

DIÁLOGO DE SABERES
SOBRE PARTICIPACIÓN INFANTIL



Universidad Autónoma Metropolitana

Rector General, Dr. Luis Mier y Terán Casanueva

Secretario General, Dr. Ricardo Solís Rosales

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco

Rectora, Dra. Patricia Aceves Pastrana

Secretario de la Unidad, Dr. Ernesto Soto Reyes Garmendia

División de Ciencias Sociales y Humanidades

Director, Lic. Gerardo Zamora Fernández de Lara

Secretario Académico, Mtro. Roberto Martín Constantino Toto

Jefa del Departamento de Educación y Comunicación, Lic. Dolly Espínola Frausto

Programa Infancia

Coordinadora del Programa de Investigación, M. en R.N. Norma del Río Lugo

Coordinadoras del Programa de Formación, M. en E.H. Yolanda Corona Caraveo,

M. en Ed. Graciela Quinteros Sciurano

Coordinadora del Centro de Diseño, M. en D. Francesca Sasso Yada

Cubierta, fotografía: *La Jornada / Tomás Bravo*; diseño: *Miguel Carranza*

Fotografía: *La Jornada / José Carlo González*, Págs. 14 y 94; *Raúl Ortega*, 36;

Tomás Bravo, 66 y 146; *Duilio Rodríguez*, 112

Dibujos: *Quino*, págs. 25, 34, 44, 52, 76 y 97; *Charles M. Schulz*, 92;

Fontanarrosa, 110; *Abel Quezada*, 136; *Rogelio Naranjo*, 140

Revisión de estilo: *María Inés Jurado*

Cuidado de la edición: *Francisco Ornelas Picón*

ISBN 970-654-981-1

D.R. © Yolanda Corona Caraveo, María Morfín Stoopan

D.R. © Universidad Autónoma Metropolitana

Primera edición, diciembre de 2001

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco

Calzada del Hueso 1100, Col. Villa Quietud, 04960 México, D.F.

Impreso y hecho en México / *Printed and made in Mexico*

Yolanda Corona Caraveo
María Morfín Stoopan

*Diálogo de saberes
sobre participación infantil*

Universidad Autónoma Metropolitana
Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez, A.C. (COMEXANI)
Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)
Ayuda en Acción México





Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez, A.C. (COMEXANI)

Jorge Valencia
Coordinador

Ma. Eugenia Linares Pontón
Responsable del proyecto Promoción de la Participación Infantil y Juvenil

Aniceto Ortega 647, Col. Del Valle, 03100 México, D.F.
Tels. 5559-0441, Fax 5575-3668



Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

Dr. Bernt Aasen
Representante de UNICEF México

Dr. Daniel Camazón
Coordinador de Programas

Lic. Nelia Bojórquez
Oficial del Programa de Derechos de la Niñez y la Mujer

“Las opiniones expresadas en esta publicación son responsabilidad exclusiva de sus autores y no necesariamente reflejan la opinión de UNICEF”

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)
Paseo de la Reforma 645, Col. Lomas de Chapultepec, 11000 México, D.F.
mexico@unicef.org / www.unicef.org/mexico



Ayuda en Acción México
Calle Leyva 78-C, Centro Histórico, 62000 Cuernavaca, Morelos
Tels. (777) 312-9609 y 312-4339

*Entre la tarde que se obstina
Y la noche que se acumula
Hay la mirada de una niña.*

*Deja el cuaderno y la escritura
Todo su ser dos ojos fijos
En la pared la luz se anula.*

*¿Mira su fin o su principio?
Ella dirá que no ve nada.
Es transparente el infinito.*

Nunca sabrá que lo miraba.

OCTAVIO PAZ

Agradecimientos

*A quienes todavía creen que vale la pena
trabajar por un mundo más justo,
no sólo para los niños, sino para todos.*

Yolanda Corona

*A Yezmín, por todo lo que aprendimos.
A Malena, por lo que aún deseamos aprender.*

María Morfín

LA PUBLICACIÓN FINAL DE LOS HALLAZGOS realizados durante todo este recorrido no hubiera sido posible sin la generosidad de muchas personas que colaboraron en diferentes momentos. El libro es en realidad un producto colectivo, en el que nos correspondió la responsabilidad de integrar el conocimiento generado a partir de la práctica con la información teórica, buscando un diálogo entre los dos saberes.

