

Derechos de participación durante los dos primeros años de vida

Participation rights in the first two years of life

María José Varela¹

RESUMEN

El presente trabajo explora las especificidades para el ejercicio de los derechos de participación de niños y niñas, durante los dos primeros años de vida. Se concluye la urgente necesidad de integración de los bebés, niñas y niños pequeños en la esfera de lo público y otorgar lugar a su condición de actores sociales. Adicionalmente, la capacidad para la elaboración de un juicio propio y su libre expresión, está determinada por vivencias tempranas que posibiliten el reconocimiento y emergencia del ser. Quedando ello supeditado a la experiencia intersubjetiva y sensibilidad de los cuidadores primarios, éstos deben recibir la asistencia y apoyo requeridos para cumplir su rol, el cual se ve comprometido por factores culturales, sociales y subjetivos. Espacios públicos para el encuentro, reflexión y conversación en torno a la crianza, resultan elementales para redistribuir la responsabilidad colectiva que conlleva esta labor y para ofrecer desde el comienzo de la vida, experiencias fundantes de participación. Garantizar el derecho a la participación de niños y niñas durante los dos primeros años de vida, se revela como una herramienta clave en la prevención de trastornos y vulneraciones.

Palabras clave: *Convención sobre los Derechos del Niño, Participación, Cero a Dos años, Actores Sociales, Intersubjetividad, Legítimo Otro.*

INTRODUCCIÓN

La protección del desarrollo íntegro de los niños y el garantizar sus derechos, son aspectos profusamente imbricados. La Convención sobre los Derechos del Niño logra incorporar cuatro tipos de derechos: Culturales, Civiles, Políticos y Sociales. Estos últimos, están vinculados a la supervivencia, seguridad, bienestar y educación, manteniendo a los niños dependientes de la familia y el Estado. Aun cuando hay enormes tareas pendientes en este sentido, suelen ser de más fácil comprensión y aceptación. Los otros, en cambio, apuntan a libertad individual y participación, lo que hace que su puesta en práctica constituya un desafío muy particular, puesto que tienden a entrar en contradicción con la lógica proteccionista y significan la ruptura de patrones socioculturales fuertemente arraigados.

Mayor dificultad reviste aún el cumplimiento de los derechos de participación en etapa anterior al desarrollo de la expresión verbal y en momentos de dependencia total del sujeto. No obstante, el principio de No-Discriminación, mandata claramente su realización.

El presente estudio tiene como propósito explorar las características y particularidades de la participación durante los dos primeros años de vida, e indagar acciones y mecanismos a través de los cuales resulte posible promover efectivamente el ejercicio del derecho a la participación de niños y niñas entre cero y dos años de edad.

La atención a las causas estructurales asociadas al incumplimiento de los derechos, debe declararse como un aspecto central. El Comité de los Derechos del Niño (2005) recalca que los primeros dos años de vida son cruciales; base para la salud física y mental de niños y niñas. El desarrollo en esta etapa es marcadamente

Recibido el 30 de junio de 2019 . Aceptado el 25 de noviembre de 2019

¹ Psicóloga Universidad Católica de Chile. Especialización Clínica en etapas Perinatal, Niñez y Adolescencia. Diplomada en Niñez y Políticas Públicas, Universidad de Chile. Correspondencia a: mariajosevarelav@gmail.com

acelerado, quedando los niños y niñas en condición de mayor vulnerabilidad frente a probables factores de riesgo. Desafortunadamente, la primera infancia concentra las tasas más alarmantes de desigualdad y pobreza en Chile (ONA, 2016).

Los primeros años de crianza son especialmente complejos, con responsabilidades parentales intensas y nuevos desafíos. Esto se suma a una tendencia al aislamiento y escaso soporte psicosocial.

Las experiencias y vínculos inaugurales, son centrales en la vida de los niños y niñas, por lo que el apoyo y asistencia a las familias con bebés, niños y niñas pequeñas, debe constituir un asunto prioritario. Se asume este, como un periodo esencial para la realización de los derechos.

En el presente estudio, se revisará someramente la Convención sobre los Derechos del Niño en asociación a la crianza como constructo sociocultural. Luego se analizarán los derechos de participación concertados, identificando algunas precisiones y definiciones relevantes para su realización durante los primeros dos años de vida.

Se desarrollará ampliamente las implicancias de la integración de los bebés, niños y niñas pequeñas en la esfera de lo público y lo cultural, como también, los requerimientos para el desarrollo del juicio propio y capacidad para la libre expresión.

Finalmente, precisar que en todo momento se procurará nombrar a los adultos significativos o cuidadores centrales, como los responsables de la tarea de criar. Cuando se hable de “madre”, se estará aludiendo a una función, una relación primordial en la vida de los niños y niñas, muy afín a la definición desarrollada desde la biología del amor: *“Mujer u hombre que cumple en la convivencia con un niño o niña la relación íntima de cuidado que satisface sus necesidades de aceptación, confianza, y contacto corporal, en el desarrollo de su conciencia de sí y su conciencia social”*. (Maturana & Verden-Zöllner, 2007).

I. CONVENCION SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO Y CRIANZA COMO CONSTRUCTO SOCIOCULTURAL

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), mandata a los Estados Parte a respetar cada uno de los derechos enunciados a todo ser humano menor de 18 años, sin distinción alguna.

Con todas las limitaciones que pueden aducirse, el tratado constituye un piso mínimo sobre el cual situarnos como humanidad en el reconocimiento de niñas y niños como sujetos de derecho y es considerado un instrumento con amplio valor

para el fomento del desarrollo integral, ofreciendo un marco a los Estados para su implementación.

Mediante la ratificación de la CDN, los niños, niñas y adolescentes (NNA) dejan de estar a merced de los adultos que forman parte de sus contextos inmediatos, propensos muchas veces a condiciones adversas, que se mantienen veladas e inclusive validadas en el ámbito de lo privado.

Se asume, al mismo tiempo, la responsabilidad central de la familia en la crianza, con la debida corresponsabilidad de ambos padres, pero se garantiza que los Estados Partes prestarán la asistencia apropiada para el desempeño de sus funciones y que adoptarán las medidas adecuadas para ayudar a los adultos responsables a propiciar el desarrollo óptimo de NNA y el cumplimiento de sus derechos (Artículos 18 y 27). Es decir, la asistencia y ayuda a las familias para desplegar condiciones de crianza que aseguren el bienestar integral de los niños y niñas, constituye un mandato ineludible para los Estados Partes, garantes principales de sus derechos.

El eje rector de toda valoración y decisión que se tome a este respecto, es el *Interés Superior del Niño*, que junto con la *No-Discriminación*, el *Derecho a la Supervivencia y el Desarrollo*, y la *Participación*, conforman los cuatro principios generales de la Convención (Save the Children, 2005).

Dado que los derechos pertenecen a los niños y niñas, atraviesan todos los contextos en los que estos se desenvuelven (Lansdown, 2005) y, por tanto, la responsabilidad debe asumirse como compartida.

Este hecho esencial, gatilla que se enciendan rápidamente las alarmas ante la escasez o incluso ausencia de políticas universales en materia de niñez, así como frente a las tareas pendientes en torno a la promoción de los cambios socioculturales necesarios para una comprensión transversal de las repercusiones de la Convención.

La infancia debe ser entendida no sólo como una etapa del ciclo vital, sino también, como *“una parte permanente y estable de cualquier estructura social, aunque los individuos que la pueblen se renueven constantemente. La infancia es el tiempo en el que los seres humanos son tratados como niños y viven su vida como niños”*. (Gaitán, 2014, pág. 22).

La niñez, la crianza, la maternidad y la paternidad, son construcciones socioculturales, susceptibles de ser modificadas y redelineadas. Incluso las etapas del desarrollo se definen de modos muy diversos dependiendo de cada cultura. Esta consideración, lejos de permitir una relativización extensiva, nos demanda un profundo respeto por la

diversidad de prácticas, condiciones y significaciones culturales, junto con la necesidad de adentrarnos profundamente en la realidad que habitan los niños y las niñas, más, la ardua tarea de pensarnos de modo continuo.

Diversos estudios, avalados por las experiencias sociales cotidianas, dan cuenta de una tensión producto de la distancia entre las experiencias de crianza vividas por los adultos y las prácticas actuales. No sólo nos encontramos con generaciones de padres y madres renuentes a modificar relaciones de sumisión y poder, sino bastante confundidos también en la interacción con estos niños y niñas, ahora sujetos de derecho. Gaitán (2006) explica que el mundo adulto se encuentra desorientado acerca de cómo criar y cómo vincularse con estos “nuevos niños”, ya que sus propias experiencias de crianza, no sirven de modelos de parentalidad, debiendo detenerse a negociar, justificando decisiones y directrices.

El cumplimiento de los derechos de participación, al reconocer a los niños y niñas como protagonistas, genera un enorme desafío, puesto que constituye un significativo quiebre cultural y demanda el ejercicio de equilibrar las necesidades de protección, con las de creciente autonomía.

En la cultura occidental se observa una tendencia generalizada no sólo a la subordinación de niños y niñas, sino también, a una dramática subestimación de sus capacidades. Los bebés, niñas y niños pequeños, han sido especialmente invisibilizados, ocultos en los brazos de mujeres también postergadas (Pachón, 2009), y decretados además en el lugar de los sin voz, pese a la existencia de evidencia científica más que contundente acerca de la evolución extraordinaria de sus cerebros y la presencia de competencias trascendentales para la comunicación e interacción, desde el primer momento de vida.

