

## Infancia, palabra y silencio: Aproximación desde una perspectiva constructivista

### Childhood, word and silence: An approach from a constructivist perspective

Jennifer Miranda\*, Catalina Cortés, Juan Vera

Universidad de Chile

\*[jmimirand@u.uchile.cl](mailto:jmimirand@u.uchile.cl)

**Recibido:** 18-enero-2016

**Aceptado:** 10-marzo-2017

#### RESUMEN

Este artículo describe la investigación realizada con el objetivo de reducir la victimización secundaria en la población infantil, particularmente aquella asociada al maltrato y las agresiones sexuales. Se presenta una revisión teórica del silencio como concepción histórica de la infancia y de la participación infantil, y se expone la comprensión de la construcción de significados desde la perspectiva constructivista. Como una aproximación inicial y utilizando una metodología cualitativa, se desarrollaron Talleres de Filosofía con 35 niños y niñas de cuarto año de la Enseñanza Básica de Santiago, Chile. La producción de diálogos fue sometida a análisis de contenido. Los resultados indican que los/as niños/as entienden el silencio como estrategia de escape a dificultades e inexpressión de emociones negativas. La palabra es la expresión de felicidad y cooperación mutua, pero al mismo tiempo, la significan como fuente de dolor e imposición de otros. En conclusión, es necesario generar nuevos modos de relación entre el mundo infantil y el adulto, con el foco en desarrollar nuevos conocimientos sobre las percepciones y expectativas de los/as propios/as niños/as, y en sus necesidades.

**Palabras clave:** construcción de significados, infancia, palabra, participación infantil, silencio

#### ABSTRACT

This article describes the research developed with the objective of reducing secondary victimization in the child population, particularly that associated with sexual abuse and aggression. It presents a theoretical review of silence as a historical conception of childhood and child participation, and exposes the understanding of the construction of meanings from the constructivist perspective. As an initial approach and using a qualitative methodology, Philosophy Workshops were developed with 35 children from the fourth grade of Primary Education in Santiago, Chile. The production of dialogues was subjected to content analysis. The results indicate that children understand silence as a strategy to escape from difficulties and inhibited expression of negative emotions. The word is the expression of happiness and mutual cooperation, but at the same time, they mean it as a source of pain and the imposition of others. In conclusion, it is necessary to generate new modes of relationship between the child and adult world, with the focus on developing new knowledge about the perceptions and expectations of the children themselves, and their needs.

**Keywords:** child participation, childhood, construction of meanings, silence, word

**Cómo citar este artículo:** Miranda, J., Cortés, C., & Vera, J. (2017). Infancia, palabra y silencio: Aproximación desde una perspectiva constructivista. *Psicoperspectivas*, 16(1), 91-104. DOI 10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-816

*“Quienes trabajan con la palabra saben también del silencio necesario para encontrarlas.”*

(Olga Grau Duhart, Filósofa)

Diversas y recientes líneas de investigación consideran la necesidad de incorporar al estudio de la infancia las perspectivas infantiles. El interés de estos trabajos se ha focalizado en las producciones en donde, por ejemplo, la relación adulto-niño/a es indagada a partir de la información aportada por los mismos/as niños/as; estudios en donde se toma a los niños y niñas como sujetos de investigación, recuperando sus voces (Pizzo et al., 2012).

Parte de este esfuerzo se debe a las dramáticas cifras asociadas a la victimización infantil. Reportes de la UNICEF (2014) demuestran que -como promedio en el mundo-, tres de cada cuatro niños/as entre los 2 y los 14 años son sometidos/as a alguna forma de disciplina violenta. En Chile, la segunda Encuesta Nacional de Victimización por Violencia Intrafamiliar y Delitos Sexuales publicada en 2013 (Chile. Ministerio del Interior y Seguridad Pública, 2013), arrojó que el 75.1% de los niños, niñas y adolescentes encuestados/as declara haber sido víctima de violencia o maltrato alguna vez en su vida por al menos uno de sus cuidadores. Y el 7.3% de los niños y niñas encuestados declararon haber sido tocados o acariciados sexualmente contra su voluntad, o haber sido obligados a tocar sexualmente y/o a realizar alguna actividad de contenido sexual.

Esta investigación surge de la necesidad de trabajar en la reducción de victimización en la población infantil, asociada al maltrato y a las agresiones sexuales. Se enmarca en el Proyecto Bicentenario “Prevención de la victimización secundaria en niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas de delitos sexuales”, diseñado por la Mg. Ps. Carolina Navarro Medel, Académica del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile. El proyecto pretende entender y proponer herramientas que busquen prevenir respuestas inadecuadas del entorno frente a las necesidades de niños y niñas, esto mediante el conocimiento de las percepciones y expectativas de los/as propios/as niños/as.

La agresión sexual contra niños/as se considera como una de las formas de maltrato infantil (Organización Mundial de la Salud (Organización Mundial de la Salud, 2006). Si bien, no existe una única definición de la agresión sexual, se establece como característica esencial la existencia de una relación asimétrica, debido a la edad de los niños/as, su vulnerabilidad y a que éstos/as estructuralmente dependen del adulto (Barudy, 1998). Esto es, la dependencia es uno de los factores que los definen como niños/as, existiendo en la relación entre éstos y los adultos una estructura de poder-dependencia, en donde

la confianza se constituye como parte integral de la dependencia (Capella, & Miranda, 2003). Por ello, la actividad sexual entre un niño/a y un adulto siempre implica una explotación de poder, por lo que nunca puede ser otra cosa que abuso (Glaser, & Frosh, 1997). Barudy (1998, 2000) postula que la agresión sexual surge como un proceso, el cual se iniciaría al interior de la intimidad familiar protegido por el secreto y la ley del silencio, como una forma de mantener la cohesión y pertenencia, existiendo un equilibrio al interior de la familia. El agresor para no ser descubierto impone a la víctima la ley del silencio, lo que hará a través de amenazas, mentiras, culpabilización, chantaje y manipulación psicológica. De este modo, el niño/a termina por aceptar esta situación, no pudiendo relatar y denunciar la agresión sexual, de manera que genera respuestas adaptativas para sobrevivir, tales como sentimientos de culpabilidad y vergüenza (Capella, & Miranda, 2003).

Asumiendo una posición orientada a subvertir las visiones adultocéntricas que han caracterizado la mirada y los estudios sobre los/as niños/as, esta investigación busca levantar las perspectivas y voces de los/as niños/as, de población general, no victimizada sexualmente. El foco está puesto en propiciar un espacio de expresión que posibilite aproximarnos –de manera inicial y general- a la experiencia subjetiva infantil respecto del silencio y la palabra. Esto, considerando a los/as niños/as como agentes de su propia subjetividad, promoviendo la participación activa de éstos y validando sus producciones.

Es necesario destacar que por definición histórica, los niños y niñas han estado obligados a asumir poca participación en los temas que definen sus condiciones de vida, y en ese silencio que se ha generado en su desarrollo, se han escondido abusos y maltratos graves que han afectado su honra y han pasado a llevar sus derechos humanos (Ariés, 1987; Baquero, & Narodowski, 1994; Kohan, 2009; Rodríguez, 2000). El vacío que deja el no uso de la palabra, ha mermado la comunicación con los otros y ha perjudicado el derecho universal de libertad de expresión. Como plantea De Mause (1982), históricamente ha existido una falta de interés por la vida de los/as niños/as y se requiere hacer un esfuerzo para recordar que estaban siempre presentes en gran número en el mundo tradicional, viviendo en una situación de semi supresión. En la sociedad occidental, existen falencias en el visibilizar qué es lo que quieren decir los niños y niñas acerca de las materias que les importan y afectan, y precisamente eso se ve reflejado en la escasa participación infantil (Bertrán et al., 2009; Contreras, &

Pérez, 2011; Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN), 2011). Estas falencias están directamente relacionadas con la concepción adultocéntrica que se tiene de la infancia.

