministerio de Educación, Ministerio de Salud y Ministerio de la Mujer.

***Formación docente en equidad de género y seguridad alimentaria:***

Los docentes juegan un papel crucial en la implementación del modelo de integración curricular. Por lo tanto, se recomienda que se ofrezcan programas de formación y desarrollo profesional para los docentes sobre la equidad de género y la seguridad alimentaria. Esto puede ayudar a los docentes a incorporar estos temas de manera efectiva en su enseñanza y a fomentar una cultura de equidad y seguridad alimentaria en las escuelas.

***Instituciones responsables:***

Ministerio de Educación, Ministerio de la Mujer, Ministerio de Desarrollo Social, Ministerio de Salud.

***Promoción de la igualdad de género en los sistemas alimentarios en el contexto de la comunidad escolar:***

Desarrollar e implementar programas que fomenten la igualdad de género en el hogar y en los sistemas alimentarios más amplios, promoviendo roles y responsabilidades compartidos en la preparación de alimentos. Esto podría lograrse a través de campañas de concienciación y educación.

***Instituciones responsables:***

Ministerio de Desarrollo Social, Ministerio de Salud, Ministerio de Educación y Ministerio de la Mujer.

***Educación alimentaria y nutricional:***

La implementación de programas educativos centrados en la alimentación y nutrición en las escuelas se hace imprescindible. Dichos programas deben incorporar un componente esencial enfocado en la equidad de género, en respuesta a la prevalencia de trastornos alimentarios que surgen durante la adolescencia, un período crítico en la construcción de la identidad.

Es importante considerar directrices específicas para apoyar a niños transgénero y de género diverso, particularmente a aquellos que están suprimiendo temporalmente su pubertad a través del uso de bloqueadores hormonales. En nuestro país, estos procesos están ocurriendo, pero a menudo son ignorados y estigmatizados.

Programas de esta naturaleza pueden fomentar comportamientos alimentarios saludables y cuestionar las normas de género tradicionales que pueden exacerbar la inseguridad alimentaria. Asimismo, se deben implementar actividades que fomenten la equidad de género en el contexto de la alimentación, como, por ejemplo, la participación equitativa de niños y niñas en las tareas de preparación de alimentos.

***Instituciones responsables:***

Ministerio de Educación, Ministerio de Salud y Ministerio de la Mujer.

***Promoción de la Agricultura en la Escuela:***

Establecer programas de huerto escolar puede proporcionar alimentos frescos para los programas de alimentación escolar y también puede ser una herramienta educativa valiosa. Las niñas y niños pueden aprender sobre la agricultura, la nutrición y la sostenibilidad.

***Instituciones responsables:***

Ministerio de Educación, Ministerio de Salud y Ministerio de la Mujer.

***Participación de la Comunidad Escolar y de los Padres:***

Involucrar a la comunidad escolar y a los padres en los programas de alimentación y nutrición contribuye a reforzar los mensajes sobre la alimentación saludable y la seguridad alimentaria en el hogar. Esto podría incluir talleres de cocina y nutrición para padres, y la participación de los padres en los programas de huertos escolares. **Instituciones responsables:** Ministerio de Educación, Ministerio de Salud y Ministerio de la Mujer.

***Promoción de la participación de las mujeres en la toma de decisiones y emprendimiento:***

Facilitar la participación de las mujeres en la toma de decisiones a nivel doméstico y en el sistema alimentario en general. Esto podría implicar promover la inclusión de las mujeres en las juntas directivas de las organizaciones de agricultores que son proveedores locales del Programa de Alimentación Escolar (PAE) y en los comités de planificación alimentaria. Además, de impulsar y fortalecer el emprendimiento de mujeres en la agricultura y como proveedores locales del PAE.

***Instituciones responsables:***

Ministerio de Agricultura y Pesca, Ministerio de Educación, Ministerio de Desarrollo Social y Ministerio de la Mujer.

***Investigación y monitoreo continuo:***

Realizar investigaciones y seguimientos regulares sobre la inseguridad alimentaria y la equidad de género en los establecimientos educacionales, a fin de evaluar el impacto de las políticas y programas implementados y hacer ajustes necesarios. **Instituciones responsables:** Instituto Nacional de Estadística, Ministerio de Educación, Ministerio de Salud.

***Revisión de legislaciones y políticas existentes:***

Evaluar la eficacia de las leyes y políticas existentes relacionadas con la seguridad alimentaria y la equidad de género en la comunidad escolar.

**Instituciones responsables:**

Congreso Nacional, Centros de Investigación y Universidades.

Cada una de estas recomendaciones contribuye a 6 de los 10 aspectos transversales del sistema alimentario, declarados como clave en la Estrategia Nacional de Soberanía para la Seguridad Alimentaria (ODEPA, 2023) impulsada recientemente por el Gobierno. Estos aspectos comprenden la equidad de género, sustentabilidad, cambio climático, educación, capacitación, transferencia tecnológica e I+D+i.

La materialización de estas recomendaciones específicas requiere de la colaboración y coordinación de varias instituciones, tanto gubernamentales como no gubernamentales, ya que las políticas de seguridad alimentaria deben ser inclusivas, equitativas y centradas en las personas.

**Fuentes bibliográficas**

- Adjei-Mantey, K., Kwakwa, P. A., & Adusah-Poku, F. (2022). Unraveling the effect of gender dimensions and wood fuel usage on household food security: Evidence from Ghana. *Heliyon*, 8(11).
- Biermayr-Jenzano, P. (2020). Obesidad y género: Enfoque de género y salud alimentaria nutricional en América Latina (Vol. 8). Intl Food Policy Res Inst
- Lira, M. (2022). Informe Mapa Nutricional 2021. *Junaeb: Santiago, Chile*
- Njuki, J., Eissler, S., Malapit, H. J., Meinen-Dick, R., Bryan, E., & Quisumbing, A. R. (2021). *A review of evidence on gender equality, women's empowerment, and food systems*. International Food Policy Research Institute.
- Oficina de Estudios y Políticas Agrarias (2023). Estrategia Nacional de Soberanía para la Seguridad Alimentaria. Ministerio de Agricultura.
- Roy, A. S., Mazaniello-Chézol, M., Rueda-Martinez, M., Shafique, S., & Adams, A. M. (2023). Food systems determinants of nutritional health and wellbeing in urban informal settlements: A scoping review in LMICs. *Social Science & Medicine*, 115804.
- Silva, G. B. de L., & Recine, E. (2023). Implicações das relações de gênero nos ambientes alimentares domésticos saudáveis. *DEMETRA: Ali-*

*mentação, Nutrição & Saúde*, 18, e65199. <https://doi.org/10.12957/demetra.2023.65199>

Twyman, J., Elise, T., Togka, K., Ferraboschi, C., & Brouwer, I. D. (2020). Gender equity considerations in food environments of low- and middle-income countries: A scoping review. IFPRI Discussion Paper.

# Integración alimentaria como herramienta para mejorar la calidad de la alimentación de NNA chilenos y migrantes

Nelson Hun Gamboa y Constanza Astudillo Meza

Universidad Santo Tomás, Universidad Católica del Norte

## Resumen

Desde 2020 se realizaron tres investigaciones en el marco del internado de nutrición comunitaria intra-escolar de la Escuela de Nutrición y Dietética UST.

## Objetivos:

1. Comparar la calidad global de la alimentación y preferencias alimentarias entre escolares chilenos y migrantes residentes en la ciudad de Antofagasta.
2. Analizar el nivel de seguridad alimentaria en escolares migrantes y chilenos de Antofagasta durante la pandemia Covid-19.
3. Analizar la calidad global de la alimentación de preescolares y escolares en Chile durante la pandemia de Covid-19.

Las investigaciones 1 y 2 se desarrollaron en instituciones educativas de Antofagasta. La investigación 3 en Antofagasta, La Serena, Viña del Mar, Santiago y Valdivia.

## Resultados:

1. Escolares migrantes presentaron una mayor proporción en la categoría saludable (43,7%) que escolares chilenos (30,0%). Además, escolares migrantes mejoraron su calidad de la alimentación cuando



tendían a preferir alimentos de su territorio de origen, chilenos mejoraron la calidad de alimentación cuando preferían alimentos extranjeros.

2. El 75% de los escolares sufre algún tipo de inseguridad alimentaria (moderada o grave) independientemente del sexo, nivel que cursa y de si es o no migrante.
3. Solo el 24,2% de los hombres y el 27,9% de las mujeres alcanzaron la categoría de alimentación saludable.

### **Meta/ impacto esperado**

Desarrollo, implementación, seguimiento y evaluación de:

- Normativa de sistematización de datos a nivel nacional sobre variables de alimentación (Seguridad alimentaria, calidad de la alimentación y patrones de la conducta alimentaria) en NNA migrantes y chilenos.
- Normativa de acceso a alimentos saludables.
- Normativa de alimentos culturalmente aceptables en establecimientos educacionales.
- Normativa de actividades de integración alimentaria en el programa curricular

### **Fundamentación y problema**

El trabajo realizado por el equipo que presenta la propuesta en el marco del internado de nutrición comunitaria intraescolar en asociación a una de las instituciones educativas con mayor número de matrícula extranjera en la comuna de Antofagasta y otras instituciones a nivel nacional ha evidenciado dentro de sus principales hallazgos:

1. Escolares migrantes presentaron una mayor proporción en la categoría saludable (43,7%) que escolares chilenos (30,0%). Además, escolares migrantes mejoraron su calidad de la alimentación cuando tendían a preferir alimentos de su territorio de origen, chilenos mejoraron la calidad de alimentación cuando preferían alimentos extranjeros.
2. El 75% de los escolares sufre algún tipo de inseguridad alimentaria (moderada o grave) independientemente del sexo, nivel que cursa y de si es o no migrante.
3. Solo el 24,2% de los hombres y el 27,9% de las mujeres alcanzaron la categoría de alimentación saludable.

En este contexto surgen necesidades desde la perspectiva de la educación alimentaria y nutricional:

- Es necesario sistematizar información relativa a seguridad alimentaria, calidad de la alimentación y patrones de la conducta alimentaria en NNA chilenos y migrantes a nivel nacional.
- Es necesario abordar los patrones de la conducta alimentaria que subyacen la preferencia, selección y consumo de alimentos. No basta con describir una alimentación saludable.
- Es necesario promover la integración de la diversidad cultural alimentaria en NNA chilenos.
- Es necesario fortalecer la mantención de elementos característicos de la cultura alimentaria del territorio de origen de NNA migrantes, mientras integran patrones alimentarios del territorio chileno.

La integración alimentaria de NNA (niños, niñas y adolescentes) migrantes y no migrantes en un contexto escolar intercultural es un tema importante debido a la creciente diversidad cultural y étnica en Chile. Cuando los NNA migrantes llegan a un nuevo país, pueden tener dificultades para adaptarse a las comidas y hábitos alimentarios locales. Además, NNA de diferentes culturas pueden tener diferentes necesidades nutricionales y preferencias alimentarias, lo que puede llevar a la exclusión social y la marginación si no se aborda adecuadamente.

