



PONTIFICIA  
UNIVERSIDAD  
CATÓLICA  
DE CHILE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA DE ANTROPOLOGÍA

## CECREA Y LA NUEVA CONDICIÓN INFANTIL

Estado y la nueva epistemología de las infancias

Por

CLAUDIA CABRERA PALLARÉS  
ISIDORA HERRERA MELÉNDEZ

Tesis presentada a la Escuela de Antropología de la Pontificia Universidad Católica de Chile,  
para optar al título profesional de Antropóloga

Profesor guía: Virginia Mc Rostie

Diciembre, 2019

Santiago, Chile

© 2019, Cabrera y Herrera

© 2019, Cabrera y Herrera

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

*A los niños, niñas y jóvenes que participan  
del Cecrea y a todo su equipo.*

## Tabla de contenidos

Tabla de contenidos	iv
Resumen	v
I. Introducción	1
1.1 Propósito de la investigación	3
1. Objetivo general	4
2. Objetivos específicos	4
II. Marco metodológico	4
2.1 Tipo y técnicas de investigación	4
2.2 Trabajo en terreno	5
2.3 Consideraciones éticas	6
III. Cecrea de San Joaquín	8
IV. Resultados	10
4.1 Vinculación con lo local	11
1. Difusión.	12
2. Localización e infraestructura.	12
3. Realidad de los asistentes.	13
B. Metodología Cecrea <i>versus</i> exigencias estatales	16
C. Educando a los adultos	19
V. Reflexión final	23
VI. Sugerencias	27
6.1 Sugerencias prácticas para los laboratorios	27
6.1.1 Alternativas a la firma.	27
6.1.2 Metodología Cecrea vinculada a dinámicas familiares.	27
6.2 Sugerencias a nivel de funcionarios o equipo	28
6.2.1 Vínculo Inter-Cecrea.	28
VII. Bibliografía	29
VIII. Anexos	33
8.1 Anexo 1: Pauta de entrevista	33
8.2. Anexo 2: Carta de consentimiento informado	33

## Resumen

La presente tesis tiene por finalidad analizar los desafíos, conexiones y distancias presentes en el programa Cecrea, tanto en su discurso como en las prácticas que se llevan a cabo a nivel local. El programa es una iniciativa del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, para fomentar espacios de participación y creatividad desde la educación no formal, enfocado hacia los niños, niñas y jóvenes. Para ello, se realizó un trabajo cualitativo-descriptivo con enfoque etnográfico en el Cecrea de la comuna de San Joaquín durante el segundo semestre del año 2019. Los principales hallazgos fueron organizados en tres temas: En primer lugar, la vinculación con lo local, que da cuenta de profundas desconexiones entre el discurso del programa y las necesidades particulares del centro estudiado en particular, como lo son la poca difusión del programa en la región metropolitana, la infraestructura reducida para las actividades que deben desarrollarse en Cecrea, las complejidades de su localización y las cualidades particulares de los niños, niñas y jóvenes que asisten al centro, las que requieren un nuevo enfoque desde el programa nacional. En segundo lugar, fue posible observar una distancia entre la metodología creativa propuesta por Cecrea y las exigencias estatales entendidas como auditorías, en las que procedimientos de monitoreo tan habituales para la burocracia estatal no son solamente ajenas a Cecrea, sino que también quiebran las dinámicas propias de las actividades del centro de creación. En tercer lugar se explora las formas en que el enfoque en la infancia y niñez debe considerar siempre al mundo adulto, no para reemplazar su protagonismo, sino para articular, potenciar y permear la metodología propuesta por el programa a otros espacios del cotidiano de los niños, niñas y jóvenes.

Todo lo anterior se comprende según la epistemología de las infancias, lo que propone replantear los significados de la niñez. Sin embargo, este nuevo acercamiento en Cecrea es también producto de aspiraciones adultas, en las que se mantiene la dualidad niño/a-adulto/a. De esta manera, se deben fomentar instancias para el diálogo y opinión para los nnj, en donde puedan representar su mundo dentro de sus propias categorías y perspectivas, aunque siempre considerando a los adultos dentro de la ecuación, pues son ellos quienes finalmente orientan y permiten el acceso a distintos conocimientos y espacios de la vida social de los nnj.

## I. Introducción

La educación en Chile desde 1980 en adelante, se ha visto condicionada por el auge e implementación del paradigma neoliberal, que considera al mercado como eje regulador y que reduce las capacidades del Estado como proveedor. En este período se “municipaliza la administración del sistema escolar, junto con introducirse un sistema de financiamiento basado en el subsidio a la demanda” (Assaél, Acuña, Contreras y Corbalán, 2014: 9). Así, los principios de mercado como la desregulación, competencia, y la estratificación (Barlett et al., 2002) fomentaron lógicas de *accountability*, o de rendición de cuentas, (Villalobos y Quaresma, 2015), por la cual el financiamiento estatal o apoyo a los establecimientos educacionales tiene una relación directamente proporcional con su desempeño (Assaél et al, 2014). Es decir, el uso de métodos de evaluación estandarizados, reducen la educación a un mero ejercicio de memorización, desincentivando otras formas de aprendizaje y conocimientos que no son considerados en dichas evaluaciones. Sin embargo, estos métodos emergen como una herramienta que permite el control y verificación estatal sobre las instituciones educacionales, a través de prácticas de gestión, auditoría o *audit* (Strathern, 2003), que han sido desplegadas por las lógicas de modelo neoliberal. La auditoría no es problemática en sí misma, sino que, “cuando la auditoría es aplicada a instituciones públicas -médicas, legales, educacionales- la preocupación del estado es cada vez menos imponer una dirección diaria que garantizar controles internos, como formas de monitoreo<sup>1</sup>” (4).

En paralelo, en las últimas décadas Chile ha sido el escenario de distintas movilizaciones sociales, como por ejemplo la *Revolución Pingüina*, que para efectos de esta investigación es relevante porque, si bien proviene de la discusión sobre la educación formal, marca un hito respecto al rol de los estudiantes, pero particularmente de los niños, niñas y jóvenes (de ahora en adelante como “nnj”), en la esfera pública y toma de decisiones políticas.

“Las y los estudiantes secundarios, desde 2006, logran impugnar y desnaturalizar el estado actual de la educación, poniendo en el horizonte de lo posible los principios de igualdad y

---

<sup>1</sup> Traducción propia

derecho a la educación. Este actor político que [...] parecía estar ausente en la década de los años 1990, arriba con fuerzas a partir de la Revolución Pingüina” (Valdivia e Hidalgo, 2018: 121).

Esta movilización capturó la atención a gran escala por desafiar la mercantilización de la educación, en un contexto de baja participación de actores sociales. Así, “las demandas del movimiento estudiantil lograron traspasar a otros sectores y actores de la sociedad civil, y del sistema político institucional, como padres y apoderados, profesores, trabajadores, *think tanks* y académicos, partidos políticos, representantes del gobierno y parlamentarios, entre otros”. (Montero, 2018:48). De esta forma, las manifestaciones obligaron a abrir un debate sobre educación en distintas arenas, lo que “reinauguró dinámicas relacionales entre sociedad civil y Estado, tensionando las formas de representación y decisión que se habían inaugurado en Chile desde la vuelta a la democracia en los años ‘90” (Montero, 2018:56).

Asimismo, aquello impregnó la agenda política, permeando las propuestas programáticas de los candidatos presidenciales de ese entonces. Lo anterior se materializó en el programa de Michelle Bachelet, quien asume el cargo a la presidencia por segunda vez en marzo del año 2014 (Montero, 2018). Durante su mandato, y recogiendo parte de las demandas del movimiento estudiantil, se pretende extender el alcance de los centros de desarrollo artístico a nivel nacional y que, al mismo tiempo, potencien la participación de grupos como niños, niñas y jóvenes.

El modelo *Balmaceda Arte Joven*, creado en 1992 bajo el gobierno de Patricio Aylwin (1990-1994), hasta ese entonces era la única iniciativa de estado (apoyada por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio) donde se fomenta a través de talleres “la reflexión y el aprendizaje mediante un modelo pedagógico emancipador [...] la transformación personal y social a través del arte y promueve la creatividad y el trabajo colaborativo” (BAJ, s.f.). Sin embargo, los talleres son un esfuerzo limitado por dos razones: por una parte, su presencia a nivel nacional se limita a Santiago, Concepción, Los Lagos y Antofagasta. Y por otro, los talleres se desarrollan en la esfera de la educación formal, es decir, aquellas instituciones reconocidas por el Ministerio de Educación (Mineduc) que siguen las lógicas tradicionales del currículum ministerial o siguen el formato enseñanza y aprendizaje como la estructura de las clases, en las cuales existe una diferencia asimétrica y jerárquica entre el profesor y los alumnos:

La escuela ha terminado monopolizando los procesos educativos y convenciendo a todo tipo de personero de que la educación y, con ello, los aprendizajes importantes se logran en la escuela. Aquellos que se adquieren fuera de ella son menospreciados sea porque no tienen su origen en el acervo científico o porque corresponden al conocimiento vulgar o no son más que expresiones de sentido común; también se les critica por su bajo nivel de abstracción, sin percibir que en ellos se encuentra el germen insustituible de los conocimientos futuros y de la sabiduría que vendrá con los años (Calvo, 2014: 10)

Para evitar aquello y precisamente fomentar el desarrollo de la educación en un espacio ‘no formal’, es que surge el programa Cecrea. Éste comienza el año 2014, tomando el modelo Balmaceda Arte Joven como una de sus referencias, pero desde un enfoque distinto, debido a que intenta abarcar y responder a las observaciones que realizó la UNICEF (2001 - 2013) al Estado Chileno, en relación a los compromisos que se habían adquirido con la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) ya que no se estaban realizando suficientes iniciativas o políticas públicas en relación a temas de infancia. Por esta razón, se hace necesario generar más espacio para ello, en donde se “hace referencia a la participación no como una finalidad en sí misma, sino como un procedimiento que garantice la capacidad de los niños, niñas y adolescentes de tomar decisiones en aquellos temas que les afecten” (Ballesté y Moudelle, 2016:89). Además, a raíz de esta exigencia, emergieron nuevas figuras tales como el Consejo de la Sociedad Civil de la Niñez, la Defensoría de la Niñez, la Ley de Infancia, entre otros.

Es así como se abre un espacio participativo para la infancia, ya que busca quebrar la visión imperante hasta entonces en la que nnj, “por esta misma condición, no son ciudadanos, es decir, no tienen derecho a voto, no pueden postular a cargos de representación política y cuyas posibilidades de intervenir en los asuntos públicos es negada casi por completo desde la ley y la sociedad en su conjunto” (Cecrea, 2016: 38), cambiando así, la figura normativa desde un objeto de protección, a un sujeto titular de derecho.