En la Convención de los Derechos del Niño (CDN) el derecho a ser escuchado y tomado en cuenta, entendido como participación, es un principio que atraviesa todos los demás, y que implica la ruptura con las concepciones habituales de la infancia, “del niño sin voz y del adulto como único interprete de sus necesidades para hacer lugar a las voces de los niños y las niñas como expresión válida de sus intereses y opiniones” (IIN, 2010, p. 15).

Evaluando estos argumentos se manifiesta la importancia de desarrollar una investigación en población general, que muestre la realidad de niños y niñas en relación a su capacidad de expresarse libremente, y cómo se relacionan con la palabra y con el silencio. El presente artículo contribuye a comprender la construcción de significados que niños y niñas tienen en relación a la libre expresión de sus pensamientos, esto entendido desde la teoría cognitivo constructivista, perspectiva desde la cual se entiende al ser humano como un ser proactivo, constructor de su realidad (Bruner, 2004; Mahoney, 2006; Sepúlveda, 2002). Bajo este enfoque teórico, se entiende que la auto-organización de las capacidades y la creación de significado de los sujetos, están fuertemente influenciadas por los procesos socio-simbólicos, es decir, la relación con otros, la cultura y el lenguaje (Mahoney, 2006).

Considerando este contexto es que surge la pregunta que guía la presente investigación: ¿Cuáles son los significados que niños y niñas de cuarto básico de la Región Metropolitana de Santiago le otorgan al silencio y al uso de la palabra?

### *El silencio de la infancia*

Diversos investigadores/as del ámbito de las ciencias sociales han hecho esfuerzos por dar entendimiento a lo complejo del término infancia. Rodríguez (2000) afirma que la infancia constituye un fenómeno societario, inserto en la propia estructura de las sociedades y construido en marcos de interacción social intersubjetiva, caracterizado por el concepto de dependencia física y social durante los primeros años de vida.

Para Casas (1992) el denominador común de todos los significados que puede revertir el concepto de infancia son: los niños y niñas. Es así como infancia puede entenderse como un periodo determinado de la vida de un niño o niña, medible por un intervalo de edad. Esto es totalmente convencional y existen investigadores que no

están de acuerdo en los distintos intervalos. Por otra parte, la CDN considera niño o niña a todo ser humano de los 0 a 18 años de edad (UNICEF, 2006).

Aun así, la infancia tiene diferentes nombres y habita distintos espacios (Kohan, 2009). Según Ariés (1987), los cambios en la manera de entender el concepto de infancia tendrían que ver con los modos de organización socioeconómica de las sociedades, las formas o pautas de crianza, los intereses sociopolíticos, el desarrollo de las teorías pedagógicas, el reconocimiento de los derechos de la infancia en las sociedades occidentales y con el desarrollo de políticas sociales al respecto. Se puede afirmar la historicidad del concepto de infancia en donde la significación de ésta ha sido construida en una trama de dispositivos discursivos e institucionales.

Una de las posiciones que ha primado a lo largo de la historia, es la que se desprende de la etimología del término, en latín ‘infans’ significa el que no habla, es decir, los infantes serían los sin voz. Incluso, este término se refiere no sólo a la incapacidad de hablar por la dificultad física que esto implica en los primeros años de vida, previos al desarrollo del lenguaje, sino también a la incapacidad de hablar en público, la que estaría limitada por su condición de niño/a (Casas, 2006).

De esta manera, independiente del momento evolutivo al que pertenezcan, al niño y la niña se les ubica en una posición desacreditada, menoscabando sus distintos recursos discursivos, para reforzar de manera constante la distancia entre el/la niño/a y el adulto (Gascón, & Godoy, 2015). Se les visibiliza como seres incompletos, irracionales, que requieren ser vigilados para que puedan desarrollar a sus habilidades (Feixa-Pàmpols, 2010; Ortega, 2008; Reguillo, 2010, citado por Rosas-Longoria, & García-García, 2014).

La historia de la infancia (De Mause, 1982) muestra que durante siglos los niños y niñas han sido utilizados para cuidar a los adultos, para servirlos y complacerlos, para ser vendidos como mano de obra y para ser utilizados sexualmente. Más aún, este autor postula que a medida que se retrocede en la historia, más bajo es el nivel de la puericultura y los niños se encuentran más expuestos a la muerte violenta, el abandono, los golpes, el terror y los abusos sexuales. Rojas (2001), en su trabajo sobre los niños y su historia, señala el surgimiento de una nueva historiografía centrada en buscar el lugar que ocupa la representación de la niñez a lo largo de la historia. En su revisión, Rojas plantea que diversos autores reconocerían que a lo largo de los siglos la infancia ha transitado desde la relativa indiferencia hacia los niños (en las comunidades tradicionales) a una creciente valoración de su rol social y mayores niveles de control.

Así, sólo en los últimos tres siglos, se ha establecido la necesidad de que los niños y niñas, considerados como seres heterónomos, deben ser protegidos por los adultos, constituyéndose una relación de dependencia. Al respecto, Rojas (2001) señala que “como fruto de una reflexión propia del siglo XIX y XX, la niñez se transformó en la víctima inocente, no sólo de un sistema social, sino sobre todo de su condición de subordinación frente a los adultos” (p. 5). En este sentido, la actual relación de dependencia considera desprotección y heteronomía como las características que permiten al adulto exigir obediencia de los/as niños/as, no obediencia basada en la fuerza, sino en la necesidad de protección afectiva, intelectual y moral (Baquero, & Narodowski, 1994).

Las concepciones y representaciones adultocéntricas de la infancia no han dado espacio para la palabra, que por derecho humano y ciudadano, es correspondida a niños y niñas. Es así como se muestra pertinente realizar un análisis crítico de las instituciones relacionadas con la participación de los niños y niñas, debido a que estas, y sus formas de pensamiento bajo un modelo adultocéntrico, tenderían a naturalizarse en los discursos de los/as niños/as, perpetuando así la lógica del silencio (Contreras, & Pérez, 2011).

Muchas de estas concepciones adultocéntricas tienen que ver con la infancia asociada a progreso, como objeto de estudio asociado a blanco de organismos de control social (Salazar, & Pinto, 2002).

### *La palabra en la participación infantil*

La CDN promulgada en 1989 establece los principios fundamentales que avalan de base el cumplimiento de los derechos de niños y niñas y exige la prestación de recursos, aptitudes y contribuciones específicas, necesarias para certificar al máximo la supervivencia y el desarrollo de la infancia (UNICEF, 2006).

Cillero (2002) afirma que la CDN es portadora e inspiración de una doctrina que considera al niño/a como un pleno sujeto de derecho, dejando atrás la imagen de niño/a objeto de representación, protección y control de los padres o el Estado. Esta reafirma el carácter de sujeto de derecho que se desprende de su carácter de persona humana, condición opacada durante años por la tradición proteccionista. El enfoque de que los derechos del/a niño/a son derechos humanos permitirá organizar desde una perspectiva diferente las políticas públicas de la infancia y la participación de los/as niños/as en la sociedad (Chavanneau, 2001).