La falta de integración alimentaria puede tener efectos negativos en la salud y el bienestar de NNA. Una alimentación inadecuada aumenta el riesgo de enfermedades crónicas, retrasa el desarrollo físico y mental, y afecta el rendimiento académico. La falta de acceso a alimentos saludables culturalmente aceptables puede ser una fuente de estrés y ansiedad para NNA y sus familias, pudiendo afectar su bienestar emocional y mental.

La integración alimentaria es esencial para garantizar que los NNA tengan acceso a una alimentación adecuada, suficiente y nutritiva que satisfaga sus necesidades culturales y nutricionales. En el contexto escolar intercultural, se pueden crear políticas y programas que fomenten la inclusión y la diversidad alimentaria, y que permitan a los niños explorar y apreciar la diversidad cultural en la alimentación.

La integración alimentaria también puede tener beneficios educativos y sociales. NNA pueden aprender sobre la cultura y las tradiciones alimentarias de otros grupos étnicos y culturales, lo que puede fomentar la comprensión y el respeto mutuo.

## Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa

1. **Normativa de sistematización de datos a nivel nacional sobre variables de alimentación** (seguridad alimentaria, calidad de la alimentación y patrones de la conducta alimentaria) **en población migrante y chilena.** Se proponen los siguientes lineamientos:
  - Crear un protocolo de recolección de datos que contemple variables relevantes y específicas relacionadas con la alimentación de la población migrante y chilena, como la disponibilidad y acceso a alimentos saludables, la frecuencia de consumo de alimentos ultra procesados, las prácticas alimentarias culturales y los factores que influyen en la elección de alimentos.
  - Capacitar al personal encargado de la recolección de datos en la aplicación del protocolo y en la sensibilización intercultural, para asegurar una recolección de datos adecuada y respetuosa de la diversidad cultural.
  - Establecer un sistema de almacenamiento y análisis de datos que permita el seguimiento de las tendencias y cambios en la alimentación de ambas poblaciones a lo largo del tiempo.
  - Promover la divulgación de los resultados obtenidos en la sistematización de datos, con el fin de informar a las políticas públicas y a la población en general acerca de la situación alimentaria de la población migrante y chilena.
  
2. **Normativa de acceso a alimentos saludables:** Es importante que se promulguen leyes que permitan a los niños migrantes y no migrantes tener acceso a alimentos saludables y nutritivos. Estas leyes podrían incluir la promoción de mercados y tiendas de alimentos saludables en áreas donde residen estos niños, así como también medidas para garantizar que los alimentos escolares sean nutritivos y adecuados para los diferentes grupos culturales.
  
3. **Normativa de alimentos culturalmente aceptables en establecimientos educacionales:** Si los NNA migrantes se encuentran matriculados en establecimientos educacionales, se deberían promulgar leyes para garantizar que la alimentación que se les brinda sea nutritiva y culturalmente apropiada. Estas leyes podrían incluir pautas sobre los tipos de alimentos y preparaciones que se deben proporcionar y los requisitos para la preparación y el almacenamiento de los

mientos. Estos programas deberían estar diseñados para atender las necesidades culturales y lingüísticas de los niños y sus familias.

- 4. Normativa de actividades de integración alimentaria en el programa curricular:** Dentro de las actividades a desarrollar se debería fomentar la comprensión y la apreciación de la diversidad alimentaria entre los estudiantes y el personal escolar. Trabajar en conjunto con la cafetería escolar para desarrollar menús que reflejen la diversidad alimentaria de la comunidad escolar y sean inclusivos para todos los estudiantes, independientemente de su origen étnico. Organizar actividades que promuevan la exploración de diferentes alimentos y culturas, como ferias de alimentos internacionales, clases de cocina y eventos de degustación de alimentos.

## Fuentes bibliográficas

- Hun N, Urzúa A, Mora A, Martínez-Rodríguez T, López-Espinoza A. Calidad de la alimentación y preferencias alimentarias en escolares chilenos y migrantes residentes en el norte de Chile. *Rev Chil Nutr.* 2022; 49(5): 554 – 563.
- Hun N, Urzúa A, Palma N, Chocobar J, Leiva-Gutiérrez J. Seguridad alimentaria en escolares chilenos y migrantes durante la pandemia de Covid-19 en el norte de Chile. *Rev Esp Nutr Hum Diet.* 2023. Aceptada en prensa.
- Hun N, Salazar M, Aliste S, Aguilera C, Cárdenas M. Calidad de la alimentación en preescolares y escolares en Chile durante la pandemia de Covid-19. *Nutr Hosp.* 2023. Aceptada en prensa.
- Hun N, Urzúa A. Comportamiento alimentario en inmigrantes, aportes desde la evidencia. *Rev Chil Nutr.* 2019; 46(2), 190-196.
- Hun N, Urzúa A, López-Espinoza A, Calderón C. Comportamiento alimentario en inmigrantes: Escala de Estrategias de aculturación alimentaria EdeAA. *Revista Chilena de Nutrición.* *Rev Chil Nutr.* 2020; 47(5), 724-729.
- Gómez-Díaz RA, Martínez-Vizcaíno V, Fernández-Santos JR, Veiga-Herberos P. Inadecuada alimentación infantil y riesgo de enfermedades crónicas en la edad adulta. *Rev Esp Cardiol.* 2020; 73(1), 60-67.
- Oyarzo C, Bertoglia P, Arancibia V, Barrera G, Sáez K, Herrera T, et al. Association between eating behavior, academic performance, and anthropometric parameters in Chilean school-age children: a cross-sectional study. *Nutrients.* 2020;12(2):E317.

- Noh J-W, Kim K-S, Lee Y-S. Food insecurity and acculturation-related distress among migrants in South Korea: A cross-sectional study. *PLoS One*. 2020;15(12): e0243373.
- Thiele S, Muros JJ, Ronveaux CC, Ananthapavan J, Friel S. The relationship between culturally diverse school food policies and food intake in children: a systematic scoping review. *Public Health Nutr*. 2020;23(6):1015-1028.
- Kusumawati R, Kumalasari ID, Masruri M, Santoso A. Food exchange program: promoting cultural understanding through food. *J Ethnic Foods*. 2020;7(4):291-296.
- Vicente, B., Saldívia, S., & Pihán, R. (2016). Prevalencias y brechas hoy: salud mental mañana. *Acta Bioethica*, 22(1), 51–61. <https://doi.org/10.4067/S1726-569X2016000100006>

## **Implementar un conjunto integral de estrategias y recursos que permitan a las comunidades educativas promover y vivir estilos de vida saludables, para una salud integral**

Rafael Zapata Lamana

Institución: Universidad de Concepción

### **Resumen**

La investigación realizada por el académico utiliza diversos enfoques y diseños de investigación. Por ejemplo, ha realizado proyectos de tipo transversal que le han permitido caracterizar diversos problemas expresados en la infancia y adolescencia. Así, ha estudiado en escolares del Biobío, la asociación entre el tiempo de uso de pantalla y el rendimiento escolar, la calidad del sueño y aspectos de rendimiento, la ansiedad, autoestima y felicidad con variables de salud física y cognitivas.

Adicionalmente, ha realizado estudios de diseño experimental y cuasi-experimental. Por ejemplo, un estudio comparó el efecto de una intervención de 12 semanas, mediante circuitos de actividad física, sobre el rendimiento motor en preescolares, se concluyó que mejoró el rendimiento motor en los preescolares, principalmente en el grupo con estado nutricional normal.

Otro estudio realizado en mujeres jóvenes estudió los efectos de diferentes programas de ejercicio físico sobre la salud integral. Los hallazgos hacen referencia a la importancia de la combinación de intensidades de ejercicio (polarizado), para contribuir en la salud de mujeres jóvenes con sobrepeso y obesidad. También, para el bienestar, en un estudio publicado en la revista de editorial *Nature*, explicó la importancia de la frecuencia respiratoria óptima para una mejor salud y bienestar.

## Fundamentación y problema

Los problemas prioritarios que se identifican en la infancia y la adolescencia en nuestro país y que se viven en el contexto educativo son los siguientes:

1. La convivencia escolar, el *bullying* y el *ciberbullying*, así como los ineficientes protocolos de actuación en casos de acoso escolar.
2. La inseguridad ciudadana y vial en la ciudad, en territorios rurales y en los centros escolares. Además, la inaccesibilidad para las personas con movilidad reducida (escolares y sus familias).
3. La falta de actividades y oferta cultural gratuita y variada, especialmente en los centros educativos, parques infantiles, espacios de juegos y piscinas municipales que funcionen todo el año (esto es urgente y de especial relevancia), actividades extraescolares variadas y espacios exclusivos para adolescentes, centrados en sus intereses. Esto implica también dar vida a los centros educativos después de la jornada escolar.
4. El bienestar socio-emocional y la salud mental.
5. El adultocentrismo de la sociedad, lo que requiere que se escuche la voz de los jóvenes, especialmente en cauces de participación política dentro de sus territorios.

Para prevenir los factores de riesgo y enfermedades asociadas derivados de los problemas mencionados, se deben promover hábitos de vida saludables basados en recomendaciones científicas, como las del Consejo de Actividad Física para Mejorar la Salud, las Guías de Actividad Física de la Unión Europea, el Colegio Americano de Medicina del Deporte y la Organización Mundial de la Salud. Diversos estudios transversales, longitudinales prospectivos, experimentales, revisiones sistemáticas con metaanálisis y artículos de consenso científico han reportado que una mayor práctica de actividad física, ejercicio y deporte en la infancia y adolescencia, junto a sus familias, se asocia con una mejor salud cerebral, cognición, salud mental, integración social, y una reducción de la muerte prematura y el suicidio, entre muchos otros beneficios.

## Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa

Teniendo en cuenta todo lo anterior, las recomendaciones se centran en el desarrollo y la difusión de recursos de alta calidad basados en las evidencias científicas de mayor calidad, para intervenciones en escolares y sus fami-

lias, dirigidas tanto a las escuelas como liceos, con el objetivo de promover estilos de vida saludables que beneficien la salud integral.

Se recomiendan acciones que se basen en evidencia científica y que ofrezcan recursos fiables, seguros y prácticos, como por ejemplo las clases físicamente activas, los descansos activos, las intervenciones basadas en la familia y los desplazamientos activos, entre otros, para incrementar la actividad física, ya que según la evidencia parece ser uno de los componentes de mayor relevancia para una buena salud integral y calidad de vida.

Específicamente, debido a su alta viabilidad y bajo costo, se recomienda incorporar desde el Ministerio de Educación, dentro de jornada escolar, momentos o episodios breves de actividad física en el aula (en todas las asignaturas), que incorporen contenido curricular, inclusión, perspectiva de género, entre otras acciones relacionadas a mejorar la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes.

Desarrollar programas que promuevan la vinculación bidireccional escuela familia.

Implementar recreos inclusivos para toda la comunidad escolar, revalorando los espacios de los centros educativos, dando mayor usabilidad. Un programa para recuperar los espacios dentro de los centros educativos es una estrategia viable y de alta aplicabilidad, además de bajo costo. Además, por lo relevante de incorporar la perspectiva de género dentro de los espacios que tradicionalmente han sido para los niños.