II. PARTICIPACIÓN

“...Cuando de derecho a la ciudadanía infantil se trata, implica entender dicho interés superior del niño como una expresión específica del mejor interés de la Especie, del conjunto de la humanidad. Lo que hace más humanos a los sujetos hace bien a los niños y niñas; pero también lo que hace bien a la infancia hace mejor a la humanidad.” (Cussiánovich, 2009, pág. 28).

Si bien los derechos de participación incorporados en la CDN se asumen como un enorme avance en cuanto a la consideración de los niños y niñas como sujetos de derecho, la ambigüedad propia de la interpretación, junto con la tensión

entre protección y autonomía ya referida, revisten dificultades complejas de sortear.

Los niños y niñas han asumido siempre experiencias de participación, de tipo familiar, recreativa, social, comunitaria, ciudadana y política, con distintas implicancias para su propia vida y la de su entorno. A través de la ratificación de la Convención, estas adquieren carácter de exigibilidad y deben atenderse los mecanismos a través de los cuales se hace posible garantizarlas, a todos los niños y niñas, en cualquier momento del desarrollo (Castro & otros, 2009). Posibilitar que los derechos de los niños y niñas sean parte de su realidad de todos los días, implica un desafío colectivo inacabado y continuo, un quehacer en permanente reconstrucción.

El principio de No-Discriminación, demanda reconocer los derechos de participación en etapas anteriores al desarrollo de la expresión verbal. El Comité (2009) mandata a atender todas las modalidades de comunicación no verbal, como el juego, los gestos, expresiones corporales, llanto, balbuceos, etc., respetando y legitimando así las modalidades de interacción y expresión propias de los infantes. Resulta urgente poder avanzar en construir mayores precisiones orientadoras.

Por constituir uno de los cuatro principios generales de la Convención, el derecho a la Participación adquiere carácter operacional y debe considerarse en la interpretación, respeto y puesta en práctica de todos los restantes derechos. Asimismo, el principio de indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos, obliga a observar su transversalidad.

Sin desatender lo anterior, se procurará acotar la materia para facilitar el análisis, revisando con dedicación especial los artículos 12, 13, 14, 15 y 17 de la CDN, que consagran los derechos de participación acorde a las indicaciones del Comité (2014).

Al revisar dichos artículos, se destaca que los derechos de participación consignados se hallan aparejados a la responsabilidad de respetar los derechos de los otros. Es decir, el ejercicio de las libertades asociadas a la participación de niños y niñas, contempla la protección de los derechos de los demás.

La real academia española define participar como “tomar parte en algo”. Explícitamente, el concepto “participación” se señala en otros dos artículos de la Convención: El primero (artículo 23), referido a “*niños y niñas mental o físicamente impedidos*”, el cual enfatiza los miramientos por garantizar que vivan plena y dignamente, facilitando

su *participación activa en la comunidad*. El segundo, garantiza la *participación libre de niños y niñas en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento* (artículo 31).

Es decir, ambos artículos que refieren expresamente la noción de participación, hacen alusión al derecho de los niños y niñas a **formar parte de la comunidad, garantizando la integración activa y libre de los niños y niñas en los ámbitos de lo de lo público y lo cultural**. En la misma dirección, los artículos 15 y 17, aseguran la libertad de asociación y reunión, y el derecho al acceso de información de interés social y cultural, respectivamente.

El artículo 13, garantiza la libertad de expresión, incluyendo la búsqueda, recepción y difusión de información e ideas de todo tipo, a través de cualquier medio que el niño elija, abriéndose la posibilidad de transmisión hacia el espacio colectivo.

En la misma línea, el artículo 12, mandata la **libre expresión de la opinión** de niños y niñas en todas las cuestiones que les atañen, suprimiendo la noción tradicional de niños y niñas como receptores pasivos de la protección de los adultos y buscando instalar el protagonismo activo en sus propias vidas (Lansdown, 2005); Expresión que debe ser de carácter **opcional, íntima y exenta de presiones, influencias o manipulación** (CDN, 2009). Adicionalmente, el artículo 14, exige el respeto del derecho a la **libertad de pensamiento, conciencia y creencias**.

“A los niños que estén en condiciones de formarse un juicio propio, se les garantizará la libre expresión de sus opiniones, en todos los asuntos que les afecten”. En el entendido que la Convención asume el juicio propio como condición para la libre expresión de opiniones de niños y niñas: ¿Cómo generamos las condiciones para que el ser humano pueda verdaderamente formarse un juicio propio? Luego, cuando existe ya el propio juicio, ¿Cómo promovemos que este pueda ser expresado? ¿Qué se requiere para posibilitar en los niños y niñas una libre manifestación de sus opiniones? ¿Cómo garantizamos la existencia de valoraciones intrínsecas y convicciones emancipadas? Y entonces, ¿Cómo garantizar durante los primeros dos años de vida el cumplimiento de estos derechos?

El análisis de los artículos referidos a los derechos de participación, permite englobarlos en dos grandes categorías, que se revisarán en extenso más adelante: Derecho a la integración activa y libre en los ámbitos de lo público y cultural, y libertad de pensamiento, conciencia y expresión.

Las experiencias de participación, fortalecen las

competencias para la participación; permiten que las mismas puedan ir complejizándose, al mismo tiempo que se potencia la autoestima y la confianza en las potencialidades, propias y de los demás.

La participación posibilita también el desarrollo de capacidades que constituyen factores protectores potentes frente a situaciones de abuso y explotación, reduciendo la vulnerabilidad e indefensión de NNA, al aumentar su capacidad de contribuir a su propia protección. Se asocia, además, a mayor integración social, capacidad de adaptación y resiliencia.

Contrario a las aprensiones manifiestas, se ha comprobado que el ejercicio de los derechos de participación promueve el aumento de los canales de comunicación al interior de la familia y el respeto recíproco entre padres e hijos, reforzando así las relaciones familiares, en lugar de debilitarlas. En los contextos escolares, las relaciones también mejoran; disminuyen los conflictos, discriminación y acoso escolar, al mismo tiempo que el rendimiento académico se ve favorecido.

La participación se vincula profundamente a nuestra condición humana y responsabilidad social, generando la posibilidad de identificación con un destino colectivo. Posibilita los procesos de transformación cultural, el mejoramiento de la democracia y la valoración de los derechos propios y de los demás.

PARTICIPACIÓN EFECTIVA, ÉTICA Y SIGNIFICATIVA

Los derechos de participación de NNA no sólo implican garantías de ser escuchados, sino también, la posibilidad de verdadera incidencia. Sus opiniones deben ser debidamente consideradas, de modo que la participación en las decisiones y experiencias que afectan sus vidas, sea real.

Diversos autores abordan la centralidad de esta cuestión para el cumplimiento efectivo de derechos, subrayando que es la posición social de los niños en la vida cotidiana la que debe transformarse, más que la promoción de eventos aislados para el ejercicio de la participación, puesto que significa conferirles poder para aportar, influir, e incluso disentir con el mundo adulto.

¿Estamos los adultos dispuestos a ceder poder y dominio? ¿A romper con la subordinación que sitúa a los niños y niñas en un estatus inferior? ¿Estamos preparados para ejercer la responsabilidad de cuidar, entendiendo la necesidad de promover la participación de los niños y niñas como parte fundamental de esa misma acción

protectora? Esta “concesión” que limita el adultocentrismo, puede entenderse desde Cussiánovich como humanizadora, en la medida que posibilita el derecho de los niños y niñas a existir socialmente.

Los padres y representantes legales son los responsables de guiar y orientar al niño en el ejercicio de sus derechos de participación; Los Estados Parte, por su lado, están mandatados a respetar los deberes y derechos de los padres en esta materia, brindar asistencia cuando sea requerido y garantizar el cumplimiento efectivo de los derechos. Es decir, la posibilidad de que niños y niñas puedan progresar en el ejercicio autónomo de derechos, es de responsabilidad de los garantes. El Estado, en tanto garante principal, debe entonces ejercer un rol muy activo en la materialización de instancias apropiadas.

Las instancias de participación debieran posibilitar que NNA puedan reconocerse como sujetos de derecho. Es importante atender cuidadosamente a los fines, objetivos y propósitos de los espacios que ofrecemos a los niños y niñas para participar, puesto que deben permitirles sentirse parte de algo mayor, darse cuenta que son capaces de incidir en lo que sucede alrededor, que su opinión y acción tiene un valor inconmensurable y que son dignos de ser respetados, de la misma forma que deben aprender a respetar a los demás.

Se requiere todo un cambio cultural para que los niños y las niñas lleguen a estar seguros que el mundo adulto está verdaderamente dispuesto a escuchar y tomar seriamente en consideración sus comunicaciones, opiniones e iniciativas, puesto que deben poder experimentarlo directamente en los contextos en los que se desenvuelven.

En este sentido, el Comité de Derechos del Niño enfatiza enérgicamente el carácter de PROCESO que reviste la participación. La confianza y capacidad para participar se adquieren gradualmente a través de la práctica, como un aprendizaje continuo y contextual.

Las familias que permiten que los niños puedan expresar libremente sus opiniones e incidir en las decisiones tempranamente, ofrecen un valioso modelo y preparación para que sus hijos e hijas ejerzan el derecho a ser escuchados en el conjunto de la sociedad (CDN, 2009). La participación real o efectiva, entonces, debe darse en la vida cotidiana de los niños, quienes deben experimentarse como influyentes en su entorno, a través de modalidades que les sean propias.