Aunque es difícil mencionar a quienes intervinieron directa o indirectamente, agradecemos en principio al Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez (COMEXANI) –donde surgió la idea inicial de este proyecto– por asumir la responsabilidad de la recolección y sistematización del conocimiento generado a partir de la práctica. Agradecemos también a quienes compartieron su experiencia en los proyectos de participación, cuyos nombres y los de su organización aparecen en el anexo uno.

Agradecemos especialmente a María Eugenia Linares por asumir la responsabilidad del proyecto en su primera fase, por sus comentarios y su manera gentil y solidaria de presionar para que los testimonios generados mediante la práctica fueran el eje de la discusión. A Jutta Klass por su entusiasta participación en la discusión inicial y posterior del documento, por su mediación institucional para esta edición y su valiosa ayuda en la selección fotográfica.

Nuestro reconocimiento al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), ya que el Comité Italiano de este organismo aportó la mayor parte del financiamiento para la realización del proyecto. Asimismo al Programa Infancia de la Universidad Autónoma Metropolitana y a la asociación Ayuda en Acción por el apoyo económico para su edición. Un agradecimiento particular a Robert Cohen, quien adoptó el proyecto desde su nacimiento y a Nelia Bojórquez, quien insistió en que se hiciera el trabajo teórico y ofreció generosamente la ayuda de UNICEF.

A María Inés Jurado por su dedicación en la corrección de estilo y a Alejandro Aréchiga por su valiosa ayuda en la revisión final del documento; al periódico *La Jornada* por permitirnos utilizar las fotografías que ilustran este libro. A las compañeras del Programa Infancia de la Universidad Autónoma Metropolitana y a Fidencia Luna por sus valiosos comentarios al

documento, así como a todos los colegas que han publicado sus reflexiones sobre el tema y que citamos a lo largo del texto. Damos las gracias también a Manfred Liebel, quien amablemente compartió su información acerca de las organizaciones y movimientos infantiles y con quien discutimos algunos términos, a Guillermo Alonso por compartir su experiencia en el trabajo con la niñez indígena.

A nuestros familiares y amigos que supieron esperar ante nuestra frecuente ausencia durante varios meses –y que aún así estuvieron presentes. Finalmente agradecemos de manera especial a nuestros compañeros e hijos por su apoyo incondicional ante la presión de trabajo que nos hizo delegar en ellos algunas de nuestras responsabilidades.

Prólogo

PARA EL FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA, UNICEF, es un honor realizar el prólogo de este trabajo pionero sobre participación infantil. Profundizar en la reflexión sobre este tema requiere una visión de fondo, la convicción de que los intereses de las generaciones futuras, de los ciudadanos y ciudadanas en formación deben ser parte integral del presente y de las decisiones públicas. Dentro de este contexto, el encuentro entre el trabajo académico y la experiencia de la sociedad civil es sin duda enriquecedor, puesto que al darse un diálogo de saberes se potencia el aprendizaje.

Una primera base de esta reflexión es la transformación del papel de los niños y niñas en un proceso histórico que les ha permitido emerger legalmente como sujetos de derechos, pero que en la actualidad se enfrentan a actitudes y prácticas que los reducen a ser considerados como objetos o propiedad de los adultos y que les niegan su capacidad de aportar en la sociedad.

La Convención sobre los Derechos del Niño ha representando un gran avance mundial al replantear las relaciones del Estado con la niñez y del mundo adulto con el mundo infantil. Sin embargo, aún se requiere un enorme esfuerzo para que dentro del mismo espacio en el que conviven niñas, niños y adolescentes se tejan relaciones democráticas que les permitan reconocerse entre ellos mismos como sujetos de derechos, aprender a dialogar y resolver conflictos pacíficamente.

El derecho a la participación constituye uno de los artículos más innovadores de este acuerdo internacional que por primera vez obliga al Estado y a la Sociedad Civil a tomar en cuenta y respetar la expresión de las niñas, niños y jóvenes de acuerdo a su edad, capacidades y necesidades. Se trata de un derecho civil y político que facilita el ejercicio de los demás derechos, por lo que se convierte en uno de los pilares en la construcción de ciudadanía.

En este texto se postula que la construcción de ciudadanía debe comenzar desde la infancia y que para ello se requiere romper la perspectiva que restringe los derechos de los niños y las niñas por no contar con el derecho al voto o por no tener acceso a los espacios formales de participación, como los partidos políticos. Esto supone también replantear las asimetrías de poder entre el mundo de los adultos y el mundo infantil, en un proceso que transforme la exclusión en la toma de decisiones a la que se ven sometidos los niños, las niñas y los jóvenes de todas las naciones. De este modo, es esencial no sólo

lograr rescatar su sentir en los ámbitos más cotidianos de convivencia, la familia y la escuela, sino que puedan ser copartícipes en la construcción de un mundo mejor.