### **1.1 Propósito de la investigación**

Durante el segundo semestre del presente año, se elaboró un convenio de colaboración y transferencias de recursos entre el Ministerio de Culturas, las Artes y el Patrimonio y la Pontificia Universidad Católica de Chile (2019), a través de la Subsecretaría de las Culturas y las Artes y el

Centro de Estudios Interculturales e Indígenas (CIIR). En él se desarrollaron diversas investigaciones correspondientes a la Facultad de Educación, Facultad de Artes y la Facultad de Ciencias Sociales, con el fin de “promover el uso de metodologías participativas de investigación que permitan comprender, conocer y dinamizar dichos entornos, proveyendo al Cecrea San Joaquín de información relevante para su toma de decisiones y acciones comunitarias.” (4). Dentro de esta última tuvieron cabida prácticas profesionales, de la cual emerge la presente investigación y taller de título. Es así como, en relación la necesidad de generar conocimiento respecto a la infancia a través del convenio, el interés principal de esta investigación es evaluar cómo se relacionan o cumplen las exigencias que se presentan a nivel nacional en contextos particulares, como el Cecrea de San Joaquín ¿Qué desafíos, conexiones o distancias presenta el programa como discurso y las prácticas que se desarrollan en el centro?.

Para responder a estas preguntas de investigación, planteamos los siguientes objetivos:

### **1. Objetivo general**

Analizar la correspondencia entre los discursos sobre la infancia y las prácticas que se desarrollan con los niños, niñas y jóvenes en el Centro de Creación de San Joaquín.

### **2. Objetivos específicos**

- Identificar los desafíos, conexiones y distancias presentes en el discurso del programa Cecrea, particularmente en el centro de la comuna de San Joaquín
- Identificar los desafíos, conexiones y distancias presentes en las prácticas del programa Cecrea San Joaquín

## **II. Marco metodológico**

### **2.1 Tipo y técnicas de investigación**

La presente investigación es de carácter cualitativo-descriptivo con enfoque etnográfico ya que, de acuerdo con Hernández, Collado y Baptista (2006), la metodología cualitativa valora los relatos, las conversaciones, experiencias personales, estudios de casos y las interacciones que surgen por medio del diálogo con los participantes. Por esta razón, fue fundamental acercarnos al fenómeno de estudio, desde la propia experiencia y perspectiva de los colaboradores del estudio -

facilitadores, nnj, administración, etc- ya que esto nos permitió comprender la realidad, los significados y las problemáticas que poseen los actores involucrados desde su propia subjetividad. Por esta misma razón, se privilegió un enfoque etnográfico debido a que, según O'Reilly (2012), es una herramienta que permite lograr un acercamiento directo con los agentes humanos.

Es necesario destacar que, "si bien el etnógrafo o la etnógrafa no es un docente investigando su entorno y sistema escolar desde su escuela, sí es un investigador o una investigadora que entiende que para comprender la educación no bastan los sistemas, hay que ir al entorno y a la escuela" (Acuña, 2018: 56). En nuestro caso, la comprensión de la educación no formal que se realiza desde el entorno y el Cecrea, por lo que recurrimos a la observación participante y las entrevistas semiestructuradas como técnicas de investigación. La primera se caracteriza por la observación en el terreno mismo, donde los investigadores/as intentan integrarse a las dinámicas de forma directa, con el propósito de acercarse lo más profundamente posible al mundo social y cultural de las personas (Eriksen, 1995), permitiendo visualizar pequeños rasgos que se producen en esta interacción constante entre lo que se investiga y quien lo investiga. Por otro lado, las entrevistas semiestructuradas se caracteriza por intentar formar un diálogo abierto, formulado por el investigador/a con el colaborador/a, en el que se debe visualizar con anticipación los temas que desea abordar a lo largo de la entrevista. Este tipo de técnica de recolección de información permite que el material generado no provenga sólo desde la observación del investigador/a, sino que también desde el terreno mismo.

## **2.2 Trabajo en terreno**

La investigación se llevó a cabo durante los meses de agosto y noviembre del presente año. El trabajo propiamente etnográfico ocurrió entre los meses de agosto y octubre, en donde se realizaron 14 visitas al centro, dentro de las cuales participamos en 9 laboratorios<sup>2</sup>, principalmente los

---

<sup>2</sup> Son instancias creativas con horarios determinados durante la semana y fin de semana y con cierta cantidad de sesiones (1 o 2 por semana). Cecrea lo define como "Proceso creativo de aprendizaje que posibilita que niños, niñas y jóvenes (NNJ), a través de la convergencia entre las artes, ciencias, tecnologías y sustentabilidad; indaguen, experimenten, jueguen, conversen, se cuestionen, imaginen y creen, ejerciendo sus derechos." (Glosario Cecrea, s.f: 2).

sábados, 2 escuchas creativas<sup>3</sup>, 1 devolución de escucha<sup>4</sup> y 2 experiencias creativas en colegios<sup>5</sup> de la comuna. Luego en el mes de octubre se efectuaron 12 entrevistas semi estructuradas (ver anexo 1), tanto al equipo administrativo del programa como a los facilitadores<sup>6</sup> del Cecrea San Joaquín. Aquello con el objetivo de profundizar en categorías y nociones relevadas durante el período de terreno. Debido a que nuestro objetivo mencionado anteriormente se enfoca en la oposición entre los discursos y las prácticas, decidimos entrevistar por un lado como perteneciente al ‘discurso’ al jefe del programa y dos miembros del equipo administrativo de nivel central; por otro lado, a la encargada programática como punto intermedio entre estas categorías, y finalmente a los 5 facilitadores del Cecrea de San Joaquín como pertenecientes a la categoría de ‘prácticas’. Además, durante las visitas se realizó observación participante, lo que nos permitió adentrarnos en las dinámicas del centro de creación, ya sea, cómo se diseñan e implementan los laboratorios, las percepciones de los facilitadores, pero principalmente, acercarnos a la opinión y vivencias de los nnj de primera fuente.

Las entrevistas fueron llevadas a cabo tanto en el centro, como en las oficinas del departamento de educación artística del Mincap, ubicado en el centro de Santiago. En ellas se ahondó respecto al surgimiento del programa, del panorama actual que enfrentan y se hizo hincapié en que la iniciativa, si bien, es ambiciosa ya que buscar potenciar y desarrollar una ciudadanía creativa entre nnj, sin olvidar el enfoque de derechos de infancia, es un objetivo particular e innovador ya que no tiene precedentes conocidos, a nivel internacional y tampoco en la región, que provengan desde el mismo estado.

### **2.3 Consideraciones éticas**

Desde el primer acercamiento con el centro, su equipo y los nnj, siempre hubo una actitud positiva, de apertura y de recibimiento afectuoso, no sólo hacia nosotras, sino que también a las

---

<sup>3</sup> “Proceso de consulta permanente y trabajo colaborativo, donde niños, niñas y jóvenes piensan e imaginan el Cecrea de su región, como parte de su ejercicio de derechos, a través de metodologías participativas y creativas. (Glosario Cecrea, s.f.: 3)

<sup>4</sup> Son instancias luego de las escuchas creativas con el fin de “retroalimentar el proceso vivido (actividades realizadas, vida del Centro, interacciones) y otros aspectos relevantes, como proyectar la programación y la vida del Centro para los meses siguientes entre niños, niñas y jóvenes, facilitadores y encargados.” (Glosario Cecrea, s.f.: 3)

<sup>5</sup> Son instancias creativas de una sola sesión que se realizan en los colegios, generalmente durante uno o dos bloques de clases, con el formato de los laboratorios, pero más acotado.

<sup>6</sup> Persona responsable de proponer, dinamizar, organizar y acompañar los laboratorios u otros procesos creativos en colaboración con niños, niñas y jóvenes. (Glosario Cecrea, s.f.:3)

demás duplas. En ese sentido, pudimos crear vínculos con la comunidad Cecrea rápidamente. Los mismos facilitadores han mostrado mucho agradecimiento para con nosotras por acompañarlos y contribuir al desarrollo de los laboratorios. Pero no sólo ellos se alegran cada vez que vamos, sino que también son los nnj quienes siempre nos recibieron con alegría. Si por alguna razón no pudimos asistir, ellos y ellas eran los primeros en preguntar por qué.

Si bien los facilitadores siempre aclararon que los nnj pueden llamarlos como ellos quieran, ya sea el mismo nombre del facilitador, tía, miss, profe, etc., a nosotras como investigadoras, se nos percibió como otras facilitadoras más y, por eso mismo, los nnj nos llamaron tías, aun cuando les dijimos nuestros nombres. Ello ocurre debido a que, a pesar de que el programa busca generar dinámicas más horizontales entre los nnj y los adultos del centro, es difícil quebrar las jerarquías establecidas fuera de los centros de creación, ya sea en establecimientos educacionales, como en el contexto familiar de los nnj.

Por otro lado, somos conscientes de que nuestra observación participante ha calado hondo dentro de las dinámicas de los laboratorios, al punto que cada semana los nnj nos dicen: “por favor, díganme que van a venir el próximo sábado”. Aquello fue generando un compromiso implícito entre nosotras y principalmente los nnj, y por lo mismo, desde el principio del trabajo de campo acordamos seguir viniendo aun cuando el proceso de recopilación de información, terrenos e investigación hubiese terminado. Así como ellos nos echaban de menos cuando no íbamos, nosotras también los extrañamos cuando faltaban, ya que sus distintas personalidades son fundamentales en los laboratorios, marcan distintas dinámicas y genuinamente disfrutamos de su presencia.

La primera parte del trabajo de campo consistió en el acercamiento con esta comunidad en particular y con el entorno, entender las dinámicas internas del equipo, de los facilitadores, entender el formato de los laboratorios, conocer las distintas instancias en que el programa se despliega, no sólo en éstos, sino que también en las Experiencias Creativas que son instancias en donde se realizan laboratorios de una sesión en colegios. Sin embargo, nos dimos cuenta tempranamente que, debido al tiempo, a la magnitud de las actividades y energía invertida en los laboratorios, era muy difícil poder encontrar instancias en las que pudiésemos tener conversaciones y respuestas extensas de los facilitadores. Por lo tanto, la segunda parte de la recolección de información, fue llevada a cabo a través de entrevistas individuales y grupales, tanto a las personas encargadas del programa a nivel nacional, como al equipo administrativo y a los facilitadores,

especialmente estos últimos, en otras instancias en donde no estuvieran los niños. La voz de los nnj fue incluida en la investigación durante la observación participante, ya que, al compartir con ellos, pudimos percatarnos que sería complejo un acercamiento a sus opiniones en el mismo formato que se espera de los adultos.