La Convención, en los artículos 12 y 31, alude explícitamente al requisito de “oportunidad” de ser escuchado y de participar. Palma establece que

la participación “sustantiva” surge en el ajuste de dos dinámicas: *Capacidades y Oportunidades* de participación. Esto, puesto que la capacidad para participar implica actitudes y habilidades susceptibles de desarrollarse a partir del cúmulo de prácticas y de reflexión sobre las mismas, en una “*dinámica sostenida de acción-reflexión*” (Palma, 1988, pág. 34).

Las oportunidades para practicar la participación, generan capacidades para participar y un aumento en la confianza en dicha capacidad, círculo virtuoso que se constituye en un requerimiento para la garantía del derecho.

Las capacidades de los participantes, además, son las que deben guiar el diseño de políticas y mecanismos apropiados. En la dirección opuesta, cuando los participantes deben ajustarse a la oportunidad, se tiende a la participación funcional, con políticas asistencialistas, basadas en diagnósticos de necesidades exclusivamente y no de potencialidades. Es decir, la consideración de las capacidades, saberes y aportes de los propios participantes, es clave para la eficacia de las instancias de participación.

El Comité establece condiciones básicas para la aplicación “efectiva, ética y significativa” de los derechos de participación. Deben propiciarse procesos: Transparentes y basados en información completa y apropiada, que incluya los propósitos y posibles repercusiones; Voluntarios; Respetuosos de sus opiniones e iniciativas; Pertinentes a sus competencias; Con ambientes, recursos y métodos adaptados a ellos; Incluyentes y respetuosos de la heterogeneidad; Apoyados en la formación, tanto de los propios niños y niñas, como de los garantes que deban facilitar la participación; Seguros, con minimización de riesgos probables asociados a la participación.

Varios autores amplían estas consideraciones y sugieren la atención a potenciales obstaculizadores sutiles e implícitos de la participación. Relevan el evitar prácticas que perpetúen jerarquías de poder entre los llamados “expertos” y los participantes, que obturen los aprendizajes compartidos, el respeto y reconocimiento de los saberes y conocimientos de los propios sujetos. Así, el conocer las diversas culturas, no enjuiciar y diseñar conjuntamente las instancias de participación, son aspectos centrales de la participación auténtica y efectiva, asociados también a la redistribución de control y poder, en tanto relaciones de dominación entre quienes se suponen como ostentadores *del saber* y los que no.

Otro aspecto central a considerar, es el derecho a la información, como condición imprescindible

para que existan decisiones claras por parte de NNA (CDN, 2009), lo cual inmediatamente obliga a los Estados Parte a brindar información apropiada a los adultos responsables (mínimamente, información en materia de derechos y de interés social y cultural), de modo que esta pueda efectivamente ser transmitida a los niños o niñas, o simplemente transferirse a partir de sus vivencias cotidianas.

Finalmente, consignar que la guía que los garantes deben ofrecer a los niños y niñas en el ejercicio de sus derechos, debe practicarse conforme a la “evolución de sus facultades”. Tema que reviste un análisis más exhaustivo, en especial atendiendo a la edad de los sujetos de derechos de que trata el presente trabajo.

AUTONOMÍA PROGRESIVA Y EVOLUCIÓN DE LAS FACULTADES

La autonomía progresiva es la capacidad gradual del ser humano para llegar a valerse por sí mismo, tomar decisiones y asumir la responsabilidad por sus actos (ONA, 2016). Esto determina que, para poder ejercer los derechos reconocidos en la CDN, los niños y niñas requieren recibir orientación apropiada por parte de los garantes (artículo 5). Dicha dirección, debe efectuarse en consonancia con la evolución de sus facultades: A medida que adquieren mayores competencias y madurez, disminuye la necesidad de guía y directrices.

Al nacer, la dependencia del ser humano es total y por tanto su condición de sujeto de derecho demanda soporte absoluto por parte del mundo adulto, que debe tener la capacidad para ir descubriendo y potenciando sus competencias crecientes. Debe trazarse una trayectoria progresiva que va desde la total orientación, pasando por el mero acompañamiento a sus iniciativas, hasta conseguir la autodeterminación y total responsabilidad de los sujetos de derecho.

Lansdown (2005) expresa: “*Los niños muy pequeños, e incluso los bebés, como asimismo los niños con serias dificultades de aprendizaje, son capaces de expresar su opinión. No obstante, cuando se trata de determinar cuánto peso se ha de conceder a las opiniones del niño, es necesario aplicar un umbral de competencia más elevado. En este sentido, el artículo 12 establece explícitamente que cuanto mayores son la edad y la capacidad del niño, tanto más atentamente deben ser consideradas sus opiniones*”. (pág. 20).

En este punto discrepo con la autora y me parece de sumo riesgo pasar por alto la siguiente distinción: Las opiniones de los niños y niñas, sus

sentires e intenciones más propias, siempre tienen peso significativo y deben ser consideradas con total atención, independientemente de la edad o capacidades.

El artículo 12, indica expresamente que las opiniones de los niños se tendrán debidamente en cuenta en función de la edad y madurez. Es decir, no es la valoración y atención a las opiniones de los niños y niñas lo que progresa; es la potencialidad de incidencia en las decisiones, el carácter vinculante de la participación y la mayor responsabilidad, los aspectos que quedan sujetos al nivel de competencias, conjugándose con los miramientos por el interés superior del niño. La valoración, escucha y atención a los niños y niñas, mediante modalidades afines de expresión, debe estar garantizada desde el momento en que nace el sujeto, en su condición de titular de derechos.

Suele confundirse esta cuestión basal: Los niños y niñas no van adquiriendo progresivamente sus derechos, son portadores de todos y cada uno de los derechos desde el primer día de vida; la autonomía y la capacidad para asumir responsabilidad en el ejercicio de los mismos, constituyen las adquisiciones graduales, a partir de las experiencias e impulso social que es requerido.

Mucho se critica que, en la medida que las instancias de participación sean ofrecidas desde el mundo de los adultos, se perpetúa la desigualdad en las relaciones de poder. No obstante, el entender que la participación posee carácter de proceso y que debe ejercitarse, permite dilucidar la asociación inversamente proporcional entre la orientación que deben entregar los garantes y las facultades o competencias de los NNA para la participación (a mayor competencia, menor dirección). Esta controversia, además, obstaculiza la realización de los derechos de los y las bebés, en la medida que desconoce su situación de dependencia inicial total.

Bajo este foco, la autonomía progresiva de niños y niñas en el ejercicio de derechos, no depende exclusivamente de su desarrollo evolutivo y facultades, sino también de la adecuación de las oportunidades de participación (información, espacios, mecanismos, tiempo, recursos, participantes, modalidades afines) y el cumplimiento efectivo del rol que compete a los garantes.

En síntesis: Las facultades y competencias aumentan, en concordancia con el progreso de la autonomía, la responsabilidad, la posibilidad de incidencia y la capacidad para asumir decisiones y participar. Inversamente proporcionales, la guía, orientación, directrices y protagonismo de los

garantes, debe ir disminuyendo paulatinamente. Esto, sólo a condición de que permanezcan constantes en el tiempo las prácticas y oportunidades de participación adecuadas, con atención y valoración permanente de las opiniones e intereses de niños y niñas, e instauradas en base al invariable reconocimiento de su condición de sujetos de derecho.

En esta misma línea, el Observatorio Niñez y Adolescencia (2015), desarrolla el concepto de “autonomía relacional”: La construcción de la capacidad para la autonomía de los sujetos, depende de los otros y está condicionada por el reconocimiento externo de su condición de sujetos capaces de ejercerla, en contextos de vinculación asimétrica con otros (familia, escuela, comunidad, sociedad).

III. INTEGRACIÓN ACTIVA Y LIBRE DE BEBÉS, NIÑAS Y NIÑOS PEQUEÑOS EN LOS ÁMBITOS DE LO PÚBLICO Y CULTURAL

A partir de lo expuesto hasta aquí, ¿Cómo promovemos que los bebés, niñas y niños pequeños ejerzan su derecho a formar parte de la comunidad, garantizando su integración activa y libre en los ámbitos de lo de lo público y lo cultural?

En primer lugar, resulta crucial garantizar el acceso, a partir de la generación de espacios físicos concretos, e instancias acorde a sus necesidades, intereses, requerimientos y modalidades preferentes. Durante los dos primeros años de vida, el ser humano tiende a mantenerse recluido en los hogares, marginado de los espacios públicos, con escasas o casi nulas oportunidades de inclusión, lo cual resulta atentatorio de sus derechos.

Comparto la siguiente visión de Tonucci (2009): *“Los niños, al perder las ciudades, han perdido la posibilidad de vivir experiencias necesarias para ellos, para su correcto desarrollo, como el juego, la exploración, la aventura. Las ciudades, al perder a los niños, han perdido seguridad, solidaridad, control social. Los niños necesitan a la ciudad; la ciudad necesita a los niños”*.

Urge el establecimiento de políticas públicas e iniciativas comunitarias que posibiliten la aparición del bebé ciudadano; Espacios de juego afines, mobiliarios apropiados, medios de transporte ajustados, recintos en los cuales la sanción del amamantamiento sea una conducta extinta, habilitación de zonas para una segura exploración autónoma, mudadores en baños de mujeres y hombres. Esto demanda un enfoque multidimensional e intersectorial.

Segundo: los bebés, niños y niñas pequeñas, debieran estar acompañados por adultos capaces de ejercer activamente la participación, de modo que el vivir en consonancia con ello, sea lo que motrice la participación de los niños y niñas, acogidos en ambientes ricos en integración social, solidaridad, encuentro e intercambio.