Promover el interés de los niños y las niñas por los asuntos públicos, conlleva la apertura de espacios para el acceso y análisis de la información, de manera que se pueda debatir con ellos acerca de la realidad social en la que viven. Así, los niños y niñas pueden dejar de ser observadores pasivos del acontecer mundial y fortalecerse para incidir en el ámbito público y ejercer una ciudadanía activa. Las diferentes experiencias planteadas en este libro reafirman la importancia de tomarlos en consideración como auténticos promotores del cambio y el desarrollo.

Las autoras enfatizan en este trabajo la necesidad de que los adultos, no sólo aprendan a escuchar, sino a desarrollar mecanismos de diálogo y rendición de cuentas hacia los niños y las niñas, de tal modo que se asuman responsabilidades ante las generaciones futuras. Al rescatar la idea de que la historia se construye por los seres humanos, independientemente de la edad, se propone un concepto de sociedad incluyente que considere a las políticas públicas como lo que nos involucra a todos, en una agenda que contemple también los intereses del mundo infantil como parte del interés público.

Desde nuestra perspectiva, un componente fundamental del desarrollo humano es el encuentro y diálogo intergeneracional e intrageneracional, que recupere como eje la importancia de aprender a convivir, así como la necesidad de cultivar los valores de solidaridad y tolerancia. Por ello, a todos los involucrados en este esfuerzo nos une el convencimiento de que cualquier proyecto que busque democratizar la sociedad debe empezar necesariamente por la infancia.

Nelia Bojórquez

Oficial del Programa de Derechos de la Niñez y la Mujer, UNICEF México

Presentación

DIÁLOGAR, PARTIR DE LA PREGUNTA, crear espacios en los que asumimos que el camino no está trazado, fueron las premisas que guiaron el proyecto que culminó con la publicación de este libro.

El punto de partida lo constituyeron las constantes inquietudes que llevaron al Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez (COMEXANI) a convocar durante 1999 y 2000 a diversos grupos de personas que coordinan y colaboran en programas de fomento a la participación en la ciudad de México y en los estados de Morelos y Yucatán. En respuesta a la convocatoria que se hizo para conocer sus experiencias y discutir los programas en los que estaban involucrados, acudieron cerca de 40 personas, principalmente mujeres, muy comprometidas con el trabajo, pero que reportaban una dificultad para crear espacios en los que se pudiera reflexionar y discutir sobre los hallazgos y obstáculos que surgían en la práctica. Observamos en sus reflexiones un cuestionamiento muy profundo acerca de la dificultad de transformar las relaciones que se dan entre los adultos y los niños, incluyéndose a sí mismas, así como una preocupación constante por ser congruentes y llevar a la vida cotidiana esa actitud de apertura y escucha hacia la niñez.

En virtud de que el tema de participación infantil es relativamente reciente, los proyectos de trabajo con la niñez tienen un carácter experimental. Tal situación representa una ventaja, porque las formas de intervención todavía no se institucionalizan y existe, por tanto, la posibilidad de cuestionar los métodos que se están utilizando para corregir más fácilmente el camino.

Los textos de discusión teórica aún se están generando, pero nos llamó la atención el hecho contradictorio de una falta de voces femeninas en la literatura escrita de los procesos de participación, a pesar de su presencia mayoritaria en los proyectos concretos con niños, niñas y jóvenes. Nos parece importante estimular la producción escrita de sus reflexiones, sobre todo porque existe una semejanza en las relaciones asimétricas que comparten las mujeres y los niños que, desde nuestro punto de vista, enriquecería la comprensión del problema.

Desde el inicio del proyecto se planteó la conveniencia de trabajar con las y los promotores de manera que se pudieran ir entretejiendo los conocimientos generados a partir de la práctica con los conceptos y propuestas de diversos autores, propiciando una polémica sobre la complejidad de los aspectos que se ponen en juego. Este libro es el resultado del diálogo entre la experiencia práctica y la reflexión teórica, entre el conocimiento aportado por las y los promotores y los documentos que han producido diversos autores.