Cabe destacar que, a lo largo del presente documento, nos referiremos a los trabajadores del programa, y participantes en general, por su rol en la institución y no por sus nombres. Previo a las entrevistas se les entregó un consentimiento informado (ver anexo 2) a los participantes con el fin de garantizar el anonimato de nuestros colaboradores (facilitadores, encargados/as, etc), y para que su cooperación en la investigación no tenga consecuencias negativas en el desempeño de sus respectivos roles.

### **III. Cecrea de San Joaquín**

El programa Cecrea es una instancia gratuita abierta para todos los niños, niñas y jóvenes de entre 7 a 19 años que, como se mencionó anteriormente, opera desde el Ministerio de Culturas, las Artes y el Patrimonio y no del Ministerio de Educación, lo que implica que el esfuerzo por abordar las artes entre los nnj de dicho margen etario, se anida en la educación no formal. El eje principal del programa es el fomento sus derechos, buscando potenciar, facilitar y desarrollar el derecho a imaginar y crear, a través de procesos creativos de aprendizaje, que tienen lugar en la amplia gama de laboratorios (denominación que se les da a los procesos creativos de aprendizaje) co-creados con los nnj participantes. De esta manera, el programa aspira a hacerse “responsable de generar una respuesta concreta y efectiva de espacio de participación infantil desde lo local, con incidencia real de los niños, niñas y jóvenes, articulado a través de una política nacional” (Política de convivencia de Cecrea, 2016: 7).

El Cecrea de la Región Metropolitana se encuentra ubicado entre las avenidas Carlos Valdovinos y avenida Las industrias, en la comuna de San Joaquín, frente a la 50° Comisaría de Carabineros y frente al Estadio Arturo Vidal. Si bien esta comuna se localiza en el corazón de la capital, se encuentra marginada en el amplio sentido de la palabra. Allí se encuentran poblaciones emblemáticas con altos índices de vulnerabilidad y que históricamente han sido fuertemente intervenidas por instituciones estatales, como Carabineros de Chile, y por instituciones no gubernamentales como ONG’s (García-Campo y Cortés, 2018). En relación a ello, Cecrea se

emplaza en la comuna como una estrategia para reforzar la participación de los nnj y de los derechos de los niños, en un territorio que pareciera necesitarlo con mayor urgencia que el resto de la Región Metropolitana.

El flujo constante de automóviles, camiones y transporte público, dificultan nuestra conversación mientras vamos en camino. Antes de llegar a la esquina para cruzar, divisamos afiches coloridos entre *containers* blancos y rejas metálicas verdes. Tras esperar el semáforo, llegamos a la reja de entrada y tocamos el timbre para que el guardia abra con su llave el cerrojo. Cuando entramos, nos pregunta nuestros nombres, de dónde y a qué venimos, mientras anota nuestros datos en una ficha. Pisamos una alfombra de pasto sintético, hay mesas de carretes de madera pintadas, banderines triangulares de colores que cruzan de lado a lado el lugar, empapelado de afiches, mensajes y dibujos. Una de las coloridas paredes tiene pintado el mensaje *#cecreativo*. De fondo hay música circense y carnavalesca. Detrás de grandes ventanales están las oficinas del equipo conformado por la encargada programática, la encargada pedagógica, la encargada administrativa y el encargado de comunicaciones. “¡Hola tía, hola tía!” entre risas, saltos y caminatas rápidas, se acercan los niños que llegan siempre temprano los sábados en la mañana. “¡Hoy es mi cumpleaños! ¡Cumplí ocho!”. Allí los facilitadores cruzan caminando el lugar, entrando y saliendo por distintas puertas mientras preparan cada uno su laboratorio, y apenas nos ven nos gritan “¡Hola chiquillas!”.

Existen laboratorios extra-programáticos durante la semana, miércoles y viernes, y los sábados en la mañana, y cada uno de ellos tiene una extensión máxima de cuatro sesiones. Los sábados en la mañana se realizan dos laboratorios simultáneamente, y durante el periodo en que realizamos nuestro trabajo de campo, se desarrollaron laboratorios como *Estructuras para la naturaleza*, *Animación en papel*, *Jardines fantásticos*, *Encuentra tu mural*, *Luz, cámara... ¡Conviértete en zombie!*, *Radio Cecrea*, *New nature COP25*, *Bordando nuestras memorias*, y *Encuentros Cecrea*. Muchos de los nnj que asisten participan en uno o más laboratorios. Durante el día sábado, muchos de ellos llevan su comida para almorzar en el centro junto con sus amigos y amigas, y así participar en los laboratorios de la tarde.

En los laboratorios relacionados con ciencias, generalmente asisten nnj entre los 7 y 9 años, que provienen de distintas comunas. Muchos de los nnj provienen de otros países como Venezuela, Perú y Colombia. Todos se sentían interesados en interactuar con la naturaleza, por eso ayudaban a sacar la maleza, pintaban una casita de madera de la que pendían adornos y plantas, y recogían

pedras. Mientras excavaban la tierra, un grupo de niños encontró un ladrillo de cemento grande y pesado. Inmediatamente uno de los niños exclamó: “¡Oh, *Minecraft*!”<sup>7</sup>. Otro grupo lijaba la madera mientras usaban sus implementos de seguridad como lentes, guantes y mascarillas. Todos ayudaban a crear un jardín.

Por otro lado, en los laboratorios relacionados al arte visual y artes escénicas, asistían niños entre 11 y 14 años, que generalmente realizaban las actividades al compás del *k-pop*<sup>8</sup> e imitaciones de *youtubers*<sup>9</sup>. En estos laboratorios los niños, niñas y jóvenes tenían marcadamente otros intereses que los niños y niñas más pequeños. Después de entre 40 a 45 minutos de cualquier laboratorio, se realiza un recreo con colaciones que consiste generalmente en galletas y jugos de frutas, que potencian la energía y entusiasmo de los niños. “¡Oye, no saques tantas galletas!” es una frase siempre presente en este momento, a lo que uno de los niños responde todo el tiempo “¡no puedo, soy un *pac-man*!”.

Generalmente al comienzo de los laboratorios los niños y niñas llegan entusiasmados y contentos de poder ver a sus nuevos amigos, conversar sobre cómo les fue en la semana, jugar, y curiosos de aprender cosas nuevas. Así, se desplazan inquietos y hablan con rapidez al principio del laboratorio, aunque pronto comienzan a agotar energías y a concentrarse en las actividades guiadas por el facilitador o facilitadora. Sin embargo, gran parte de los niños que asisten, están diagnosticados formal e informalmente, principalmente con hiperactividad u otros diagnósticos psiquiátricos. Es por ello que, los facilitadores deben hacer esfuerzos por mantener la atención de los niños y niñas, para encauzar la actividad propuesta y evitar el desorden y las peleas entre ellos.

#### IV. Resultados

A continuación expondremos los principales hallazgos de la investigación organizados en tres grandes temáticas: en el primer apartado **vinculación con lo local**, se busca ahondar en los vínculos

---

<sup>7</sup> *Minecraft* es un videojuego de construcción en un mundo abierto constituido por cubos. No posee un objetivo específico, permitiéndole al jugador una gran libertad en cuanto a la elección de su forma de jugar.

<sup>8</sup> Género de música pop en coreano. Durante la última década se ha popularizado en todo el mundo. Si bien el idioma en que se interpretan las canciones es en coreano, la influencia musical, rítmica y temática es más bien occidental y principalmente de la industria norteamericana.

<sup>9</sup> Personas que realizan videos, que los divulgan por la página *Youtube*, sobre distintas temáticas que varían de bitácoras de viaje, tutoriales musicales, de maquillaje, de cómo aprender a usar distintos programas computacionales, etc. Y esto lo realizan como fuente laboral ya que, la página les paga por cantidad de suscriptores al canal y cantidad de visitas. Esta opción laboral se ha masificado en las generaciones más jóvenes sobre todo en los denominados *millennials* y generación Z.

construidos entre Cecrea de San Joaquín y su entorno, analizando las formas en que los planteamientos del programa -en este contexto local particular- logran ser difundidos y ejercidos en el contexto espacial de Cecrea San Joaquín y entre los nnj que asisten a sus laboratorios; en el segundo apartado denominado **metodología Cecrea versus exigencia estatal**, se presentan las formas en que ella tiene profundas diferencias con las exigencias estatales, a través de instrumentos de auditoría, que se acercan más a lo burocrático que a lo creativo. Sin embargo, tienen puntos de convergencia en donde ambos elementos pueden ser articulados; en último lugar, el apartado **educando a los adultos** propone que, de acuerdo a la realidad del centro de creación de San Joaquín, se requiere de un mayor involucramiento o interrelación con el mundo adulto, para que la metodología pueda permear otros ámbitos de la vida de los nnj que asisten a sus laboratorios, lo que permitiría un mayor aprovechamiento de las potencialidades del desarrollo de ciudadanos y ciudadanas creativos.

Las siguientes secciones dan cuenta sobre los *facts of life* (Harper, 2003), que refiere a las distancias y desconexiones entre los programas como discurso, y la implementación práctica de estos mismos. La brecha entre discursos y prácticas ocurre principalmente debido a la existencia de elementos propios del territorio y sus dinámicas, que no son consideradas dentro del discurso. En este sentido, se persigue evidenciar las características locales de Cecrea de San Joaquín que podrían dificultar el cumplimiento del discurso, incluyendo desde la noción de los creadores del programa, hasta la de los niños y niñas que participan Cecrea.

#### **4.1 Vinculación con lo local**

Uno de los principales ejes del programa es la relevancia de lo local, destacando las particularidades de cada centro de creación según el contexto en que se emplazan. En el caso de Cecrea de la Región Metropolitana, se decidió establecer en la comuna de San Joaquín debido a que el enfoque del programa además busca descentralizar (no sólo en términos nacionales, sino que además descentralizar dentro de las mismas ciudades) la parrilla de actividades culturales, y extender la participación a la población que normalmente no tiene acceso a ello. En esta misma dirección, en la política de convivencia con enfoque de derechos Cecrea, se establece que

para Cecrea el territorio tiene un carácter estratégico, por tanto, debe situarse en una constante interacción con él. La relación que Cecrea establece con el espacio local es justamente

la que le otorga sustentabilidad a cada acción del proceso para que sea genuinamente ciudadano, co-protagónico y facilite efectivamente la creación colectiva con pertinencia local (Política de convivencia Cecrea, 2016: 79).