Estas instancias de participación de los adultos significativos, deben ser flexibles, amplias y heterogéneas, diseñadas por las propias familias y comunidades, de modo que esa libre determinación y protagonismo, constituya el germen de la participación de los bebés y niños pequeños.

“Todo quehacer se aprende en la realización de ese quehacer... Los niños aprenden no como algo externo, sino como un modo de ser en el vivir. No es el ejemplo como un quehacer ajeno, lo que educa, sino que la participación en el quehacer que se aprende... En términos generales podemos decir que uno aprende el mundo que uno vive con el otro”... “¿Cómo podemos participar en la reflexión creativa que nos permite cooperar en un proyecto común si no hemos aprendido a reflexionar porque no vivimos en una comunidad humana que practique la reflexión?”. (Maturana, 2003, págs. 44 y 221).

En tercer lugar, resulta crucial otorgar, o más bien admitir el lugar social que ocupan los niños y niñas desde el primer momento de la vida, en tanto potentes actores sociales, en tanto potentes actores sociales, receptores, portadores y reproductores de cultura, agentes en la construcción de relaciones sociales y transformación cultural. (Pilotti, 2000).

Los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia han desarrollado ampliamente esta cuestión, revelando que los niños son sujetos sociales y políticos, “intérpretes sutiles de su entorno, partícipes en la producción, planificación y circulación del conocimiento” (Vergara & otros, 2015). Participan activamente en los procesos de incidencia recíproca, entre las generaciones y los procesos históricos socioculturales.

Gaitán (2014) explica que la teoría de la estructuración de Giddens da cuenta de nuestra participación activa en la construcción y reconstrucción de la estructura social a través de nuestras actividades cotidianas. Desde esta perspectiva, los niños y niñas, entonces, son también participantes activos de la sociedad: la estructura influye en ellos, de la misma manera que ellos influyen en la estructura. Niños, niñas y adolescentes, influyen la vida cotidiana de sus padres, familias y sociedad en su conjunto.

La misma autora, destaca que los niños inciden en las decisiones de sus padres, condicionan la

vida familiar, modifican las pautas relacionales e intervienen en el ambiente. Menciona que Anne-Marie Ambert fue la primera socióloga que publicó cómo los niños y niñas reconstruyen la familia y los estilos de vida de sus padres, nombrando áreas de sus vidas que se ven impactadas por la interacción con sus hijos: Salud, lugares frecuentados, actividades, movilidad, empleo, relación con la comunidad, personalidad, actitudes, valores, creencias, planes y el sentimiento de control de la propia vida.

Los efectos se dejan sentir rápidamente en las familias con la llegada de un nuevo ser, cuya dependencia radical demanda enormes esfuerzos para la reorganización y acomodación del sistema. Está ampliamente documentado el quiebre de expectativas, el cansancio concomitante, la pérdida de independencia de los cuidadores primarios, la resignificación de experiencias, junto con la escasa libertad que se experimenta para declarar y compartir los sentimientos ambivalentes que caracterizan estos procesos de transformación profunda.

Así, la falta de poder y sumisión total que se supone ostentan, entra en profunda contradicción con el impacto real de los bebés y niños pequeños en la vida cotidiana y realidad social. Aparece en escena “Su Majestad el Bebé” y al permanecer confinado en el ámbito de lo privado, camufla y desfigura al “Bebé Ciudadano”.

En la medida que los bebés y niños pequeños sigan siendo considerados como proyectos de personas, pasivos y subordinados, continuarán siendo “sujetos de derecho a medias” (Gaitán, 2006), privados de espacios de participación para el ejercicio de sus derechos.

IV. DESARROLLO DEL JUICIO PROPIO Y LA LIBERTAD DE PENSAMIENTO, CONSCIENCIA Y EXPRESIÓN

“La gran paradoja humana es que aquello que resulta lo más singular y propio de una persona, como es su identidad y sus deseos, nace preponderantemente atado a la subjetividad del otro”. (Dio Bleichmar, 2016, pág. 278)

Desde el psicoanálisis intersubjetivo, el *self* verdadero va desplegándose a partir de los procesos de regulación emocional. La transformación de los estados displacenteros, a partir de la respuesta apropiada por parte del cuidador significativo (“objeto externo”), posibilita el progresivo reconocimiento subjetivo de la información y estado interno, dando lugar al sentido del *self* como agente. Aun cuando es un otro el que transforma el estado emocional del bebé, la experiencia

pertenece al sí mismo.

De esta forma, la integración afectiva es clave en la organización de la experiencia propia y depende de la respuesta adecuada a los estados emocionales por parte del cuidador primario (*Socarides & Stolorow, 2013*).

Desde Winnicott, los impulsos propios constituyen el *self* verdadero y se expresan en el gesto espontáneo, desde el comienzo. La elaboración imaginativa de las partes del cuerpo, el percatamiento progresivo de los estímulos y las experiencias de satisfacción que restituyen los estados de equilibrio, junto con la posibilidad de ir acumulando recuerdos emocionales, permiten que sea posible ir estableciendo la sensación de unidad e integración.

La vivencia de continuidad del ser, se posibilita cuando la presión externa es congruente con la interna y no se requiere lidiar con tensión o intrusión excesivas. Los cambios, deben generarse por experiencias impulsivas propias, o mediante interrupciones suficientes, como para que el sujeto pueda ir percatándose del mundo externo de modo paulatino, estableciendo así los límites entre el mundo externo y el sí mismo (“yo, no-yo”).

En la medida en que el sí mismo reconoce su propia experiencia interior emocional, irá progresivamente también desarrollando un conocimiento acerca de la experiencia diferenciada del adulto y de los demás. (*Socarides & Stolorow, 2013*).

En condiciones favorables, explicará Winnicott, *comenzará a existir un yo, que podrá experimentar sus impulsos y sentirse real*. Interrupciones severas y prolongadas de la continuidad existencial generan, en cambio, la necesidad de replegarse para salvaguardar lo propio. Entonces, se sacrifica el gesto espontáneo, siendo reemplazado por el gesto del adulto. Cuando la fuerza vital debe emplearse para la reacción, la propia impulsividad no se experimenta y se desarrolla un falso *self*.

Para Miller (2005), la autoestima arraiga en la autenticidad de los sentimientos propios, en una seguridad incuestionable de que las emociones y deseos experimentados pertenecen al propio yo, y no en la posesión de determinadas cualidades. La base de la propia estima, radica en experimentar y aceptar los propios sentimientos, necesidades y deseos, como también en la posibilidad de expresarlos con libertad, sin esperar aprobación y sin forzarse a reprimirlos en función de las necesidades de los otros.

Desde la biología, Maturana (2003) define el amor como el *dominio de las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en la convivencia con uno*.

La violencia, por el contrario, puede entenderse como el no reconocimiento del otro como sujeto, como un intento de imponer dominio. La anulación del otro como un legítimo otro es, al mismo tiempo, una inhabilitación de nuestra capacidad vincular. (Janin, 2009).

La violencia desestructurante puede darse cuando el mundo externo arrasa con lo propio, ya sea con conductas intrusivas, invadiendo con ritmos ajenos; mediante la ausencia de reacción y silencios; a través de respuestas mecánicas; con sobreestimulación, o afán de control. La consecuencia es la pérdida de la capacidad para la integración y organización del ser.

Todos los seres humanos nacemos con el potencial para el establecimiento de un juicio propio y su libre expresión, pero se requiere en primer lugar de un otro que escuche, que tenga la disposición y sensibilidad para descubrir al legítimo otro y posibilitar que emerja a través de la relación. Es una escucha que trasciende entonces los sentidos, puesto que tiene que ver con un profundo reconocimiento y aceptación.

Las investigaciones actuales evidencian la plasticidad cerebral y la interconexión funcional asociada a las exigencias de la experiencia: Lo que impulsa el desarrollo, es la relación entre dos componentes y no la progresión de un componente aislado. Es decir, la mente surge a partir de la relación y se va co-construyendo continuamente, como creación emergente en proceso; Se compone de configuraciones relacionales inconscientes, que se ponen en juego en la experiencia, en un campo abierto de interacciones mutuas continuas. De esta forma, la experiencia de cuidados es la génesis de la actividad psíquica del ser humano. La subjetividad de los bebés y niños pequeños, se origina anclada a la vida subjetiva de los cuidadores primarios y el mundo adulto.

La adaptación del adulto al principio debe ser completa, proporcional a la dependencia del recién nacido, pero debe ir luego disminuyendo conforme a la gradual capacidad del bebé para acumular recuerdos, tolerar momentos de frustración, poner en marcha procesos mentales, percatarse de la realidad exterior y de la separación con el cuidador primario. (Winnicott, 1951).

Las experiencias de cuidado que restituyen el equilibrio, van internalizándose progresivamente, transformándose en herramientas propias para la autorregulación y la capacidad de formar parte del mundo con confianza y seguridad, cuestiones centrales para la posibilidad de autodeterminación.

Así, conforme a la evolución de facultades,

durante los dos primeros años de vida progresa el desarrollo del sí mismo diferenciado, que comienza como una experiencia sensorial y pre-verbal, hasta la adquisición del lenguaje y capacidad de representación. Se trata del fenómeno de poseer un cuerpo único e integrado, experimentar sentimientos, percibirse como agente de las propias acciones, poseedor de intenciones y capacidad de planeación; el que comunica y el que realiza una organización de la experiencia subjetiva y social. (Stern, 1985). Es decir, el que abarca todo aquello que es sentido como propio y el que forma "parte de": Las bases del sujeto apto para el pleno ejercicio de los derechos de participación.

