

27° versión concurso Haz tu Tesis en Cultura 2025

Despliegues participativos de los derechos culturales de niñas y niños

Aproximaciones al espacio del Centro de Creación Cecrea La Ligua

Javiera Antonia Lobo Molina

Antropología con mención en Antropología Social

Universidad de Chile

Julio de 2025

Reseña

Bajo la premisa de que una participación cultural activa de niñas y niños, en tanto sujetos de derecho, implica facilitar no solo el acceso a la vida cultural, sino también la creación, organización y transformación de las expresiones culturales que configuran su entorno, el presente ensayo se propone abordar la pregunta ¿Cómo se despliegan los derechos culturales de niñas y niños desde las posibilidades de participación que abre el Cecrea La Ligua como espacio público?

A partir de tres focos de problematización plasmados en los objetivos que guían el escrito, se reflexiona sobre los cruces entre derechos culturales de niñeces, participación y espacio público. Primeramente, desde la perspectiva de la cultura como bien público, se reflexiona sobre sus implicancias en el despliegue de derechos culturales. Luego, en un aterrizaje a su ejercicio por parte de niñas y niños, se propone una aproximación a sus modos de habitar un espacio público escenario de vida cultural y comunitaria. Por último, teniendo en cuenta las posibilidades que contiene el espacio en el habilitar o dificultar el ejercicio de derechos, se abren perspectivas respecto a la participación cultural de niñas y niños en función de sus usos del espacio público. Esto desde un análisis del caso del Centro de Creación Cecrea La Ligua, considerando que su formulación incorpora un carácter pedagógico, relacional y espacial, que representa una fuente de conocimientos, experiencias y aprendizajes sobre alternativas para construir convivencia con y entre niñeces desde un enfoque de derechos, aterrizado a su participación en la vida cultural.

Por lo tanto, el presente ensayo cobra relevancia en el ámbito de la cultura como bien público en las posibilidades de nutrir sus sentidos de facilitación por parte del Estado, desde su puesta en práctica específica en relación al grupo de salvaguarda que componen las niñeces. Al reconocerles protagonistas y con incidencia en la vida social y cultural, se pretenden relevar las perspectivas de derechos y participación que les sitúan como agentes activos en la construcción y práctica de la cultura, profundizando el posicionamiento de ésta como herramienta en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Entre las principales conclusiones, destacan las luces que entrega el Cecrea La Ligua para pensar despliegues participativos diversos de los derechos culturales de niñas y niños, proyectados en la habitabilidad del espacio público. Desde una mediación que invita al convivir de niñas y niños, sumado a su puesta en práctica en lógicas de cuidado interdependientes, se posiciona un espacio de socialización, juego, vida comunitaria y cultural que supera con creces una participación cultural medida por el acceso a la facilitación de actividades. Por lo tanto, se plantean aportes en términos de políticas públicas para observar un despliegue de derechos culturales participativos por parte de niñas en su habitar cotidiano y presente del espacio.

Palabras clave: Niñas, Centros de Creación Cecrea, derechos culturales, participación cultural, espacio público.

Introducción

En un contexto de plena ejecución de la Estrategia Quinquenal Nacional 2024-2029 para el desarrollo cultural, artístico y patrimonial de Chile (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (MINCAP), 2024), en tanto instrumento que planifica, orienta y articula el accionar de las políticas públicas culturales y sus distintos despliegues, adquiere relevancia reflexionar sobre los aterrizajes de los enfoques que se proponen para movilizar el desarrollo cultural del país. En consecuencia, el presente ensayo se propone abordar su marco conceptual central de cultura como bien público, específicamente desde la creación de entornos que favorezcan un ejercicio de derechos culturales.

Tomando el caso del programa estatal de los Centros de Creación (Cecrea), de manera particular las experiencias del Cecrea La Ligua abordadas en la tesis de grado “¿Qué vamos a hacer hoy? Pensando espacios para niñeces desde sus experiencias y procesos creativos dispuestos en el habitar el Cecrea La Ligua”, se busca reflexionar en torno a los derechos culturales de niñas y niños¹, desde las perspectivas participativas que sitúa el Cecrea, al abrir un espacio público direccionado a las niñeces. Esta propuesta se basa en la premisa de que una participación cultural activa de niñas y niños, en tanto sujetos de derecho, implica facilitar no solo el acceso a la vida cultural, sino también la creación, organización y transformación de las expresiones culturales que configuran su entorno. Por lo tanto, situar la reflexión en la habitabilidad por parte de niñas y niños del programa Cecrea, permite abrir perspectivas respecto a la participación de este grupo asociada al espacio público.

La pertinencia de esta propuesta en el ámbito de la cultura como bien público radica en la posibilidad de nutrir sus sentidos de facilitación por parte del Estado, desde un ejercicio participativo de derechos culturales específico del grupo de salvaguarda que componen las niñeces. Al reconocerles protagonistas en la vida social y cultural, se abren distintos beneficios en términos de desarrollo integral, cohesión social y

¹ Cabe destacar que, si bien los Centros de Creación Cecrea están destinados a niñas, niños y jóvenes entre los 7 y 19 años, la investigación de tesis se centró en el grupo de niñeces. Por lo tanto, a pesar de que la propuesta Cecrea y el enfoque de derechos utilizado abarca a juventudes, el ensayo hará referencia a niñeces en particular.

promoción de experiencias culturales diversas, lo que también habilita diálogos en términos de consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para 2030 (UNESCO, 2022; MINCAP, 2024). Sobre este último aspecto, el ensayo busca situarse en la lectura de los aportes que puede ofrecer la cultura para facilitar tales dimensiones, particularmente en términos de enriquecer la configuración de la ciudad desde espacios públicos, escenarios de vida comunitaria y cultural que involucre las perspectivas de las niñas.

En consecuencia, la organización del documento para abordar la temática delineada se basa en una contextualización más profunda de los tres focos de problematización claves, centrados en derechos culturales, su ejercicio participativo por parte de niñas y niños, y el espacio público como entorno para favorecer el ejercicio de derechos, lo que posibilita situar la pregunta y objetivos que guían la reflexión. Posteriormente, se incluye un aterrizaje concreto al programa Cecrea y al Centro de La Ligua, destacando sus elementos constitutivos para ser elegido como caso de análisis. Esto se complementa con algunas coordenadas conceptuales y metodológicas, en tanto herramientas que guiaron el trabajo de tesis y desde las que se produjo la información en que se basa el ensayo. Así, se sitúan los tres apartados de análisis reflexivo, los cuales se condicen con los tres objetivos específicos propuestos, otorgando lecturas desde las experiencias del Cecrea para el despliegue de derechos culturales de niñas y niños, su habitabilidad de espacios públicos y su ejercicio de participación cultural desde una lógica espacial. Finalmente, se incorpora un apartado de conclusiones, el cual enfoca los aportes reflexivos del ensayo y proyecta las experiencias del Cecrea La Ligua en la construcción de caminos concretos para facilitar la cultura como bien público, desde la puesta en práctica participativa de los derechos culturales por parte de niñas y niños en la vida social y cultural de la ciudad.

Desarrollo

Contextualizando focos de problematización claves

Los nexos entre derechos culturales de niñas y niños, participación y espacio público en los que se propone profundizar el ensayo tienen su asidero en tres focos problemáticos interconectados, a profundizar en el presente apartado. Primeramente, tomando como marco contextual la lectura de la cultura desde la política pública que la dota con un carácter de bien público, se hace necesario un detenimiento en los contenidos e implicancias de tal perspectiva para generar una aproximación a los derechos culturales. Luego, aterrizando a la comprensión de la participación de las niñeces en la vida cultural, se relevan los desafíos de una efectivización concreta de sus derechos. En este último sentido, se sitúa un correlato en la lectura del espacio público, al contener la posibilidad de habilitar o dificultar la participación cultural de niñas y niños, destacando las perspectivas que abre el caso del despliegue del Cecrea La Ligua.