## Érase una vez las raíces de mi niñez: Una metodología de enseñanza del desarrollo infantil

Nieves Schade (doctora en Psicología), Andrea Aravena (doctora en Antropología), Verónica Muñoz (magíster en intervención socio-jurídica), Vasily Buhring (magíster), Yaranay López (doctora en Psicóloga)

Universidad de Concepción y Corporación de Asistencia Judicial.

### Resumen

La psicología del desarrollo se dedica al estudio de los cambios y continuidades que atraviesan las personas. Estos cambios son universales en el sentido de que abarcan todo aquello relacionado con la especie. Sin embargo, el significado de estos cambios estará definido por la cultura y el momento histórico en que se producen.

En un estudio realizado en el contexto de un proyecto de Docencia de la Universidad de Concepción, se encontró que el 100% de los y las docentes del Gran Concepción que imparten la asignatura sobre el desarrollo de la niñez que se dicta en las carreras de la salud, educación y ciencias sociales usan como material principal libros foráneos. En el marco del mismo proyecto, se encontró que no existían libros o material ni una metodología de enseñanza sobre el desarrollo de la niñez desde el derecho y del Chile contemporáneo.

A partir de estos antecedentes, surgió el desafío de diseñar una metodología de enseñanza del desarrollo que sea desde lo identitario, que recoja el saber universal y las particularidades de la cultura, con un enfoque principal del derecho, género e interculturalidad, así estos futuros profesionales actuarán con una mayor pertinencia y contribuirán a un mayor bienestar de la niñez chilena.

## Fundamentación y problema

La psicología del desarrollo, del ciclo vital o evolutivo y del curso de la vida tienen en común el estudio y continuidades que atraviesan todas las personas producto del paso del tiempo. Algunos de estos cambios son definidos por la especie, es decir, son filogenéticos. Sin embargo, estos cambios se producen en un contexto cultural e histórico.

En el marco de un proyecto de Docencia de la Universidad de Concepción, se realizó un estudio usando metodología de tipo cualitativa, que comprendía dos partes: entrevistas a docentes que impartían la asignatura ya sea denominada psicología del desarrollo, ciclo vital, evolutiva o del curso de la vida en las universidades del Gran Concepción. La otra parte fue la revisión sistemática del material usado para la enseñanza en esta asignatura tanto en la zona como en el país.

La muestra estuvo constituida por 15 docentes pertenecientes a la Universidad del Desarrollo, Universidad San Sebastián, Universidad de Concepción, Universidad de Las Américas y Universidad Santo Tomás, que enseñaban en algunas de las siguientes carreras: psicología, trabajo social, fonoaudiología, enfermería, obstetricia, pedagogía básica, pedagogía media y educación parvularia. Fueron entrevistados por estudiantes de Antropología de los últimos años de la carrera. Los resultados muestran que el 100% de los docentes utilizaba material y libros extranjeros, así como algunas investigaciones chilenas. Además, se encontró en la revisión sistemática que existían muy pocos libros o manuales docentes que incorporaran de forma sistemática las investigaciones realizadas en Chile y menos aún que tuvieran un sello identitario y de derecho.

A partir de lo anterior, se propuso una metodología de enseñanza que integre los conocimientos universales con aquello que es propio de nuestra cultura y de la Política Nacional de Niñez y Adolescencia para la formación de los futuros profesionales, generando una mayor sinergia entre el mundo académico y el trabajo con la niñez, considerando que es un tema pendiente “el reto que implica cambiar la valoración y el lugar que ocupan las niñas, niños y adolescentes en el país, situándolos en el centro de las políticas públicas. Para ello, debe asegurarse la coordinación intersectorial en los diferentes niveles del Estado, desde el nivel local al nivel central, así como la relación entre lo público y lo privado” (Política Nacional de Niñez y Adolescencia, 2015-2025).

Por otra parte, toma como marco la Convención de los Derechos de la Niñez y Adolescencia y la Política Nacional de Niñez y Adolescencia (2015-2025), incluyendo sus enfoques: del derecho, de desarrollo humano, curso de vida, intercultural y de género. Además, recoge información sobre instituciones y organismos asociados a la infancia como el Chile Crece Contigo. También se basa en lo identitario; Toledo (2012) señala que la identidad sería un proceso continuo e histórico y que se va construyendo tanto por los acontecimientos personales que experimenta y que forma la trama de su biografía, como por los elementos comunes a su familia y a los colectivos a los cuales pertenece.

En síntesis, para la elaboración de la metodología de enseñanza sobre el desarrollo de la niñez chilena se consideraron tres elementos:

1. Manual del desarrollo infantil en Chile
2. Resultados de investigaciones empíricas y teóricas sobre el desarrollo infantil y la enseñanza
3. Jornada de reflexión

### **Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa**

La recomendación es mejorar la calidad de la docencia y formación de estudiantes en las asignaturas que comprendan el desarrollo infantil, considerando que serán los futuros profesionales que atenderán y prestarán servicio a la niñez. Para ello, se requiere una mayor vinculación entre la formación a nivel de pregrado que entregan las universidades y la política. La Política Nacional de la Niñez y Adolescencia señala: “Teniendo en consideración que las personas, en toda organización, son el principal capital innovador y que, por ende, permiten la optimización de la acción del Estado para dar cumplimiento a los derechos de las niñas, niños y adolescentes, se requiere la implementación de condiciones que permitan contar con recursos humanos adecuados en todos los niveles del Sistema”.

Esta asignatura es parte del plan de formación de muchas carreras, por lo cual el impacto es alto, si además consideramos que son carreras con gran número de estudiantes, entre 100 o más, que se desempeñarán en distintos ámbitos de salud, educación y social-comunitario. Esta asignatura contribuye indirectamente a revisar su propia niñez y comprender cuáles son las acciones que favorecen una parentalidad positiva y buen trato a sus futuros hijos/as y hacia la niñez de su comuna y familia.

Tal como se señala en la Política Nacional de la Niñez y Adolescencia: “La multidimensionalidad del desarrollo humano requiere de acciones integrales que aborden simultáneamente más de una situación vital, por lo cual la provisión de los servicios proviene de distintas instituciones o sectores que deben articularse adecuadamente. Además, esta actuación coordinada debe originarse en múltiples niveles: en la promoción, la prevención de riesgos y amenazas, y la protección cuando estas amenazas se materializan”. La propuesta es la articulación entre el conocimiento acerca del desarrollo con la Convención y la Política, en su tarea de promoción y prevención a nivel de formación de pregrado, en la creación de capacidades para brindar mayores y mejores condiciones de desarrollo a la niñez.

En la medida que no se realicen estos cambios en la metodología de enseñanza, es difícil realizar algunas de las transformaciones culturales y sociales necesarias para el logro del bienestar de la niñez.

Actualmente se forma en psicología del desarrollo o ciclo vital o curso de la vida sin ser integrado con el derecho, a veces como un capítulo o tema separado, lo cual influye en que la enseñanza sea atomizada, sin que exista una vinculación con el derecho y menos que la niñez sea considerada como actor activo. La enseñanza es del adulto-centrismo, desconectada de los derechos de participación de la niñez y adolescencia (Schade et al., 2016).

Asimismo, no se recogen los enfoques de la política como es la interculturalidad, sino que se enseña con material extranjero sobre los cambios a través de la vida sin considerar la riqueza y diversidad cultural. La Unicef (1989) señala que la vigilancia del bienestar y desarrollo de la niñez indígena es un imperativo ético-político que se encuentra en las bases de la declaración de los derechos y en las políticas públicas. Como indica la antropóloga chilena Alarcón et al. (2021), “es muy importante reconocer y no estigmatizar las diferencias culturales, pues sus virtudes o capacidades, aunque son desapercibidas o desestimadas, potencian su desarrollo integral, en un ambiente de paz e interculturalidad”. Para lograr esto, es necesario que los futuros profesionales o trabajadores con la infancia comprendan su diversidad, integren los saberes de los pueblos originarios y así eviten sesgos en la evaluación como en la entrega de pautas de crianza.

Estudios realizados por Alarcón et al. (2021) muestran que los instrumentos de medición del desarrollo psicomotor en la infancia mapuche indicaban que se encontrarían a nivel de déficit y al mismo tiempo de riesgo, porque las conductas no son observadas en el marco de su cultura de ori-

gen. Por ello, la formación en evaluación y diagnóstico del desarrollo que no considere los contextos de evaluación puede generar inequidades y discriminaciones.

El enfoque de diversidad de género en el contexto del desarrollo de la niñez es quizás lo más novedoso y por ello debe estar presente a nivel del avance en el conocimiento y desde un marco del derecho. Se deberían enseñar las diversidades sexo-genéricas en la niñez. Los temas para abordar son: perspectivas sobre la identidad de género en la infancia, despatologización de las identidades de género no cisgénero, acompañamiento de las identidades diversas en la infancia y a sus familias, enfoque afirmativo. Varios estudios señalan que dentro de las principales conductas violentas entre pares están las dirigidas hacia los grupos minoritarios como LGBTQIA+, ya sea por estar descubriendo su género, por jóvenes con identidad de género y por su orientación sexual no binaria (Injuv, 2018); por lo tanto, se espera que el profesional sepa acerca del desarrollo desde una mirada inclusiva. Asimismo, se pretende que los y las jóvenes en formación desarrollen actitudes contrarias a cualquier acto discriminatorio y estereotipo de género.

Finalmente, nuestra recomendación es realizar acciones políticas que favorezcan la enseñanza sobre el desarrollo desde una mirada de quienes somos, identitaria y del derecho.

Para ello proponemos una metodología de enseñanza, la cual consistiría en la incorporación de la Convención, integrando los enfoques de la Política Nacional de la Niñez y Adolescencia como son el derecho, la interculturalidad, el género y el curso de la vida.

La propuesta es que se imparta el desarrollo infantil donde cada parte o tema tenga un derecho asociado, sistematización de material internacional, nacional y de los pueblos originarios y desde una perspectiva de género. Para cautelar el enfoque de sujetos de derechos, se consideraron instancias de consultas a NNA mediante actividades que favorecieran la participación, recogiendo sus intereses y necesidades.

Para terminar, todo lo anterior requiere una visión interdisciplinaria e integrada de la formación de las personas que finalmente trabajan con la niñez, lo cual, como dice Barudy (2009), "para poder construir paradigmas esperanzadores de los buenos tratos en la niñez".