De esta manera, Cecrea hace patente la necesidad de considerar y reconocer las características distintivas de cada territorio, que no solo tienen relación con elementos espaciales. En otras palabras, el programa nacional de centros de creación es lo suficientemente flexible para adaptarse a la variedad de contextos y condiciones a las que se enfrenta cada centro. Sin embargo, durante el período en que realizamos el trabajo en terreno, pudimos detectar principalmente la existencia de tres aristas que dificultan este proceso de vinculación con el entorno, a saber: la difusión, la localización e infraestructura y las características de los nnj que asisten al Cecrea. Es necesario recalcar que varias de estas dificultades para lograr una real vinculación con el territorio escapan de lo planteado en el programa, sin embargo, lo afectan.

### **1. Difusión.**

El equipo de administración (es decir, encargada programática, pedagógica y administrativa) es nuevo, ya que llegaron a formar parte del equipo a mediados del primer semestre del presente año, por lo tanto, la experiencia en el cargo y con el entorno, al momento de esta investigación, era relativamente reciente. No obstante, el poco conocimiento de la comunidad como de la comuna en general, era atribuido a la falta de tiempo, lo que se vinculaba directamente con la tarea de difusión. Ya que debido a las diversas actividades que tenían que realizar durante la semana, además de los laboratorios, no les alcanzaba el tiempo para asistir a los colegios a presentar el programa e invitar a los nnj a que participaran. En adición a esto, una facilitadora nos comentaba que lo único que conocía de la comuna eran los colegios a los que había asistido por las experiencias creativas, pero no había tenido la oportunidad de conocer ni a la gente ni al entorno, y poco conocía de su historia. Ello no era un caso aislado, ya que pudimos constatar que para el resto de los facilitadores esto era similar, puesto que ninguno era residente de la comuna y, por lo tanto, la única que vez que la visitaban era cuando tenían que cumplir sus funciones en el centro.

### **2. Localización e infraestructura.**

El Cecrea de San Joaquín está al frente de una comisaría, tiene varios paraderos de locomoción colectiva alrededor y para llegar hay que cruzar la avenida Las Industrias que es de doble calzada,

por consiguiente, transitan muchos vehículos. En consecuencia, la llegada al centro no es tan expedita sobre todo para los niños, porque no llegan por su cuenta, sino que los van a dejar sus padres. En esta misma línea, la propuesta del programa es que el centro sea un espacio abierto no sólo a los nnj, sino que también a la comunidad, y que puedan hacer uso del espacio del centro, ya sea para estudiar, ensayar, conversar, reunirse, etc.

Así mismo, actualmente existen tres centros que poseen infraestructura propia y, por lo tanto, autónoma: Cecrea de La Ligua, Cecrea de Castro y Cecrea de Valdivia. El programa espera que esta condición se despliegue a la totalidad de los centros de creación. En el caso del Cecrea de San Joaquín, está emplazado en un terreno que fue cedido a través de un comodato de la municipalidad de la comuna, y los *containers* que se utilizan tanto para las oficinas y espacios para realizar los laboratorios, son arrendados, y todo ello con renovación anual, es decir, podría suceder que en algún año venidero el centro ya no se encuentre localizado allí. Aquello restringe las posibilidades de uso, no sólo para las actividades propuestas en el laboratorio, sino que para actividades con la comunidad y su entorno colindante.

Durante el período de trabajo en terreno, tuvimos la posibilidad de visitar el Cecrea de La Ligua, que al tener un edificio propio, el espacio no sólo era apropiado por los que participaban del centro, sino que también por las familias. Cabe destacar que, en La Ligua, el Cecrea se ha entendido y relacionado como centro cultural que, si bien no es su fin, satisface una necesidad de la comunidad. Esto no ocurre en el caso de San Joaquín. Además, porque el centro posee rejas y guardias permanentes. Cerca de la ubicación se encuentra la población La Legua, que brinda una sensación colectiva de cautela en el sector respecto a dónde y a qué hora las personas deben transitar. Por lo tanto, todos estos elementos, dificultan la aspiración del programa sobre generar un espacio para y por los niños que pueda ser utilizado en plenitud. No obstante, a pesar de aquello, a lo largo de las distintas instancias que pudimos compartir con las nnj y equipo Cecrea, el espacio es entendido como un espacio seguro en el que todos los actores intentan mantener.

### **3. Realidad de los asistentes.**

En nuestra primera visita a terreno en Cecrea de San Joaquín, pudimos presenciar algunas fracturas evidentes entre lo que plantea el programa, que ya habíamos leído para entonces, y lo que allí ocurría. En una rápida introducción a la facilitadora, inmediatamente debimos integrarnos como facilitadoras nosotras mismas, debido a que ese día en particular algunos niños y niñas tenían problemas para concentrarse en la actividad del laboratorio. A pesar de que éramos 4 adultas en el

laboratorio (1 facilitadora y nosotras 3, investigadoras), resultó un enorme desafío llevar a cabo la actividad propuesta. Varios de los niños y niñas solo querían correr por los pasillos, jugar, esconderse y usar a su manera los materiales destinados a la actividad. Fue un laboratorio intenso. Cuando llegó la hora del fin de la sesión, y los niños y niñas se habían retirado, le preguntamos a la facilitadora si esta era la dinámica regular de los laboratorios. Ella nos explicó que ese día fue particularmente más difícil debido a que varios de los nnj que asistieron a esa sesión tenían diagnósticos psiquiátricos, entre ellos el más común era hiperactividad. Ella también nos agradeció que decidiéramos acompañarla y ayudarla durante la sesión, de lo contrario hubiese sido mucho más complejo enfrentar la situación. A raíz de ello, nos preguntamos ¿qué habría pasado si no hubiésemos estado presentes?

El programa Cecrea, contempla las distintas necesidades de los nnj, y sus diferencias. Si nos remitimos a los documentos oficiales, el programa se hace cargo de ello cuando decide considerar en Cecrea las recomendaciones del Comité de los Derechos del Niño (2015) al Estado de Chile, en relación a la infancia en situación de discapacidad, en que llama a

desarrollar un enfoque de la política que esté basado en los derechos e incluya a todos los niños con discapacidad; evaluar la efectividad de la ley no. 20422 en la promoción de la inclusión social efectiva de los niños con discapacidad; fortalecer esfuerzos para garantizar la educación inclusiva y la capacitación laboral sin discriminación; desarrollar actividades tanto a nivel nacional como local para promover la efectiva participación de los niños con discapacidad en las materias que les afectan (Citado en Política de convivencia de Cecrea, 2016: 54).

Sin embargo, la situación de discapacidad no abarca el variado abanico de las distintas necesidades de los nnj. En concreto, la situación de discapacidad es una cuestión absolutamente diferente de los diagnósticos psiquiátricos y neurológicos, es decir, un nnj hiperactivo no es un nnj en situación de discapacidad.

Si bien es meritorio y profundamente necesario incluir dentro del programa Cecrea a la infancia en situación de discapacidad, este acercamiento debiera extenderse urgentemente a otras categorías de necesidades diferentes. Esto revela que, a pesar de que el programa intenta tener un enfoque más inclusivo, en Cecrea las diferencias cognitivas terminan por invisibilizarse a la vista de todos, ya que “el uso de una concepción neutra y desproblematizada de la diferencia trae como

consecuencia la normalización de la existencia de grupos a partir de características esencializadas, lo que naturaliza el privilegio de otros que, para efectos de tomas de decisiones pedagógicas, es altamente relevante” (Matus, Rojas, Guerrero, Herraz, y Sanyal, 2019:27)

En esa misma dirección, y considerando la experiencia en el laboratorio descrita poco más arriba, hace emerger preguntas sobre la falta de profesionales (como psicólogos, o educadores diferenciales por nombrar algunos) o de facilitadores en las salas para poder llevar a cabo los laboratorios. Dentro del sistema educativo formal, el panorama es aún mucho peor, si se considera que en Cecrea existe un facilitador/a por cada 15 nnj, mientras que en las escuelas existe un profesor por cada 40 estudiantes en sala. No obstante, Cecrea no debe compararse ni aspirar al sistema de educación formal, ya que este último resulta estar desactualizado y, principalmente, los centros de creación persiguen otros objetivos a través de medios no compatibles con la actual educación formal.

La cantidad de nnj diagnosticados no solo nos sorprendió a nosotras, sino que también a algunos facilitadores y facilitadoras que habían desempeñado ese rol en años anteriores y en otras ciudades: *"...a mí me parece súper llamativa la cantidad de niños diagnosticados que vienen... creo que... no sé si todos tenemos las herramientas para poder llevarlo, porque si bien nosotros tuvimos una formación donde nos explicaron ciertas cosas y nos dieron algunas herramientas para poder manejar algunas situaciones, a veces ha habido casos que sobrepasan. A mí me tocó una vez manejar a un niño que viene los sábados, él una vez tuvo una crisis donde se empezó a autoagredir, entonces... lo que yo hice fue como más de instinto que como de conocimiento"*. Nos comentó una facilitadora en la entrevista. Aquí ella menciona un elemento de suma importancia, mientras reflexiona sobre su preparación para enfrentar *"casos que sobrepasan"*. Todos los facilitadores postulan en un concurso público, y no se les exige competencias en materia de educación, sino más bien, que tengan una profesión u oficio ligado a las artes, las ciencias, tecnologías y/o sustentabilidad, y experiencia con nnj. Por esto es que la cantidad de nnj diagnosticados es un desafío para todos como equipo Cecrea. En adición a ello, a veces ocurre que algunos nnj asisten a los laboratorios, pero no participan de la actividad. En ese escenario, una encargada, ya sea programática o pedagógica, se hace cargo de acompañar (y en algunos casos contener) al niño o niña. Si bien los laboratorios están pensados para que un facilitador/a abarque entre 15 a 20 asistentes en la práctica, y sobre todo con niños y niñas de entre 7 a 9 años, resulta difícil que éste pueda tener un control sobre ellos. Por este motivo es que las encargadas cumplen una función de

apoyo. Esto añade una preocupación más a las dificultades cotidianas que enfrentan en la implementación y ejecución de los laboratorios.

A modo de resumen, el programa concibe la niñez en un sentido idealizado, y que el enfoque inclusivo opera bajo marcos estrechos, dejando fuera los problemas locales de Cecrea de San Joaquín.