Una primera coordenada relevante para comenzar a pensar estas temáticas se encuentra en la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Políticas Culturales y el Desarrollo Sostenible (MONDIACULT) (UNESCO, 2022; MINCAP, 2024). En tal instancia, se estableció como referencia de las políticas públicas culturales el reconocimiento de la cultura como “bien público mundial”, en miras de proyectar los aportes de este ámbito en la facilitación de los ODS para 2030. Es decir, se le asocia un valor a la cultura en términos de desarrollo humano, cohesión social y sostenibilidad democrática, lo que podría entregar herramientas para enfrentar los desafíos propios de proyectar un futuro justo y sostenible. En este sentido, y como resultado de la Conferencia, emerge la necesidad de generar y profundizar los estudios sobre el aporte de la cultura en las distintas dimensiones de los ODS, situando la relevancia inicial para el país de este ensayo.

Así, un primer foco problemático desde el que se desenvuelve este escrito se basa en las cargas del concepto de “bien público” y cómo se puede dotar de un contenido que lo direcciona a ser una herramienta efectiva de fortalecimiento de la resiliencia comunitaria. Siguiendo a la Federación Internacional de Consejos de Artes y Agencias Culturales (IFACCA, 2024), al ser una perspectiva que proviene del mundo

económico, implica un ejercicio de asociar un valor a la cultura que sitúa la necesidad de ponerla a disposición de todas y todos. No obstante, se abren una serie de interrogantes respecto a cómo se asigna o niega el valor de prácticas culturales diversas, quién lo decide, en base a qué criterios y dentro de qué contexto.

Las preguntas anteriores se pueden llegar a extremar si la aproximación a la cultura se limita a la generación de acceso, en tanto recurso a ser consumido, ya que implicaría una existencia y despliegue independiente a las personas (IFACCA, 2024). En este sentido, destaca el aterrizaje a un enfoque de derechos y de participación que dejan ver los objetivos de la Estrategia Quinquenal Nacional 2024-2029 (MINCAP, 2024). Hablar de derechos culturales implica un reconocimiento de diversidad de formas de experiencia cultural, asegurando que todas y todos se puedan hacer parte de la vida cultural (Symmes, 2017), cobrando relevancia el ejercicio participativo para situar a las y los ciudadanos como agentes activos en su construcción y práctica (MINCAP, 2024).

Así, este ensayo busca indagar en caminos reflexivos que apliquen tal acento relacional de la vida cultural, de manera de seguir dotando de contenido que aporte a la facilitación por parte del Estado de la cultura como bien público. Es esta última acción la que abre el segundo foco problemático a considerar, direccionado a la creación de un entorno que favorezca el ejercicio de derechos culturales, específicamente en términos de salvaguarda del desarrollo y participación cultural de distintas poblaciones, como lo son las niñeces (MINCAP, 2024).

Respecto a instrumentos normativos internacionales y nacionales que sitúan una perspectiva de derechos para la participación en la vida cultural de niñas y niños, destaca la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989) por parte del Estado de Chile en 1990, lo que sitúa un primer marco de derechos para aproximarse a las niñeces en el país. Sin embargo, es recién con la Ley N°21.430 Sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia (2022) que se establece un hito de direccionamiento concreto de la política pública a partir de un cambio de paradigma, en que se cuestiona la aproximación a este grupo etario desde la carencia, propia de una sociedad adultocéntrica en que se disminuyen sus aportes, al “aún no” estar “incorporados” a un mundo ya resuelto por las y los adultos, “justificando” un trato a modo de objetos de protección y por

asistir (Defensoría de la Niñez, 2020a; Casas, 2006). En este sentido, la Ley N°21.430 (2022) plasma un entendimiento de las niñeces como sujetos de derecho, dotándoles con un rol activo en el idear y construir caminos para su desarrollo personal y comunitario, cuya participación debe ser favorecida por los distintos organismos del Estado, en tanto garantes de derecho de niñas, niños y adolescentes.

Específicamente en términos culturales, el artículo 31 de la CDN (1989) explicita el derecho de niñas y niños al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes. Esto se traduce en la Ley N°21.430 (2022), específicamente en el artículo 44, como derecho a la recreación, al deporte y a la participación en la vida cultural y en las artes. Si bien el planteamiento de este derecho busca hacerse cargo de una serie de ámbitos que desbordan la especificidad de los derechos culturales, la Observación General N°17 (2013) del Comité de los Derechos del Niño entrega algunas pistas respecto a cómo generar una comprensión particular de la participación de niñas y niños en la vida cultural y las artes. Primeramente, se plantea una distinción respecto al artículo 30 de la CDN, el cual aborda el goce de la propia cultura, para enfatizar más bien en la inmersión en la vida cultural, considerando aspectos de acceso -oportunidad de experimentar actividades-, participación -oportunidades concretas direccionadas al desarrollo integral- y contribución en la vida cultural. Teniendo en cuenta tales elementos, una participación plena en la vida cultural implica considerar a niñas y niños en actividades direccionadas y accesibles para ellos, más también “debe incluir oportunidades para que los niños produzcan y creen sus propias formas culturales” (párr. 58, letra f). Es decir, el ejercicio de este derecho contempla un tiempo que no esté determinado totalmente por adultos, por lo que conlleva la generación de espacios, que vayan más allá de la participación en la vida cultural escolar, por ejemplo.

En esta línea, la Observación General N°17 (2013) permite visualizar que disponer lugares con actividades para niñas y niños no es suficiente para propiciar el ejercicio de este derecho, sino que la generación de espacios sociales en que se puedan dedicar a un desenvolvimiento espontáneo es una condición de posibilidad para una participación activa en la vida cultural. Por lo tanto, vuelve a cobrar relevancia que la facilitación de la cultura como bien público siga profundizando en esta lógica de

efectivización de derechos concreta de generar entornos participativos, cuyo aporte radica en el sentido de pertenencia que genera participar de la vida cultural como experiencia compartida.

Frente a este desafío, se abre el último foco de problematización, asociado a los usos del espacio público por parte de niñas y niños. Siguiendo a Tonucci (2020), la relación y apropiación de este grupo del espacio público se encuentra colmada de tensiones, debido a que la configuración de la ciudad tiende a ser reflejo de una sociedad adultocéntrica y direccionada a la producción, por lo que responde a un sujeto específico, circunscribiendo a las niñas a ámbitos privados, principalmente de la familia y la escuela. No obstante, para que niñas y niños reconozcan sus experiencias como válidas para compartir, experimentar y descubrir en lo público, cobra relevancia un espacio seguro, flexible y acogedor, en que este grupo cuente con tiempo para ellos, explorando y viviendo distintas experiencias (Tonucci, 2017).

De todas formas, pensar en espacios públicos para las niñas que faciliten su ejercicio de derechos implica exigencias específicas. Desde la Defensoría de la Niñez (2022a), se destaca la necesidad de contar con tiempo y el entorno físico que dote de oportunidades de exploración y participación, libre de estrés, no expuesto a presiones, prejuicios, discriminación y/o violencia.