## Fuentes bibliográficas

- Alarcón, A; Astudillo, P; Castro, M; Pérez, S. (2021). Estrategias y prácticas culturales que favorecen el desarrollo de niñas y niños mapuche hasta los 4 años. La Araucanía, Chile. *Revista Chilena de Antropología* 43: 80-95 - <https://doi.org/10.5354/0719-1472.2021.6443>.
- Barudy J. (2009) Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia. Gedisa.
- Instituto Nacional de la Juventud (2018) Violencia hacia las juventudes. Ministerio de Desarrollo Social y Familia.
- Schade N., Aravena A., Domínguez L., Maldonado M. (2014) Cambios en ciclo vital e identidad cultural en el Chile Contemporáneo. Proyecto de Docencia No 14-018. Universidad de Concepción.
- Schade N., Domínguez L., Aravena A. (2016) Adolescencia: Identidad y Percepción de los Cambios en el Ciclo Vital en el Chile Actual. *Revista CienciaAmérica*, 5, 1, 114-117.
- Política Nacional de Niñez y Adolescencia. Sistema Integral de Garantía de Derecho de la Niñez y Adolescencia (2015-2025) Consejo Nacional de la Infancia. Gobierno de Chile.
- Toledo M. (2012) Sobre la Construcción Identitaria. *Atenea* 514, 43-56. 8. Unicef (1989) Derechos de los niños, niñas y adolescentes. <https://www.unicef.org/chile/los-ni%C3%B1os-ni%C3%B1as-y-adolescentes-tienen-derechos>

# Incorporación del profesional de enfermería en establecimientos educacionales para mejorar la calidad de vida de niños y niñas

Marjorie Aguirre Riveros

Universidad Santo Tomás, sede Iquique

## Resumen

El ausentismo escolar, los accidentes dentro de los colegios, el aumento de los problemas de malnutrición y las prácticas poco saludables por parte de los estudiantes de los diversos ciclos educativos destacan la necesidad de incorporar al currículo temáticas que aborden la importancia del autocuidado y la adquisición de conductas saludables que favorezcan el desarrollo integral de la niñez. Este desafío se relaciona con el Eje 2 de la Estrategia Nacional de Salud para los Objetivos Sanitarios al 2030, la cual se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 de la Organización Mundial de la Salud. En respuesta a esta necesidad, el Ministerio de Educación ha integrado a sus planes y programas un área formativa denominada "Estilos de vida saludable". Esta estrategia busca entregar conocimientos, actitudes y habilidades de autocuidado a los estudiantes durante todo el proceso académico. La implementación de esta estrategia en el sector se ha realizado a través de la incorporación de estos conceptos en algunas asignaturas, como educación física, lo que, si bien permite recoger elementos de la actividad física como precursor de un buen estado de salud, invisibiliza otros aspectos relevantes que deben ser comprendidos y adquiridos por parte del estudiantado.

## Meta / Impacto esperado

- Mejorar prácticas saludables en la comunidad escolar.
- Contribuir a la reducción de ausentismo escolar vía instalación y seguimiento de prácticas de vida saludable.

- Seguimiento estado salud de escolares dentro de recinto educacional. Manejo de accidentes dentro del recinto escolar.
- Manejo de estadísticas de estado salud en el recinto escolar.

## Fundamentación y problema

Existen numerosos países que ya han incorporado a estos profesionales dentro de su estamento, como Estados Unidos, Suecia y Escocia, donde enfermeras y enfermeros abordaron con gran éxito el absentismo escolar a causa de patologías físicas e infecciosas. Producto de esto, a partir de 1926, la Organización Nacional de Enfermería en Salud Pública (ONESP) señala la eficacia en la educación sanitaria cuando interacciona el cuerpo docente con la enfermería, alcanzando un abordaje completo en la salud infantil y en la educación sanitaria de los padres.

Guerrero-Callejas et al. (2021) concluyen que es importante considerar el rol de enfermería en las escuelas como una necesidad en el mundo, dado que en los casos que se requiere asistencia en acciones educacionales y educativas, son los profesores los que realizan esta labor. Además, esta disciplina contribuiría a mejorar los conocimientos necesarios de docentes, estudiantes y administrativos en este ámbito.

Dependiendo del nivel de desarrollo físico, psíquico y social de los niños y niñas, los programas temporales de salud sexual y reproductiva no logran disminuir problemas en relación con el embarazo adolescente, la incidencia de enfermedades de transmisión sexual como VIH y otras ITS, entre otros problemas de salud pública prevenibles.

Esta propuesta consiste en impulsar la incorporación de un profesional de enfermería en los colegios del país. Esta necesidad se justifica, en primer lugar, por la relevancia de incorporar el concepto de autocuidado desde las primeras edades. Dicho concepto debiera estar incluido en los programas curriculares de los colegios de Chile, a través de una asignatura -dictada por una enfermera o enfermero- sobre Estilos de vida saludable, en la que se aborden temáticas como: alimentación saludable, actividad física, estimulación cognitiva, fomento y prevención de enfermedades, autocuidado e higiene personal, educación sexual y reproductiva, primeros auxilios, prevención de accidentes en el hogar, entre otras.

En segundo lugar, se justifica la incorporación de un profesional enfermero en los establecimientos educacionales, en consideración de la aten-



ción y manejo de espacios de alta afluencia de estudiantes y los riesgos asociados a las patologías infecto-contagiosas que pueden ser mejor supervisadas y prevenidas por este tipo de profesionales insertos en la comunidad educativa. De igual forma, el contar con un profesional de enfermería permitiría la implementación de planes de cuidado a la comunidad escolar, con pertinencia a cada recinto dado diagnósticos situacionales de aparición de enfermedades, contagios, accidentes cruzados con estadísticas propias que aseguren generar un plan de intervención acotado a las realidades de cada establecimiento, impactando con esto las mejores prácticas en salud de un grupo de alto interés en salud pública.

Esta propuesta busca asegurar que en el sistema educativo se instalen prácticas y educación de autocuidado y conductas preventivas, a fin de abordar estas temáticas bajo la orientación de un profesional idóneo, que contribuya a lograr metas sanitarias alineadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenibles.

Es necesario considerar que la base del fomento de la salud está en la educación desde los primeros años de vida, contribuyendo a los cuidados que la familia entrega, apoyada por personal sanitario desde espacios comunitarios, como los educacionales.

Instaurar estas temáticas en el programa curricular educativo fortalece la adquisición de conocimientos en materia de salud y su consiguiente impacto en la salud pública.

### **Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa**

Esta propuesta se visualiza para ser implementada dentro de los establecimientos educacionales en el contexto nacional, a través de la incorporación del profesional de enfermería dentro de los cargos de dotación de los respectivos establecimientos.

Se contempla en la propuesta una jornada completa de profesional enfermero/a con apoyo de un técnico de enfermería nivel superior. Esta dotación deberá evaluarse enmarcada en la matrícula total del establecimiento, siendo necesario suplementarla según diagnóstico de salud institucional.

Las responsabilidades asociadas al cargo involucran: diagnóstico de salud de la comunidad escolar, plan de intervención con prácticas de estilos de vida saludables, realización de protocolos de manejo frente a accidentes y patologías asociadas a la actividad escolar, realización de clases de

la asignatura “Estilos de vida saludables”, creación, implementación y seguimiento de estadísticas asociadas a eventos vinculados a la salud de la comunidad escolar dentro del ejercicio del establecimiento.

Los contenidos de la asignatura “Estilos de vida saludables” deben ser asociados a los problemas de salud que se identifiquen en cada ciclo educacional (pre-básica, primer ciclo escolar, segundo ciclo y educación media). Por esta razón se debe generar un diagnóstico de salud en estos ciclos, de manera de incluir temáticas pertinentes.

Se debe incluir dentro de su labor un programa de capacitación a docentes impartido por la misma enfermera escolar, que contemple la identificación de factores de riesgo por parte de estos.

Establecer protocolos de seguimiento de eventos que provoquen traumatismos en los colegios, que sean elaborados en conjunto con un plan de seguimiento y estadísticas, de manera de levantar planes de mejora que involucren incorporar medidas de prevención más rigurosas, dependiendo de la realidad local regional.

Otra función asociada al cargo de enfermero/a será apoyar el Programa de Integración Escolar en aspectos relacionados con el seguimiento de indicaciones médicas que deban ser asistidas durante la jornada escolar por un profesional idóneo y preparado para estos fines.

Asimismo, y dentro de las actividades de gestión a desarrollar, se visualiza el trabajo coordinado con instituciones y/o servicios tales como Junaeb, para asegurar derivaciones oportunas de las patologías y problemas de salud que son abordados en sus programas, garantizando la eficacia y eficiencia de la atención, reemplazando la labor actualmente realizada por docentes. Otra instancia relevante de trabajo para este profesional es la vinculación con la Política Chile Crece Contigo, generando acciones más concretas en aquellos casos que no reciban la cobertura necesaria con las estrategias del sector educacional y que puedan ser resueltas por el área de salud y social.

En esta área será fundamental la coordinación con la red de salud y el sector educativo, optimizando la comunicación y la implementación de programas de seguimiento e intervención en conjunto con atención primaria. De esta forma, se colaboraría con el diagnóstico comunitario de cada establecimiento de salud inserto en el territorio de dependencia de cada Centro de Salud, aportando en la implementación de estrategias de intervención adecuadas a cada centro educacional.

Por último, será necesario contemplar espacio físico que incluya un box

de atención y una zona administrativa, para la gestión y acciones asistenciales a desarrollar. El equipamiento básico para funcionar será un computador con impresora, servicio de internet, escritorio, silla de escritorio y sillas para público, camilla clínica, escabel, pesa con tallímetro, esfigmomanómetro, fonendoscopio, oxímetro de pulso, termómetro, podoscopio, mueble con llave que contenga botiquín de primeros auxilios con insumos básicos dentro (compresas de gel, tela adhesiva, gasas, apósitos, tómulas, alcohol, suero, etc.).

El financiamiento de los cargos, así como de la infraestructura necesaria para instalar la iniciativa se presume sea contemplado por el área de educación.

## Fuentes bibliográficas

- Álvarez Terán, R., Eguilaz Fanlo, M., & Miguel Moreno, S. (2018). La enfermería escolar: un recurso necesario para la comunidad educativa. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (22), 165–180. <https://doi.org/10.18172/con.3374>
- Ceballo Mella Bania Catalina, Fonseca Sanhueza Daicy Marioly, Fuenzalida Palma Naibeth Scarlette, Morales Rodríguez Lidia Lisette, Parada Jiménez Darynka Angélica, Morales Ojeda Ismael Antonio. Importancia de la enfermera escolar según la percepción de funcionarios de colegios básicos de una provincia de Chile. *Cienc. enferm.* [Internet]. 2020 [citado 2023 Ago 18] ; 26: 5. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So717-95532020000100204&lng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So717-95532020000100204&lng=es). Epub 09-Jun- 2020. <http://dx.doi.org/10.4067/so717-95532020000100204>.
- Código Sanitario. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?id-Norma=204161>
- De Enfermería Ocronos, R. M. y. (2020, enero 2). La enfermera escolar: situación actual y necesidades de la población infantil. Recuperado el 18 de agosto de 2023, de Ocronos - Editorial Científico-Técnica website: <https://revistamedica.com/enfermera-escolar-necesidades-poblacion-infantil/>
- Investigación RS. Revisión bibliográfica: el profesional de enfermería y la educación para la salud en los centros educativos [Internet]. RSI

- Revista Sanitaria de Investigación. 2022 [citado el 18 de agosto de 2023]. Disponible en: <https://revistasanitariadeinvestigacion.com/revision-bibliografica-el-profesional-de-enfermeria-y-la-educacion-pa-ra-la-salud-en-los-centros-educativos/>

Guerrero-Callejas G, Rondón-Torres MC, Cortina-Navarro C, Haidy Rocío Oviedo-Córdoba. Rol de las enfermeras en las escuelas saludables: revisión bibliográfica. Duazary 2021 Jul;18(-):121-134.