### **B. Metodología Cecrea *versus* exigencias estatales**

Un sábado por la mañana nos encontrábamos una vez más participando del laboratorio en que convergen artes y ciencias. La actividad de ese día consistía en la continuación de la sesión anterior, en donde los nnj pintaron y decoraron mascararas de yeso. Algunos prefirieron plasmar a sus animales favoritos, mientras otros crearon animales imaginarios. En esta sesión, los niños debían personificar a los animales de sus máscaras, para tomarse una fotografía que iría impresa en un afiche creado por ellas y ellos mismos. Todos estaban muy emocionados buscando los mejores accesorios para dale vida a sus disfraces: “el rey león” por ejemplo, imponente en su trono de piedra, se fotografió con su peluda cola al frente y sus filosas garras a la vista. Mientras todos preparaban sus afiches con plumones, témperas y mucho *gliterglue*, la facilitadora recorrió las mesas entregando una hoja blanca con preguntas. Es la “encuesta de satisfacción”, que se realiza al final de todos los laboratorios, es decir, en la última sesión. Para los nnj que ya se habían enfrentado a la encuesta por participar en laboratorios anteriores, se sintieron tristes de darse cuenta de que el laboratorio había llegado a su fin; pero había quienes no la conocían, como una de las niñas que al recibirla exclamó “Ah, ¿de nuevo la prueba?”.

Esta encuesta consta de tres preguntas: 1) ¿Cómo te sentiste con el facilitador del laboratorio?, 2) ¿Qué te parecieron las actividades del laboratorio?, y 3) ¿Qué te pareció el tiempo que duró el laboratorio? Considerando que éstas serían aplicadas no sólo a jóvenes, sino que también a niños y niñas desde 7 años, cada pregunta puede ser respondida de manera escrita, o bien pintando las “caritas” (una con expresión triste, otra indiferente, otra feliz y otra muy feliz) que aparecen a continuación de la pregunta.

No obstante, este no es el único medio de verificación exigido desde el ministerio. La primera instancia en donde los nnj se enfrentan a este quiebre en la *metodología Cecrea* es la ficha de inscripción que busca recabar antecedentes de los nnj que asistirán a los laboratorios. En adición a ello, existe una lista de asistencia, en que se debe cumplir con un 60% de asistencia o 3 de 4

sesiones de laboratorios, en la que cada nnj debe escribir su nombre y firmar. Ello es sumamente problemático ya que estas formas de validación se asocian a pruebas, (como las que realizan en las instituciones educacionales formales) o resultan ser engorrosos porque no saben escribir, no lo hacen de manera fluida, les incomoda ser expuestos a escribir, o porque no tienen una firma. Por estas mismas razones, generalmente sus respuestas en la encuesta se remiten a: “*Si*”, “*Bien*”, “*Muy poco*”, etc.

Esta barrera burocrática es percibida de manera similar por los distintos actores del Cecrea como lo plantea una facilitadora: “[...] *las evaluaciones con caritas que tienen al final, no sé si reflejen tanto el proceso que vivió el niño o la niña durante un laboratorio. Entonces hay muchas cosas que como las formas de evaluar... si el niño realmente entendió la convergencia, si el niño realmente entiende que el Cecrea es un espacio de expresión, de crear y de imaginar*”. Este fenómeno tiene directa relación con lógicas de cultura de la auditoría, o audit cultures (Strathern, 2003), en donde las instituciones como Cecrea deben someterse a instancias más o menos estandarizadas de verificación, examinación y escrutinio, que son útiles para el Estado en la medida en que permite distribuir y manejar sus recursos (económicos, humanos, etc.) de manera eficiente, según los resultados de esas instancias de medición.

El antropólogo Ananata Kumar Giri (2003) señala que “la principal limitación de la auditoría [audit] es que está demasiado ligada a la lógica y el lenguaje de sistemas a priori, y carece de la habilidad de reconocer formas emergentes de creatividad y accountability [...] es necesario que la auditoría reconozca la creatividad, la performance y las prácticas formuladas más allá de los ojos del sistema<sup>10</sup>” (174). Es así como el contraste generado entre la metodología creativa y alternativa de los laboratorios y las exigencias estatales generan fricción, y un contraste radical respecto a las actividades que normalmente se realizan en los laboratorios, que rara vez involucran contestar preguntas. En términos prácticos, los laboratorios son instancias de aprendizaje en que el foco es el proceso y no necesariamente el producto de dicho proceso. Por otro lado, si bien la convocatoria es abierta, los nnj tienen que haber asistido por lo menos el 60% del laboratorio (por ejemplo 3 sesiones) para que la experiencia sea significativa, y para que el nnj sea considerado dentro de las cifras que se emiten para la obtención de recursos. Empero, este requerimiento no necesariamente se cumple, porque si bien asiste una cantidad considerable de nnj, esto no ocurre de manera recurrente como esperaría el programa. Así, siguiendo a Power (1994), lo que se está asegurando

---

<sup>10</sup> Traducción propia.

con las auditorías es principalmente la calidad del sistema de control en vez de la calidad de las operaciones en sí mismas, ya que, en estos contextos, el *accountability* se cumple demostrando la existencia de sistemas de control. Volviendo nuevamente a la firma, una de las facilitadoras nos comenta que, “*si no hay gente que esté firmando la lista no van a haber platas para el otro año, finalmente es eso. Pero, me parece tenerlo claro pero que no sea el tema central del trabajo y de las reuniones de equipo. Entonces, como que, en el último tiempo, las reuniones, son respecto a eso. La cantidad de laboratorios y no de la calidad del laboratorio*”. Esta opinión ejemplifica que la firma en sí misma no es relevante en el fondo, sino más bien en la forma que, en otras palabras y siguiendo a Power (1994), es más importante la firma como mecanismo de verificación que como una herramienta amigable o accesible para la mayoría de los nnj, porque permite la rendición de cuentas en el mismo lenguaje burocrático y estándar que emplearía el Estado en cualquiera de sus instituciones.

Para el caso de la encuesta, los mismos facilitadores expresaron sus reticencias debido a que, además de generar un quiebre en la *metodología Cecrea* y sus procesos, no se sabe qué sucede después con esos datos, puesto que no les llega ninguna retroalimentación o información que consideran podría ser de mucha utilidad para mejorar el diseño y desempeño en sus laboratorios.

Todo lo anterior no solo afecta a los nnj durante el desarrollo de los laboratorios, sino que también genera dificultades para los facilitadores durante la preparación y planificación de las actividades a realizar en ellos. En esta dirección, el corolario de crear indicadores de desempeño y costos es “el establecimiento de objetivos personales anuales para el personal, con recompensas para aquellos que consiguen sus objetivos” (Shore y Wright, 2003:68). Lo anterior se ve claramente reflejado en el testimonio de uno de los facilitadores, quien declara que: “*Este año he sentido presente ‘la meta’, como que hay que cumplir una meta y creo que eso es algo que es una aberración contra lo que hablábamos de la creatividad. O sea, es algo que realmente manda por el tubo toda una ideología, todo un proceso, todo un vuelo creativo, todo un vuelo pedagógico. Creo que hablar de meta es una aberración.*”

A pesar de las grandes dificultades que representan las formas de *audit cultures* en las dinámicas de Cecrea, que emergen como presencias extrañas, la auditoría puede resultar ser una estrategia profundamente útil. Shore y Wright (2003) citan el análisis de Power (1994), en que se enfatiza que “la auditoría es esencialmente una herramienta benigna que tiene ciertos errores, sin embargo, estos pueden ser corregidos en la medida en que se introduzcan formas de *accountability* más

personales, y la restauración de un sentido de ‘comunidad corporativa’<sup>11</sup>” (Shore y Wright, 2003:84). En otras palabras, se requiere de formas más conectadas con los contextos locales, en este caso con Cecrea de San Joaquín. Lo anterior contrasta con la actual forma en que opera la auditoría en las instituciones estatales como Cecrea -como un ‘gobierno corporativo’-, en el que la auditoría se ejerce a partir de instrumentos más bien estandarizados, que generan la ilusión de ser la forma deseable de manejar organismos públicos. Con ello se hace patente que las *audit cultures* no son una idea que deba desecharse, sino más bien reformularse para que pueda ajustarse al contexto y a la metodología novedosa que Cecrea propone y ejerce.

Si consideramos la encuesta de satisfacción y la inscripción, que describimos como problemáticas por las razones ya expuestas, definitivamente requieren modificarse (pero no eliminarse) para que puedan ajustarse a los estándares de los procesos y prácticas que ocurren en Cecrea de San Joaquín. Por un lado, tanto la encuesta como la inscripción son necesarias porque generan información de gran relevancia para el mejoramiento de Cecrea de la Región Metropolitana a escala local. Por otro lado, y aunque pueda resultar contradictorio, la encuesta y la inscripción son formas de ejercer ciudadanía en los nnj, a través de la firma y la opinión, aunque no necesariamente ciudadanía creativa como lo propone Cecrea.

### C. Educando a los adultos

Ese día llegamos temprano al laboratorio del sábado por la mañana, para ayudar a las facilitadoras a organizar todo antes que llegaran los nnj a Cecrea. Cada nnj que llegaba saludaba cariñosamente a los facilitadores que se paseaban por entre las salas buscando los materiales que necesitarían para el desarrollo del laboratorio. Mientras esperaban al inicio de las actividades, los nnj juegan en el lugar y nos comentan su semana: su nuevo juguete, el viaje familiar del fin de semana, las pruebas que tuvieron en el colegio, la enfermedad de su mascota, etcétera. “*¡Vamos a comenzar, entremos a la sala!*” es el llamado de la facilitadora a lo que los niños y niñas responden corriendo hacia la puerta de la sala. Todos entran, excepto uno de los niños que adora jugar con plastilina, pero no se siente muy emocionado por las actividades de los laboratorios. Como todos los facilitadores y encargados de Cecrea saben de esto, casi automáticamente la encargada se dirige a la bodega del centro y le entrega una caja de plastilina. Con emoción, y una gran sonrisa, él recibe una caja todas las sesiones a las que asiste. “*Él funciona solo con plastilina*” comentaba una de las

---

<sup>11</sup> Traducción propia

facilitadoras, agregando además que el niño tiene un diagnóstico psiquiátrico particular, por lo que las actividades para él deben enfrentarse desde una metodología distinta a la del resto de sus amigos. Él prefería crear *pókemons*<sup>12</sup>, y mientras los moldeaba, nos hablaba de cuánto le gustaba Cecrea y las dificultades que tenía en el colegio. Tiempo después, cuando notamos un cambio muy positivo en su comportamiento en relación a los otros niños y niñas (porque compartía más, entraba a las sesiones y se expresaba de una manera más abierta) le preguntamos si en su casa también creaba *pókemons* de plastilina. Para nuestra enorme sorpresa nos dijo que sus papás no le permitían jugar con plastilina, y que por lo tanto no sabían que dentro del centro de creación este material era para él una herramienta que contribuía enormemente para enfrentar de mejor manera sus dificultades. También mencionó que en su colegio nunca usaba plastilina. Aquello nos llamó poderosamente la atención, puesto que ésta era un elemento fundamental e imprescindible, no sólo para relacionarse con él, sino que también para que él se relacionase con el entorno. Por lo tanto, el hecho de que las familias tuviesen conocimiento de estas prácticas como también sobre la *metodología Cecrea*, ayudaría a desplegar y fomentar la aspiración principal del programa: el desarrollo de la ciudadanía creativa. En este sentido, desde el trabajo de campo pudimos observar que es menester potenciar la participación “indirecta” de los padres y apoderados, ya que la *metodología Cecrea* podría desarrollarse en el hogar de los nnj, e incluso abarcar a otros integrantes de sus familias.