Estos aspectos se pueden complementar con los resultados del Estudio de Espacios Públicos Urbanos para niños, niñas y adolescentes, solicitado por el Consejo Nacional de la Infancia (2016), en miras a un asesoramiento que garantice, promueva y proteja el ejercicio de derechos de este grupo. A partir de un trabajo con metodologías participativas con niñas y adolescencias de todo Chile, se relevaron características claves para este grupo en la construcción de “espacios públicos deseados”. Así, destaca la oferta de actividades que incorporen niñas y niños y a las que sean invitados; la posibilidad de convivir y participar en estos espacios; incluir elementos que propendan a la recreación y el descanso; detalles estéticos que fomenten la estimulación de sentidos y la creatividad; garantizar los accesos y seguridad en estos; componentes naturales, junto con mantención y cuidado; a la vez que efectivamente exista una usabilidad y apropiación por parte de niñas y adolescencias.

Si bien las alusiones a infraestructura y programación podrían encontrar un abordaje más concreto, pensar cómo se dota al espacio de un sentido de habitabilidad implica un desafío en comprender los procesos de apropiación del espacio por parte de niñas y niños. En esta línea, se hace particularmente relevante observar el programa Cecrea, al incorporar un carácter pedagógico, relacional y espacial, que representa una fuente de conocimientos, experiencias y aprendizajes sobre alternativas para construir convivencia con y entre niñeces desde un enfoque de derechos, aterrizado a su participación en la vida cultural del país (Cecrea, 2022b). Así, se podrían otorgar ciertas luces sobre las interrogantes finales que plantea el Estudio del Consejo Nacional de la Infancia (2016), respecto a cómo se convoca a niñeces diversas para convivir en el espacio público, participar de su diseño, implementación, apropiación y evaluación, a la vez que se incorpora una apertura y flexibilidad a las necesidades de cobijo y protección para hacerse parte del espacio.

Teniendo en cuenta lo dicho, se puede aterrizar la relevancia de este ensayo en pensar los aportes de la cultura específicamente respecto al ODS N°11 “Ciudades y comunidades sostenibles”, enfocado en preparar las ciudades frente al crecimiento urbano descontrolado, desde una perspectiva inclusiva, segura, resiliente y sostenible. De manera particular, el objetivo 11.7 se posiciona frente al problema del área dedicada a espacios públicos en la ciudad, situando la necesidad de espacios seguros, inclusivos y accesibles, en tanto condiciones para el desenvolvimiento de la comunidad en pos de una mejor calidad de vida, considerando a las niñeces como uno de los grupos de salvaguarda (Naciones Unidas, 2024). Por lo tanto, las proyecciones que pueden entregar los cruces entre derechos culturales de niñas y niños, participación y espacio público, que profundizan el carácter relacional de la cultura como bien público, pueden situar un camino relevante sobre su aporte en el desarrollo y bienestar del país.

Finalmente, la pregunta que guía la reflexión propuesta consiste en **¿Cómo se despliegan los derechos culturales de niñas y niños desde las posibilidades de participación que abre el Cecrea La Ligua como espacio público?** Esta se posiciona en miras de que el análisis de caso de este Centro otorgue experiencias claves para pensar el ejercicio de participación cultural de niñeces, desde sus

dinámicas de uso de este espacio público, en tanto ejemplo concreto del rol de facilitación de la cultura como bien público. Para llevar esto a cabo, se plantean tres objetivos específicos, cuyo abordaje se traduce en el foco de los tres apartados de análisis que constituyen el ensayo; 1) **Identificar elementos claves para el despliegue de derechos culturales de niñas y niños desde el Cecrea, considerando la perspectiva de la cultura como bien público;** 2) **Describir los modos de habitar el Cecrea La Ligua como espacio público por parte de niñas y niños;** y 3) **Reflexionar sobre la participación cultural de niñas y niños asociada a la habitabilidad de un espacio como Cecrea La Ligua.**

Sobre el programa Cecrea y su aterrizaje al Cecrea La Ligua

Para generar una mayor comprensión de la relevancia del caso del Cecrea en el ámbito temático delineado anteriormente, se hace necesario profundizar en cómo este está configurado.

El programa se comienza a idear el año 2014, en respuesta al programa de gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet (2013). En este se propone la implementación de una política nacional que propicie el desarrollo y perfeccionamiento de talentos artísticos juveniles con menos oportunidades, a partir de la creación de centros juveniles de cultura, que otorguen una experiencia formativa, a la vez que respondan a la necesidad de dirigir medidas a tal grupo etario. Este primer impulso, planteado desde una vinculación entre creatividad y talento, se podría asociar a una lectura de la facilitación de la cultura con foco en aquellas personas “eminentemente creativas”, en que se reconoce la posibilidad de impactar de manera duradera en la cultura (Clapp, 2018). No obstante, al identificarse como conflictiva “la escasez de oportunidades en Chile para el desarrollo de las capacidades creativas de niñas, niños y jóvenes” (MINCAP, 2016, p. 6), el planteamiento del programa termina por alejarse de la idea de talento, para favorecer el derecho a la creación y participación en la vida cultural de niñas, niños y jóvenes (Abarca, 2018).

Por lo tanto, Cecrea emerge como programa del Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura del MINCAP, proponiendo un modelo pedagógico propio con una convocatoria abierta y gratuita a participantes de entre 7 y 19 años.

Este se desenvuelve a partir del desarrollo de procesos y experiencias creativas que posicionan a tal grupo etario como interlocutores y agentes de problematización y transformación de la sociedad, promoviendo sus derechos en términos de imaginación, creación, participación y ejercicio ciudadano, con un correlato en la apertura de un espacio material para su efectivización concreta (MINCAP, 2016; Cecrea, 2016b).

Así, el modelo Cecrea destaca por considerar el diseño de una infraestructura propia, junto a una política de convivencia y metodologías participativas direccionadas a que niños, niñas y jóvenes se sientan acogidos, escuchados y con incidencia en el devenir del proyecto y sus territorios (Arteaga et al., 2021). Es decir, además de las instancias específicas que se pueden facilitar en los Cecrea, se promueve que los Centros sean espacios habitables, donde ir post jornada escolar, atendiendo a un público diverso que se constituya en la comunidad que da sentido al Centro (Cecrea, 2016a). Así, la propuesta Cecrea parece tensionar la minimización y puesta en duda de los aportes y experiencias de niñas, niños y jóvenes, enfatizando en que las y los adultos cumplan un rol de facilitar el contexto, para que este grupo sea protagonista de sus procesos, desde sus propios marcos y reflexividades (Urrutia, 2021), lo cual se circunscribe en un rol de idear, activar, construir y apropiarse de un espacio público que consideren efectivamente habitable.

Teniendo en cuenta tal marco, el Cecrea La Ligua destaca como uno de los primeros en emplazarse con infraestructura propia y en que se podría observar un despliegue de los distintos elementos que componen la propuesta del programa.

Este representa a la Región de Valparaíso, en un esfuerzo por descentralizar el acceso a procesos creativos, siendo escogido como territorio por su falta de infraestructura cultural, alto porcentaje de niñeces y juventudes e interés por parte de autoridades locales (Cecrea, 2022a). Su edificio, entregado a mediados del año 2019, se emplaza en un terreno de 2.291,9 m², buscando recuperar el lugar donde se encontraba la ex estación de ferrocarriles, siendo una locación estratégica y central. Este solía ser un terreno baldío que dotaba de inseguridad al sector, por lo que se propuso una primera acción de crear un nexo entre el edificio y lo público, con una plaza de entrada que aporte belleza y seguridad al sector (Cecrea, 2022a).

Respecto a la infraestructura en sí, se comienza a co-diseñar con niños, niñas y jóvenes el año 2016, participando de distintas actividades de escucha sobre “cómo se imaginan esta construcción destinada para el desarrollo de su creatividad y experimentación” (Cecrea, 2022a, p. 20). En el informe de la instancia (Programa Cecrea, 2016) se explicita que sus participantes intervinieron el plano arquitectónico con sus propuestas, las cuales se consideraron principalmente para los exteriores del Centro, destacando el conservar un árbol que existía en el patio, incorporando una tarima para observar el lugar.