Decidimos dividir el libro en cinco capítulos. El primero de ellos, “¿Por qué promover la participación?”, parte de la idea acerca de la importancia de la vida cotidiana en la construcción del orden social. Posteriormente revisa la manera en que se ha incluido a la niñez en la lucha por los derechos; continúa con la construcción histórica de la visión de la infancia y finaliza con una discusión sobre el derecho a participar visto desde la Convención de los Derechos de la Niñez (CDN), firmada y ratificada por el gobierno mexicano en 1989 y 1990, respectivamente.

El segundo capítulo, “¿Qué entendemos por participación?”, aborda la definición del término y prosigue con una discusión crítica sobre lo que se ha llamado protagonismo infantil, para describir posteriormente diversas formas y ámbitos de participación, así como algunos modelos que se han propuesto para evaluar el nivel de la misma.

El tercer capítulo, “Hacia nuevas formas de relación en los espacios sociales”, plantea que el conflicto y las resistencias de los adultos al cuestionamiento que implica la nueva visión de la infancia pueden ser utilizados como herramienta de trabajo para el cambio; describe el papel que nos toca jugar para construir nuevas y más equitativas relaciones, así como la necesidad de compartir el poder con niñas, niños y jóvenes en los espacios familiares, escolares y comunitarios.

En el cuarto capítulo, “El promotor de la participación infantil”, se presentan diversos aspectos relacionados con las necesidades de desarrollo personal y formación de quienes se dedican a fomentar la participación entre niños y jóvenes.

Finalmente, en el quinto capítulo, “Planes y programas de participación”, se revisan algunos puntos relacionados con la planeación, operación y evaluación de proyectos dirigidos a fomentar la participación, incluyendo breves aspectos de financiamiento y relación institucional.

Cabe aclarar que al hablar de niñez adoptamos aquí la definición que hace la Convención, en cuyo texto se plantea que: “se entiende por niño a todo ser humano desde su nacimiento hasta los 18 años de edad, salvo que haya alcanzado antes la mayoría de edad”. Este es un rango muy amplio que se traslapa con los periodos de adolescencia y juventud tal como han sido considerados por las Naciones Unidas y organismos como la Organización Mundial de la Salud, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y algunas ONG. De acuerdo a los lineamientos de las convenciones adoptadas por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y sus organismos asociados se habla de adolescentes para referirse al periodo comprendido entre los 10 y los 18 años, y de juventud para el periodo de los 15 a los 24. Sin embargo, también se utiliza el término gente joven para designar a las personas que se encuentran en el rango de los 10 a los 24 años.* En este libro adoptaremos el término de niñez e infancia indistintamente para referirnos a todos aquellos que no son considerados como mayores de edad, aunque también incluimos los términos de adolescencia y juventud.

* V Reunión Ministerial Americana sobre Infancia y Política Social, Jamaica, 2000.

Por otra parte, se ha hecho un esfuerzo en diversas publicaciones por incluir en el lenguaje escrito una perspectiva de género y utilizar continuamente el femenino y el masculino a la vez o bien la arroba para designar a ambos sexos. Nosotras intentamos utilizar los dos procedimientos, pero como introducían una dificultad adicional a la lectura, optamos por usar el término de niñez o el de infancia cuando fuera posible, utilizar niñas, niños y adolescentes en algunos otros casos, y también el término de niño o niños para referirnos en general a las personas menores de edad.

A lo largo del libro se encuentran las opiniones textuales de los y las promotoras que seleccionamos de la sistematización realizada por Ma. Eugenia Linares en *Cosechando nuestros frutos*; aparecen en recuadros para distinguirlas del texto general, de manera que se establezca un diálogo entre la experiencia práctica y la reflexión teórica. Hemos insertado en los diferentes capítulos –o bien como anexos– algunos materiales de diversos autores que apoyan los distintos temas y que pueden ser de interés para los lectores. Como el humor es una excelente manera de tomar distancia y ver las cosas desde un ángulo más fresco y ligero, quisimos también invitar al diálogo a algunos caricaturistas.

Sólo resta que el lector se sume a este diálogo amplio que hemos iniciado y que esperamos contribuya a que los diversos caminos que hemos tomado quienes estamos interesados en promover la participación de niñas, niños y jóvenes nos conduzcan a encontrar la mejor manera de hacerlo.