Son esencialmente cuatro principios los que rigen la CDN: el principio de autonomía progresiva, el de no

discriminación, el del interés superior del niño, y el derecho a ser escuchado y tomado en cuenta, entendido como participación (IIN, 2010).

En este último principio se ven reflejados los artículos 12 y 13, los cuales afirman que “el niño tiene derecho a expresar su opinión y a que ésta se tenga en cuenta en todos los asuntos que le afectan” (UNICEF, 2006, p. 13) y que “todo niño tiene derecho a buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, siempre que ello no vaya en menoscabo del derecho de otros” (UNICEF, 2006, p. 14).

Así es pues que la participación funciona como movilizadora de la palabra e implica reconocer el rol social activo de niños, niñas y adolescentes en la construcción de su propio proyecto de vida. Particularmente, la participación infantil es entendida por Anillas, & Paucar (2006) como:

El derecho -asumido como capacidad- de opinar ante los otros y con otros. De hacer que sus voces sean tomadas en cuenta seriamente y de asumir responsablemente, según su grado de madurez y desarrollo, decisiones compartidas en asuntos que afectan sus vidas y las de sus comunidades. Es decir poder de opinar, de decir y actuar organizadamente. (Anillas, & Paucar, 2006, citado en IIN, 2010, p. 28)

Para comprender la participación, es necesario distinguir los diversos niveles en los cuales los/as niños/as pueden involucrarse en procesos participativos. Existen diversas clasificaciones de participación, dentro de éstas, Hart (1992) ordena de forma ascendente los niveles de participación, que van desde procesos no participativos hasta los procesos iniciados y desarrollados por los propios niños/as con decisiones compartidas con adultos. Según el INN (2010), al diseñar políticas públicas, es importante diferenciar aquellas propuestas que no conducen verdaderamente a la participación, de aquellas que sí, siendo éstas últimas las que ejercen los derechos relacionados con la participación, como lo son el derecho a la información, a expresar sus opiniones, entre otros.

La participación infantil debe ser entendida como una unión de fuerzas y una acción mancomunada, la que se debe desarrollar en permanente interacción con los adultos, como un proceso de aprendizaje bilateral y equitativo tanto para los/as niños/as como para los adultos, por tanto, una socialización recíproca (Bertrán et al., 2008). De esta forma, se pierde la concepción de los/as niños/as como personas inacabadas o que poseen algún tipo de limitación producto de su temprana edad o desarrollo cognitivo. Este reconocimiento también facilita la identificación de las situaciones que vulneran sus

derechos, así como las formas de exclusión a las que están expuestos (IIN, 2011).

Es la palabra en la participación que lleva a tratar temas que afectan sus condiciones de vida, ya sea individuales o colectivas. Como valores principales se encuentran el respeto a la dignidad de los demás, el sentir que desarrollan un papel útil en su comunidad y el compromiso en la construcción de significados y en el tomar decisiones de manera conjunta (Chawla, 2001, en Bertrán et al., 2008). En el presente estudio se trabaja en conjunto con la Comunidad de Indagación en Filosofía e Infancia en Chile CIFICH, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, liderado por la filósofa Olga Grau Duhart, quienes mediante el “Programa de Filosofía para niños/as” generan un espacio en que niñas y niños dejan de ser la proyección del mundo adulto y hacen posible la expresión de su propia representación del mundo. La Filosofía para niños/as entiende la participación como un espacio social de reciprocidad lingüística y de encuentro significativo con el otro, brindando un lugar para la construcción de subjetividad (Carmona, 2005).

#### *Construcción de significados desde la perspectiva cognitiva constructivista*

El enfoque constructivista evolutivo sienta sus bases en la epistemología constructivista la cual pretende comprender la relación entre sujeto y objeto, así como el dinamismo en la experiencia de conocer. Su idea principal es la construcción de la realidad, lo que se refiere a que los seres humanos crean de manera activa las realidades a las que pertenecen (Mahoney, 2006).

El constructivismo propone que es el sujeto quien activamente construye el conocimiento del mundo exterior y que la realidad puede ser interpretada en distintas formas (Feixas, & Villegas, 2000). Así, es posible entender los procesos de construcción de significado y de las estructuras de conocimiento, dentro de la relación continua entre el sujeto y su contexto a lo largo de su historia vital. Los sujetos serán definidos como “seres proactivos, planificadores y orientados hacia fines” (Feixas y Villegas, 2000, p. 21).

Es relevante destacar que dentro de la epistemología constructivista se desprenden distintas corrientes y diversos enfoques relacionados al área de la psicología. Uno de estos enfoques es el cognitivo evolutivo, que sienta sus bases en la psicología genética de Jean Piaget. El término constructivismo, pone el acento en la persona como un ser activo, que construye su realidad, y lo evolutivo enfatiza el que los sistemas orgánicos

evolucionan a través de etapas de acuerdo a principios regulares de estabilidad y cambio (Sepúlveda, 2002).

Jean Piaget entiende la construcción de conocimiento como un proceso evolutivo, histórico y autorreferente. Se trata de una forma de conocer que avanza hacia la complejidad y comprensión en cada momento del desarrollo del sujeto (Piaget, 1998).

Por lo tanto, el enfoque constructivista evolutivo fija la atención en la construcción de significados a través de procesos de transformación y cambio, considerando variables evolutivas (Capella, 2011). La actividad de significar se establece como el movimiento fundamental de la personalidad, ya que debido a esta, el sujeto actúa a lo largo de la vida, para reconocer y ser reconocido (Sepúlveda, 2013).

Piaget (en Sepúlveda, 2013) entenderá la construcción de significado como una actividad epistemológica, relacionada con el equilibrio de sujeto y objeto, del sí mismo y el otro. La construcción de significado es la forma en que el sujeto interpreta la realidad, caracterizándose por el modo en que éste procesa el conocimiento (Bruner, 1994).

Para Bruner (1994) el lenguaje se establece como un proceso central en la construcción de significados y la construcción de la realidad. De esta manera, la expresión mediante la palabra es fundamental para la organización de los significados, para otorgar sentido a las experiencias, a los otros y a nosotros mismos, para el conocimiento del mundo y la construcción de subjetividad (Capella, 2011). El sujeto reproduce conceptos y significados a través del lenguaje, mediante éste mismo y en respuesta al cambio social, dichos conceptos y significados pueden ser modificados y, por tanto, re-construirse (Bruner, & Haste, 1990, en Sepúlveda, 2013). Así, el proceso de construcción de significados posee como característica fundamental el ser constante y dinámico. De este modo, una misma experiencia o evento puede ser significado y re-significado por el individuo durante el transcurso del tiempo.

Dado esto, se establece que los niños y niñas, en su calidad de persona humana, sujetos de derechos, protagonistas de su propio desarrollo, son concebidos como los narradores de sus propias historias, y su palabra es constituyente de sentido y significados dignos de indagar y conocer, los cuales estarán mediados por la cultura y el contexto social. Al respecto, resulta fundamental comprender que la expresión de los significados personales, mediante la palabra, permite a

niños y niñas constituirse como individuos únicos y válidos en la interacción social. El reconocimiento de la palabra expresada, está ligado a la legitimación, por una parte, del sujeto y, por otra parte, del contenido de lo expresado. El proceso de individuación considera que los significados de sí mismo y el entorno dependen plenamente del contexto en que se usan las palabras (Neimeyer, & Mahoney, 1998). Desde un enfoque constructivista, el atender a los significados de niños y niñas implica intrínsecamente validar y reconocer socialmente su existencia como individuos y, por ende, permitir un espacio de participación en la construcción colectiva de la realidad.