Dentro del edificio, se identifican distintos ambientes especialmente diseñados para generar experiencias y procesos creativos de aprendizaje, como también fomentar y respetar espacios de ocio, descanso y juego libre (Arteaga et al., 2021). Así, se distinguen salas especializadas y entornos comunes, destacando una cocina abierta y equipada para sus participantes, como también un patio amplio con sector de huerto para correr y jugar libremente.

Las actividades nucleares que movilizan esta infraestructura son los laboratorios. Estos consisten en talleres en que se plasma el modelo pedagógico Cecrea, basado en procesos de aprendizaje que promueven la experimentación, el juego, el diálogo, la imaginación y creación, en relación a diversidad de temáticas en que convergen artes, ciencias, tecnología y sustentabilidad (Cecrea, 2016b). Si bien dentro de la propuesta Cecrea no se encuentran referencias concretas respecto al uso y activación del espacio en sí, el Centro de La Ligua también incorpora una dinámica de patio abierto, disponiendo los entornos comunes de su infraestructura para que las y los participantes pasen sus tardes, convivan, descansen, jueguen y ejerzan distintos modos de participar en el espacio. Esta lectura del Cecrea se deja ver en el informe de la segunda escucha creativa 2022 (MINCAP, 2022), instancia dedicada a conversar sobre espacios seguros con niños, niñas y jóvenes, quienes asociaron este despliegue del Centro con una oportunidad de socializar, divertirse, ser escuchados y disfrutar de la tranquilidad, en un contexto seguro y cuidado.

Esta dinámica de uso particular del Centro de La Ligua termina por situar la relevancia de su lectura como espacio público, al implicar la extensión del modelo Cecrea a su práctica cotidiana, en que emergen los propios modos de ser, estar y hacer en el espacio de las niñeces (Milstein, 2006). Por lo tanto, el proceso de análisis

se detiene en este componente espacial constitutivo del programa Cecrea, de manera de profundizar en la participación cultural de niñas y niños asociada a sus distintos usos del Centro.

Algunas coordenadas conceptuales

Para comprender los distintos cruces entre conceptos que propone el ensayo, se hace necesario un detenimiento en explicitar las perspectivas que nutren los usos de las herramientas conceptuales escogidas.

Primeramente, la comprensión de niñas y niños como sujetos de derecho implica un tránsito de su posicionamiento pasivo a la socialización del mundo adulto, hacia ser sujetos que construyen activamente reflexiones, apropiaciones, interacciones y despliegues en el espacio y su vida comunitaria y cultural, pudiendo opinar e incidir en los asuntos que les afectan (Milstein, 2006). Es decir, este enfoque busca generar un cambio de paradigma respecto a las concepciones adultocéntricas, en que el dominio entre clases de edad marca las pautas de relación, de un adulto “dueño” de lo “infantil”, que da paso a su lectura como objetos de protección, cuidado o control, cuestionando sus aportes desde el “poco valor” de ser “construcciones incompletas” (Duarte, 2012; Casas, 2006).

Por lo tanto, el enfoque de derechos sitúa la participación de las niñas en la sociedad desde el reconocimiento del aporte sustantivo de sus experiencias, lo que se traduce en garantizar que puedan decidir e intervenir en espacios sociales de manera influyente en el presente (Defensoría de la Niñez, 2020b). Sin embargo, se hace necesario mantener una mirada crítica respecto a cómo se articulan las agendas de participación, de manera de evitar que estas reproduzcan una invisibilización.

Profundizando en algunos aspectos claves para abordar una participación efectiva de niñas y niños, la Observación General N°12 (2009) establece la necesidad de enfrentar prejuicios acerca de la capacidad de este grupo para expresarse. Así, cumplir un rol garante implica generar entornos favorables al ejercicio del derecho a la participación como proceso social sustantivo, que promueva que niñas formen

sus propias opiniones y ejerzan su derecho a expresarlas libremente. En otras palabras;

“la plena aplicación del artículo 12 exige el reconocimiento y respeto de las formas no verbales de comunicación, como el juego, la expresión corporal y facial y el dibujo y la pintura, mediante las cuales los niños muy pequeños demuestran capacidad de comprender, elegir y tener preferencias”.
(Observación General N°12, 2009, párr. 21)

La cita anterior abre las perspectivas respecto a que no existe un solo modo de participar. En este sentido, son relevantes los aportes de Cuevas-Parra (2023), respecto a dos dimensiones claves a tener en cuenta en la facilitación de la expresión de opiniones: i) las identidades interseccionales de niñas y niños, en tanto experiencias diversas desde la que se vive la niñez, lo que genera un cruce de factores que habilitan/restringen la participación, siendo importante aterrizar este ejercicio a sus necesidades particulares, y ii) la construcción de un entorno habilitante, en tanto condiciones para generar un espacio seguro no solo en términos físicos, sino también con metodologías pertinentes, adultos capacitados y los elementos indispensables para asegurar la inclusión de niñeces diversas y sus variados modos de expresión.

Aterrizando estas perspectivas a la participación cultural de niñas y niños específicamente, se retoma la construcción del concepto que plantea Symmes (2017). La autora plantea una comprensión de este fenómeno que transita de la asistencia y consumo de “prácticas legítimas” de cultura, a un reconocimiento como derecho vinculado a la participación. Esto implica un cambio en la visión de las prácticas culturales a expresiones comunitarias que articulan significados y sentidos de la vida cultural de las y los ciudadanos. Por lo tanto, de un derecho a “la cultura”, es posible hablar de derechos culturales, que reconocen la diversidad de formas de la experiencia cultural -en este caso, aquellas correspondientes a niñas y niños-.

Siguiendo a la autora, tal perspectiva termina por cuestionar la separación entre oferta cultural y un público, posicionado como agentes externos de la vida cultural. En cambio, se sitúa como problema de política pública la desigualdad en la lectura y

valoración social que se le da a las expresiones culturales, como podrían ser aquellas propias de niñas y niños. Por lo tanto, la autora vincula la participación cultural con derechos culturales -todos/as tienen derecho a participar de la vida cultural- y democracia cultural -reconoce la diversidad cultural, a las y los ciudadanos como sujetos activos en la vida cultural y la generación de espacios para expresiones culturales diversas-.

Por último, el ejercicio de derechos culturales y de una participación cultural remite a una lógica espacial. Lefebvre (2013) lo plantea en términos de que las relaciones sociales que se entablan en torno a la vida cultural no existen en el aire, sino que tienen un soporte espacial, el cual se produce en la interacción de cuerpos, actividades y objetos que lo componen. De Certeau (2000) lo explica estableciendo una distinción entre “lugar” y “espacio”. El primero considera todos aquellos elementos que se distribuyen en relaciones de coexistencia. Sin embargo, al tener en cuenta su puesta en práctica desde movimientos y relaciones que ocurren en este, emerge la generación de un espacio que adquiere sentido por sus experiencias particulares.

En definitiva, estos distintos acentos en las coordenadas conceptuales de las niñeces como sujetos de derecho, el vínculo entre derechos culturales y participación cultural y la lectura de espacios que emergen en la práctica, encuentran cruces en su carácter relacional, que permite profundizar en la facilitación de la cultura como bien público.

Algunas coordenadas metodológicas

Entendiendo que este escrito se basa en el desarrollo de una investigación de tesis de grado, se hace necesario explicitar brevemente ciertos aspectos claves del trabajo de campo desde el que se produjo la información que nutre estos caminos reflexivos.