Trabajar por la niñez puede ser una pequeña contribución a este mundo, pero podría ser mayor si resonamos con ellos como símbolo de renovación de vida, como un espejo que nos incita a quienes imaginamos un mejor futuro para la infancia y para la humanidad toda, a pensar, trabajar y convocar a la acción partiendo de la premisa de que la realidad es siempre nuestra, para vivirla, para sostenerla, para recrearla.

Tepoztlán, Morelos, diciembre de 2001



CAPÍTULO UNO

¿Por qué promover la participación?

*Camina el ser humano en la historia,
tras de sí mismo, enredándose en su esperanza,
ensoñándose, inventándose a veces.*

MARÍA ZAMBRANO

EL TEXTO DE ESTE LIBRO se forjó durante el primer año de un milenio en el que pensábamos que existía la posibilidad de cultivar entre los niños y los adultos una nueva relación fincada en la comprensión más profunda de lo que es la infancia, sus necesidades y el derecho que tienen a que nosotros—como generación que les antecede—hagamos todo lo que está en nuestras manos para brindarles una vida que vale la pena vivir.

Sin embargo, los acontecimientos de septiembre de 2001 que dieron lugar al inicio de otra guerra han mostrado que la hostilidad extrema es muy común no sólo entre los pueblos, sino en las relaciones cotidianas. La “civilización” actual aún recurre a la forma ilusoria más antigua de resolver los conflictos. Lo que acontece mundialmente puede tener un efecto de desesperanza al tomar conciencia de la gran capacidad que como seres humanos tenemos para ejercer una violencia que se desborda sobre nosotros mismos. La crisis de sentido que priva en nuestros tiempos es ahora más evidente, tanto en términos del rumbo que la humanidad ha seguido, como en su significación literal, que apunta a la ceguera y sordera que existe ante ese otro que es diverso, diferente a nosotros. Parece que hay un olvido del ser, un deslizamiento hacia una lógica de relación basada en los intereses de unos cuantos sin reparar en el costo, dolor y sufrimiento que los otros deben pagar para ello.

Pero también lo acontecido invita a la reflexión, suscita un estado de alerta en el que es posible entender que la expresión de violencia en el ámbito internacional es un espejo que refleja el tipo de relación que se cultiva en la sociedad. Es posible la comprensión de que cualquier decisión o cualquier acto contiene en sí mismo un grado de indeterminación, un margen de libertad; libertad que puede llevarnos a ser inhumanos, pero que también implica la posibilidad de ejercerla de otras maneras. En estos momentos—como en todo momento de la historia—cada persona, cada grupo organizado, cada nación está eligiendo un camino que tiene repercusión en muchas vidas.

La experiencia en proyectos de participación infantil ha dejado en nosotras la certeza de que la niñez representa potencialmente la posibilidad de transformar el enfoque ético que prevalece en nuestra sociedad y que se finca en erigir al hombre adulto como el centro referencial de toda medida y legalidad, como dueño del mundo, capaz de normar, controlar y disponer de los recursos naturales, materiales y humanos a su alcance. Retomamos la propuesta de Heidegger sobre una ética de la co-pertenencia en la que medir no significa poner todo en función de uno, sino más bien de un co-referir o ajustar entre sí, para conjugar las distintas suertes emplazadas en el juego del ser. Se trata de rescatar y promover una ética de apertura hacia el mundo en donde es posible entender lo que el horizonte histórico revela.

Así, el trabajo con la infancia nos hace pensar que es posible retomar la utopía, soñar el mundo que queremos ahora, para nosotros como adultos, así como para los niños y las nuevas generaciones. Como dice María Zambrano (1996), la historia también es un juego y a todos los que participamos en ella nos corresponde imaginar futuros posibles. Por esta razón nos parece todavía más necesario el trabajo de sensibilización hacia otras maneras de entender la relación con los demás, la responsabilidad que tenemos todos en la construcción de una realidad basada en la premisa de la no-violencia, así como en la de respeto y tolerancia a los que son diferentes a nosotros mismos, entre ellos, los niños.

El interés creciente de algunos sectores de la población por garantizar, tanto en ámbitos locales como nacionales e internacionales, el derecho de la niñez a opinar y participar en los asuntos que le conciernen, es un fenómeno que ha suscitado por un lado una enorme resistencia, sobre todo por el profundo cuestionamiento del papel de los adultos ante la infancia, pero también un gran esfuerzo por parte de personas, grupos ciudadanos e instituciones públicas para abrir espacios que promuevan la inclusión de las niñas, niños y jóvenes en la vida social.