COMUNICACIÓN EMOCIONAL

Al nacer, el ser humano se encuentra perfectamente dotado para la interacción. La relación avanza a un ritmo veloz, afectándose cada miembro de la diada en forma recíproca y operando a su vez como un todo dinámico (Cross, 2015).

La comunicación requiere ser atendida desde los primeros momentos, de modo de posibilitar en el sujeto la experiencia integradora de que su actividad motora, asociada a sus estados emocionales, genera un efecto en el mundo exterior, que resulta consistente con sus necesidades. (Stern, 1978).

El vínculo inaugural se produce a partir de un proceso comunicacional de carácter afectivo, no verbal, con procesamiento a nivel subcortical. Los componentes de la interacción se juegan a través de canales perceptivos y motores, con especial preponderancia de la mirada, la audición, el contacto y las sensaciones cenestésicas; Variables temporales, principalmente de duración y ritmo; Procesos de mutua regulación, y Modificaciones afectivas de cada sujeto de la interacción. Los signos y señales que recibe el bebé durante los primeros meses de vida corresponden a las categorías de equilibrio, tensiones, posturas, temperatura, vibraciones, contactos, ritmo, duración y matices tonales. Es decir, los niveles por donde circula la información que emite y recibe el recién nacido corresponden al plano neurofisiológico.

De esta forma, durante los primeros meses de vida, los comportamientos relacionales permanecerán a nivel inconsciente e implícito y cada acción del cuidador principal constituirá un estímulo para el bebé, quien posee una capacidad extraordinaria para percibir su estado anímico. Las señales que perciben los bebés con mayor facilidad, se producen en un registro o longitud de onda que

el adulto ignora, porque están en relación directa con su propio cuerpo e inconsciente. Es decir, recibe también las señales contradictorias de los cuidadores y aquellas que permanecen en el terreno de lo reprimido. A su vez, a través de sus actos, el bebé movilizará el inconsciente del adulto.

Bebés, niños y niñas pequeñas poseen un enorme potencial para enseñar a los adultos y adultas, promover el descubrimiento de aspectos velados de sí mismos a través de la experiencia de intersubjetividad y reorganizar sus existencias de manera decisoria, suscitando profundas transformaciones.

SENSIBILIDAD DE LOS CUIDADORES

Un estudio escocés encabezado por Beth Cross (2015), realiza una extensa revisión de documentos con el objeto de identificar las claves para *escuchar* a los niños y niñas entre cero y tres años, y dar cumplimiento así a lo mandado en el artículo 12. Se indaga principalmente en la comunicación emocional y en la capacidad de interpretación y respuesta de los padres, bajo la evidencia contundente de que la interacción receptiva y consistente de los padres con sus hijos, tiene un impacto significativo a corto y largo plazo en la vida de los niños y niñas, pudiendo incluso superar el efecto de factores ambientales perjudiciales.

La interacción debe incorporar la apertura parental ante los estados mentales y comunicaciones del niño o niña, de modo que sus estados afectivos y motivaciones no resulten excluidos de la intersubjetividad compartida. Es decir, los adultos requieren sostener el interés por aprehender la realidad subjetiva infantil momento a momento y el esfuerzo por generar respuestas que reconozcan y contribuyan a elaborar dicha realidad infantil (Ruth-Lyons, 2000).

Una de las técnicas más comunes empleadas para promover una interacción receptiva, es disponer un espacio con materiales simples y atractivos que propicien la exploración, observar las respuestas e intereses espontáneos del infante y generar interacciones a partir de esas iniciativas propias, facilitando que los adultos practiquen su capacidad para interpretar sus comunicaciones y responder apropiadamente. Se enfatiza el diseño de espacios y culturas que promuevan la comunicación y el descubrimiento mutuo, facilitando que los adultos puedan responder apropiadamente a cada iniciativa infantil no verbal con intención comunicativa. (Cross, 2015).

Se destaca que los adultos puedan seguir los

intereses del niño o niña más que los propios, que le den tiempo para tomar la iniciativa sin abrumarle o interrumpirle y que sean capaces de responder cálida, oportuna y contingentemente a las señales del bebé, niño o niña. (Santelices & otros, 2012)

Estudios comprueban la generación de un círculo virtuoso: Uno de los efectos principales de la capacidad de respuesta de los padres, es una mejora en la actividad espontánea de los niños. Al mismo tiempo, padres y madres logran visualizar y contactarse con su bebé como un ser intencional, con sentimientos, iniciativas y preferencias propias (Cross, 2015).

En el juego, en las variaciones, en la creatividad y las sorpresas mutuas, se descubre al bebé como un otro. Verden-Zöller (2007) destaca los movimientos libres, el contacto corporal fluido, las melodías, balanceos y demás interacciones que ocurren como actividades válidas en sí mismas, sin otras intenciones o expectativas y vividas en el presente, con conexión aquí y ahora, como componentes centrales de la aceptación total que requieren los niños y niñas.

La sensibilidad del adulto significativo a las necesidades y señales del bebé, se considera como uno de los factores centrales en la organización del apego (Santelices & otros, 2012). Desde la perspectiva del procesamiento de la información social, la sensibilidad se entiende como la percepción consistente de la señal o necesidad, una interpretación y atribución precisa, y la selección y actuación de la respuesta apropiada (Cerezo & otros, 2006). Se asocia además a la tendencia general del cuidador principal a interactuar con el niño o niña de acuerdo a sus necesidades y deseos, como también el permitirle la exploración sin interrupciones o inhibiciones (Santelices & otros, 2012).

Algunos autores ponen énfasis en que la sensibilidad es una cualidad propia de la interacción, puesto que el adulto debe responder a las características únicas del niño o niña, que se conjugan a su vez con sus propias competencias para la interacción.

Otra cuestión central, pero lamentablemente no normalizada, es hablar a los bebés. Conversar con los bebés, genera el aumento de sus conexiones neuronales. La capacidad del cuidador para identificar y verbalizar empáticamente sus afectos tempranos, no sólo ayuda al niño o niña a llegar a poner sus sentimientos en palabras, sino que es clave para facilitar la integración gradual de sus estados afectivos dentro de esquemas cognitivo-afectivos o estructuras psicológicas, que contribuyen de

forma significativa a la organización y consolidación del self. (Socarides & Stoloron, 2013).

Para que las experiencias subjetivas que durante los dos primeros años constituyen el núcleo del self tengan cabida, se requiere adultos en un estado emocional apto para la tarea de intérpretes o traductores, disponibles y certeros, que logren responder adecuadamente a las iniciativas propias del bebé en la interacción. Cuestión en extremo compleja, puesto que se ve influida por variables, ambientes, sistemas y estructuras múltiples e interconectadas. Cuestión en extremo compleja, puesto que se ve influida por variables, ambientes, sistemas y estructuras múltiples e interconectadas, en consonancia con la Teoría Ecológica de Urie Bronfenbrenner.

“Es un hecho fundamental de las relaciones humanas que los nuevos vínculos siempre están basados en viejos vínculos”. (Brazelton & Cramer, 1993, pág. 210).

La maternidad / paternidad se concibe como crisis vital normativa, con un sinnúmero de posibilidades de nuevas integraciones: Reactiva conflictos pasados, acentúa los problemas presentes, incrementa la sensibilidad frente a la realidad externa e interna, generando un impacto especial en los asuntos vinculares, incluso activando o reeditando el estilo de apego o sistema de cuidados del adulto. Esta crisis se atraviesa en función de la propia historia, la estructura de personalidad, la situación presente (conyugal, familiar, laboral), las características del bebé, los significados y el lugar que este viene a ocupar.

Desde este prisma, dificultades para tolerar la subjetividad y autonomía creciente de los bebés, pueden tener relación (también) con aspectos psíquicos y vitales de los cuidadores y no sólo con factores socioculturales como el adultocentrismo.

Cerezo & otros (2006), identifican los siguientes factores asociados a respuestas insensibles del cuidador: Distrés, malestar psicológico, depresión, ansiedad, rigidez y problemas de relación con otros, con la familia, con el niño o niña y consigo mismo. Padres y madres que presentan altos niveles en estos factores, tienen mayor riesgo de actuar con sus hijos de forma inapropiada o incluso abusiva. Tienden a la intromisión y falta de sincronía, puesto que sus respuestas responden primeramente a sus propios intereses, necesidades y estresores, dificultando su capacidad de atención y codificación de los estímulos procedentes del niño o niña. Al mismo tiempo, tienden a realizar atribuciones más negativas y globales a las conductas de sus hijos.

Detectan además el siguiente círculo vicioso:

Presencia de estados emocionales negativos en los cuidadores, generan dificultades para la regulación emocional del niño o niña, lo cual intensifica sus señales e incrementa la necesidad de regulación, lo que a su vez redundará en un aumento del estrés y malestar emocional del cuidador.

Los sentimientos de incompetencia del adulto en la tarea de criar, la depresión y la angustia, inciden fuertemente en su capacidad de respuesta sensible.

Además de las características particulares de cada niño o niña y de cada cuidador, la sensibilidad se ve interferida por factores macrosociales como pobreza, estrés y presión. El nivel socioeconómico y nivel de ingresos de las familias, incide en las competencias parentales, tal como impacta el desarrollo de los niños y niñas.