Si bien el diseño metodológico acopló distintos dispositivos para producir conocimiento que releva el cohabitar y experimentar cotidianamente el despliegue del Cecrea La Ligua, destaca de manera específica para este análisis el desarrollo de un trabajo etnográfico enfocado en la contextualización en y de este

Cecrea, como de las dinámicas que lo movilizan. Este proceso incluyó una semana de ajustes a fines de agosto de 2022, para luego asistir al Cecrea los días miércoles y jueves de septiembre y octubre de 2022. Durante este período, se llevaron a cabo conversaciones etnográficas y observación participantes, siendo herramientas que propiciaron una interacción en los términos de las y los distintos agentes que componen el Centro, levantando experiencias, percepciones y sentidos atribuidos a sus prácticas en el espacio (Guber, 2016).

Tal ejercicio se complementó con los puntos críticos que aporta Ingold (2015) a la etnografía, respecto a que, más allá de generar una acción descriptiva, es relevante una apertura al aprendizaje de cómo niñas, niños y el equipo del Centro aprenden a ser, estar, saber y hacer en el espacio relacional del Cecrea. Esta perspectiva fue la que permitió una profundización en el despliegue de la dinámica de patio abierto particularmente, en tanto uso del espacio que implicaba una serie de resoluciones cotidianas que lo configuraban de manera constante. En tal sentido, el grupo de niñas y niños establecía modos de habitar y apropiarse del espacio en interacciones específicas, siendo el foco de la investigación, y diferenciadas de aquellas propias de las y los jóvenes -cuyos desafíos merecerían un estudio propio-.

En consecuencia, el principal medio de registro fue el cuaderno de campo, siendo estos relatos los que se van a ir entrecruzando para situar y nutrir el camino reflexivo propuesto por el presente ensayo.

Despliegues de derechos culturales de niñas y niños en el Cecrea La Ligua

En la Estrategia Quinquenal Nacional 2024-2029 (MINCAP, 2024) se incluye al programa Cecrea como lógica de efectivización de derechos culturales y participación en la cultura de niñas y niños, destacando la inversión en infraestructura y la realización de distintas experiencias pedagógicas que estos Centros aportarían a la facilitación de la cultura como bien público. No obstante, tales énfasis para medir el aporte del Cecrea al desarrollo cultural del país parecen estar aún permeados por una perspectiva que prioriza el acceso a la cultura que, si bien cuenta con un impulso democratizador para facilitar el encuentro con lo

cultural, sigue posicionando la participación de las niñeces desde un lugar externo a la construcción colectiva de sentido de la vida cultural (Symmes, 2017).

Por lo tanto, detenerse en cómo empezar a observar la participación y ejercicio de derechos culturales, considerando distintas capas que se implican en la habitabilidad de la vida cultural -desde el Cecrea La Ligua en este caso-, se hace relevante para generar aterrizajes más profundos de los enfoques que se proponen guiar las políticas culturales del país. En definitiva, mantenerse en los mismos indicadores culturales de acceso parece limitar cómo consideramos la participación de niñas y niños y su puesta en práctica que contribuye en la configuración de un espacio como lo es el Cecrea y las relaciones que lo constituyen. Esto se evidencia de manera particular en el Centro de La Ligua, el que parece incluir despliegues de derechos mucho más complejos que la generación de laboratorios en una infraestructura equipada, tal como se relata a continuación.

A pesar de toda la preparación al trabajo de campo que uno pretender construir delicadamente, aprehendiendo detalles que mejoraran la navegación en un “modo Cecrea”, su puesta en práctica en La Ligua fue, a lo menos, desconcertante. En el papel, el Cecrea aún era un lugar con elementos que coexistían de manera fija y clara. No obstante, las relaciones humanas que los movilizan dejaron ver un espacio que implica constantes apropiaciones frente a lo contingente que se desplegaba el día a día.

Si bien los laboratorios son el plato fuerte que alimenta de manera más evidente la propuesta Cecrea, el Centro de la Ligua no es un mero contenedor. Gran parte de su energía cotidiana proviene de la dinámica de patio abierto, la cual pone a disposición de niñas y niños un espacio para pasar sus tardes, socializar y jugar. Esto se hizo aún más evidente un día en que el Cecrea se encontraba en silencio y tranquilo, a lo que una de las encargadas del aseo comentó que “está demasiado silencioso, no me gusta, así no debería ser el Cecrea”. Estas palabras no dejaron de resonar, ya que el Centro carecía inmediatamente de sentido sin la apropiación por parte de niñas y niños, la cual iba más allá de contar una participación estructurada en laboratorios, sino que abría distintos modos de incorporarse al Cecrea, densificando cómo se pueden extender sus despliegues en la vida cultural. La pregunta ya no era

solo sobre el ofrecer experiencias culturales, sino respecto a qué convoca a simplemente estar en este espacio.

En distintas interacciones con participantes del Cecrea, tanto en instancias cotidianas como durante la aplicación de metodologías de escucha creativa, niñas y niños desplegaron sentidos de ser “dueños de casa”, que emergía en las posibilidades de estar tranquilos, conversar, relacionarse con amigos e intergeneracionalmente desde la confianza. Así, la cotidianidad del patio se nutría desde niñeces sentadas con su celular, a aquellas interactuando, paseando por el exterior, jugando juegos de mesa, construyendo con legos, pintando, compartiendo una comida, disfrutando de la música o discutiendo reglas de juegos nuevos.

Una primera aproximación, temerosa si se quiere a este accionar más libre de niñas y niños, podría pensar que aspectos claves del programa Cecrea no se están cumpliendo. Sin embargo, este Centro parece colmarse de gestos cotidianos, de saludos por el nombre, de miradas a los ojos, de cuidados en el comer, que integran a niñeces en una convivencia abierta. Así, más allá de una constante creación de “grandes obras”, se parecía practicar una vida cultural del día a día. Al fin y al cabo, el sentido de pertenencia de niñas y niños en el Cecrea desborda el afán de control adulto y exige pensar realmente cómo nos ponemos a disposición de mantener el diálogo en esa construcción colectiva.

(Relato etnográfico, cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, agosto-octubre 2022).

Del extracto anterior, se distingue un cuestionamiento central que lo subyace, ligado a cómo se parece limitar el entendimiento de los derechos culturales de niñas y niños al momento de rendir lo que se espera que este espacio aporte al desarrollo cultural del país. En tal sentido, cabe preguntarse “¿qué se mide cuando se mide en cultura?” (Symmes, 2017, p. 25). Este aspecto resulta clave, ya que si nos enfocamos únicamente en el acceso cultural, la diversidad de formas de participar y ejercer derechos culturales quedan opacadas.

En el caso del Cecrea La Ligua, tras la insignia de los laboratorios, el patio parece abordar modos de participar de niñeces diversas, distinguiéndose un valor que merece más detenimiento. Al abrir un “espacio en el que estar”, es posible propiciar una puesta en escena de distintas niñas y niños frente a un mundo que ha tendido a presentarse ya resuelto por y para adultos (De la Jara, 2018). El convivir cotidiano remite a un ejercicio de derechos culturales que se despliega en la interacción, creación y subversión de significados sociales, en que niñas y niños no solo aprenden la cultura que les rodea, sino que participan activamente de sus rutinas culturales, apropiándose y reinterpretando elementos (Gaitán, 2006), como lo es el empezar a posicionar el patio como una forma de participar en el Cecrea.