Existen innumerables y muy valiosas experiencias que todavía no han sido sistematizadas, lo que nos enfrenta a la carencia de un marco conceptual que permita entender más profundamente el significado de la participación de la niñez y de la juventud. Por ello hemos elegido acercarnos al tema desde la discusión de diversos conceptos estrechamente vinculados con la participación, tales como democracia, ciudadanía, la inclusión de la niñez en la vida social y la nueva visión que se tiene de la infancia a partir de la CDN.

Construir la sociedad

El concepto de participación no puede estar desligado de una **idea de sociedad**. Actualmente el tipo de sociedad que promueve la participación es aquella en la que se entiende

*Lo más fácil es cambiar los ropajes.
Lo más simple alterar los escenarios.
Lo más profundo es cambiar lo cotidiano.
Aquellas pequeñas cosas...
que van haciendo toda una vida.*

ALFREDO ASTORGA y DIEGO PÓLIT

que el sistema social se construye desde los individuos que la integran. Se parte entonces de que el orden social no es algo que está dado y sobre el cual no hay nada que hacer. Más bien se enfatiza la idea de que es susceptible de modificarse continuamente gracias a la acción de los ciudadanos. Esto es lo que constituye la idea de una sociedad democrática.

Como lo plantea Bernardo Toro: “el orden social en el que vivimos fue construido por personas –nuestros padres, nuestros abuelos–, y continúa siendo construido por nosotros y mantenido por todos” (1994: 2).

Por lo tanto, la tarea del cambio atañe a todos y cada uno de nosotros y no solamente a los gobernantes. En la voz de aquellos que se dedican a promover la participación infantil y juvenil, se refleja esta misma idea:

Yo creo que trabajar en proyectos de participación va mucho en la idea de volver a ser utópicos, de invitarnos nuevamente a soñar, a pasar de la desesperanza a la esperanza, dándonos cuenta que somos capaces de crear un mundo nuevo construyendo en nuestro entorno cotidiano relaciones menos impositivas, más horizontales y de mayor diálogo, hasta que esto se vaya dando en todos los escenarios.

Esta visión necesariamente nos hace pensar acerca de la responsabilidad que tenemos en la construcción de la sociedad que deseamos forjar, sobre todo si estamos de acuerdo en que la transformación social no se da exclusivamente de arriba hacia abajo, sino también en un movimiento que surge desde la base social como la responsable de legitimar las decisiones que nos afectan a todos. Para Baratta (1999: 13) el desarrollo de la democracia depende de que la sociedad pase de la exclusión de ciertos sectores a la inclusión de todos los individuos en el proceso de cambio.

Toro Arango propone que en todo proceso de formación es necesario crear una nueva mentalidad que entienda la idea de la creación y modificación colectiva del orden social. De esta manera los problemas pueden verse como oportunidades y no como algo ante lo que se reacciona sin posibilidad de incidir. El cambio social se puede generar en varios niveles: el de las políticas públicas y las instituciones mediadoras entre el Estado y la sociedad civil y también, de manera esencial, el de la vida cotidiana.

En cuanto a los dos primeros niveles es importante referirse a la participación vinculada con la Declaración sobre el Derecho al Desarrollo adoptada por los países pertene-

cientes a las Naciones Unidas en 1986. En ella se planteó que el desarrollo se refiere al “proceso global económico, social, cultural y político que tiende al mejoramiento constante del bienestar de toda la población y de todos los individuos **sobre la base de su participación activa, libre y significativa** en el desarrollo y en la distribución justa de los beneficios que de él se derivan”.

Asimismo se sostiene que el sujeto central del desarrollo es la persona humana, a la vez participante activa y beneficiaria de ese derecho. Los Estados se han comprometido a formular políticas de desarrollo nacional en las que a través de la participación activa, libre y significativa de los individuos, pueda mejorarse el bienestar de toda la población.¹ En esta línea las instituciones son las encargadas de materializar este compromiso y promover en sí mismas un ambiente inclusivo en el que las decisiones puedan darse desde estos principios.

Por otra parte, es necesario destacar la importancia de fomentar la participación en la vida cotidiana porque, como afirma Daniel Prieto, ésta es el “hogar del sentido: todo lo tiñe, todo lo permea, todo lo lleva a su terreno”.² Es en ella donde se refleja y se reconstruye paulatinamente el orden de la sociedad. Es muy común que se le perciba como algo “natural” que debe mantenerse y sin embargo, éste es uno de los ámbitos privilegiados para modificar y construir relaciones que transformen el conjunto social.