A partir de todo lo anterior, este estudio plantea como objetivo describir los significados que niños y niñas de cuarto básico de la Región Metropolitana de Santiago le otorgan al silencio y al uso de la palabra.

## Metodología

### Diseño

La presente investigación utiliza un enfoque metodológico de tipo cualitativo, en tanto pretende comprender una situación tal como es construida por los/as participantes (Maykut, & Morehouse, 2005). Como plantean Taylor y Bodgan (1987), la metodología cualitativa es inductiva; el investigador ve el escenario y a las personas desde una perspectiva holística; produce datos descriptivos, tales como las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable; intenta comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas; y, desde este enfoque, todas las perspectivas son valiosas. Este enfoque es coherente con la epistemología constructivista -que sustenta la investigación-, toda vez que la metodología cualitativa circula en el orden de los significados y sus reglas de significación (Canales, 2006).

Este estudio es de tipo exploratorio, debido a que si bien existen algunos trabajos previos sobre perspectivas infantiles, no se ha encontrado información específica referida a los significados que niños y niñas otorgan a la temática del silencio y el uso de la palabra. Así también, el estudio tiene un carácter descriptivo, el cual está mediado por la especificación y caracterización de los elementos significativos del fenómeno a estudiar (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

### Participantes

La muestra de la investigación fue del tipo intencionada, teniendo como objetivo contar con niños/as de población general. Para esto, se necesitó que la muestra cumpliera

con los siguientes criterios de inclusión: niños y niñas escolarizados/as pertenecientes al nivel de cuarto año de enseñanza básica, con 9 años de edad, cuyos padres y ellos tuvieran firmados y entregados los correspondientes consentimientos y asentimientos informados del estudio.

El rango etario de los sujetos de la muestra tiene dos justificaciones. La primera, se relaciona con la etapa del desarrollo evolutivo correspondiente al estadio de operaciones concretas (Piaget, 1991), en donde se muestra mayor descentramiento en los aspectos cognitivos y se identifica un nivel del lenguaje expresivo y de interpretación, que facilita la comunicación con otros. (Sepúlveda, & Capella, 2012). La segunda justificación, se vincula con el marco de referencia en el que surge esta investigación, esto es el Proyecto de Investigación Bicentenario. Considerando que las mayores tasas de población victimizada sexualmente se encuentran en el rango etario correspondiente a la etapa escolar, se definió dicho rango como criterio de inclusión para los/as participantes de este estudio (Centro de Asistencia a Víctimas de Atentados Sexuales (CAVAS), 2011). Al respecto, es importante destacar que esta investigación no incluye población victimizada sexualmente (ver a continuación los criterios de exclusión). Como una aproximación inicial al problema de investigación, con población general, se definió como criterio de inclusión el rango etario que estaría en mayor riesgo de sufrir algún tipo de agresión sexual.

Los criterios de exclusión fueron: presentar problemas de desarrollo o alguna psicopatología grave, estos criterios incluyen trastornos del lenguaje, déficit cognitivo grave o moderado, depresión grave o moderada, y/o haber sufrido agresión sexual infantil.

Según los criterios explicitados anteriormente, fueron incluidos en la investigación aquellos niños y niñas que contaran con el consentimiento informado de sus padres/madres y que manifestaran voluntariamente su interés y motivación para participar en los Talleres de Filosofía, otorgando su asentimiento informado. Se verificó con los/as profesores/as que todos/as los/as niños/as que expresaron su deseo de participar en los Talleres cumplieran con los criterios mencionados.

Considerando el carácter exploratorio del estudio, como una primera aproximación, se incluyeron instituciones educativas que poseen un vínculo colaborativo con el Departamento de Psicología de la Universidad de Chile. Los colegios incluidos fueron una institución particular y una municipal, de las comunas de Ñuñoa y Maipú, respectivamente, ambos pertenecientes a la Región Metropolitana de Santiago, Chile.

Tabla 1  
*Características de la muestra total*

Establecimiento	Grupo	Participantes por sexo		Total por grupo
		Masculino	Femenino	
Particular	Grupo 1	3	6	9
	Grupo 2	6	4	10
Municipal	Grupo 1	3	5	8
	Grupo 2	3	5	8
Total Participantes		15	20	35

Fuente: Elaboración propia

La muestra final del estudio consistió en un grupo total de 35 participantes, 20 niñas y 15 niños. Todos pertenecientes al nivel de cuarto año de enseñanza básica y con la edad de 9 años. La constitución total de la muestra se explicita en la Tabla 1.

#### **Técnicas de producción y recolección de datos**

En la investigación se diseñaron e implementaron Talleres de Filosofía con niños/as para propiciar la participación infantil. La técnica utilizada de producción de datos fue el diálogo grupal presente en los Talleres de Filosofía con niños/as.

Estos talleres son un espacio que favorece la reflexividad sobre la experiencia y los procesos de subjetivación, en donde los niños y niñas participan como protagonistas. Se entiende a la filosofía como el ejercicio de un pensamiento riguroso, crítico y creativo que trata de aclarar y dar sentido a un variado conjunto de temas que preocupan a los seres humanos, siendo la base de su metodología el diálogo (Carmona, 2005).

Los talleres se inician con la lectura o trabajo colectivo en torno de algún texto, imagen o video, previamente escogido, el cual se ocupa como gatillante para desarrollar distintas temáticas que afectan la vida cotidiana de niños y niñas. El método de descubrimiento de todos los niños y niñas en los gatillantes es el diálogo combinado con la reflexión.

Las sesiones son trabajadas en círculo, lo que permite una democratización del espacio y la posibilidad de mirarse de frente entre todos/as. Se inician con la lectura o trabajo colectivo en torno al texto, material que es dialogado por los niños y niñas desde el impulso cuestionador del monitor/a. Además, se realizan actividades lúdicas, juegos, expresión corporal, dramatización, que permite reforzar lo trabajado desde diversas miradas. Por último se realiza un cierre evaluativo, con la finalidad de rescatar aquello que sintieron los niños/as durante las sesiones y

con qué inquietudes se quedan.

En el marco del proyecto de investigación, los Talleres de Filosofía con niños/as trabajaron con los cuentos “Boca Cerrada” de Bigot y Mateo (2002) y “Caperucita Roja”. El presente artículo se centra en el cuento “Boca Cerrada” y el análisis de las sesiones de los talleres respectivos a ese cuento. Este cuento, aunque no alude explícita y directamente a la temática de la agresión sexual infantil, fue elegido debido a que se relaciona con un aspecto fundamental de la fenomenología que caracteriza a las agresiones sexuales contra niñas y niños, esto es el silencio. Tal como reconocen diversos autores (Barudy, 1998; Capella, & Miranda, 2003), el silencio suele ser uno de los elementos que configuran la experiencia abusiva, siendo consecuencia y parte de la estrategia de victimización del agresor, quien se gana la confianza del niño/a, después lo seduce y finalmente lo fuerza al silencio (Corporación Opción, 2012).