En definitiva, pensar el despliegue de los derechos culturales de las niñeces considerando las perspectivas que deja ver su ejercicio en el Cecrea La Ligua, podría posicionar un valor para dotar a la cultura como bien público en el propiciar dinámicas de convivencia, cuyo sentido de pertenencia aliente a niñas y niños a verse como ciudadanos dotados de derechos con sus propios modos de hacerse parte de la vida cultural (Observación General N°17, 2013). Si bien esta promoción de la participación no está exenta de desafíos y exige distintas condiciones estructurales para un relacionamiento efectivo en lo social comunitario (IFACCA, 2024), profundizar en los modos de habitabilidad del espacio del Cecrea puede entregar ciertas luces para abordar caminos diversos de participación cultural.

Lecturas del Cecrea La Ligua como espacio público habitado por niñeces

Volviendo a la Estrategia Quinquenal Nacional 2024-2029 (MINCAP, 2024), se posiciona como punto clave para pensar los alcances de su enfoque el crear entornos que respeten y fomenten los derechos culturales. Esto se traduce en la habilitación de infraestructura cultural, como también en que sus usos fomenten la participación en el espacio. Si bien este objetivo entrega un punto de partida para situar el rol del espacio en la vida cultural, la producción del Cecrea desde el convivir con y entre niñeces que dejó ver el apartado anterior exige profundizar en la categoría de usos del espacio desde los modos en que se habita y se hace propio de manera cotidiana.

Primeramente, entendiendo que la dinámica de patio abierto encuentra un uso importante en el juego, cobran relevancia tres dimensiones que sitúan Candiracci et al. (2023) para crear un ambiente habitado desde el juego; tiempo de juego libre, espacios que faciliten el juego y una efectiva facilitación del juego libre. Respecto a este último punto, Cecrea destaca en su modelo pedagógico un rol del mundo adulto desde la facilitación y acompañamiento de procesos de las niñas, dotándolas de todas las herramientas necesarias para desarrollar una participación genuina (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016).

Si bien tal diseño no termina de clarificar un desenvolvimiento concreto de facilitadores respecto a la mediación cotidiana del espacio, Candiracci et al. (2023) acentúan que este rol inspira el juego, ve oportunidades para agregar metas de aprendizaje y crea espacio y tiempo para actividades lúdicas. Es decir, propicia que confluyan en el espacio los medios para facilitar la circulación de las experiencias de las niñas, incluyendo dimensiones materiales, relacionales, de voluntad y comunicacionales (González-Grandón et al., 2021).

Esto se puede ver en el Cecrea La Ligua desde el ejercicio de activación del patio que realizan las y los facilitadores. Sin embargo, ellas y ellos también plantearon que implica todo un reto el generar una disposición al juego libre. Al no existir pautas concretas respecto a una participación asociada a este despliegue ampliado del modelo Cecrea en el espacio, es constante el proceso de aprendizaje respecto a continuar promoviendo el ejercicio del derecho al descanso, esparcimiento y participación en la cultura y el arte, cuando éste ha tendido a ser identificado entre los derechos menos conocidos por parte de niñas y niños (PNUD, 2024).

En tal sentido, no hay que perder de vista que un primer marco para pensar la habitabilidad del espacio recae en una mediación que promueva una efectiva participación. Esto considerando que la interacción que busca permear al Cecrea desde el juego, la creación y un enfoque de derechos constituye un modo relacional que requiere sensibilizar(se), al enfrentarse muchas veces con las lógicas escolares y de una ciudad que limita la exploración y el reconocimiento de las propias experiencias de niñas y niños como válidas para hacerse parte del espacio (Tonucci, 2017).

Así, las y los facilitadores del Centro de la Ligua destacaron que los procesos de aprendizaje vincular intergeneracional que propició la mediación del patio abierto les ha permitido conocer mejor a las niñeces que se hacen parte del espacio. Muchos de los niños y niñas valoraron la interacción que podían establecer con facilitadores, quienes suscitaban confianza en términos de cercanía y atención de un adulto dispuesto a escucharles con un interés activo. En esta línea, poder ir construyendo distintas vías de convivencia intergeneracional se situó como una forma de poder acercarse a la apropiación de este espacio por niñas y niños, quienes planteaban experiencias de no haber sido escuchados en otros entornos, en que se desconfiaba de sus experiencias y opiniones.

Profundizando en los espacios con que contarían las niñeces para su despliegue en La Ligua, en el informe de la segunda escucha creativa 2022 (MINCAP, 2022) emerge que niñas y niños identificaron como espacio relevante la plaza, más la tendieron a asociar a un lugar inseguro, dada la alta probabilidad de que les pudiesen robar. Así, la apertura del espacio del Cecrea La Ligua también responde a una necesidad del territorio, en que niñas y niños tengan donde pasar sus tardes, especialmente cuando sus cuidadores se encuentran en sus trabajos. Por lo tanto, una segunda capa de lectura del Centro como espacio público se vincula al rol que toma en facilitar bienestar y cuidado en su convivencia cotidiana, lo que se esboza en el siguiente relato.

“Para que un Centro como este funcione, todo tiene que estar funcionando”. Esta fue una de las primeras frases compartidas por una de las integrantes del equipo de gestión del Cecrea La Ligua, asentando un aterrizaje sumamente cotidiano al despliegue del Centro. De una propuesta para y desde las niñeces que se podría considerar con tintes utópicos y difíciles de asir, emerge un espacio en que el bienestar de muchos de sus participantes parte en necesidades concretas; contar con un entorno cómodo para esperar el bus a localidades rurales, acceso a enchufes, baño y cocina, lo que se suma a las posibilidades de ser escuchados, socializar y divertirse que niños y niñas identifican en el Cecrea.

Al corroborar con participantes de 10-11 años durante una dinámica de escucha por qué ir al Cecrea y no, por ejemplo, a la plaza, se estableció

rápidamente como acuerdo común que “en la plaza nadie te cuida”. De este modo, niños y niñas comenzaron a relevar distintas acciones de cuidado que encuentran en el centro, desde darles colación, a que aquello que se les pierde aparece y que siempre pueden recurrir a alguien.

Específicamente respecto a la colación, es un momento que se espera con ansias en el Cecrea La Ligua. Desde el equipo de gestión se comenta que niñas y niños solían llegar con hambre, siendo una de las situaciones cotidianas que tuvieron que resolver respecto a abrir el espacio. El almuerzo con que cuentan las niñeces en sus establecimientos educacionales suele ser a las 12:00 horas, del que muchas veces llegan quejándose. Por lo tanto, desde el Cecrea establecieron un convenio con la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb) para ofrecer colaciones saludables, de manera de hacerse cargo del constante foco de atención en el hambre y de preguntarle a adultos del Centro si tenían algo para darles, cuando la interacción en el Cecrea se extendía toda la tarde.

Así, se fueron haciendo cada vez más evidentes los distintos guiños a la facilitación de bienestar y cuidado en este espacio; desde colaciones posicionadas con detenimiento, que invitan a compartir una porción; jarras preparadas con agua y hierbas, dispuestas para que niñas y niños se puedan servir; las invitaciones a hacerse cargo de aquellos elementos que utilizan; la escucha y atención que las y los participantes relevan en distintos momentos que pueden encontrar en este espacio; e incluir celebraciones y eventos dentro de su comunidad. Todos estos elementos se parecen traducir en una sensación de cercanía en relación al Centro.

(Relato etnográfico, cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, agosto-octubre 2022).

Los distintos aspectos narrados con anterioridad dejan ver que el fuerte componente relacional del Cecrea y que su lectura como espacio seguro por parte de niñas y niños, al asociarlo a la confianza, cariño, distensión y tranquilidad para socializar libremente (MINCAP, 2022), parece encontrar un sustrato en el cuidado de la construcción de vínculos entre quienes participan en el Centro, en tanto

espacio del que constantemente niñas y niños se están apropiando, más también manteniendo y cuidando en la interacción.