Diversos autores, documentan un estado de deshumanización actual, procesos acelerados, desestructurantes y violentos; Rupturas en los vínculos; Desvalorización de los padres y madres en el ejercicio de la paternidad y la maternidad, excesiva responsabilidad sobre éstos, gran presión ocasionada por la familiarización de los riesgos asociados a la crianza, individualismo, pérdida de la vida en común, de soportes sociales y modelos de identificación.

Todo esto está impactando hoy a los niños y niñas. Un estudio realizado recientemente con niños y niñas de Santiago de Chile, detecta que estos perciben que dependen del soporte de sus padres y que tienen la sensación de quedar “destituidos de la infancia” si esto no sucede, con mayor o menor severidad dependiendo del estrato socioeconómico de las familias. Desde sus perspectivas, sus padres y madres se encuentran totalmente sobrepasados en la actualidad, agotados en el ejercicio de la parentalidad, por lo que realizan esfuerzos activos y conscientes por retribuirles su cuidado. A nivel del discurso, se asoma con claridad una dolorosa sensación de deuda, culpa y tristeza (Chávez & Vergara, 2017). La consecuencia de esto sobre el desarrollo pleno, debería ser materia de indagaciones posteriores.

Resulta crucial que los cuidadores puedan reconocer sus propios estados emocionales y necesidades, y comunicarlos a los niños y niñas. Es imposible conocer completamente la mente del otro y por tanto, la comunicación debe ir refinándose activamente, complejizando las habilidades que permitan ir decodificando la subjetividad.

“No tenemos nada que imponer a los niños. En mi opinión hay una sola manera de ayudarlos: siendo auténticos nosotros mismos y diciendo a los niños que no sabemos,

pero que ellos deben aprender a saber; que nosotros no fabricamos su porvenir, sino que lo crearán ellos; otorgándoles el papel de tomar a cargo su destino exactamente como ellos quieran tomarlo... los errores lastiman menos cuando proceden del amor torpe, cuando la confianza y el respeto recíprocos crean la atmósfera del intercambio"... "Para que el niño alcance su autonomía aun es preciso que el adulto que se ocupe de él, le dé el ejemplo de tomarse su libertad y de defender su propia autonomía". (Francoise Dolto, 1985, pág. 319).

Esto es lo que va posibilitando el reconocimiento y respeto mutuo, pues es en la intersubjetividad, en donde se ancla también la posibilidad del respeto por los derechos de los demás. Everingham (1997), tomando los postulados de Jessica Benjamin, subraya la trascendencia del descubrimiento de la madre (o cuidador significativo) por parte del niño o niña, como sujeto también, con derechos propios. La subjetividad de la madre, la confirmación de la individualidad de ambos, es lo que viabilizará la autonomía del niño o niña.

V. DEL PODER DE LA REFLEXIÓN Y LA CONVERSACIÓN

De todo lo anterior, surge la vía de la reflexión y la conversación de los adultos significativos, como actividades centrales para garantizar derechos durante los dos primeros años de la vida.

Por una parte, permite el compartir el impacto de la crianza temprana, abriendo paso a los bebés como sujetos sociales. Por otra, a través de la elaboración de las vivencias asociadas a la maternidad y la paternidad, se promueve el establecimiento de interacciones más sensibles, aptas para distinguir al bebé como sujeto psicológico.

Criamos de la manera que podemos, acorde a cómo fuimos tratados. La ruptura de la transmisión transgeneracional e injerencia de patrones indeseados, se hace factible a través de encuentros sociales que nos aporten experiencias diversas, perspectivas novedosas, preguntas inusuales, escucha empática, vías alternativas y validación de emociones compartidas.

Para Maturana (2003), el error surge, de hecho, en la reflexión. Observar, registrar y reflexionar acerca de la experiencia emocional y mental del infante, resulta central para respetar el mundo psicológico emergente. Igual relevancia cobra el atender a las atribuciones de significado e intencionalidad que los cuidadores primarios asignan a las conductas y reacciones de los bebés y niños pequeños, puesto que esa interpretación irá

inevitablemente direccionando la intencionalidad emergente.

Misma consideración debe tenerse en relación a los contextos sociales y culturales que configuran la niñez y marcan con sus significaciones la vida de todos los niños y niñas.

Para Mead, lo característico de las culturas posfigurativas es que, en un grupo compuesto por al menos tres generaciones, se produzca la transmisión de conductas y experiencias omnipresentes por parte de los mayores hacia los jóvenes, sin cuestionamientos ni análisis, de modo que permanezcan por debajo del umbral de la conciencia y sean aceptadas "ciegamente". Así, la falta de verbalización y de toma de conciencia, promueve la estabilidad cultural y una percepción de inmutabilidad de la forma de vivir y saber de los mayores, en tanto modelos.

El no hablar de los eventos dolorosos, de nuestras debilidades, de aquello que no nos enorgullece, de nuestras discrepancias; el silenciar temas controvertidos, es justamente lo que se encuentra a la base del trauma psíquico, del desencuentro en las relaciones interpersonales y de la persistencia de abusos, malos tratos y vulneraciones.

Desde la biología del amor, el conversar es lo que nos constituye como seres humanos, configura nuestro ser y nuestra realidad. El operar en el lenguaje, genera variaciones en nuestra fisiología. La clave de la experiencia psicoterapéutica, de hecho, radica en que las palabras producen modificaciones en las funciones mentales, gracias al vínculo terapéutico y a la plasticidad del cerebro, que es capaz de aprender permanentemente nuevas formas de responder y adaptarse. (Abdala, 2002).

Acorde a estudios de ACHNU-PRODENE (2006), se detecta que padres y madres de nivel socioeconómico alto en Chile -correlacionado directamente con un nivel educativo mayor-, además de acudir a literatura especializada, recurren a conversaciones con otras personas, que permiten la reflexión e intercambio de puntos de vista acerca de la crianza. En este segmento, además, habría una mayor tendencia a la resolución no violenta de conflictos con los hijos e hijas, por medio del uso del diálogo.

Everingham (1997), enfatiza la necesidad de las madres de establecer vínculos mutuamente beneficiosos con otras personas, más allá del ambiente familiar inmediato, para recibir tanto asistencia práctica, como conocimientos con los cuales poder evaluar y confirmar su tarea.

Estudios desarrollados en el contexto de Chile Crece Contigo (Ministerio de Desarrollo Social,

2016) dan cuenta de una elevada percepción de soledad y escaso apoyo social que viven las familias durante los dos primeros años de vida de los niños y niñas, junto a la ausencia de espacios comunitarios que permitan compartir con otros la crianza y las inquietudes que se generan en torno a ella.

La percepción de apoyo social en esta época es crucial. La sensación de soledad, cansancio, ambivalencia y aislamiento de los primeros años de crianza, debe ser compartida, salvaguardando así el vínculo inaugural.

En Chile, las mujeres diagnosticadas con depresión post parto, tienden a percibir los centros de salud como espacios más bien de evaluación y crítica del rol parental, en vez de instancias de apoyo a la crianza, propiamente tales. (*Op. Cit.*). En el sector público, existe una estricta detección de factores de riesgo biopsicosociales desde la gestación y de probables alteraciones en el vínculo madre-bebé durante los controles de salud, pesquisas que lamentablemente no se conciben con la existencia de oferta de intervención, asistencia y apoyo, suficiente y efectiva. El riesgo es alto, si esto pudiese confluír en alguna medida con el viejo paradigma tutelar, asistencial y del “menor en situación irregular”, que ha privilegiado en Chile la judicialización de casos e institucionalización de NNA con fatales consecuencias, estudiadas al detalle en el Informe de la ONU emitido el año 2018, de la Investigación relacionada con Chile en virtud del artículo 13 del Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a un procedimiento de comunicaciones, del Comité de los Derechos del Niño.

Cross (2015) detecta que la mayoría de los estudios de parentalidad se enfocan en los déficits, encontrando escasa literatura centrada en las fortalezas, motivaciones e intereses de los padres. Asimismo, observa muy baja participación de los adultos significativos en el diseño y evaluación de programas, alertando del riesgo del modelamiento de una participación “tokenística” en la socialización de niños y niñas.

La investigación que lidera, concluye que existe una asociación importante entre los padres que son respetados y escuchados en relación con sus preocupaciones de crianza, y el desarrollo y bienestar de sus hijos e hijas. De esta forma, es crucial que padres y madres no sean considerados como meros beneficiarios o receptores de ayuda, sino como participantes activos y sujetos protagonistas de sus procesos de cambio, poniendo sus competencias y fortalezas al servicio de la intervención.

En el fomento de interacciones sensibles, resulta esencial promover también la afirmación y respeto por la subjetividad de los adultos significativos. Al mismo tiempo, el fomento de la participación de bebés, niños y niñas pequeños, demanda espacios en los que estos derechos constituyan parte de la realidad, como experiencia modeladora.

Gorodisch (2003), promovió el “Paseo de los bebés”, al cual asistieron entre 2000 y 3000 personas, en una ciudad de Brasil. El objetivo referido era descubrir las fortalezas de la comunidad, potenciarla como un gran agente protector y conversar todo lo concerniente a los bebés.

El Ministerio de Desarrollo Social de Chile (2016), se encuentra implementando un programa piloto para la “Habilitación de Espacios Públicos Infantiles en su modalidad CRIANZA” (HEPI-CRIANZA). Si bien se expresa con claridad en las orientaciones técnicas, en los objetivos del programa no se contempla el apoyo a las familias y el cuidado al adulto significativo, pudiendo desdibujarse este aspecto elemental para una intervención efectiva. Asimismo, hace falta la indicación de realizar el diseño de proyectos a presentar por parte de los municipios, en conjunto con los futuros participantes del mismo.