#### **Procedimiento**

Los procedimientos de esta investigación fueron aprobados por el comité de ética de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Chile. Cabe destacar que, atendiendo a lo sensible y a la complejidad inherente a la investigación que incluye como participantes a niños y niñas, se han considerado: los riesgos y beneficios de la participación y las medidas para aminorar los riesgos; el proceso para la obtención del consentimiento informado; y las medidas para la protección de la confidencialidad y el anonimato.

La investigadora responsable se contactó con los Directores/as de los establecimientos para darles a conocer la propuesta de participación en la investigación. Luego de esto, se realizó una reunión con los/as profesores/as para dar a conocer los objetivos, contenidos y metodología del proyecto. Los contactos con la institución particular y el establecimiento municipal, se realizaron el segundo semestre del 2013 y

el primer semestre del 2014, respectivamente.

Posteriormente, la investigadora responsable y una integrante del equipo CIFICH<sup>1</sup> realizaron una invitación abierta en las reuniones de apoderados de los niveles de cuarto básico de enseñanza, en donde fueron expuestos los objetivos del estudio y el procedimiento. Los/as apoderados/as que decidieron participar firmaron los consentimientos informados. A partir de ello, dichas investigadoras, en horario habitual de clases y al interior de las salas de cuarto básico, realizaron una invitación abierta a todos/as los/as niños/as para participar en los Talleres. Aquellos/as niños/as que manifestaron voluntariamente su deseo de participar, firmaron los asentimientos informados, en los cuales se comprometió la confidencialidad de la información y se autorizó a grabar los audios de las sesiones para su posterior transcripción.

Los talleres en ambas instituciones educacionales se realizaron durante el primer semestre del año 2014. Se llevaron a cabo en un total de 4 sesiones en cada establecimiento escolar, con una duración de 90 minutos cada una. En la institución particular fueron realizados por una filósofa y una psicóloga, y en la institución municipal fueron realizadas por dos filósofas, todas investigadoras capacitadas en los Talleres de Filosofía con niños/as.

### Análisis de datos

Los diálogos desarrollados en los Talleres de Filosofía con niños/as fueron transcritos literalmente a partir de las grabaciones de audio realizadas.

Para analizar la información obtenida a través del diálogo grupal se utilizó la técnica de análisis de contenido. Este análisis tiene como objetivo describir los significados que otorgan niños y niñas al silencio y al uso de la palabra, siendo sus diálogos los productos comunicativos en los cuales se basó el análisis (Piñuel, 2002).

La unidad de análisis con la que se trabajó corresponde al tema, lo que refiere a la oración o enunciado respecto de algo (Fernández, 2002).

Se procedió a trabajar en la codificación y categorización de las narrativas de los/as niños/as, considerando, por los objetivos de la investigación, las dos primeras sesiones de cada taller, las que corresponden al trabajo realizado con el cuento "Boca cerrada". Este proceso de codificación implica la clasificación de diversos elementos con un

factor común en determinadas categorías (Andréu, 2000).

La selección del cuerpo de análisis guarda relación y es congruente con los propósitos del estudio, y sus categorías cuentan con las reglas lógicas de homogeneidad, utilidad, exclusión mutua, claridad y concreción (Pérez, 2011).

En el proceso de construcción de categorías se consideraron los requisitos propuestos por Fernández (2002). Este autor indica que las categorías deben ser: a) Pertinentes: adecuadas a los objetivos de la investigación; b) Exhaustivas: abarcar todas las subcategorías posibles de lo que se va a investigar; c) Homogéneas: estar compuestas por elementos iguales o muy similares; d) Mutuamente excluyentes: cada unidad de análisis debe corresponder a solo una subcategoría de cada categoría.

Finalmente se procedió al análisis de los resultados, en donde se resumió en cada unidad de análisis los elementos comunes y/o excepcionales de los diálogos de los talleres, utilizando viñetas ejemplificadoras de las narrativas de los/as niños/as.

## Resultados

El análisis de contenido se centró en tres ejes analíticos. El primero se refiere a los significados otorgados al uso del silencio, el segundo detalla los significados otorgados al uso de la palabra, ambos con sus correspondientes unidades de análisis, mientras que el tercero se aboca a la correspondencia del silencio y la palabra en relación a otros (pudiendo ser del mundo adulto o del grupo de pares).

### Significados asociados al silencio

#### *Tristeza*

La mayoría de los niños y niñas asocian el no uso del lenguaje como consecuencia de algún dolor por experiencias de vida o de alguna pérdida importante, generalmente a nivel familiar. Se destaca como una de las categorías con alta repetición en las narrativas en ambas instituciones escolares.

*'Es que el niño se quedó mudo por tristeza'* (Niño, 9 años, establecimiento municipal)

*'Y como la [...] representó a alguien que podía estar triste y que deja de hablar, a mí me pasó por harto tiempo cuando se murió mi bisabuela.'* (Niño, 9 años, establecimiento particular)

<sup>1</sup> Lideradas por la filósofa Olga Grau Duhart, académica de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile,

participaron en esta investigación las filósofas Paz Irrázabal y Rocío Consales, integrantes de CIFICH.



### **Dificultades físicas**

Bajo el punto de vista del momento evolutivo al que pertenecen los/as niños/as, siendo su pensamiento del tipo lógico, concreto e inductivo, prima la explicación realista, por lo tanto asocian el silencio principalmente al mutismo y a otras dificultades, como enfermedades. Esta distinción se repite ampliamente en las narrativas de ambas instituciones escolares.

*‘Sobre lo que dijo de que hay hartas razones porque alguien no puede hablar, le faltó que alguien puede estar mudo.’* (Niño, 9 años, establecimiento particular)

*‘El niño se enfermó de las cuerdas vocales.’* (Niño, 9 años, establecimiento municipal)

### **Introspección-Contemplación**

Se observa la presencia de pensamientos ligados a la conversación y el sentir con uno mismo, y la no expresión de los sentimientos, esto tanto de emociones negativas como positivas. Esta categoría es frecuente en los diálogos.

*‘Él decide no hablar, es que él es pacífico y medita mucho. Y es como muy serio.’* (Niña, 9 años, establecimiento particular)

*‘Cuando yo estoy enojado con mi mamá no hablo.’* (Niño, 9 años, establecimiento particular)

### **Evitación**

Se significa al silencio como un refugio frente a los problemas, se destaca como una estrategia y manera evitativa de desenvolverse en diversas situaciones. Se muestra frecuente en las narrativas.

*‘Yo creo que no se hablan porque se enojan mucho.’* (Niña, 9 años, establecimiento municipal)

*‘Yo creo, creo, que él no hablaba porque lo molestaban.’* (Niña, 9 años, establecimiento municipal)

### **Desarrollo**

Bajo un punto de vista de pensamiento concreto, acorde a su momento evolutivo, los/as niños/as asocian que con el pasar de la infancia a la adolescencia se pierde la espontaneidad y con eso las ganas de expresar lo sentido al exterior. Entienden que la adolescencia es una etapa en la que se genera una mayor introspección. Existen diversas distinciones acerca de esto.