En palabras de Lizarazo y Pólit: “entendemos entonces, a la vida cotidiana como ese contexto donde cobran sentido las actuaciones de todos los días, para trabajar, para convivir en grupo, para participar, para amar, para soñar. Lugar, espacio, tiempo y sentido desde donde todo lo que hacemos adquiere una razón de ser, desde el detalle más pequeño hasta la gestión trascendente. La vida cotidiana es el contexto en el que se construyen los sueños, los acuerdos y las discrepancias” (1997: 37).

En virtud de que a los actores sociales corresponde decidir y proponer qué aspectos de la vida social desean cambiar, los esfuerzos cotidianos que se llevan a cabo en el ámbito local y de grupos pequeños, como la familia, el barrio o las instituciones educativas son fundamentales en todo proceso de transformación social.

Esto implica que la transformación no se da únicamente en el plano de las ideas, sino sobre todo en el de las actitudes: el respeto al otro, la apertura a escucharlo, el rechazo al maltrato y a la violencia, la solidaridad, la confianza, la posibilidad de cuestionar nuestros puntos de vista, de argumentarlos, etcétera.

¹ Declaración sobre el Derecho al Desarrollo. ONU, 1986.

² Citado por Lizarazo y Pólit (1997: 36).

En el 68 oía a mis papás hablar de eso y yo no entendía muy bien, y fue hasta después que empecé a entender las posturas de mi familia. La idea que se manejaba en aquel entonces era la de un mundo mejor, pero de lo macro a lo micro, había que cambiar el mundo, había que cambiar el país, había que cambiar la superestructura, había que cambiar todo eso para que después ese cambio llegara a uno. Y ahora el planteamiento es que vamos de lo molecular a lo macro. El cambio no tiene que ser primero a nivel macro pues las relaciones de poder existen con mi pareja, con mis hijos, en el aula, aquí con ustedes. Yo pienso que ahora tenemos muy claro que el poder está en toda relación interpersonal: quién decide, cómo participa, cómo lo ejercemos.

Esto es así porque, tal como lo plantea Touraine (1999: 281) en la democracia se trata de hacer vivir juntos a individuos y grupos que son a la vez diferentes y semejantes y cuyos proyectos muchas veces se oponen entre sí. En este sentido podemos hablar de lo que se ha llamado “una convivencia democrática” que sólo es posible si se desarrollan ciertas habilidades que no se dan de manera natural, sino que deben ser aprendidas y, en consecuencia, enseñadas.

La única manera de aprender habilidades y actitudes es poniéndolas en práctica. Entre más se practica, más hábil se es. Por eso en la democracia no nada más es posible, sino necesario participar. Sólo gracias a la acción de los ciudadanos puede asegurarse que la sociedad democrática sea un proceso de permanente construcción colectiva. Todo esto dentro de un marco ideal de respeto a la diferencia, ya que la diversidad de individuos es lo que enriquece el todo social.

Finalmente, al promover la participación, estamos invitando a que se gesticione un proceso común entre todos los diferentes.

En este punto es preciso aclarar que cuando hablamos de democracia, no nos referimos únicamente al aspecto de la elección popular de los gobernantes, sino también y sobre todo a la importancia de la participación de la sociedad civil en todos los ámbitos de la vida pública, ya que si los ciudadanos no participan también en la elaboración, discusión y evaluación de las políticas sociales, no hay democracia. Los ciudadanos comunes –entre ellos los niños– tienen que incidir en los espacios institucionales, porque es en ellos donde se pueden combinar las experiencias particulares con las reglas de administración de la sociedad. Baratta (1999: 8) menciona que el tema infantil ha adqui-

rido gran relevancia en los procesos de democratización que se están dando en muchos países, por lo que es importante que los autores que estudian esta materia incluyan también a la niñez en sus consideraciones. Las afirmaciones: *la democracia es buena para los niños y los niños son buenos para la democracia* son indicadores de un intento de incluirlos como un sector a tomar en cuenta dentro de la organización social.

Queremos formar hombres y mujeres constructores de su propia historia, de su cultura y de sus tradiciones, un mundo donde haya igualdad, donde se distribuya equitativamente lo que existe. Yo creo que eso es lo que estamos buscando con la promoción de la participación, una sociedad más justa, una sociedad que va creando sus propios valores.