Estrategia Nacional de Salud para los Objetivos Sanitarios al 2030 (2022) [Internet]. Available from: <https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2022/03/Estrategia-Nacional-de-Salud-2022-MINSAL-V8.pdf>

Programa de Estudio 30 o 40 medio Formación Diferenciada Educación Física y Salud Promoción de Estilos de Vida Activos y Saludables, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile [Internet]. [cited 2023 Oct 4]. Available from: [https://www.curriculumnacional.cl/docente/629/articulos-140159\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/docente/629/articulos-140159_programa.pdf)

## **La supervisión en la práctica clínica de trabajadores y trabajadoras sociales dentro del sistema de protección**

Ximena de Toro (doctoranda) y Dariela Sharim (tutora)

Pontificia Universidad Católica de Chile

### **Resumen**

Esta propuesta se enmarca dentro de la tesis doctoral y es resultado del estudio de los factores contextuales que fomentan una alianza terapéutica positiva entre trabajadores/as sociales y cuidadores (familiares consanguíneos o no) de niños y niñas que son derivados al sistema de protección. Se ha estudiado que la alianza terapéutica es un factor asociado a los procesos de cambio tanto en la intervención individual como en la intervención con familias. Sin embargo, la práctica con familias en el sistema de protección no es cualquier práctica, ya que tiene un carácter obligatorio y abarca problemáticas de alta complejidad que requieren mayor especialización y revisión por parte de los profesionales.

A partir del estudio realizado con seis díadas (trabajador social-cuidador) durante once meses, se pudo concluir que hay distintos factores institucionales que interfieren en una alianza, como el alto número de casos o la alta carga laboral. No obstante, un factor que facilita la construcción de una alianza de trabajo es la supervisión externa a los trabajadores sociales que están a cargo de trabajar con familias. Actualmente, los programas de protección a la infancia consideran una supervisión por parte del Servicio Mejor Niñez, que es más bien administrativa, a lo que se suma la supervisión que realizan los coordinadores dentro de las instituciones.

Sin embargo, se propone aquí que desde la institucionalidad que brinda los recursos y las orientaciones técnicas (Mejor Niñez) se consideren los recursos necesarios para que los profesionales puedan contar con un

espacio de supervisión no jerárquico ni administrativo, de tipo relacional y experiencial, llevado a cabo por un profesional externo a la institución, cuya única labor sea la de supervisar.

## Fundamentación y problema

El trabajo social con familias es una práctica altamente relacional, lo que implica comprender la relación como el motor de cambio. Uno de los campos de intervención del trabajo social son los programas de protección a la infancia. De acuerdo con las normativas técnicas de dichos programas, entre las labores esperadas para los trabajadores sociales se encuentran: fortalecimiento de las competencias parentales y la resiliencia, promover dinámicas familiares bien tratantes, acciones de revinculación familiar, junto con abordar la situación de exclusión y vulnerabilidad social que pueda presentar la familia. Se trata entonces de una labor con una dimensión terapéutica pues busca reforzar los recursos personales y sociales disponibles para un mayor bienestar biopsicosocial y justicia social, que es el horizonte del trabajo social (Ituarte, 2017). Cobra entonces sentido estudiar la alianza terapéutica, variable que ha sido estudiada sobre todo en el ámbito de la psicoterapia, pero en menor medida en la práctica del trabajo social y en la práctica con familias.

La alianza terapéutica se comprende como un indicador de la calidad del vínculo afectivo y colaborativo, así como un modo de trabajar juntos productivamente dentro del marco de la psicoterapia (Horvath, 2018). Bordin (1979) comprende a la alianza como un constructo compuesto de tres elementos. Primero, un vínculo positivo, incluyendo aspectos tales como la confianza, la preocupación y el compromiso. Segundo, un acuerdo en relación con los objetivos, y tercero un acuerdo en relación con las tareas.

Considerando que la intervención de los trabajadores se da principalmente en el marco de una institución (programa de intervención) y de una política pública, esta investigación tuvo como uno de sus objetivos analizar qué factores contextuales facilitaban u obstaculizaban la alianza terapéutica parental entre familiares y trabajadores sociales del sistema de protección a la infancia en Chile, reconociéndose que es un área compleja de intervención por las variables que se entrecruzan, y porque algunos factores vinculados al sistema de protección pueden tornarse en estresores, condicionando la intervención, la relación entre las partes y gatillando rupturas (Escudero & Friedlander, 2017; Ituarte, 2017; Killian et al., 2017; Steens et al., 2018).

Entre dichas variables se encuentra la obligatoriedad de asistir a la intervención, lo cual puede experimentarse como una oportunidad de ayuda o una sanción social, por lo que se reconoce como un campo problemático y necesario de profundizar, pues la posibilidad de los y las cuidadoras de brindar conductas protectoras se puede ver afectada por la experiencia que tienen en el sistema de protección (Escudero & Friedlander, 2017; Relvas & Sotero, 2014). Steens et al. (2018) concluyeron que la obligatoriedad afecta la alianza en la medida que se produce una disonancia entre lo que los padres muestran y lo que sienten, pues prefieren mostrar que están de acuerdo o que están colaborando por temor a que si no lo hacen o si presentan emociones negativas pueden tener consecuencias legales. De esta manera es esperable que la intervención con familias que acuden de manera obligatoria sea más susceptible a verse tensionada (Relvas & Sotero, 2014).

## Metodología

Se trata de un diseño de casos múltiples de tipo longitudinal, que involucró una examinación sistemática e intensiva de una cantidad de casos específicos a lo largo del tiempo, mediante la recopilación de datos en profundidad y múltiples fuentes de información, buscando así una descripción detallada del caso o de temas vinculados a los casos (Creswell, 2014). Se comprende un caso como una díada trabajador social-cuidador, y en total se consideraron seis díadas escogidas bajo el criterio de los casos particularmente típicos para la selección de los cuidadores y de muestreo completo para los trabajadores sociales (Flick, 2007). Se escogieron díadas en diferentes momentos de intervención (0, 4 y 8 meses de intervención) de manera tal de abarcar una mayor cantidad de tiempo para comprender las trayectorias de la alianza. Al conjunto de díadas se les siguió durante 11 meses a través de un dispositivo de diversas técnicas de producción de datos (ver tabla 3).

La investigación se situó desde un enfoque clínico para la investigación en ciencias sociales (Mancovsky, 2011; Souto, 2014) que reconoce a un sujeto investigador implicado en una realidad que se transforma en objeto de estudio, desde su subjetividad y el contexto institucional o socio-histórico determinado desde el cual desarrolla su investigación. Entre las características de este enfoque están el estudio en profundidad, el contacto con los sujetos para estudiar el sentido que estos le dan a ciertos hechos, la búsqueda de la comprensión mediante métodos inductivos, hipótesis interpretativas que se apoyan en la singularidad, y la reflexión de la implicancia de la investigado-

ra y las situaciones de interacción con otros. Esto implica analizar no solamente al otro, sino que a una como investigadora, permitiendo así construir conocimiento. De esta manera quien investiga: “co-construye un sentido sobre el sentido que elaboran los sujetos estudiados. Para ello, despliega una sensibilidad clínica particular (...) [haciendo] visible la subjetividad del sujeto que investiga, ‘envuelto’ y ‘atravesado’ en y por la realidad que elige objeto de estudio y de la cual, forma parte” (Mancovsky, 2011, p. 4).

Para el análisis de datos se consideró el enfoque de análisis de trayectoria longitudinal (Grossoehme & Lipstein, 2016) compatible con cualquier enfoque epistemológico y técnica de análisis. Este enfoque es recomendado cuando el propósito de una investigación es comprender las experiencias individuales o procesos en el tiempo. Específicamente se aplicó la técnica de análisis temático de la información mediante la integración y triangulación de los datos producidos en los distintos momentos y a partir de las distintas herramientas (Braun & Clarke, 2006).

### **Principales resultados/hallazgos de la tesis o trabajo de finalización de grado**

En relación a qué factores institucionales facilitan u obstaculizan la alianza terapéutica parental a lo largo del proceso de intervención, podemos señalar que los obstaculizadores se vinculan a las características de un sistema de protección que es parte de un Estado más bien familiarizado donde las familias asumen prioritariamente las tareas de cuidado, y el Estado cumple un rol más bien subsidiario orientado a disminuir el riesgo de vulneración antes que velar por el bienestar infantil. Mientras tanto, los factores facilitadores provienen de la agencia o la institución que, dentro de las restricciones presupuestarias y las falencias del sistema de protección, ha logrado ir desarrollando un enfoque terapéutico para una mejor alianza con las familias.

Los obstaculizadores destacados son concordantes con las falencias del funcionamiento de otros sistemas de protección a nivel internacional. Por ejemplo, la gran cantidad de casos, el tener que lidiar con diferentes necesidades y recursos escasos, la carga burocrática, el control técnico mediante procesos estandarizados y las largas horas de trabajo hace que los trabajadores sociales se sientan estresados y atrapados entre cumplir con los requerimientos institucionales o conectarse con los usuarios, teniendo poco tiempo para discutir sobre las imágenes dominantes de la atención social o su sentir frente a la obligación de participar (Cabiati et al., 2020; Ituarte,



2017; McLaughlin et al., 2015; Steens et al., 2018). Lo anterior afecta la calidad del servicio pues limita el potencial terapéutico de la interacción, la posibilidad de tener una alianza más positiva, de generar una participación efectiva de las familias (Cabiati et al., 2020; Lee et al., 2015; Smith et al., 2012; H. M. Thompson et al., 2017; Toros et al., 2018), y en definitiva puede potencialmente afectar los resultados de la intervención para los niños y sus familias (McLaughlin et al., 2015).

Adicionalmente, los trabajadores sociales cargan con el estigma que hay sobre el sistema de protección y una valoración ambivalente de su trabajo que se vincula al funcionamiento del sistema. De esta manera se les reconoce como necesarios para apoyar e incluso salvar a niños, pero por otro lado tienen bajos sueldos, no reciben un reconocimiento de parte de las autoridades y se les reconoce como opresivos, injustos y que levantan sospechas (McLaughlin et al., 2015; Thompson & Colvin, 2018; Winter, 2013). Lo anterior puede conducir a una alta rotación y un desgaste laboral que puede implicar la ruptura de una alianza terapéutica.

Dichos estresores contextuales son preocupantes si se considera que se está trabajando en temas vinculados al trauma, y tal como lo plantea López-Davadillo (2021), la posibilidad de estar disponible cognitiva y emocionalmente se ve limitada cuando hay tal estrés. Además, por las problemáticas que algunas familias presentan (ej. consumo de drogas) puede ser más complejo formar alianzas (Escudero, 2020); sin embargo, las remuneraciones limitan la posibilidad de contar con profesionales altamente capacitados y con experiencia.

En cuanto a los facilitadores, al igual que los resultados de este estudio, la literatura releva la importancia de considerar la perspectiva de las fuerzas y la participación de las familias en el modelo de intervención, modelo que en el caso de Chile viene dado por las orientaciones técnicas del servicio de protección. Finalmente, una oportunidad que requiere observarse con más profundidad son los espacios de supervisión externa que se desarrollaron por trabajadores sociales y para trabajadores sociales, donde el centro está en los supervisados y sus experiencias.