Uno de los elementos que pudimos vislumbrar desde un inicio durante el trabajo de campo, fue la escasa relación y vínculos entre Cecrea, tanto como programa y metodología, y el mundo adulto (padres y/o apoderados responsables de los nnj que asisten a los laboratorios). Así mismo, existen pocas instancias en Cecrea de San Joaquín en donde los nnj y los adultos puedan compartir dentro del centro de creación, como las Irradiaciones.

Las Irradiaciones son instancias en las que los nnj presentan lo que han realizado a lo largo de los laboratorios a sus padres y/o apoderados, y a sus coetáneos, aunque parecieran no ser suficientes. Durante la última sesión de un laboratorio en que los nnj debían trabajar en un cortometraje, todos estaban ansiosos de ver su película y a ellos mismos en el proyector. Algunos apuntaban entusiasmados la pantalla cuando salían en el video, otros efusivamente gritaban “¡tía

---

<sup>12</sup> Pokemon fue una serie de dibujos animados japonesa que se transmitió a mediados de los años noventa y principios de los 2000s. Luego se comercializaron distintos formatos de juegos ya sea en cartas, videojuegos y se popularizaron las criaturas principales como el personaje Pikachu.

*ese soy yo!*”, entre risas nerviosas y orgullosas de haber creado la narrativa y las escenas. Sin embargo, por ser la última sesión, el destino del cortometraje era incierto. Una de las niñas preguntó tímidamente si podía mostrarle el video a su mamá que la vendría a buscar, a lo que las facilitadoras respondieron afirmativamente. Ese momento nos llamó la atención puesto que nos hizo preguntarnos por el débil esfuerzo por incluir a los padres y apoderados de los nnj que asisten al Cecrea, ya que para que su metodología y la aspiración de generar una ciudadanía puedan tener un mayor alcance, consideramos relevante acercar estos dos actores, para Cecrea pueda permear y desarrollarse en otras esferas de la vida cotidiana de los nnj. En este caso, los nnj sienten la necesidad de compartir sus experiencias con sus padres, es decir, consideran relevante una presencia y participación directa -en contraste con el ejemplo anterior- del mundo adulto. No obstante, un involucramiento permanente y constante de los adultos en las dinámicas de Cecrea tampoco son deseables, puesto que la forma en que los nnj se desenvuelven en presencia de sus padres o apoderados afectaría directamente al desarrollo de los pilares fundamentales del programa, como por ejemplo el ejercicio de la opinión, creatividad, ciudadanía, participación, etcétera.

Actualmente, la participación del mundo adulto es profundamente limitada, y que en términos generales se remite sólo al traslado e inscripción de sus hijos. Sin embargo, debemos reconocer que ello se debe a su vez a características contextuales de las familias de los nnj. Si consideramos las largas jornadas laborales, y los extensos trayectos entre el trabajo y el hogar, los adultos responsables de los nnj no tienen el tiempo suficiente para involucrarse en el cotidiano de los niños y niñas. Teniendo ello en consideración, también se debe reconocer que los nnj dependen plenamente de las decisiones de los adultos. En este sentido, una de las facilitadoras señala: “...pasa aquí en este Cecrea que los niños no llegan solos, los traen los papás... primero hay que cautivar al adulto para que traiga al niño, a veces [...] Si queremos impactar en esta cultura relacionada con los derechos de los niños, no sólo tenemos que empoderar al niño con sus derechos, sino que hacer una reflexión con los adultos de cómo se está mirando la infancia”. Ella misma refiere a que cautivar al adulto para propiciar la participación de los mismos niños y niñas.

En adición a ello, un involucramiento directo o indirecto de los adultos en Cecrea también ampliará la manera en que la infancia es popularmente caracterizada. Como lo señalan Lay y Montañés (2013)

las representaciones sociales sobre la infancia están estrechamente vinculadas a una moratoria social... [los nnj] son mientras tanto considerados por el mundo adulto como los que aún no son. Por tanto, sus capacidades, conocimientos y experiencias no tienen el reconocimiento que deberían tener. Desde esta noción, la infancia se entiende como sujetos indefensos e incapaces de afrontar sus propias problemáticas (314).

Esta forma de observar la infancia está presente en Cecrea. Si el resto del mundo adulto que convive con los nnj que asisten a los laboratorios se incorporará o relacionarse en un mayor grado con las dinámicas que allí ocurren, permitiría generar un ambiente en el que se pudiera dar pie a la reflexión sobre cómo se comprende la infancia. En esta misma dirección, el mundo adulto tiende a considerar los procesos de aprendizaje de la infancia -como los juegos- como actividades banales, debido a que la educación solo se atribuye a instituciones formales como escuelas (Calvo, 2014). Por esto mismo, es relevante el rol de los centros de creación, puesto que Cecrea es un espacio que comprende la trascendencia de actividades cotidianas fuera del sistema formal, que contribuyen poderosamente a la formación y desarrollo de los nnj. El antropólogo Hervé Varenne (2007) explica con claridad aquello, cuando escribe que “la educación es una actividad humana fundamental, que es infinitamente más compleja que cualquier cosa que pueda ocurrir durante el aprendizaje en las lecciones de la escuela<sup>13</sup>” (1559). Asimismo, la *metodología Cecrea* que valora el aprendizaje que ocurre en lo cotidiano de las vidas de los nnj, debería poder transmitirse a los padres y apoderados, dado que la potencialidad de estos momentos y acciones aparentemente triviales es de suma importancia, en la medida en que se comprenda que la educación y el aprendizaje ocurren constante y permanentemente en la vida de las personas.

Para que el mundo adulto pueda tener cabida en Cecrea, también resulta vital explicar el programa y su finalidad a los padres y/o apoderados. Se nos habló de que la propuesta Cecrea, incluso desde los creadores del programa, como algo difícil de describir y explicar, porque “*el Cecrea es muy Cecrea*” nos cuentan desde el departamento de educación artística de Mincap. Por esta razón, se requiere con urgencia crear un panorama más claro de lo que se persigue con el programa, como también la metodología propiamente tal que se utiliza, para poder transmitirlo tanto a los adultos relacionados al programa (padres, apoderados, facilitadores, etc.) como también

---

<sup>13</sup> Traducción propia

a los nnj que asisten a los laboratorios y actividades, y así lograr que la aspiración Cecrea pueda permear otros espacios.

## V. Reflexión final

Bajo este panorama, se hace evidente la necesidad de investigar sobre y con los nnj considerando su propia condición desde un acercamiento *emic*<sup>14</sup>, lo que exige indagar los modos en que los nnj se constituyen en tanto sujetos. La perspectiva predominante, *etic*, ha generado visiones sociales sobre los nnj desde el punto de vista adulto (expertos, manuales, instituciones, etc.) cuyos discursos han dado auge a la construcción de saber-verdad en este tema. Por esto es que se torna esencial abordar otras fuentes y agentes sociales que permitan reflexionar sobre la imagen de lo infantil y la niñez, que pueden incidir de variadas formas en la construcción social de la infancia, siempre y cuando se logre invertir el balance de poder tradicional entre infancia y sociedad, en donde los nnj dejen de ser vistos como un grupo infravalorado y parcialmente formado, esperando re-abastecer la sociedad adulta, sino más bien, configurarse como la principal preocupación de la sociedad (adulta), es decir, “poner a los niños y niñas primero” (Leach, 2000). En este sentido, Cecrea se puede concebir como un esfuerzo por replantear los significados de infancia, niñez y juventud.

Este esfuerzo de los centros de creación como programa, tiene directa relación con generar puentes entre el mundo adulto y el mundo infantil, que se conciben como mundos que coexisten, pero de forma separada. No obstante, en la búsqueda por desdibujar estos límites, se deja en manos de los niños quienes deben hacerse cargo de circular entre los diferentes mundos, o entre las categorías de infancia, niñez, juventud y adultez. En otras palabras, son los nnj quienes deben aprender y ejercer roles que son clásicamente asociados a los adultos, como por ejemplo la ciudadanía, que trae como consecuencia la infantilización de maneras adultas de relacionarse. Para no caer en ese error entonces, se debe mantener presente que "las construcciones adultas y los recuerdos de lo que es/fue ser un niño [niña o adolescente] se procesan inevitablemente a través de la adultez" (Jones, 2001: 177)

---

<sup>14</sup> Proveniente de la distinción *phonemic* (fonología) y *phonetics* (fonética), fueron popularizados en la antropología social por Marvin Harris. Se entiende por *emic* el punto de vista del nativo o local, mientras que *etic* refiere a la perspectiva extranjera o externa al contexto social estudiado.

En la misma dirección, las iniciativas por generar espacios en los que estos “mundos” distintos confluyan y participen, como lo es Cecrea, deben siempre considerar como punto de partida la posicionalidad de quienes elaboran y ejecutan estos programas. Con esto enfatizamos que el significado social de infancia y como esta se concibe desde la perspectiva adulta (o *etic*) es siempre problemática, por lo que "debemos ser conscientes de que la incognoscencia de la alteridad de la infancia<sup>15</sup> se convierte en un espacio colonizado por las aspiraciones y agendas de los adultos que son cargadas en los niños<sup>16</sup>" (Jones, 2001:176). El ejercicio de escuchas creativas dentro de Cecrea va en esta misma dirección, en donde se genera un espacio de participación y opinión destinada exclusivamente a los nnj, aunque mediada por adultos, es la forma más cercana a un acercamiento *emic* sobre infancia.