Esta perspectiva se podría asociar a los planteamientos de Chinchilla (2020), respecto a que una efectivización del derecho a la ciudad se encuentra en contar con una ciudad que cuida. Más este cuidado no busca traducirse en una sobreprotección a niñas y niños, sino entenderles como partes constitutivas de los espacios, que se nutren desde las experiencias de una dimensión socializada colectiva, en que emergen los cuidados en una convivencia centrada en el bienestar e interdependencia. En tal sentido, este modo de desplegarse en el Cecrea parece situar un sentido de habitabilidad para el uso del espacio que proviene de los vínculos de cuidado que lo constituyen.

Concluyendo, la dinámica de patio abierto del Cecrea La Ligua posibilita posicionar una lectura de este como espacio público, al ser un referente para pensar en las necesidades, apoyos y libertades que niñas y niños identifican para habitar, participar y desplegarse espacialmente. Desde el ejercicio de mediación del espacio que se habita en la construcción de vínculos intergeneracionales, a un despliegue de un espacio que cuida a sus participantes y que es cuidado por ellos para apropiarse de este, es posible profundizar el entendimiento de que los usos de espacios culturales provienen del nutrir sus iniciativas, considerando su producción relacional como condición para una puesta en práctica efectiva (Lefebvre, 2013).

Pensando la participación cultural de niñas y niños asociada a habitar el espacio público

Del apartado anterior, se desprende una lectura del Cecrea como espacio público, en tanto funciona como escenario de socialización, cuidado, juego, vida comunitaria y cultural, cuyo sentido de habitabilidad parece arraigarse a una convivencia que releva la incidencia de niñas y niños. Así, se sitúa como último ejercicio reflexivo el pensar las perspectivas que abre en términos participativos el ejercicio de una habitabilidad del espacio.

A pesar de que el Cecrea considera una lógica espacial constitutiva, es llamativo que no cuente con medios concretos para hacerse cargo del despliegue de este componente con un modo pertinente de medir la participación de niñas asociada a su habitar del espacio. Entendiendo que niñas y niños expresan participar del Centro de La Ligua de distintas formas, es crucial que la política pública sea capaz de observar e incorporar esta participación plural como elementos del despliegue diverso de derechos culturales de este grupo, más allá de lo que se espera que sea la participación de las niñas en cultura.

En el Cecrea La Ligua, si bien hay muchos niños y niñas que se identifican con la lógica de laboratorio, hay quienes priorizan el Centro como oportunidad de contar con un tiempo para ellos, en un espacio seguro y cuidado. Así, también ejercen un modo propio de hacer uso del espacio, cuyas características identificadas de habitabilidad se pueden traducir en un ejercicio de participación en la vida cultural y comunitaria. Al fin y al cabo, la apropiación del espacio por parte de niñas y niños proviene de que tenga sentido para ellas y ellos hacerse partícipes, en tanto les es posible distinguir un reflejo constitutivo de la puesta en práctica de sus experiencias particulares (De Certeau, 2000).

En este sentido, se regresa a los planteamientos de Symmes (2017), respecto a la diversidad de formas que puede tomar la práctica cultural, particularmente en la articulación de significados y sentidos que emergen en el relacionamiento comunitario, propiciado por la apertura de un espacio público para niñas y niños. Así, se proyectan las experiencias del Cecrea para facilitar la cultura como bien público, dotada de valor desde la perspectiva de niñas y niños que se hacen parte de una vida cultural y social cotidiana, que parece entregar un sentido de pertenencia habilitante de la participación cultural, al promover que ellas y ellos mismos reconozcan sus experiencias como válidas para compartir en lo público.

Finalmente, que niñas y niños se sitúen en el espacio público cobra relevancia como modo de ejercer y ejercitar su participación cultural desde lo cotidiano y presente de vincularse en un escenario de vida cultural y comunitaria. Más frente a la pregunta de cómo creamos efectivamente ese entorno que respete y fomente los derechos culturales, garantizando el despliegue de niñas desde el decidir, opinar e intervenir, es que podemos encontrar caminos de acción en el mirar con

detenimiento el Cecrea La Ligua, cuyo desenvolvimiento en términos de mediación y cuidado en la convivencia entrega pistas claves de un espacio que se produce en el facilitar una participación cultural de y para niñeces diversas.

Conclusiones

Retomando el recorrido propuesto por el ensayo, este se situó desde el planteamiento de que una participación cultural activa de niñas y niños, en tanto sujetos de derecho, implica una apertura a sus despliegues en el crear, organizar, movilizar, subvertir y habitar la vida cultural y sus distintas expresiones comunitarias. En consecuencia, se llevó a cabo un ejercicio de problematización y análisis reflexivo siguiendo los tres objetivos específicos del escrito; desde los derechos culturales y cómo ampliar la facilitación de la cultura como bien público más allá del acceso cultural; los modos en que niñas y niños habitan un espacio público escenario de vida cultural y comunitaria; a un aterrizaje del ejercicio participativo que emerge en el habilitar entornos facilitadores de derechos culturales.

Teniendo en cuenta la pregunta guía ¿Cómo se despliegan los derechos culturales de niñas y niños desde las posibilidades de participación que abre el Cecrea La Ligua como espacio público?, se buscó que las experiencias de este Centro proyectaran los cruces entre derechos culturales de las niñeces, participación cultural y espacio público, dotando de una nueva capa de valor a la facilitación de la cultura como bien público para seguir pensando sus aportes al desarrollo y bienestar de todas y todos.

Del primer objetivo, es posible desprender que un elemento clave para el despliegue de derechos culturales radica en el cuestionamiento de “¿qué se mide cuando se mide en cultura?” (Symmes, 2017). Este posibilita ir dotando de densidad un ejercicio de derechos que, además de considerar el acceso como acción democratizadora, observa formas de participar cotidianas y de construcción de sentido relacional. Así, la cultura como bien público no se posicionaría de manera independiente a las personas, sino que se nutrirían sus perspectivas de facilitación

por parte del Estado para proyectar los aportes de la cultura como herramienta de fortalecimiento de la resiliencia comunitaria.

Así, cobran relevancia las reflexiones del segundo objetivo del ensayo, respecto a cómo se crean y configuran entornos habilitantes del despliegue de derechos culturales de niñas y niños. Desde la premisa de que no es que niñas y niños no tengan la capacidad de formar sus propias opiniones, expresarse y participar culturalmente, sino que las y los adultos deben crear las condiciones necesarias para que esto ocurra, es que un primer sentido de habitabilidad del espacio público que parece movilizar al Cecrea La Ligua es la mediación concreta de un espacio que invita a su apropiación por parte de niñas y niños. Entendiendo que cada grupo de salvaguarda requiere de apoyos específicos, son interesantes las perspectivas que abre Cecrea desde un rol garante de derechos en la convivencia cotidiana, que parece habilitar un tiempo para niñas y niños, reconociendo relaciones interdependientes de cuidado.

Así, remitiendo al tercer objetivo, la habitabilidad del Cecrea como espacio de socialización, cuidado, juego, vida comunitaria y cultural supera con creces una participación cultural medida por el acceso a la facilitación de actividades. Así, es posible encontrar un aterrizaje al ejercicio de derechos culturales de manera cotidiana en un uso del espacio que se habita diversamente.

Entonces, respondiendo a la pregunta que guía el ensayo, el Cecrea La Ligua permite entregar luces sobre un despliegue de derechos culturales de niñas y niños que emerge en su puesta en escena en un espacio público relacional, cuyos modos de ejercer participación en su habitabilidad producen una vida cultural y comunitaria en ser parte de una convivencia cotidiana y presente.