### **Recomendaciones para la política pública y/o iniciativa legislativa**

Al igual que este estudio, la literatura vinculada al trabajo social y los sistemas de protección a la infancia reconocen un conjunto de barreras para

el involucramiento a partir del temor o la rabia que pueden sentir las familias por estar en el sistema de protección, y una falta de especificidad sobre cómo construir involucramiento (Schreiber et al., 2013; H. M. Thompson & Colvin, 2018; S. Thompson et al., 2007), frente a lo cual el concepto de alianza entrega pistas importantes, por ejemplo, centrarse en el vínculo, en acordar objetivos y tareas.

Por lo tanto, cabe hacer un llamado a mejorar las condiciones laborales para que los/as profesionales puedan centrarse en fortalecer la alianza y en construir espacios colaborativos, y brindar los espacios para que se puedan dar tareas reflexivas e interacciones que modelen una nueva forma de relacionarse. También se recomienda intencionar el salto desde los objetivos de la intervención, para hablar de los objetivos del trabajo colaborativo o terapéuticos, considerando lo planteado por Escudero (2020) y Madsen (2007), para quienes la etapa previa a dicho trabajo colaborativo es brindar seguridad en pos de fortalecer el vínculo con la persona y no con el problema.

Los resultados de este estudio también desafían a los operadores de políticas públicas a facilitar las condiciones para que se puedan dar prácticas más colaborativas, considerando la influencia de factores contextuales e institucionales en la alianza terapéutica, y que un mal uso del poder se da cuando hay muchos casos, poca supervisión y menos espacio para la reflexividad (Hughes et al., 2016). Una oportunidad que requiere observarse con más profundidad son los espacios de supervisión externa que se desarrollaron por trabajadores sociales y para trabajadores sociales, donde el centro está en los supervisados y sus experiencias. Se comprende una supervisión externa como aquella "conducida por un profesional que no está vinculado a la institución contratante (...) cuyo único vínculo con la institución contratante es precisamente el encargo de realizar supervisiones" (Puig, 2016). Al respecto, Puig (2011) destaca que este tipo de supervisiones con una orientación relacional que tienen como objetivo la subjetividad que se da en las relaciones entre los profesionales, o entre los trabajadores sociales y los usuarios, ofrece una oportunidad para aprender de su propia experiencia, autocrítica y "mejorar las destrezas profesionales a través de la reflexión, el pensamiento y el autocuidado" (p. 47). Dicha supervisión se evidencia como una herramienta necesaria para el fortalecimiento de la alianza terapéutica, especialmente ante el aumento de la complejidad de las problemáticas que deben abordar. Sin embargo, la supervisión externa no es común en la práctica del trabajo social en Chile, prevaleciendo espa-

cios tradicionales y jerárquicos de supervisión donde es más difícil declarar inseguridades o aspectos de tipo transferencial, ya que el profesional se siente más expuesto (Escudero, 2020).

Una institución que gestiona dichos espacios es uno de los indicadores de una institución con una dimensión terapéutica, dimensión evidenciada en la agencia de este estudio. Otros indicadores son tener una visión de la intervención social como acompañamiento emocional y ofrecer espacios de formación o apoyo profesional para intervenir terapéuticamente (López-Davalillo, 2021). Siguiendo a Lwin et al. (2018), lo anterior se vincula a la visión de los equipos coordinadores que sostienen una mirada clínica de la intervención del trabajo social, con una actitud positiva hacia el papel del aprendizaje y la capacitación.

Por otro lado, dicha dimensión terapéutica es relevante de potenciar para dejar de verse considerados como un sistema opresivo e injusto, lo que es contradictorio en la medida que busca justicia para los niños (McLaughlin et al., 2015).

En resumen, se sugiere que las orientaciones técnicas de los programas, emitidas desde el Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia Mejor Niñez, y el presupuesto asociado proyecte una menor cantidad de casos por profesional y el desarrollo de espacios permanentes de supervisión externa con una orientación relacional para que los y las trabajadoras sociales puedan aprender de su propia experiencia y mejorar sus competencias a través de la reflexión y la autocrítica (de Toro et al., 2023; Puig, 2011).

## Fuentes bibliográficas

- Bordin, E. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 16(3), 252–260. <https://doi.org/10.1037/h0085885>
- Cabiati, E., Raineri, M. L., & Folgheraiter, F. (2020). Risk and protective factors among child protection social workers: a quantitative study. *European Journal of Social Work*, 23(2). <https://doi.org/10.1080/13691457.2018.1540972>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th. Ed.). SAGE.

- Escudero, V. (2020). *Guía práctica para la intervención familiar*. [https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos\\_ficha.aspx?id=7608](https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=7608)
- Escudero, V., & Friedlander, M. (2017). *Therapeutic Alliances with Families Empowering Clients in Challenging Cases*. Springer.
- Flick, U. (2007). Introducción a la oogleogían cualitativa. In *ooglegía de la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Grossoehme, D., & Lipstein, E. (2016). Analyzing longitudinal qualitative data: the application of trajectory and recurrent cross-sectional approaches. *BMC Research Notes*, 9(1), 136. <https://doi.org/10.1186/s13104-016-1954-1>
- Horvath, A. (2018). Research on the alliance: Knowledge in search of a theory. *Psychotherapy Research*, 28(4), 499–516. <https://doi.org/10.1080/10503307.2017.1373204>
- Hughes, J., Chau, S., & Vokri, L. (2016). Mothers' Narratives of Their Involvement With Child Welfare Services. *Affilia*, 31(3), 344–358. <https://doi.org/10.1177/0886109915574579>
- Ituarte, A. (2017). Actualidad y pertinencia del Trabajo Social Clínico. In A. Ituarte (Ed.), *Prácticas del trabajo social clínico* (pp. 19–44). Nau Llibres.
- Killian, M., Forrester, D., Westlake, D., & Antonopoulou, P. (2017). Validity of the Working Alliance Inventory Within Child Protection Services. *Research on Social Work Practice*, 27(6), 704–715. <https://doi.org/10.1177/1049731515596816>
- Lee, S. Y., Benson, S. M., Klein, S. M., & Franke, T. M. (2015). Accessing quality early care and education for children in child welfare: Stakeholders' perspectives on barriers and opportunities for interagency collaboration. *Children and Youth Services Review*, 55. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.06.003>
- López-Davalillo, L. U. (2021). *La dimensión terapéutica del Trabajo Social: Guía práctica para el desarrollo del Trabajo Social Clínico, volviendo a su origen humanista y relacional*. Nau Llibres. <https://books.google.cl/books?id=O5AvEAAAQBAJ>
- Lwin, K., Fallon, B., Trocmé, N., Fluke, J., & Mishna, F. (2018). A changing child welfare workforce: What worker characteristics are valued in child welfare? *Child Abuse and Neglect*, 81. <https://doi.org/10.1016/j.chia-bu.2018.04.029>
- Madsen, W. C. (2007). *Collaborative Therapy with Multi-stressed Families*. Guilford Publications. <https://books.google.cl/books?id=fFcO-WrHMSgC>

- Mancovsky, V. (2011). El enfoque clínico en ciencias sociales: la sutil diferencia entre la búsqueda y el hallazgo. *Ponencia Presentada en: VIII Congreso Internacional de Psico-Sociología y Sociología Clínica*. 13, 14 y 15 de Abril. Universidad de La República. Montevideo. Uruguay.
- McLaughlin, A., Gray, E., & Wilson, M. (2015). Child welfare workers and social justice: Mending the disconnect. *Children and Youth Services Review*, 59, 177–183. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.11.006>
- Puig, C. (2011). La supervisión en los equipos de Servicios Sociales: una oportunidad para la reflexión, el pensamiento y el cuidado de los profesionales. *Cuadernos de Trabajo Social*, 24(0). [https://doi.org/10.5209/rev\\_CUTS.2011.v24.36863](https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2011.v24.36863)
- Puig, Carmina. (2016). *La supervisión en la acción social : una oportunidad para el bienestar*. Publicacions Universitat Rovira i Virgili.
- Relvas, & Sotero, L. (2014). *Familias obligadas, terapeutas forzosos: la Alianza Terapéutica en Contextos Coercitivos*. Ediciones Morata.
- Schreiber, J. C., Fuller, T., & Paceley, M. S. (2013). Engagement in child protective services: Parent perceptions of worker skills. *Children and Youth Services Review*, 35(4), 707–715. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.01.018>
- Smith, M., Gallagher, M., Wosu, H., Stewart, J., Cree, V. E., Hunter, S., Evans, S., Montgomery, C., Holiday, S., & Wilkinson, H. (2012). Engaging with involuntary service users in social work: Findings from a knowledge exchange project. *British Journal of Social Work*, 42(8), 1460–1477. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcr162>
- Souto, M. (2014). El enfoque clínico y su peculiar planteo de la relación sujeto-objeto en la investigación en ciencias de la educación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XI, 11(Diciembre), 19–36.
- Steens, R., Hermans, K., & Van Regenmortel, T. (2018). Building a working alliance between professionals and service users in family preservation. A multiple case study. *Child and Family Social Work*, 23(2), 230–238. <https://doi.org/10.1111/cfs.12405>
- Thompson, H. M., & Colvin, M. L. (2018). Perceived Needs of Therapeutic Service Providers in Their Work with Families in the Child Welfare System. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 35(1), 57–71. <https://doi.org/10.1007/s10560-017-0506-4>
- Thompson, H. M., Wojciak, A. S., & Cooley, M. E. (2017). Through their lens: Case managers' experiences of the child welfare system. *Qualitative Social Work*, 16(3). <https://doi.org/10.1177/1473325015619667>

- Thompson, S., Bender, K., Lantry, J., & Flynn, P. M. (2007). Treatment Engagement: Building Therapeutic Alliance in Home-Based Treatment with Adolescents and their Families. *Contemporary Family Therapy*, 29(1–2), 39–55. <https://doi.org/10.1007/s10591-007-9030-6>
- Toros, K., DiNitto, D. M., & Tiko, A. (2018). Family engagement in the child welfare system: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 88, 598–607. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.03.011>
- Winter, E. A. (2013). Stress and Child Welfare Work. In H. Cahalane (Ed.), *Contemporary Issues in Child Welfare Practice* (pp. 205–233). Springer New York. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8627-5\\_9](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8627-5_9)

## **Propuesta de política pública para el cuidado integral de la Salud durante la gestación y la primera infancia**

Marcelo González Ortiz y Susana Araya Navarro)

Universidad de Concepción

### **Resumen**

Las enfermedades del embarazo, como la diabetes gestacional, hipertensión, preeclampsia y Covid-19, inducen efectos de corto y largo plazo que incluyen mayor riesgo de enfermedades crónicas. Además, el estrés, la depresión y ansiedad materna prenatal y postnatal tienen efectos negativos para la vida fetal y neonatal. Entre los efectos negativos de estas condiciones se incluyen alteraciones del neurodesarrollo infantil, afectando potencialidades cognitivas y desempeño escolar de niños y niñas. La reciente pandemia por Covid-19 relevó la importancia de la salud mental, dado el impacto sobre la población en general y, en particular, sobre personas gestantes. En la actualidad, existe evidencia que muestra que alteraciones de salud mental durante la vida prenatal y postnatal temprana se asocian con problemas de neurodesarrollo infantil, especialmente en sectores socioeconómicos vulnerables. Esta población es también la que está más expuesta a diabetes, hipertensión y obesidad durante el embarazo, generándose una retroalimentación de alteraciones en la vida fetal y neonatal con potenciales efectos transgeneracionales.