En este contexto, si buscamos comprender el punto de vista de los nnj, es entonces cuando debemos apostar y reforzar una epistemología de las infancias (Baquiro, 2012). Este concepto proviene de la interpretación y reflexión de las epistemologías del sur, acuñado por Boaventura de Sousa Santos, donde pretende “posibilitar que los grupos sociales oprimidos representen al mundo como propio y en sus propios términos, pues solo así podrán cambiarlo según sus propias aspiraciones” (Santos, 2018:29). De esta manera, se debe crear instancias para el diálogo y opinión para los nnj, en donde puedan representar su mundo dentro de sus propias categorías y perspectivas, lo que traería como consecuencia nuevos sistemas de conocimiento, fuera del marco dualista adulto/a-niño/a, en que progresivamente se propicien espacios que desnaturalizan dicha dualidad. En este sentido, la apuesta por una epistemología de las infancias supone construir un entorno que favorezca el diálogo de saberes desde perspectivas no universales ni esencialistas, y que se interrogue específicamente por cuatro aspectos fundamentales: la construcción social de la infancia; la producción de la subjetividad en los niños y niñas; los sistemas de conocimiento sobre la infancia y el gobierno de la infancia (Baquiro, 2012:81)

Los nnj tienen sus propias motivaciones para interactuar con el mundo social en el que están insertos, cuyos puntos de vista deben ser tomados en cuenta como requerimiento esencial en sus procesos de aprendizaje y enseñanza. Así, la clásica figura de la escuela ha fallado en incluir esta observación debido a su enfoque tradicional centrado en los adultos (Milstein, 2010). Sin embargo, Cecrea ha incluido como eje central este acercamiento, reconociendo que “la participación de los

---

<sup>15</sup> Originalmente “unknowableness of the otherness of childhood”.

<sup>16</sup> Traducción propia.

niños y niñas también reviste potencialidades y nuevas formas de despliegue de la condición humana a través de lenguajes, saberes y procesos de creación” (Baquiro, 2012:84). Así, la reflexión e implementación de los centros de creación Cecrea ha llevado al empoderamiento de generaciones que se encontraban en una posición desfavorecida, en su sentido jerárquico. En el ámbito de la educación formal, ocurre que los adultos enseñan a los niños y niñas y no al revés, lo que se comprende como generaciones posfigurativas (Mead, 1977). No obstante, dentro de Cecrea se produce un quiebre de dicha estructura unidireccional, dando cabida a la emergencia y reconocimiento de una generación posfigurativa (Baquiro, 2012) en donde los nnj puedan aportar al aprendizaje y enseñanza.

Para impulsar el desarrollo de la ciudadanía creativa y la participación de los nnj, como propone el programa, es necesario vincular al mundo adulto (facilitadores, entorno familiar, etc.) ya que, como se ha dejado entrever anteriormente, el proceso de aprendizaje y de enseñanza está lejos de ser unidireccional. Aquello no debe confundirse con la pérdida del protagonismo de los nnj que participan de Cecrea, sino con la necesidad de reconocer a los múltiples actores que influyen en los procesos que sustentan la ciudadanía creativa. En comunión con lo anterior, no puede dejarse fuera los distintos ámbitos en los que se pueda ejercer la ciudadanía creativa, como lo son otros espacios de la vida cotidiana de los nnj (el hogar, los establecimientos educacionales, espacios de recreación y esparcimiento, entre otros). Es en este sentido que en el presente documento se habla de “educar a los adultos”, pues son ellos quienes finalmente orientan y permiten el acceso a distintos conocimientos y espacios de la vida social de los nnj.

No obstante, otro elemento que debe dejarse manifiesto es tener la precaución de no caer en la idealización de la infancia. Con esto no nos referimos a que los nnj son incapaces de por ejemplo, entender o moverse dentro de las complejidades del mundo adulto, sino que requieren de éstos porque son quienes se relacionan a diario, para que apoyen y potencien los aprendizajes y la metodología que tiene lugar dentro de Cecrea. Como ya hemos señalado, es relevante el acompañamiento de sus padres y apoderados, cuyo involucramiento puede generar un clima propicio para impregnar las diferentes áreas de la vida de los nnj con los postulados del programa.

Por otra parte, Cecrea ejerce un rol que excede lo estipulado dentro de su objetivo principal como programa. El ejercicio de la ciudadanía creativa no se ve limitada a la opinión y participación en materias relacionadas a lo “político” en un sentido laxo, empero, es también un espacio seguro en que los nnj pueden conversar y ser escuchados; algo que podría ser ubicado en una dimensión

más afectiva y terapéutica. Ello da cuenta directamente de las particularidades locales del centro de creación de San Joaquín. Una de las facilitadoras señala que en Cecrea se construyen vínculos entre facilitadores y nnj: *“Porque uno igual instala vínculos con los niños, niñas... Entonces, creo que hay niños que igual se sienten, sienten acompañado su proceso de vida en el Cecrea más que en el colegio, por ejemplo, más que en sus casas a veces. No todos, pero sí hay niños que acá se sienten más acompañados”*. Así, Cecrea es un espacio de contención en el cual los nnj pueden desplegar su identidad de manera segura. A través de los lazos con los facilitadores y el desarrollo de la confianza, se generan espacios de confesiones íntimas, de soluciones de problemas, entendimiento y cuidados, que van mucho más allá de los laboratorios y que tienen que ver con las distintas realidades que los nnj enfrentan. Lo anterior se hace patente en las formas en que los niños y niñas con diagnósticos (psicológicos y neurológicos) se relacionan e identifican en Cecrea, como un entorno seguro y amigable en el que pueden ser escuchados y comprendidos. Esta gran diferencia entre los discursos y prácticas en el centro de creación, particularmente en San Joaquín, es parte integral en la formación de ciudadanos creativos, en la medida en que se genera un lugar ameno en el que puedan expresar y respetar sus opiniones, independientemente de las diferencias de pensamiento; los nnj pueden ser.

Cabe destacar que el programa es una iniciativa relativamente reciente, que ha sufrido varios cambios desde que fue puesto en marcha, por lo que esperamos que esta investigación sea un aporte para el mejoramiento del programa a futuro. Asimismo, el estudio se enfocó en los elementos conflictivos en los que se debería progresar, sin embargo, consideramos al programa y a la iniciativa Cecrea sumamente loable, sin precedentes a nivel nacional e internacional, que pretende genuinamente incluir a la infancia y la juventud como sujetos de derecho.

Dado al breve período en que se realizó esta investigación, no fue posible abarcar otras aristas interesantes del programa y lo que sucede en Cecrea específicamente de San Joaquín. Por un lado, la opinión de los apoderados debiera ser estudiada en futuras investigaciones, y ahondar en sus percepciones sobre el aporte y/o impacto del programa para sus hijos y familias. Por otro lado, la infancia entendida como algo más allá del rango etario, sino con el despliegue de conductas, debido a que Cecrea llamaba a desarrollar “el niño/a que llevamos dentro”.

Esperamos haber aportado no sólo como un diagnóstico acotado y parcial del programa, sino también, a la discusión actual sobre temáticas relacionadas a la educación formal y no formal y además mantenemos una posición alentadora respecto a etnografías sobre educación. Si bien se ha

realizado una gran variedad de estudios esta área, éstos tienen que ver más con educación intercultural y principalmente indígena que con educación occidental, y sobre ésta última, los estudios se enfocan en gran medida en la escuela. Es por ello que consideramos relevante, explorar otros espacios de educación como lo son iniciativas como esta. Así también, esperamos que se continúen y aumenten las investigaciones sobre la educación y la infancia, y así poder tejer y fortalecer una antropología de la educación, reflexionar respecto a qué significa la educación en Chile, qué tipos de estudiantes se están formando y hacia dónde queremos llegar.

## **VI. Sugerencias**

### **6.1 Sugerencias prácticas para los laboratorios**

#### **6.1.1 Alternativas a la firma.**

Como ya señalamos, para los nnj la acción de firmar (ya sea en la inscripción inicial a los laboratorios como en la lista de asistencia) resulta ser un procedimiento que muchas veces choca y desajusta la *metodología Cecrea*. Si bien entendemos que es necesaria por las razones ya expuestas, consideramos que existen maneras de reformular según la misma *metodología Cecrea*. Por ejemplo, durante la primera sesión del laboratorio, todos los nnj debían crear su propio método de identificación, como un timbre personalizado con los elementos y diseños que consideren los identifica, y al momento de asistir a los laboratorios puedan “firmar” con ello. Esto permite que ellos ejerzan su ciudadanía de una manera más ad hoc a su contexto y que no tengan que actuar y aprender formatos adultos para poder ejercerla.

#### **6.1.2 Metodología Cecrea vinculada a dinámicas familiares.**

En la presente investigación se expone que la vinculación con el mundo adulto, específicamente los apoderados de los nnj que asisten al Cecrea, se limita a ir a inscribirlos, ir a dejarlos y a retirarlos. Sin embargo, proponemos acercar al adulto la *metodología Cecrea* al ámbito más inmediato que es el hogar. Aquello no condiciona el rol educador, de restricción y contención que poseen los padres, sino que agrega una forma y espacio de vinculación con los nnj que eventualmente ayudaría a generar una ciudadanía creativa. Para ello, la forma de introducir esta metodología en primera instancia, podría ser durante inscripción, en donde se les entregue una infografía, tríptico o afiche que, además de describir el programa, entregue consejos (con prácticas concretas) que se pudiesen realizar en el cotidiano del hogar. De esta manera la *metodología*

*Cecrea*, explicada específicamente a los padres y/o apoderados, contribuiría al acompañamiento y fortalecimiento en el proceso de aprendizaje de los nnj. A largo plazo se podrían elaborar laboratorios o sesiones orientadas hacia los padres y/o apoderados, o intergeneracionales.

## **6.2 Sugerencias a nivel de funcionarios o equipo**

### **6.2.1 Vínculo Inter-Cecrea.**

La principal forma en que los facilitadores se enteraran de las distintas actividades que son llevadas a cabo en el resto de los Cecrea a lo largo del país, es a través de las cuentas de Instagram o redes sociales en general. Es por esto, que nos parece que debiera existir instancias formales o informales en donde los facilitadores de las mismas áreas se pudieran contactar y comunicar para compartir ideas, contrastar experiencias sobre una misma actividad, para que así se genere un vínculo más fuerte y redes de apoyo entre los centros, lo que permitiría un discurso más cohesionado del Cecrea como programa. Si bien los Cecrea se vinculan, esto es a nivel central, sin embargo, los que pueden efectivamente opinar respecto a las actividades que funcionan o no, son los facilitadores, cuyo rol (bajo nuestra perspectiva) no se le ha dado el suficiente reconocimiento e importancia que requiere. Reiteramos nuevamente no son sólo los niños y niñas los que permiten que Cecrea funcione, sino la conjunción de sus actores, particularmente el de los facilitadores/as. Por esta razón, se deberían potenciar instancias idealmente presenciales en la que puedan compartir sus experiencias en los laboratorios, sus opiniones, proyectos y dudas.