*‘Que uno a veces deja de hablar, porque también como que se pone más grande y entonces le preguntan “¿Querí algo?” y dice “No, no”, y después se va y se pone a jugar en el computador.’* (Niño, 9 años, establecimiento particular)

*‘[...] porque eh, cuando uno es más grande como se empieza así como, a no empezar a hablar [...] y no responder nada, el caso de la adolescencia que se apodera de ti.’* (Niño, 9 años, establecimiento particular)

### **Miedo**

Los/as niños/as asocian el silencio a situaciones que causan pavor, y que no desean que el exterior las conozca o que no pueden ser expresadas.

*‘Que también uno puede quedar sin hablar, como por ejemplo si está muy asustado.’* (Niño, 9 años, establecimiento particular)

### **Dominación**

Los resultados indican que los niños y niñas comprenden al silencio como el poder que tienen unos sobre otros; la capacidad del más fuerte o con mayor jerarquía de poner en silencio al que se encuentra en una posición inferior. Esta categoría se destaca por sobretodo en el establecimiento educacional municipal.

*‘[...] también porque le peguen o también porque le digan: no hables o si no te pego otra vez.’* (Niña, 9 años, establecimiento municipal)

### **Significados asociados a la palabra**

#### **Liberación**

La felicidad, la confianza y el apoyo entre pares serían motivos preponderantes para entender al lenguaje como liberador. La palabra se asociaría a la complicidad, y además cumpliría con su propósito de expresar lo sentido al exterior, lo cual se vincula a una comunicación “normal” o esperada. Es una de las categorías más frecuente en las narrativas.

*‘[...] cuando al final, cuando el niño... cuando el niño habló todos se volvió a la normalidad.’* (Niña, 9 años, establecimiento municipal)

*‘Entonces si vamos y si le hacemos cosquillas tal vez se sienta feliz y al sentirse feliz va a volver a hablar.’* (Niña, 9 años, establecimiento particular)

#### **Dolor (en el ámbito psíquico)**

Los relatos de los/as niños/as dan cuenta de la identificación de emociones negativas en ciertas expresiones de las personas. Así es como la palabra puede ser nociva para el sí mismo, como para otros. Destacan dolencias asociadas a lo “psicológico”. Presenta alta frecuencia en los diálogos de los niños/as.

*‘El dolor cuando le hieres los sentimientos a alguien con palabras feas.’* (Niña, 9 años, establecimiento municipal)

*‘Me duele cuando me molesta él, porque casi siempre me molesta.’* (Niña, 9 años, establecimiento municipal)

#### **Denuncia**

Las narrativas indican que niños y niñas comprenden la palabra como acusadora, que deja en evidencia distintas situaciones.

*‘[...] todos empezaban a reír y Martín me ayudó. Y acusa a los que se estaban burlando a la inspectoría.’* (Niño, 9 años, establecimiento municipal)

### Imposición

Se entiende el lenguaje como una obligación, en determinadas ocasiones. Forma parte de una de las connotaciones negativas que se le atribuyen a la palabra, y guarda relación con la exigencia, que ejercen por sobre todo, los adultos sobre los/as niños/as para que se expresen en la institucionalidad.

‘[...] siempre las profesoras te preguntan [...]’ (Niña, 9 años, establecimiento particular)

- (Investigadora) Oye que interesante eso, ¿Y qué pasa cuando parece que uno no quiere hablar y alguien te pregunta y te dice “tú no has hablado nada, di algo”? ¿Qué pasa?

- Te obligan. (Niño, 9 años, establecimiento particular)

- Te obligan o sí no como que la tía dice “mal está pues” [...]’ (Niña, 9 años, establecimiento particular)

### Significados del silencio y la palabra en relación a otros

#### Relación con los adultos

En la mayoría de las narrativas de niños y niñas, se asocia la palabra al querer expresar hechos preocupantes a personas mayores. Para la mayoría de los/as niños/as resulta complejo expresarse frente al mundo adulto, sobre todo si lo que se quiere expresar son sentimientos y pensamientos profundos. De esta manera, se observa una distancia entre estos dos grupos etarios.

‘Creo que, ah ¿qué iba a decir?, ¡ah, sí! que para, en mi casa la única manera para poder hablar es llamar la atención.

- (Investigadora) ¿Cómo se hace eso?

- Tú finges que te pegas, después dices “ay, mamá, me duele tanto” y después dices “te quiero decir algo”.’ (Niño, 9 años, establecimiento particular)

Algunas de las dificultades para hablar y comunicarse con los adultos estarían relacionadas con hechos cotidianos que la mayoría de los/as niños/as reconocen, y que básicamente se pueden entender como una falta de atención frente a sus preocupaciones.

‘(Investigadora) ¿Por qué cuando el niño deja de hablar, nadie le pregunta?

- Sí, el gato le pregunta.

- ¡Pero ni un adulto responsable le pregunta!’ (Niño y niña, 9 años, establecimiento particular)

‘(Investigadora) Cuando conversan con la familia, ¿ese es un tiempo para hablar?

- No, porque mi papá habla todo el día de su trabajo con mi mamá.

- Es demasiado fome cuando hablan del trabajo.’ (Niño y niña, 9 años, establecimiento particular)

Dentro de esto, se entiende que a pesar de que sea difícil hablar con los adultos, es importante compartir, de alguna u otra forma, sus necesidades con ellos. Los niños y niñas significan a la figura adulta como la responsable, entienden que son personas capacitadas para resolver los problemas que los aquejan.

‘Yo diría que mejor se lo dijera a un adulto porque el adulto sabe, podríamos decir que el adulto sabe más qué tiene que hacer, más que un niño.’ (Niña, 9 años, establecimiento particular)

‘[...] por eso voy al psicólogo, entonces como que yo le contaba a un adulto, pero a un adulto que yo como que sentía que le podía contar [...]’ (Niña, 9 años, establecimiento particular)

#### Relación con los pares

Existen dos distintos significados que los niños y niñas otorgan al silencio o al uso de la palabra en relación a los pares, los cuales resultan ser antagonistas.

Primero se relacionan estos dos ejes temáticos con la cooperación entre iguales; se subraya la empatía en el acompañar en silencio o en el expresar a un “igual” sus dificultades. Y se recalca dificultades porque consideran que hablar con alguien es igual a contar sus preocupaciones y problemas; muy pocos hablan de conversaciones cotidianas. Reconocen escenas de sus vidas donde gracias al silencio y/o a la palabra se genera compañerismo y complicidad.

‘(respecto al cuento) [...] me gustó porque era como que todos se iban apoyando entre todos. Que el niño no quería hablar, que el gato dejaba de ronronear, entre todos se iban apoyando.’ (Niña, 9 años, establecimiento municipal)

‘Que cuando a uno le pasaba algo, por ejemplo: yo me pongo triste, el otro se ponía triste y no salía. Y me gustó.

- Que todos apoyaron al niño.’ (Dos niñas, 9 años, establecimiento municipal)

Por otra parte, y finalmente, se significan estos conceptos como la falta de empatía, el no entender las situaciones particulares que aquejan a otros, el no entender el silencio o la palabra como formas válidas de expresión de sentimientos y preocupaciones.

‘¿Por qué los demás seguían el ejemplo del niño? ¿Por qué la casa cerraba sus ventanas? ¿Por qué el camino no llevaba hasta el jardín? Ellos no tenían por qué sentirse tristes, si a ellos no les había pasado nada.’ (Niño, 9 años, establecimiento municipal)

‘Aunque deje de hablar igual todos van a seguir hablando.’ (Niña, 9 años, establecimiento particular)

## Discusión y Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo describir los significados que niños y niñas de cuarto año de Enseñanza Básica de la Región Metropolitana de Santiago le otorgan al silencio y al uso de la palabra, esto mediante el análisis de los diálogos de Talleres de Filosofía con niños/as. Los resultados obtenidos indican que se cumplió satisfactoriamente el objetivo de este estudio.