Por lo tanto, es necesario que el Estado asegure las condiciones materiales para el bienestar físico y mental durante la gestación e infancia, para toda persona que se embarace o nazca en territorio chileno, independiente de su condición socioeconómica.

## Meta / impacto esperado

Mejorar la salud integral y el desarrollo en la niñez mediante la protección continua desde la vida fetal hasta la edad escolar.

## Fundamentación y problema

De acuerdo con los datos del DEIS (Departamento de Estadística en Salud), durante el año 2022 la prevalencia de diabetes mellitus y de hipertensión durante el embarazo fue de 9.8% y 7.5% de los embarazos atendidos, respectivamente. Esto se traduce en más de 19 mil nacimientos que sufrieron de alguna de estas condiciones de estrés biológico durante la gestación. Estas prevalencias van en aumento en nuestra población, dadas las características de la población de mujeres en gestación y edad reproductiva.

En cuanto a la salud mental materna, un estudio publicado en 2021 en 158 gestantes chilenas determinó que un 44% reportó ansiedad (moderada o severa) y un 15% depresión, evaluado al tercer trimestre de gestación. La reciente pandemia ha demostrado que un periodo estresante como el vivido entre 2020 y 2021 puede aumentar los niveles de depresión materna por sobre el 30% de la población de mujeres gestantes.

Estos datos alertan sobre un porcentaje creciente de población que nace con mayores factores de riesgo de alteraciones del desarrollo, que se pueden manifestar como desórdenes o retrasos neurocognitivos en etapas preescolar y escolar. Estos efectos se enmarcan en la teoría DOHaD (Developmental origin of health and disease), la cual propone que las enfermedades crónicas que se manifiestan durante la adolescencia y adultez tienen su origen en las condiciones de vida durante las etapas fetal, neonatal e infancia temprana.

Considerando estos antecedentes, se propone que la preocupación por el bienestar infantil debe incluir las condiciones de gestación, como un proceso continuo que da como resultado el establecimiento de mecanismos fisiológicos preparados para enfrentar los desafíos o factores estresantes que se dan durante la vida. Dado que las condiciones de gestación adversas afectan especialmente a la población de mujeres con mayor vulnerabilidad socioeconómica y psicosocial, se establece la inequidad en el bienestar infantil desde el nacimiento.

Es bien sabido que la nutrición adecuada y la actividad física durante la gestación y primera infancia son factores fundamentales para asegurar



las mejores potencialidades de desarrollo infantil; sin embargo, las alteraciones por dietas desbalanceadas (~60% de sobrepeso/obesidad materna, 33% obesidad en niños preescolares) y el sedentarismo excesivo (~99% en mujeres gestantes) son muy comunes en nuestra población. Por lo tanto, el control de embarazo y consejerías actualmente implementadas no son suficientes y hay que brindar las condiciones materiales necesarias para asegurar la correcta nutrición y la posibilidad real de realizar la actividad física recomendada durante la gestación. Por otro lado, se ha determinado que la cercanía con áreas verdes, especialmente zonas residenciales arborizadas, en comparación con áreas pavimentadas o con escasa vegetación, está asociada con resultados positivos de desarrollo infantil. Esto se correlaciona con la evidencia que muestra que el menor acceso a áreas verdes y la contaminación ambiental aumentan el riesgo de resultados obstétricos y perinatales adversos.

En Chile se destaca el sistema Chile Crece Contigo que acompaña a las madres y niños desde el primer control de embarazo. A pesar del acompañamiento y consejería que se puede brindar en este programa, las prevalencias de patologías y condiciones adversas gestacionales van en aumento en nuestra población, debido a condiciones sociales e inequidad que se expresan somáticamente. Creemos que este programa puede ser potenciado en su efectividad con políticas públicas y leyes que apunten a modificar las condiciones que aumentan el riesgo para resultados adversos del embarazo y primera infancia. Este sistema, junto con la licencia prenatal y postnatal, son avances en la protección de la maternidad saludable, pero se debe propender al aseguramiento del bienestar físico y mental de la mujer y su hijo durante la gestación y los primeros tres años de vida, al menos. Por esto, proponemos una política pública para proteger de forma integral el periodo de gestación y la infancia temprana.

## **Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa**

### **Objetivos**

Generar una política pública que permita complementar y/o fortalecer la Ley 20.379 (Sistema Intersectorial de Protección Social e institucionaliza Chile Crece Contigo), para así subsanar problemáticas de salud complejas que afectan a la población durante la vida fetal y los primeros tres años de vida.

## **Metas**

- Aseguramiento de las condiciones materiales para el bienestar físico y mental de mujeres gestantes e infantes hasta los 3 años de edad, para toda persona que se embarace o que nazca en territorio chileno, independiente de su nacionalidad de origen o de su condición socioeconómica.
- Establecer una estrategia integrada para el cuidado nutricional, para mantener una actividad física saludable y para resguardar la salud mental de mujeres en gestación, neonatos e infantes.
- Generación de Centros Comunitarios para el cuidado de la gestación, del parto y de la infancia temprana.

## **Respeto y autonomía durante la gestación y postparto**

Esta política pública debe considerar los siguientes elementos como base:

- Respeto a la autonomía de las mujeres y personas gestantes.
- Aseguramiento de acceso a la información y capacitación de la población para el ejercicio de los derechos.
- Formación y capacitación permanente de personal de salud en los planes y protocolos que se generen para la implementación de esta política pública.
- Implementación de estrategias para enfrentar adecuadamente la violencia de género durante el embarazo y periodo perinatal.
- Elaborar estrategias de monitoreo y evaluación de la implementación de la presente política pública.
- Establecer los medios para la unificación de los registros y bases de datos entre los organismos involucrados en la implementación de la presente política pública.
- Las modificaciones de ley o propuestas de ley que se originen como parte de esta política pública debe integrarse adecuadamente con otras leyes y decretos que aseguren el derecho de la mujer a decidir sobre su propio cuerpo. Esta política pública no debe contraponerse con el derecho al aborto (libre o por causales), sino entenderse como parte de los derechos de las mujeres a ejercer una sexualidad libre, informada y a desarrollar una vida reproductiva autónoma, libre de subrogación.

## Cuidado comunitario del embarazo para un parto saludable

El corazón de esta política pública será la generación de centros comunitarios para el cuidado colectivo del periodo gestacional y postparto. Así, se propone:

- Generación de centros comunitarios para el cuidado integral del embarazo y primeros días de vida, que se inserten en las poblaciones, que cuenten con personal de salud capacitado y multidisciplinario, incluyendo la atención por parte de matronas/es, nutricionistas, kinesiólogos/as, psicólogos/as, terapeutas y agentes de salud intercultural que sea pertinentes a la comunidad y territorio. Estos centros deben funcionar bajo supervisión y en coordinación con los CESFAM.
- Los centros comunitarios deben brindar el espacio adecuado para la realización de actividad física adecuada para la edad gestacional, con profesionales capacitados/as para la supervisión adecuada. También se debe estimular el cuidado comunitario mediante el aprendizaje colectivo y la generación de redes de apoyo entre las mujeres usuarias de cada centro.
- Potenciar o generar centros de atención de parto en el sistema público que cuenten con la infraestructura y personal necesario para la implementación de estrategias de parto respetado y de planes de parto que incorporen elementos interculturales. El objetivo central de estos centros es facilitar las condiciones para el parto fisiológico, disminuyendo la alarmante tendencia al alza en partos por cesárea que se registran en el país. Estos centros podrán estar anexados y/o ser dependientes de los centros hospitalarios de alta complejidad.

## Un entorno adecuado para el desarrollo fetal e infantil

El entorno habitacional y comunitario en que se desarrolla la gestación y primera infancia es clave para el desarrollo del ser humano, por lo tanto, esta política pública debe considerar:

- La evidencia científica sobre el efecto de la carencia de áreas verdes y de la contaminación sobre el desarrollo infantil.
- A partir de esta información, diseñar un plan de vivienda y urbanismo social que apunte a disminuir las desigualdades en el acceso a áreas verdes, sitios de esparcimiento, aire libre de contaminación y espacio habitable.

- Generación de centros comunitarios para el diagnóstico y atención temprana de alteraciones del desarrollo infantil, para infantes de entre 0 y 3 años. Estos centros deberán contar con atención de psicología y psiquiatría infantil, kinesiología, terapia ocupacional y fonología, con tal de superar el déficit que existe en estas atenciones en el sistema público. Se debe estimular el aprendizaje colectivo y la generación de redes de apoyo entre las cuidadoras/es y familias usuarias de cada centro.

### **Consideración con la diversidad social y cultural**

En Chile coexisten diversas culturas y naciones que han desarrollado estrategias de cuidado de la salud gestacional e infantil basadas en saberes ancestrales, las cuales se deben respetar y valorar como parte de un sistema social de salud. Por esto, la presente propuesta propone:

- Considerar las diversas realidades en que las familias cuidan y crían a sus hijas e hijos y cómo las comunidades acompañan en esos cuidados, lo que está estrechamente relacionado con la cultura de las diferentes comunidades y naciones que integran nuestro país.
- Incorporar en el diseño de la política pública a agentes de salud de pueblos originarios que permitan rescatar y valorar los saberes de los pueblos sobre el buen vivir, que reconocen el cuidado de la mujer gestante como parte fundamental del bienestar comunitario.
- Asegurar entornos de crianza (hogares, centros de salud, centros de desarrollo infantil, espacios comunitarios, salas cuna, jardines infantiles, etc.) libres de violencia, de carencias nutricionales y de contaminación.

### **Apoyo económico directo para la mujer gestante y persona responsable de la crianza**

La desigualdad económica no se debe pasar por alto en una primera instancia de aplicación de esta política pública, sobre todo con el objetivo de incidir en el corto plazo en la mejora de condiciones materiales para una gestación e infancia temprana saludable. Para esto, se propone considerar:

- La incorporación de asignación económica directa para la mujer gestante, que considere un monto suficiente para asegurar una dieta óptima durante el embarazo.

- La incorporación de asignación económica de crianza integral, de carácter anual, a madre/padre o cuidadoras/es por cada menor de tres años que tengan a su cargo.

Las acciones para la implementación de esta Ley debieran ser coordinadas por los Ministerios de Salud, de Ciencia, Tecnología e Innovación, de la Mujer y Equidad de Género, de Desarrollo Social y Hacienda, además de otros organismos públicos competentes en las materias que involucra esta propuesta legal.