Doltó inauguró en París en el año 1.979 un primer dispositivo semejante. Lo llamó “La Casa Verde”, espacio concebido para la recreación y el encuentro con semejantes, en donde los bebés, niños y niñas entre cero y tres años, son tratados como sujeto. No se realiza ninguna intervención o taller especial por parte del equipo de acogida, que está (simplemente) disponible y se dirige verbalmente a los niños, delante de sus padres y madres.

Resulta fundamental que los bebés y niños pequeños sean escuchados también por otros externos; por agentes de la comunidad, por otras madres, por el padre, por otros padres, por la sociedad. Promover así la terceridad que rompa la fusión inicial y facilite el lugar que requiere el sujeto para abrirse paso. De otra forma, la singularidad y lo más propio puede tender a ocultarse para ser preservado, distorsionarse, o bien irrumpir a través de síntomas y trastornos.

CONCLUSIONES

Mediante el presente estudio, se exploraron las especificidades que permiten dar cumplimiento al derecho a la participación de niños y niñas durante los dos primeros años de vida. A continuación, se sintetizan las principales consideraciones y aspectos identificados.

La obligación del Estado de prestar asistencia a las familias con niños y niñas entre los cero y los dos años de vida es crucial: Esta etapa es un momento único en el desarrollo, la dependencia del sujeto de derechos inicialmente es radical, la tendencia al aislamiento y pérdida de soporte se ve incrementada y, adicionalmente, las condiciones de pobreza se concentran en este segmento etario. El Estado, en tanto garante principal, debe entonces ejercer un rol muy activo en la materialización de condiciones apropiadas para que padres, madres y cuidadores significativos logren guiar y acompañar a los bebés, niños y niñas pequeñas en el progresivo ejercicio autónomo de derechos.

El acceso a la información de los garantes es muy importante, principalmente en materia de derechos, interés social y cultural, así como el establecimiento de oportunidades para una participación significativa, ética y efectiva, con la consideración de que debe generarse una práctica de participación continua, susceptible de ser internalizada tempranamente como experiencia modeladora de la vida de niños y niñas.

Acorde al principio de autonomía y evolución de las facultades, el protagonismo de los adultos significativos en las instancias de participación de los bebés debe comenzar siendo total, dada la dependencia absoluta de los nacientes sujetos. Los mecanismos deben ser diseñados en conjunto con los cuidadores, respetuosos de la heterogeneidad, su cultura, saberes y fortalezas. El foco debe estar puesto en ir promoviendo la creciente autonomía, con el objeto último de que niños y niñas puedan reconocerse como sujetos de derecho.

Las oportunidades de participación que se forjen, deben ser apropiadas a las necesidades, competencias e intereses de los sujetos de cero a dos años. Urge la generación de espacios públicos y comunitarios que garanticen su integración, para lo cual son requeridas políticas con enfoque multidimensional e intersectorial.

Asimismo, se destacan las instancias que faciliten tanto la comunicación no verbal, como el hablar directamente a los bebés; privilegiar las interacciones lúdicas, la exploración libre, el movimiento y contacto corporal, la conexión emocional y el disfrute de la relación.

Los espacios para la participación deben promover que los adultos significativos puedan lograr prestar atención total a las comunicaciones del infante, responder a sus iniciativas espontáneas y tramitar el proceso de separación natural, concomitante a la delimitación de un sí mismo diferenciado.

Para el cumplimiento del derecho a la participación, debe propiciarse el establecimiento de una relación afectiva, con continuidad y coherencia en los cuidados, basada especialmente en la aceptación y reconocimiento del legítimo otro, distinto, singular y digno de ser respetado.

La subjetividad se estructura a partir de nuestras relaciones primarias. La capacidad para identificar lo propio, es precedida por un tiempo en que los adultos significativos pudieron reconocerlo. Ese reconocimiento es la génesis de la diferenciación y autonomía del sujeto. La tarea está entonces, en respetar la individualidad del ser humano desde el primer momento de la vida, tanto como su condición de sujeto de derechos, cuestiones esenciales para la prevención de trastornos y vulneraciones. (“Guagua que no llora, no mama”...) Las y los bebés no pueden silenciarse.

Para ello, se concluye que resulta crucial brindar asistencia y apoyo a los adultos significativos, enfrentando activamente los factores que imposibilitan el estado emocional favorable para una interacción sensible.

Se destaca la necesidad de promover espacios para la reflexión y conversación, que susciten la elaboración de sus preocupaciones y angustias, de modo de incrementar sus posibilidades de interpretar y atender apropiadamente las señales de los bebés y niños pequeños, rescatando lo más propio de estos y promoviendo tempranamente la incidencia de sus intenciones y comunicaciones.

Deben propiciarse instancias de reunión y encuentro, en las que se reconozca el sitio de bebés, niñas y niños pequeños en su calidad de potentes actores sociales, con influencia en los procesos de transformación social y cultural. Resulta clave comenzar a visualizar instancias de participación en las que los adultos nos dispongamos a aprender de ellas y ellos.

La responsabilidad parece ser excesiva. La experiencia transformadora de encontrarse con ese sujeto, debe ser puesta en común y el desafío de criar, tiene que ser una experiencia compartida.

Variables, ambientes, sistemas y estructuras ecológicas, múltiples e interconectadas, intervienen en la capacidad para el adecuado cumplimiento del rol parental. Se filtran a través del vínculo y sistema relacional del bebé y, consecuentemente, impactan directamente en su estructuración subjetiva. A su vez, el bebé ciudadano impactará sobre sus cuidadores y, a través de éstos, incidirá en todos los niveles y contextos socioculturales.

Los derechos de participación se anclan al

respeto de los derechos de los demás, por lo que su cumplimiento debe efectuarse sobre la base de la reciprocidad, la aceptación mutua y el reconocimiento de la subjetividad también de las madres, padres, hermanos, hermanas, educadoras, cuidadores...

Se concatenan así, al establecimiento de sanos límites. No es sino el mundo externo el que posibilita el reconocimiento y consciencia del hecho de ser sujetos psicológicos, sociales y de derechos.

Se concluye que, durante los dos primeros años de vida, se desarrollan los cimientos para el ejercicio autónomo de los derechos de participación, mismas bases de la salud y aptitud para la felicidad. La capacidad para identificar lo propio, expresarlo con libertad y actuar consonantemente con ello, brota a partir del encuentro humano. Al mismo tiempo que nos resguarda de trastornos y vulneraciones, funda la posibilidad de formar parte de la vida en común y aventurarnos en los procesos de transformación de lo colectivo.

REFERENCIAS

1. Abdala, J.R. (2002). *Neurociencias y Psicoanálisis*. Subjetividad y Procesos Cognitivos. UCES. Pág. 9-19.
2. ACHNU-PRODENI. (2006). *Estilos de crianza y cuidado infantil en Santiago de Chile. Algunas reflexiones para comprender la violencia educativa en la familia*. Informe estudio.
3. Anderson, G. L. (2002). *Hacia una participación auténtica: deconstrucción de los discursos de las reformas participativas en educación*. En: M. Narodowski, M. Nores, & M. Andrada (Eds.), *Nuevas tendencias en políticas educativas: estado, mercado y escuela* (pp. 145-200). Barcelona: Ediciones Gránica SA. Retrieved from: http://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=otros/tallerinvestigacion/anderson_hacia_una_participacion_autentica.pdf
4. Aramburu, S. *¿Del enfoque tutelar al enfoque de derechos? Análisis de los marcos interpretativos de los actores legislativos en las principales leyes sobre familia*. Proyecto Fondecyt N°11160330 "Cambio en las políticas hacia la infancia y adolescencia en Chile. Análisis de los marcos interpretativos de instituciones y actores relacionados".
5. Blanco, D. (2017). *Casa del Encuentro: Hacia una escucha de lo cotidiano en los momentos de la infancia*. Revista Sul Americana de Psicología, v5, n1, Jan/Jul, 2017
6. Blanco, R., Umayahara, M., & Reveco, O. (2004). *Participación de las familias en la Educación Infantil Latinoamericana*. Santiago: OREALC / UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139030s.pdf>
7. Brazelton, T.B. & Cramer, B. (1993). "La atribución de significado a la conducta del niño pequeño". En: "La relación más temprana. Padres, bebés y el drama del apego inicial".
8. Bustelo, E. (2005). *Infancia en Indefensión*. Salud Colectiva. Septiembre-Diciembre 2005. Buenos Aires.
9. Castro, J. & otros (2009). *Participación de los niños y niñas. Balance a los veinte años de la Convención*. Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños trabajadores de América Latina y El Caribe.
10. Cerezo, M.A. & otros. (2006). *Interacción temprana madre-hijo y factores que afectan negativamente a la parentalidad*. *Psicothermia*, Vol. 18, n°3, pp. 544-550.
11. Comité de los Derechos del Niño. (2003). *Observación General N° 5: Medidas generales de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño (artículos 4 y 42 y párrafo 6 del artículo 44)*. Naciones Unidas. Convención sobre los Derechos del Niño. Ginebra.
12. Comité de los Derechos del Niño. (2005). *Observación General N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia*. Naciones Unidas. Convención sobre los Derechos del Niño. Ginebra.
13. Comité de los Derechos del Niño. (2009). *Observación General N°12: El derecho del niño a ser escuchado*.
14. Comité de los Derechos del Niño. (2014). *Métodos de trabajo para la participación de los niños en el proceso de presentación de informes del Comité de los Derechos del Niño*.
15. Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas 1989.
16. Chávez, P. & Vergara, A. (2017). Ser niño y niña en el Chile de hoy. La perspectiva de sus protagonistas acerca de la infancia, la adultez y las relaciones entre padres e hijos.
17. CIDH (2017). *Garantías de Derechos Niñas, Niños y Adolescentes. "Hacia la garantía efectiva de los derechos de niñas, niños y adolescentes: Sistemas nacionales de protección"*.
18. Cross, B. (2015). *Approaches to engagement with children 0-3 years. A literature review*. Scotland's Commissioner for Children & Young People (SCCYP). University of the West of Scotland.
19. Cussiánovich, A. (2005). *Educando desde una pedagogía de la ternura*. IFEJANT.
20. Cussiánovich, A. (2009). *Ensayos sobre infancia II. Sujeto de Derechos y Protagonistas. "Infancia, democracia y ciudadanía: Conceptos, relaciones y controversias"*.
21. Cussiánovich, A. *Los derechos de la infancia desde el paradigma de su protagonismo*. En: *Historia del pensamiento social sobre la infancia*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Fondo editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. (Pp.67-86).
22. Dio Bleichmar, E. (2016). *Manual de Psicoterapia de la relación padres e hijos*. Paidós, España.
23. Doltó, F. (1985). *La causa de los niños*. Ed. Paidós, reimpresión del 2006. Buenos Aires.
24. Everingham, C. (1997). *Maternidad: autonomía y dependencia. Un estudio desde la psicología*. Ed. Narcea, España.
25. Feixa, C. (1996). *Antropología de las edades*. Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales.
26. Gaitán L. (2006). "Un nuevo enfoque para el estudio de la infancia". En: "Sociología de la infancia", Cap.1. Ed. Síntesis, Madrid.
27. Gaitán, L. & Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de Participación de los Niños*. Pontificia Universidad de Comillas Madrid.
28. Gaitán, L. (2014). *De menores a protagonistas. Los derechos de los niños en el trabajo social*. Ed. Impulso a la Acción Social. Madrid.
29. Gálvez, A. & Farkas, C. (2017). *Relación entre Mentalización y Sensibilidad de Madres de Infantes de Un Año de Edad y su Efecto en su Desarrollo Socioemocional*. *Psykhé*, 26, 1-14.
30. Golse, B. (2015). *¿Qué cuidados para los niños "privados de historia"? La experiencia del instituto Pikler- Loczy*. En: *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*. N° 59, 1° semestre 2015. Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente.
31. Gorodisch, R. (2003). *Bordando condiciones de más dignidad*. Entrevista a Salvador Celia. VERTEX Revista