## VII. Bibliografía

— Acuña, F. (2018). El surgimiento de la voluntad etnográfica en la investigación educacional chilena. pp. 31-58. *Lo cotidiano en la escuela: 40 años de etnografía escolar en Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria

— Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P. y Corbalán, F. (2014). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile. Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Estudios Pedagógicos*, 40 (2), 7-26. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300001>

— Ballesté, I. R., & Moudelle, C. P. S. (2016). La participación social de la infancia y la adolescencia a nivel municipal. El derecho del niño a ser tomado en consideración. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 12(1), 87-102.

— Baquiro, J. C. A. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y saberes*, (37), 73-87.

— Barlett, L. Frederick, M. Gulbrandsen, T. & Murillo, E. (2002). The Marketization of Education: Public Schools for Private Ends. *Anthropology & Education Quarterly*, 33 (1), 5-29.

— Calvo, C. (2014). ¿Qué pasaría si a los niños y niñas se les dejara aprender? *Polis*. 37. URL: <http://journals.openedition.org/polis/9687>

— Comité de los Derechos del Niño. (2015). Observaciones finales sobre los informes periódicos cuarto y quinto combinados de Chile. Naciones Unidas.

— Cecrea. (2016). Modelo Cecrea. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Recuperado de: <http://www.cecreea.cl/wp-content/uploads/2016/05/Modelo-CECREA.pdf>

— Cecrea. (2016). Política de convivencia con enfoque de derechos Cecrea. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Recuperado de: <http://www.cecrea.cl/wp-content/uploads/2016/05/Pol%C3%ADtica-de-convivencia-Cecrea-1.pdf>

— Cecrea. (2016). Glosario Cecrea. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Recuperado de: <http://www.cecrea.cl/wp-content/uploads/2016/05/Glosario-Cecrea.pdf>

— Eriksen, T. (1995). *Small Places, Large Issues: An introduction to social and cultural anthropology*. London: Pluto Press.

— Formación (s.f). Balmaceda Arte Joven. Recuperado de <https://www.balmacedartejoven.cl/somos/formacion/>. [02 de diciembre de 2019]

— García-Campo, G., & Cortés, P. (2018). Violencia y déficits institucionales en la intervención estatal en la población La Legua. *Revista CIS*, 15(24), 63-77.

— Giri, A. (2003). Audited accountability and the imperative of responsibility: Beyond the primacy of the political. In *Audit cultures* (pp. 173-195). Routledge.

— Harper, R. (2003). The social organization of the IMF's mission work: an examination of international auditing. In *Audit cultures* (pp. 33-66). Routledge

— Hernández, R. Collado, C. Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4° Edición, Distrito Federal, México: Mc Graw Hill Interamericana.

— Jones, O. (2001) 'Before the Dark of Reason': Some Ethical and Epistemological Considerations on the Otherness of Children, *Ethics, Place & Environment*, 4:2, 173-178, DOI: 10.1080/13668790123774

— Lay, S. & Montañés, M. (2013). Las representaciones sociales del mundo adulto sobre la infancia y la participación infantil. *Salud & Sociedad*. 3 (4), pp. 304 - 316. Universidad de Valladolid.

— Leach, P. (2000) *Children First*, London: Vintage

— Matus, C., Rojas-Lasch, C., Guerrero-Morales, P., Herraz-Mardones, P. C., & Sanyal-Tudela, A. (2019). Diferencia y normalidad: producción etnográfica e intervención en escuelas. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 11(23), 23-38

— Mead, M. (1977). *Cultura y compromiso. El mensaje a la nueva generación*. Barcelona: Granica.

— Milstein, D. (2010) Children as co-researchers in anthropological narratives in education, *Ethnography and Education*, 5:1, 1-15, DOI: 10.1080/17457821003768406

— Montero, V. (2018). Movimientos sociales y consecuencias políticas institucionales. Del movimiento universitario 2011 a la Reforma en educación superior en Chile. *Persona y Sociedad*, 32(2), 46-68.

— Subsecretaría de las Culturas y las Artes, y Pontificia Universidad Católica de Chile. (2019). *Convenio colaboración y transferencia de recursos*. Ministerio de las Culturas, las artes y el patrimonio.

— Observaciones generales del Comité a Chile (2001-2013) Recuperado de: <https://unicef.cl/web/observaciones-generales-del-comite/> [02 de diciembre de 2019]

— O'Reilly, K. (2012). *Ethnographic methods (second edition)*. Abing-don: Routledge.

— Power, M. (1994). *The Audit Explosion*. Demos, London.

— Santos, B. D. S. (2018). Introducción a las epistemologías del sur. *Epistemologías del Sur*, 25-61.

— Shore, C., & Wright, S. (2003). Coercive accountability: the rise of audit culture in higher education. In *Audit Cultures* (pp. 57-89). Routledge.

— Strathern, M. (2003). *Audit cultures: Anthropological studies in accountability, ethics and the academy*. Routledge.

— Unicef. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*.

— Valdivia, A. e Hidalgo, F. (2018). La etnografía escolar en el contexto de crisis social y política: diversificación e institucionalidad universitaria (2005-2015). pp.107-136. *Lo cotidiano en la escuela: 40 años de etnografía escolar en Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

— Varenne, H. (2007). Difficult collective deliberations: Anthropological notes toward a theory of education. *Teachers College Record*, 109(7), 1559-1588.

— Villalobos, C., y Quaresma, M. L. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, 22(69), 63-84.

## VIII. Anexos

### 8.1 Anexo 1: Pauta de entrevista

#### Pauta de entrevista funcionarios Cecrea

Encuadre: Hola, somos Claudia Cabrera e Isidora Herrera estudiantes de último año de antropología, estamos desarrollando nuestro taller de título (tesis) respecto a la correspondencia entre los discursos sobre la infancia y las prácticas que se desarrollan con los niños, niñas y jóvenes en el Centro de Creación de San Joaquín.

Toda la información entregada en esta entrevista será de carácter confidencial y anónima, para resguardar la integridad de los entrevistados.

Antes de comenzar deberá leer y firmar el siguiente consentimiento informado.

1. ¿Cómo conoció(ieron) el Programa Cecrea?
2. En sus palabras ¿cuál es la misión del Programa Cecrea?
3. ¿Qué es un ciudadano creativo? ¿Cómo cree usted(es) que el Cecrea lo lleva a cabo?
4. ¿Cómo definiría(n) la creatividad en Cecrea?
5. ¿Cuál o cuáles son los mayores desafíos que enfrenta Cecrea?
6. Según su opinión ¿qué es lo mejor de Cecrea? ¿Por qué?
7. Según su opinión ¿qué cambiaría(n) de Cecrea? ¿Por qué?
8. En sus palabras ¿qué tipo de impacto ha tenido el Cecrea en la comunidad?

### 8.2. Anexo 2: Carta de consentimiento informado

#### CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

*“CECREA Y LA NUEVA CONDICIÓN INFANTIL. Estado y la nueva epistemología de las infancias”*

Isidora Herrera – Claudia Cabrera

Coordinadoras de la investigación

Usted ha sido invitado/a a participar de la investigación “CECREA Y LA NUEVA CONDICIÓN INFANTIL. Estado y la nueva epistemología de las infancias”, parte del taller de titulación de seis

alumnos de Antropología en quinto año de la Pontificia Universidad Católica de Chile. La presente carta busca recibir su confirmación para participar de la presente investigación.

**¿De qué se trata la investigación?**

El presente estudio busca adentrarse en las prácticas y discursos de Cecrea para comprenderlos y ser analizados desde una perspectiva antropológica.

**¿Cuál es el propósito concretamente de su participación en esta investigación?**

Su participación nos ayudará a adentrarnos en las dinámicas del Cecrea desde su experiencia y percepciones.

**¿En qué consiste su participación?**

Usted participará en una entrevista grupal, la cual podrá ser grabada si usted lo acepta. La información entregada no será individualizada, manteniendo así su anonimato.

**¿Cuánto durará su participación?**

El tiempo estimado de la entrevista grupal es de 30 – 40 minutos.

**¿Qué riesgos corre al participar?**

No se han identificado riesgos respecto de su participación.

**¿Cómo se protege la información y datos que usted entregue?**

Dado que la entrevista será grabada, se asegura que este registro será mantenido en privacidad y sólo tendrán acceso a él los investigadores a cargo de este estudio. De la misma forma, se asegura su anonimato y el tratamiento de la información como un conjunto y no como voces particulares, recalcando que la información recabada será usada sólo para la elaboración de los informes de esta investigación y sólo ésta.

**¿Es obligación participar? ¿Puede arrepentirse una vez iniciada su participación?**

Usted no está obligado a participar de esta investigación. En caso de no querer seguir participando, puede hacerlo y no tendrá ninguna consecuencia para usted.

**¿A quién puede contactar para saber más de este estudio o si le surgen dudas?**

Si tiene alguna duda, puede contactar a cualquiera de las investigadoras a cargo de este estudio: Isidora Herrera (ipherrera@uc.cl) o Claudia Cabrera (cocabrera@uc.cl).

CONSENTIMIENTO

	<b>Marcar en caso corresponda</b> ✓ Si / ✗ No
Confirmando que he leído y entendido la hoja informativa del estudio nombrado arriba y que se me ha permitido hacer preguntas para clarificar su contenido	<input type="checkbox"/>
Entiendo que mi participación es voluntaria y que tengo libertad de dejar de participar en el proyecto en cualquier momento de su desarrollo sin necesidad de dar explicación.	<input type="checkbox"/>
Estoy de acuerdo en participar del estudio aquí nombrado	<input type="checkbox"/>
Entiendo que el material registrado puede ser usado en presentaciones y publicaciones de carácter científico.	<input type="checkbox"/>
Accedo a que mi práctica y conversaciones sean grabados en audio	<input type="checkbox"/>
Accedo al uso de citas mías anonimizadas en publicaciones	<input type="checkbox"/>

---

Nombre del Participante

---

Fecha

---

Firma del/la Participante

---

Nombre del/ la Investigador/a

---

Firma del/la Investigador/a