## Fuentes bibliográficas

- Coo Calcagni, S. *et al.* Salud mental en madres en el período perinatal. *Andes pediátrica* 92, 724–732 (2021).
- González-Ortiz, M., Castro, P., Vergara, P., Huerta, P. & Escudero, C. Covid-19 on Pregnancy Outcomes, Mental Health and Placenta: Focus in Latin America in *Advances in Maternal-Fetal Biomedicine: Cellular and Molecular Mechanisms of Pregnancy Pathologies* (Springer Nature, 2023).
- Bianco-Miotto, T., Craig, J. M., Gasser, Y. P., van Dijk, S. J. & Ozanne, S. E. Epigenetics and DOHaD: from basics to birth and beyond. *J Dev Orig Health Dis* 8, 513–519 (2017).
- Gluckman, P. D., Hanson, M. A. & Beedle, A. S. Early life events and their consequences for later disease: A life history and evolutionary perspective. *American Journal of Human Biology* 19, 1–19 (2007).
- Cid, M. & González, M. Potential benefits of physical activity during pregnancy for the reduction of gestational diabetes prevalence and oxidative stress. *Early Hum Dev* 94, 57–62 (2016).
- Mapa Nutricional | Junaeb. <https://www.junaeb.cl/mapa-nutricional/>.
- Jarvis, I. *et al.* The influence of early-life residential exposure to different vegetation types and paved surfaces on early childhood development: A population-based birth cohort study. *Environ Int* 163, 107196 (2022).
- Torres Toda, M. *et al.* Exposure to natural environments during pregnancy and birth outcomes in 11 European birth cohorts. *Environ Int* 170, 107648 (2022).
- Chiarello, D. I. *et al.* Cellular mechanisms linking to outdoor and indoor air pollution damage during pregnancy. *Front Endocrinol (Lausanne)* 14, 1084986 (2023).

## **Todos los niños tienen voz: propuesta de ajuste para el ejercicio del derecho del niño en situación de discapacidad a ser oído**

Nicolás Ibáñez Meza

Universidad Autónoma de Chile

### **Resumen**

Considerado como uno de los valores fundamentales de la Convención de Derechos (CRC/C/GC/12, 2009, 2), el derecho del niño a ser oído y que sus opiniones sean debidamente tomadas en cuenta aparece como una cuestión basal del paradigma de protección integral. El hecho de darle voz al niño representa de manera clara la visualización del niño como una persona, “un ser que siente y piensa” (Rivero, 2007, p. 58), y así, es un derecho eje en el abandono del paradigma tutelar. Su mérito resulta crucial en la visión hacia el niño como sujeto de derechos, pasando de ser “un algo que proteger por el mundo adulto, a un alguien que, con respeto a su persona y dignidad, debe resguardarse, cuidarse y potenciarse en base a sus derechos e intereses jurídicos involucrados” (Ibáñez, 2022, p. 2).

En este orden, este derecho ya de su propia denominación puede resultar complejo de abordar para todos los niños y niñas. El ser oído en un sentido literal involucra, por una parte, la capacidad auditiva del receptor, y por otra, una voz proveniente del niño. Y acá está el problema.

Esta propuesta pretende incidir en este último aspecto: darle voz a aquellos niños y niñas que, por razón de una situación de discapacidad, no están en condiciones de comunicación oral o escrita mediante el uso de las palabras, a fin de proponer la realización de los ajustes necesarios que permitan que, en igualdad de condiciones, todos los NNA puedan ser en la realidad titulares de este importante derecho, especialmente por aquellas

autoridades que intervienen con ocasión de la protección de sus derechos: Oficinas Locales de la Niñez y Tribunales de Familia.

### **Meta/ impacto esperado**

Evidenciar la necesidad de especificación y de ajustes pertinentes al sistema de garantías de la niñez a fin de dar reconocimiento pleno al derecho del niño en situación de discapacidad a ser oído y que su opinión sea considerada.

### **Fundamentación y problema**

Si bien la Convención de Derechos del Niño creó una disposición relativa a los derechos de los niños en situación de discapacidad en su Art. 23, lo cierto es que la legislación nacional no habría dado cumplimiento a la disposición en los mismos términos. De hecho, la Ley de Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia N°21.430 no otorgó ninguna disposición específica sobre los niños en situación de discapacidad, más allá de menciones dadas con ocasión de otros derechos.

No obstante, la regulación del derecho del niño a ser oído permite entender que los niños en situación de discapacidad estarían considerados. El artículo 28, relativo a este derecho, “inicia con la expresión *todos*, lo que impone la primera y no menor exigencia. No se trata de algunos o de niños bajo ciertas condiciones o características, sino de todos, sin excepción” (Ibáñez, 2023, p. 21). Así, se vuelve imperativo romper la barrera de la capacidad del hablar y oír, ya que el derecho también debe ser útil para aquellos que no puedan comunicarse verbalmente, especialmente cuando de ello depende, como se ha planteado, que se les otorgue el espacio y alternativas requeridas para materializar su carácter de persona sujeto de derecho. Cuatro argumentos se pueden dar en este sentido.

1. Que tal como expresa Lathrop (2004, p. 201), el derecho a expresarse es un derecho esencial de todos los seres humanos, y que, por ello, no puede quedar relegado a ciertas capacidades físicas específicas.
2. Que como explica Ibáñez (2023, p. 27) tomado de la versión original del texto de la Convención, el derecho del niño a ser oído exige que “los Estados deben asegurar que el niño que sea capaz de formar su propia visión tengan el derecho de expresarla libremente”. Por tanto, el espíritu de la Convención original jamás fue asociar la expresión a una determinada capacidad comunicacional, lo que implicaría que

sería un problema de traducción el que originaría la segregación a ciertos niños.

3. Que el propio Comité de Derechos del Niño (CRC/C/GC/12, 2009, 21) ha recalcado que los niños tienen múltiples formas de ejercer este derecho, precisamente comprendiendo que sus capacidades de comunicación pueden ser diversas. Reconoce en este sentido que el derecho exige “el reconocimiento del respeto de formas no verbales de comunicación, como el juego, la expresión corporal y facial, el dibujo y la pintura, mediante las cuales (...) demuestran capacidad de comprender, elegir y tener preferencias”.
4. Que no se trata solo de adecuación, sino de cumplimiento. Siendo el Estado de Chile parte de la Convención sobre los derechos de personas en situación de discapacidad desde agosto de 2008, toca tener en cuenta la obligación contenida en el Art. 7 de su texto. Dicha norma refiere que es obligación del Estado asegurar el goce de todos los derechos humanos en igualdad de condiciones con los demás niños y garantizar el derecho a expresar su opinión libremente en todas las cuestiones que le afecten, con los ajustes que requieren su discapacidad y edad.
5. Y es así que, tomando este último punto, en orden a evidenciar la necesidad y contribuir a establecer las bases de los ajustes que requieren las distintas capacidades de comunicación, es que se realiza la presente propuesta.

## **Recomendaciones específicas para la política pública y/o iniciativa legislativa**

### ***A nivel legislativo***

Conforme a lo propuesto, la necesidad de especificación de derechos de los niños en situación de discapacidad debería ser incorporada dentro del catálogo de garantías de la Ley de Garantías y Protección integral a los derechos de la niñez y adolescencia, instruyendo los ajustes necesarios para el goce y ejercicio de todos los derechos, especialmente, de aquellos que constituyen la base del paradigma de protección integral como es el derecho del niño a ser oído.



### ***A nivel administrativo (Oficinas Locales de la Niñez) y Judicial (Tribunales de Familia)***

La elaboración de una directriz que, tomando de base el modelo Lundy (2007) de cumplimiento del derecho del niño a ser oído, permita realizar las orientaciones específicas sobre los siguientes puntos. Se propone como lineamiento común para los organismos encargados de la protección de derechos, tanto en sede administrativa como judicial, esto es, para las Oficinas Locales de la Niñez y para los Tribunales de o con competencia de Familia. La directriz recomendada apuntaría a lo siguiente:

1. **Espacio:** La exigencia de personal capacitado dentro del tribunal como también en los programas de evaluación y atención administrativa (OLN) que den cuenta de las alternativas de ejecución del derecho en sus funciones. Del mismo modo, la creación mediante grupos interdisciplinarios de pautas evaluadoras de comportamiento, expresión corporal y facial de aquellos niños con capacidades de comunicación diversas a consecuencia de su discapacidad, que permitan mediante la observación reconocer la voz no verbal de ese niño.
2. **Voz:** Reconocer explícitamente como válidas las expresiones no verbales como parte de la expresión del niño en situación de discapacidad, tratando de pesquisar su propia visión respecto del asunto que le afecta. Del mismo modo, informarle por medios comprensibles que el niño goza de este derecho y que podrá ejercerlo cómo y cuándo desee y las asistencias que requiera. Láminas, videos o material didáctico podría contribuir en esa tarea.
3. **Audiencia:** Dar un trato digno, respetuoso y de privacidad para el desarrollo del derecho del niño en situación de discapacidad para ser oído. Esto además exige la adecuación de los espacios, y, más importante incluso, de los tiempos de atención. El tribunal o la Oficina Local de la Niñez deberán tener en cuenta que la atención de niños con capacidades comunicativas diversas puede resultar más demoroso.
4. **Influencia:** Considerar al niño en situación de discapacidad como pleno sujeto de derecho y considerar su opinión en igualdad de condiciones, con pleno respeto a su dignidad y a su individualidad. Otorgar el valor a la opinión según su madurez y autonomía, y no por la situación tutelar de instinto de ayuda hacia el niño fundada en su situación de discapacidad.

Con tales lineamientos se podrá avanzar a dar voz a todos los niños, niñas y adolescentes, especialmente de aquellos que aun sin poder hablar, tienen mucho que decir sobre su entorno.

## Fuentes bibliográficas

- Comité De Derechos Del Niño Crc/C/Gc/12 (2009). *Observación General del Comité de Derechos del Niño N°12. El derecho del niño a ser escuchado.*
- Ibáñez Meza, Nicolás (2023): "Hacia una nueva lectura y aplicación del derecho a ser oído en Chile" en LÓPEZ DÍAZ, Patricia (Dir.) *Estudios de Derecho de Familia VI. Actas de las Sextas Jornadas Nacionales* (Santiago de Chile, Thomson Reuters) pp. 17-45.
- Ibáñez Meza, Nicolás (2022): "El derecho a participación como condición de posibilidad del interés superior del niño" en *IX Congreso Mundial por los Derechos de la Infancia y Adolescencia* (Córdoba, Argentina, Defensoría de la niñez de la Provincia de Córdoba).
- Lathrop Gómez, Fabiola (2004). "El derecho del niño a ser oído", en Martinić, María Dora (coord.) *Nuevas Tendencias del Derecho*, Santiago de Chile: Lexis Nexis.
- Lundy, Laura (2007): "Voice is not enough. Conceptualizing article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child", *British Educational Research Journal* N° 33 (6) (Inglaterra) pp. 927-942.
- Rivero Hernández, Francisco (2007) *El interés del menor.* (Segunda edición). Madrid, España: Dykinson.



Chile tiene futuro desde sus territorios:  
**DESAFÍOS DEL FUTURO DE LA NIÑEZ**

Documento de trabajo