Los principales hallazgos sugieren que los niños y niñas describen el silencio como una estrategia frente a situaciones en las que no se sienten aptos para realizar otra acción, o para verbalizar lo que les sucede.

Bajo este punto de vista, la tristeza, la introspección-contemplación, la evitación, el miedo y la dominación, vendrían a ser significados fuertemente arraigados al no hablar, y estarían asociados a pérdidas personales y emocionales, como lo serían el fallecimiento de un ser querido, el acoso escolar y la escasa preocupación de los padres y el mundo adulto en general, para reaccionar acorde a sus necesidades. Esto se condice con la percepción histórica acerca de la infancia, en donde se postula que los niños y niñas presentarían incapacidad de expresarse en público (Casas, 2006), y es porque para que esto se realice, deben tener un interlocutor que los considere válidos/as. Es decir, que reconozca a niños y niñas como constructores de sus propios significados, posibilitando el proceso de individuación en la interacción con otros (Neimeyer, & Mahoney, 1998). Particularmente en la infancia, desde un punto de vista constructivista evolutivo, el proceso de conformación en un sujeto-único posee como característica distintiva que el conocimiento de sí mismo y del mundo siempre está en relación con el conocimiento recíproco de los otros y conducen evolutivamente a una individuación progresiva (Balbi, 2004). Es así como los espacios para el uso de la palabra, entendidos como instancias de participación y ejercicio del derecho de expresión, no solo implican un acto de visibilización y posicionamiento social de una parte de la población (los infantes), sino que posibilita el desarrollo del sí mismo de niños y niñas de forma integrada en el conglomerado social.

En relación a la palabra, los resultados nos indican una mayor frecuencia de significados asociados a la liberación, en donde el expresarse a través del habla es asociado a una comunicación esperada, una participación infantil efectiva tanto con los pares como con el mundo adulto, comunicación en donde prime el apoyo, la confianza y la empatía, donde los/as niños/as sienten que pueden darse a entender, relatando sus necesidades y preocupaciones.

Los/as niños/as reconocen a las figuras adultas como las responsables de su bienestar y, en ese sentido, les interesa compartir con ellos sus problemas y sus satisfacciones, sin embargo aparece cierta confusión referida al cómo llegar a los adultos y atraer su atención. El significado es en su origen una actividad social. La perspectiva cognitivo constructivista señala que los individuos, a través de la vida, actúan para reconocer y ser reconocidos, a la base de lo cual está la actividad de significar, que se entiende como el acto de vivir e

interpretar la realidad (Feixas, 2003). En los niños y niñas, se puede evidenciar, en su desarrollo afectivo y social, que están constantemente buscando darse a entender (Sepúlveda, & Capella, 2012). Avanzan hacia la autonomía, que se ve beneficiada por la participación infantil, la que propicia el desarrollo cognitivo en la construcción de pensamientos complejos y abstractos (IIN, 2011).

Los resultados también indican que los/as niños/as significan la palabra como dolorosa, acusadora e impositiva. El dolor (en el ámbito psíquico) aparece relacionado con el padecer “mental o psicológico”, haciendo alusión al perjuicio que generan las palabras que hieren al sí mismo. La palabra acusadora la asocian a la que deja en evidencia situaciones que debiesen quedar en el silencio, y que mediante la palabra salen a la luz, trayendo consecuencias tanto positivas como negativas para quienes participan de la interacción. Finalmente, la palabra impositiva guarda relación con la obligatoriedad de expresarse mediante el habla cuando no es lo que se quiere.

Este último significado de la palabra como imposición reconoce que niños y niñas no pueden expresar la palabra cuando ellos deseen, sino que esto está siempre mediado por el mundo adulto y sus propias reglas. Este modelo adultocéntrico está naturalizado en los/as niños/as y se ve reflejado en la institución escolar (Baquero, & Narodowski, 1994), en donde deben hablar sólo cuando se les ordene. Desde pequeños/as se les fuerza al silencio, adoctrinando su mente y su comportamiento, evidenciándose que de manera histórica la educación formal ha funcionado como herramienta de control y disciplinamiento de la infancia (Gascón, & Godoy, 2015).

Lo anterior, lleva a cuestionarse el rol que tiene la infancia en la sociedad actual. Diversos autores reconocen que esta es más bien entendida como un paso hacia la adultez, y en ese sentido, en lo que hay que invertir para generar una mejor sociedad (Grupo de trabajo “Niñez”, 2006; Kohan, 2009; Salazar, & Pinto, 2002). Esta misma postura puede observarse en Chile en el informe de Propuestas del Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia (2006), que afirma que la inversión en el desarrollo infantil es estratégica para el país. Este tipo de posturas gubernamentales no explicitan la participación de los propios niños y niñas en el proceso, lo que se traduce en un hecho fundamental para tener sociedades más democráticas. Es en base a estas posturas que se van estableciendo políticas públicas que podrían perpetuar el silencio, por estar centrados en el adulto en que se convertirá ese niño o esa niña y no en el estado de desarrollo actual de los/as niños/as.

Al no estar la preocupación en el presente de niños y niñas, resulta complejo lograr que mejoren sus condiciones de vida. Debido a esto, es que el enfoque debe estar puesto en ellos/as, en su propia perspectiva del mundo y de su entorno. Teniendo en cuenta esto, el buen trato hacia los niños y niñas mejorará considerablemente la comunicación y afianzará los lazos que faciliten la participación (Contreras, & Pérez, 2011). Para que esto se realice debe existir una actitud de escucha por parte de los adultos, escucha que rompa con las lógicas tradicionales-hegemónicas, y que permita la instauración de procesos alternativos y emergentes.

Los aportes del presente trabajo se centran en visibilizar la necesidad de generar nuevos modos de relación entre el mundo infantil y el mundo adulto, en donde el foco debe estar en el conocimiento de las percepciones y expectativas de los/as propios/as niños/as, de manera de prevenir respuestas inadecuadas del entorno frente a las necesidades de ellos/as.

Además, se destaca la relevancia del trabajo interdisciplinario en la comprensión del fenómeno de infancia, en donde la discusión teórica y práctica entre las disciplinas de psicología y filosofía enriquece el trabajo, generándole mayor valor, al mismo tiempo que ofrece nuevas formas de acercamiento a los niños y niñas.

La psicología clínica, en su aproximación a la población infante juvenil desde un enfoque constructivista, puede aportar al desarrollo y establecimiento de un modelo de relación entre adultos y el mundo infantil, en donde la palabra de niños y niñas encuentre completa validación. Surge como imperativo el establecer un discurso acerca de la infancia que esté basado en una perspectiva de derechos, el cual considere el contexto social en el que interactúan niños y niñas, comprendiendo la importancia de recibir las palabras y los relatos infantiles, así como entender las necesidades y deseos asociados a éstos, con la mirada y la acción puesta en fomentar y constituirse en un espacio que propicie la participación infantil.