Por lo tanto, la política pública cultural, desde su rol garante de derechos de niñas y niños, tiene una gran misión en el proyectar un ejercicio participativo de derechos culturales de este grupo, que vaya desde el acceso a una programación pertinente, a asegurar un sentido de habitabilidad de la vida cultural. Así, un primer paso relevante se encuentra en detenerse en los indicadores considerados de participación y desarrollo cultural en el país, respecto a cómo estos permiten observar distintos modos de ejercicio participativo de derechos culturales. En otras

palabras, se busca abrir caminos para que el “medir en cultura” pueda llegar a ser reflejo de las niñeces como parte constitutiva de una comunidad que se cuida y media entornos habilitantes de una participación en la vida social y comunitaria, desplegada en espacios de facilitación de derechos culturales.

Si bien este ensayo cuenta con una serie de limitaciones, siendo la más crítica la necesidad de generar instancias de diálogo y construcción colectiva de los sentidos con que niñas y niños se aproximan a los derechos culturales, el presente escrito sirve como un puntapié inicial para ir situando distintas perspectivas de participación cultural de niñas y niños, que nutran una política pública que efectivamente posibilite observar y facilitar sus distintos despliegues.

Finalmente, el Cecrea La Ligua entrega luces para pensar la habitabilidad de una ciudad que sea soporte y se produzca desde un ejercicio de derechos culturales de niñas y niños. Su lógica espacial fue posicionando un ejercicio participativo de las niñeces que proviene del habitarlo, cuyos sentidos pueden aportar a constituir los espacios públicos de la ciudad seguros, inclusivos y accesibles en el socializar, divertirse, ser escuchados y disfrutar de la tranquilidad. Así, se pueden continuar profundizando los aportes de la cultura como bien público a la consecución de los ODS, desde el valor con que lo dotan niñas y niños en la facilitación de un desenvolvimiento comunitario, que promueva un sentido de pertenencia y de ser partícipes de una vida cultural diversa, cotidiana y presente, habitada en pos de una mejor calidad de vida.

Referencias bibliográficas

- Abarca, H. (2018). *Producir Sociedad, Producir Sujeto (El Caso de las Políticas Sociales Reflexivas en Chile)* [Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias Sociales]. Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Arteaga, R., Donoso, D. y Hermosilla, D. (9 de agosto de 2021). Conversación ANIDAR especial Cecrea- Ministerio de las culturas, las artes y el patrimonio (Chile). *Osa Menor. Arts Education for Children and Youth*. <http://osamenor10.blogspot.com/2021/08/conversacion-anidar-especialcecrea.html>.
- Bachelet, M. (2013). *Programa de Gobierno Michelle Bachelet 2014-2018*. Chile de todos.
- Candiracci, S., Luca Conti, R., Dabaj, J., Moschonas, D. Hassinger-Das, B. y Donato, J. (2023). *Playful Cities Design Guide: Play for anyone, anywhere*. Arup.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política Y Sociedad*, 43(1), 27-42.
- Cecrea. (2016a). *Modelo Cecrea*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Cecrea. (2016b). *Modelo pedagógico Cecrea*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Cecrea. (2022a). *Memorias 2015-2021. Diente de leche: recordando los primeros 7 años del CECREA La Ligua en comunidad*. CIIR / Escuela de Antropología UC / Cecrea / Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.
- Cecrea. (2022b). *Orientaciones Cecrea 2022*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.
- Chinchilla, I. (2020). *La ciudad de los cuidados. Salud, economía y medioambiente*. Catarata.
- Clapp, E. (2018). *La creatividad como proceso participativo y distribuido*. Narcea.

- Comité de los Derechos del Niño. (20 de julio de 2009). Observación general N°12 El derecho del niño a ser escuchado. CRC/C/GC/12.
- Comité de los Derechos del Niño. (17 de abril de 2013). Observación general N°17 (2013) sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31). CRC/C/GC/17.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2016). *Política de convivencia con enfoque de derechos Cecrea (documento de síntesis)*. Centros de Creación Cecrea.
- Consejo Nacional de la Infancia. (2016). *Estudio Espacios públicos urbanos para niños, niñas y adolescentes*. Estudios y Consultorías Focus Limitada / Fundación Patio Vivo.
- Cuevas-Parra, P. (2023). Multi-dimensional lens to article 12 of the UNCRC: a model to enhance children's participation. *Children's Geographies*, 21(3), 363-377.
- De Certeau, M. (2000). "Espacios" y "lugares". En M. De Certeau, *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer* (pp. 129-130). Universidad Iberoamericana.
- De la Jara, I. (2018). Adultocentrismo y género como formas negadoras de la cultura infantil. *Revista Saberes Educativos*, (1), 47-67.
- Defensoría de la Niñez. (2020a). Capítulo 4: Derecho al juego y su garantía en contexto de crisis social y sanitaria. En Defensoría de la Niñez, *Informe Anual 2020. Derechos humanos de niñas, niños y adolescentes en Chile* (pp. 576-637). Defensoría de los Derechos de la Niñez.
- Defensoría de la Niñez. (2020b). *Propuesta metodológica para la participación efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Defensoría de la Niñez.
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, (36), 99-125.
- Federación Internacional de Consejos de Artes y Agencias Culturales. (2024). *La cultura como bien público. Navegar su rol en los debates de política pública*. IFACCA.

- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.
- González-Grandón, X., Chao, C. y Patiño, H. (2021). El juego en la educación: una vía para el desarrollo del bienestar socioemocional en contextos de violencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 233-270.
- Guber, R. (2016). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Siglo veintiuno editores.
- Ingold, T. (2015). Conociendo desde dentro: reconfigurando las relaciones entre la antropología y la etnografía. *Etnografías contemporáneas*, 2(2), 218-230.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing.
- Ley 21.430 de 2022. Sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia. 6 de marzo de 2022. D.O No. 43203.
- Milstein, D. (2006). Y los niños, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. Avá. *Revista de Antropología*, (9), 49-59.
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2016). *Estudio línea de base del Programa Centros de Creación (Cecrea)*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2022). *Informe segunda Escucha Creativa 2022 Cecrea La Ligua*. Programa Centros de Creación (Cecrea).
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2024). *Estrategia Quinquenal Nacional 2024-2029*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.
- Naciones Unidas. (26 de enero de 2024). *Objetivo 11: Lograr que las ciudades sean más inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles*. Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado el 29 de julio de 2025 de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/cities/>.
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. United Nations, Treaty Series, vol. 1577:3.

Programa Cecrea. (2016). *Informe Escucha Creativa Infraestructura Cecrea La Ligua*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2024). *Proceso participativo Política Nacional de Niñez y Adolescencia 2024-2032*. Chile Crece Más / PNUD.

Symmes, C. (2017). La participación cultural como fundamento del tejido social: el horizonte de la nueva institucionalidad para las culturas, las artes y el patrimonio. En Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (Ed.), *Encuesta Nacional de Participación Cultural 2017* (p. 19-33). Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Tonucci, F. (2017). A modo de introducción... La diversidad como valor en una escuela que cambia. *Aula abierta*, (46), 9-12.

Tonucci, F. (2020). *La ciudad de los niños. Un nuevo modo de pensar la ciudad*. Editorial Losada.

UNESCO. (28-30 de septiembre de 2022). Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Políticas Culturales y el Desarrollo Sostenible (MONDIACULT 2022). MONDIACULT-2022/CPD/6.

Urrutia, I. (2021). *Diseño de un modelo de evaluación multidimensional para el programa de Centros de Creación (CECREA)*. Departamento de Formación y Educación en Artes y Cultura, Subsecretaría de las Culturas y las Artes, Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.