- Argentina de Psiquiatría Vol. XIV, págs. 299 – 304.
32. Hart, R. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. UNICEF. Ensayos Innocenti N° 4.
 33. Janin, B. (2009). La violencia en la estructuración subjetiva. Revista “Cuestiones de Infancia”. UCES, Buenos Aires. Págs. 15-33.
 34. Kreisler, Fain & Soulé. (1974). El niño y su cuerpo. Estudios sobre la clínica psicosomática de la infancia. Amorrortu editores, Buenos Aires, 1999.
 35. Lansdown, G. (2005). La evolución de las facultades del niño. Save the Children y Centro de Investigaciones Innocenti de Unicef. Suecia.
 36. Levobici, S. (1988). El lactante, su madre y el psicoanalista. Las interacciones precoces. Amorrortu editores, Buenos Aires.
 37. Maturana, H. (2003). El Sentido de lo Humano. JC Sáez Editor, Chile.
 38. Maturana, H. & Verden-Zöller, G. (2007). Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo Humano. Desde el patriarcado a la Democracia. JC Sáez editor, Chile.
 39. Mead, M. (2010). Cultura y compromiso, Capítulo 1: “Culturas postfigurativas”, Ed. Anagrama, Madrid.
 40. Miller, A. (2005). El drama del niño dotado y la búsqueda del verdadero yo. Edición ampliada y revisada. Tus Quets Editores, España. Versión original de 1994.
 41. Ministerio de Desarrollo Social (2016). Orientaciones Técnicas: “Habilitación Espacios Públicos Infantiles en su modalidad CRIANZA” (HEPI-CRIANZA). Chile Crece Contigo. Gobierno de Chile.
 42. Observatorio Niñez y Adolescencia (ONA). (2015). Boletín número 5: Participación y ejercicio de derechos.
 43. Observatorio Niñez y Adolescencia (ONA). (2016). Boletín número 8: Primera Infancia en Chile, Una década de concentración de la pobreza.
 44. Oiberman, A. (2001). Observando a los bebés... Estudio de una técnica de observación de la relación madre-hijo. Lugar editorial, Buenos Aires.
 45. Oiberman, A. (2005). Nacer y después... Aportes a la Psicología Perinatal. JCE Ediciones, Buenos Aires.
 46. Pachón, X. (2009). “¿Dónde están los niños? Rastreado la mirada antropológica sobre la infancia”. Maguaré N°23, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2009.
 47. Palma, D. (1998). La participación y la construcción de ciudadanía. Universidad ARCIS, Centro de Investigaciones Sociales, Documento de Trabajo n°27. Santiago: ARCIS. Retrieved from <https://fr.scribd.com/document/112784454/La-Participacion-y-Construccion-de-Ciudadania-DIEGO-PALMA>
 48. Pilotti, F. (2000). “Globalización y CDN: El contexto del Texto”. OEA, 2000.
 49. Rupin, P. (2011). Participación parental, comunidades y aprendizajes: experiencias de educación preescolar en Chile. ENSEMBLE, Revista Electrónica de La Casa Argentina En París. Extraído de: <http://www.academia.edu/2541942/Participacion-parental-comunidades-y-aprendizajes-experiencias-de-educacion-preescolar-en-Chile>
 50. *Ruth-Lyons*, K (2000). El inconsciente bipersonal: el diálogo intersubjetivo, la representación relacional actuada y la emergencia de nuevas formas de organización relacional. Aperturas Psicoanalíticas. 19: 4. 576 – 617.
 51. Santelices, M.P. & otros. (2012). Medición de la Sensibilidad del Adulto con Niños de 6 a 36 Meses de Edad: Construcción y Análisis Preliminares de la Escala de Sensibilidad del Adulto, E.S.A. Terapia Psicológica, Vol. 30, N° 3, 19-29.
 52. Santelices, M.P. & otros. (2015). Factores predictivos de sensibilidad materna en infancia temprana. Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad. Vol. 14, N° 1, pp. 67- 76.
 53. Santibáñez, D., Délano, J., Reyes, M. Participación y ejercicio de derechos. Observatorio Niñez y Adolescencia. Cuadernos temáticos.
 54. Save the Children (2005). “Programación en Derechos del Niño, Cómo aplicar el enfoque de derechos en una programación”. Save the Children, 2ª edición, Lima, 2005.
 55. Schore, A. (2010). El trauma relacional y el cerebro derecho en desarrollo: Interfaz entre psicología psicoanalítica del Self y Neurociencias. Rev GPU 2010; 6; 3: 296-308. Psiquiatría Universitaria.
 56. Socarides, D. & Stolorow, R. (2013). Afectos y objetos del self. Revista Electrónica de Psicoterapia: Clínica e Investigación Relacional, CEIR. Vol. 7 (1) – Febrero 2013; pp. 45-59.
 57. Spitz, R. (1965). El primer año de vida del niño. Fondo de la cultura económica, Buenos Aires, 1996.
 58. Stern, D. (1978). La Primera Relación Madre- Hijo. Ediciones Morata, Madrid.
 59. Stern, D. (1985). El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva. Ed. Paidós, Argentina. Reimpresión de 2005.
 60. Stolorow, R. & Atwood, G. (2004). Los contextos del ser. Las bases intersubjetivas de la vida psíquica. PP. 97- 109. Editorial Herder, Barcelona.
 61. Stolorow, R. (2012). De la Mente al Mundo, de la Pulsión al Afecto: Una Perspectiva Fenomenológico-contextual en Psicoanálisis. Revista Electrónica de Psicoterapia: Clínica e Investigación Relacional, CEIR. Vol. 6 (3) – Octubre 2012; pp. 381-395.
 62. Tonucci, F. (2009). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. Revista de Educación, número extraordinario 2009, pp. 147-168.
 63. Valverde, F. (2015). “Autonomía progresiva en el ejercicio de derechos”. Documento de trabajo para el Informe Infancia Cuenta 2015. Observatorio Niñez y Adolescencia.
 64. Vergara-del Solar, A., Chávez-Ibarra, P., Peña-Ochoa, M. & Vergara-Leyton, E. (2016). Experiencias contradictorias y demandantes: La infancia y la adultez en la perspectiva de niños y niñas de Santiago de Chile. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (2), pp. 1235-1247.
 65. 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. Recuperado desde <http://www.psicoperspectivas.cl/doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE1-FULLTEXT-544>
 66. Winnicott, D. (1960). “La teoría de la relación entre progenitores-infante” y “La distorsión del yo en términos de self verdadero y falso”. En: Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional. Ed. Paidós, Buenos Aires, 2005.
 67. Winnicott, D. (1951). Objetos y fenómenos transicionales. Estudio de la primera posesión “No Yo”. En: Escritos de Pediatría y Psicoanálisis. Editorial Laia, Barcelona.
 68. Winnicott, D. (1988). La Naturaleza Humana. Ed. Paidós, Buenos Aires, 2005.