Como limitaciones de la investigación, se reconoce el tamaño reducido de la muestra y la inclusión de sólo dos instituciones educacionales (una particular y una municipal). No obstante, considerando que esta investigación constituye una primera aproximación al fenómeno de las perspectivas infantiles, los resultados obtenidos podrían abrir nuevas e interesantes líneas de investigación. Así, por ejemplo, futuras investigaciones podrían implementar los Talleres de Filosofía con niños/as en un rango etario mayor al de los participantes del presente estudio, con el fin de comparar la construcción de significados que tienen los/as niños/as en distintas etapas evolutivas. También, sería relevante

implementar dichos Talleres incluyendo a niños/as provenientes de establecimientos educacionales particulares-subvencionados. Resulta interesante ampliar los conocimientos actualmente existentes sobre las perspectivas de los/as niños/as de nuestro país, aproximándonos a la infancia desde los diferentes contextos socio-económicos y culturales en que los sujetos se desarrollan.

Por último, sería relevante implementar este tipo de Talleres con población infante juvenil que ha sido victimizada sexualmente y que se encuentre vinculada con instituciones públicas o privadas (colaboradoras de organismos del Estado), encargadas de resguardar la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Al respecto, emerge como interés el construir y ofrecer espacios para recibir y acoger las palabras de niños y niñas que han sufrido experiencias de agresión sexual, favoreciendo la reflexividad sobre sus experiencias, especialmente aquellas relacionadas con el silencio y la palabra, así como los procesos de subjetivación asociados.

## Referencias

- Andréu, J. (2000). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Balbi, J. (2004). *La mente narrativa*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Baquero, R., & Narodowski, M. (1994). ¿Existe la infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación IICE*, 4, 1-10.
- Barudy, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia: una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Barudy, J. (2000). *Maltrato infantil. Ecología social: prevención y reparación*. Santiago: Galdoc.
- Bertrán, I., Casas, F., Figuer, C., González, M., Malo, S., ..., & Navarro, D. (2009). *Informe técnico sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Equipo de investigación sobre infancia, adolescencia, los derechos de la infancia y su calidad de vida. Universidad de Girona.
- Bigot, G., & Mateo, P. (2002). *Boca cerrada: El poder de los cuentos*. Zaragoza: Edelvives.
- Bruner, J. (1994). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710.
- Canales, M. (2006). *Metodología de investigación social:*

- Introducción a los oficios*. Santiago: LOM.
- Capella, C. (2011). Hacia narrativas de superación: el desafío para la psicoterapia con adolescentes de integrar la experiencia de agresión sexual a la identidad personal (Tesis de grado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Capella, C., & Miranda, J. (2003). Diseño, implementación y evaluación piloto de una intervención psicoterapéutica grupal para niñas víctimas de abuso sexual (Tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Carmona, M. (2005). Investigación ética y educación moral: el Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 6(12), 101-28.
- Casas, F. (1992). Las representaciones sociales de las necesidades de niños y niñas, y su calidad de vida. *Anuario de Psicología*, 53, 27-45.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43(1), 27-42.
- Centro de Asistencia a Víctimas de Atentados Sexuales (CAVAS) (2011). Centro de Asistencia a Víctimas de Atentados Sexuales: Una revisión de la experiencia. Santiago, Chile: Policía de Investigaciones de Chile.
- Chavanneau, S. (2001). El derecho de los niños y niñas víctimas a recibir protección estatal. *Ensayos y Experiencias* 41, 18-24.
- Cillero, M. (2002). Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios. *Justicia y Derechos del Niño*, Nº 3, UNICEF.
- Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia. (2006). *El futuro de los niños es siempre hoy. Propuestas del Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia*.
- Contreras, C., & Pérez, A. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), 811-25.
- Corporación Opción. (2012). *Abuso: Configuración y supervivencia. Representaciones sociales de niños y niñas y el relato de adultos sobrevivientes de abuso sexual en su niñez*. Santiago: Chile: LOM Editores.
- De Mause, L. (1982). *La historia de la infancia*. Barcelona: Alianza Universidad.
- Feixas, G. (2003). Una perspectiva constructivista de la cognición: implicaciones para las terapias cognitivas. *Revista de Psicoterapia*, 14(56), 107-12.
- Feixas, G., & Villegas, M. (2000). *Constructivismo y psicoterapia*. 3a. ed. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Ciencias Sociales*, 96(2), 35-54.
- Gascón, F., & Godoy, L. (2015). Presencia e in-diferencia. Por un estatuto visual de la niñez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 645-56.
- Glaser, D., & Frosh, S. (1997). *Abuso sexual de niños*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Grupo de Trabajo "Niñez". (2006). Conceptualizaciones de la niñez desde la lectura de las políticas públicas en infancia. *Revista de Psicología*, 15(2), 55-63.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florencia: UNICEF.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México DF: Mc Graw-Hill.
- Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN). (2010). *La participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas*.
- Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes [IIN]. (2011). *El hecho del dicho*.
- Kohan, W. (2009). *Infancia y filosofía*. México DF: Editorial Progreso.
- Mahoney, M. (2006). *Constructive psychotherapy: theory and practice*. New York: The Guilford Press.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (2005) *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. London: The Falmer Press.
- Ministerio del Interior y Seguridad Pública. (2013). *Encuesta nacional de victimización por violencia intrafamiliar y delitos sexuales*. Santiago, Chile: GFK Adimark.
- Neimeyer, R., & Mahoney, M. (1998). *Constructivismo en psicoterapia*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). *Prevención del maltrato infantil: Qué hacer y cómo obtener evidencias*. Recuperado de [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44228/1/9789243594361\\_spa.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44228/1/9789243594361_spa.pdf)
- Pérez, G. (2011). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Labor.
- Piaget, J. (1998). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. México DF: Siglo XXI Editores.
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Pizzo, M., Chardon, M., Krauth, K., Grippio, L., Cattaneo, M., ..., & Biotti, F. (2012). Infancia y producción de subjetividades en la niñez: El estudio de la "relación adulto-niño" como dimensión de las representaciones de la infancia. *Anuario de Investigaciones*, 19(2), 255-62.

- Rodríguez, I. (2000). Sociología de la infancia: Aproximaciones a un campo de estudio difuso. *Revista Internacional de Sociología* (26), 99-124.
- Rojas, J. (2001). Los niños y su historia: un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía. *Pensamiento Crítico: Revista Electrónica de Historia*, 1.
- Rosas-Longoria, R., & García-García, V. (2014). Contraloría Social Juvenil: Rendición de cuentas en el Estado de México, 2009-2012. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(2), 565-81.
- Salazar, G., & Pinto, J. (2002). *Niñez y juventud. Historia contemporánea de Chile*. Santiago: LOM.
- Sepúlveda, G. (2002). *Teorías del desarrollo cognitivo y moral. Diseño de Postítulo virtual en Educación en valores*. MINEDEC–CEDEA, Universidad de Chile.
- Sepúlveda, G. (2013). *Psicoterapia evolutiva con niños y adolescentes*. Santiago: Mediterráneo.
- Sepúlveda, G., & Capella, C. (2012). Desarrollo psicológico del escolar y sus trastornos: Lo evolutivo y lo psicopatológico en la edad escolar. En Almonte, C., & Montt, M. E. (Eds.), *Psicopatología infantil y de la adolescencia*. Santiago: Mediterráneo.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- UNICEF (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Madrid: Nuevo Siglo.
- UNICEF (2014). *Informe Anual 2013*. Nueva York: UNICEF.