Es aquí donde se entrecruzan los conceptos de democracia y ciudadanía. La ciudadanía ha sido definida de manera muy sencilla por Adela Cortina (1994) como “La pertenencia a una comunidad compartida de valores”. Por ello la autora considera que existe en los países democráticos una imperiosa necesidad de fortalecer un sentimiento de **pertenencia**, sin el cual no puede pedirse a los miembros de dicha comunidad que se hagan responsables de ella.

Se ha discutido mucho el que los niños no pueden considerarse como ciudadanos hasta la mayoría de edad, puesto que es hasta ese periodo cuando pueden ejercer su derecho al voto. Sin embargo, este argumento sólo toma en cuenta un aspecto de la ciudadanía y deja de lado otros que son esenciales para entender cabalmente lo que implica ser ciudadano.

Hay que distinguir entre lo que se ha llamado la **ciudadanía civil**, la **ciudadanía política** y la **ciudadanía social**.³ La **civil** se refiere a los derechos de libertad y de justicia que se dan como parte esencial del contrato entre el Estado y el ciudadano.

La **ciudadanía política** tiene que ver precisamente con la posibilidad de participar en las discusiones y decisiones que se toman en los ámbitos de poder. Se incluye aquí el derecho a elegir y ser elegido mediante el voto, pero también la posibilidad de participar en forma directa en consultas públicas, asambleas y consejos ciudadanos.

Finalmente, la noción de **ciudadanía social** está relacionada con el derecho que tienen los miembros de una sociedad a la educación, a la salud y a gozar de una calidad de vida digna. Este último aspecto es el que se ha difundido en el siglo XX y en la actualidad constituye un terreno de lucha importante, puesto que la mayoría de los Estados consideran que los derechos sociales no son prioritarios, están sujetos a la disponibilidad de recursos y por lo tanto no son reclamables.

³ Para entender el desarrollo histórico de estos conceptos, véanse Marshall (1992) y Cortina (1994).

Sin embargo, los derechos que ampara la ciudadanía social son el requisito indispensable para que los ciudadanos puedan participar en el orden público, ya que, como lo han señalado varios pensadores (Bustelo, 1998; García Méndez, 1999; Galtung, 1998) alguien que carece de lo más indispensable, difícilmente puede pensar en ejercer los otros dos aspectos de la ciudadanía.

La inclusión de la infancia y la lucha por sus derechos

Pensamos también que este proyecto de cambio debe ser un proceso incluyente en el que la voz de los niños, las niñas y los jóvenes se considere como algo importante.

MA. EUGENIA LINARES

Ahora bien, tomando en cuenta los conceptos de sociedad, democracia, ciudadanía, participación y vida cotidiana que hemos revisado ¿qué papel juega la niñez en esta creación colectiva? ¿Deben las niñas, niños y adolescentes esperar a alcanzar la mayoría de edad para participar en ella?

Lizarazo y Pólit lo plantean de la siguiente manera: “en un proceso de transformación de la vida cotidiana en el que se pretende modificar las formas de relación y las condiciones de vida de los niños, podemos preguntarnos ¿los demandantes del cambio podrán ser exclusivamente los actores adultos? ¿No sería lógico que esas demandas integren claramente los sentidos que otorgan los niños a su cotidianidad? ¿No sería lógico pensar que los niños, niñas y adolescentes tienen derecho también a demandar cambios?” (1997: 45).

La revisión histórica de los cambios en la concepción de la niñez y las disposiciones internacionales hacia los mismos nos da pie para tratar de responder a estas preguntas.

A lo largo del siglo XX se hicieron diversas declaraciones y documentos en los que se pretendía proteger a la niñez y hacer respetar sus derechos universales. El primero de ellos, conocido como Declaración de Ginebra, se elaboró en 1923 y constaba de cinco puntos. Posteriormente fue modificado en 1948 para dar lugar a una versión más amplia.

Once años después, en 1959, se estableció la Declaración sobre los Derechos del Niño, que extendía a diez principios las disposiciones sobre el bienestar y la protección infantil. Este documento surgió en el contexto de la Declaración de los Derechos Humanos de 1948, en la cual, después de muchas discusiones acerca de la conveniencia de diferenciar a la niñez, consideró que debía realizarse una declaración específica a favor de la infancia en virtud de que la falta de madurez física y mental de los niños plantea la

necesidad de protección y cuidado especiales, tanto antes como después del nacimiento. En ese momento se introdujeron también situaciones concretas y específicas de la niñez, como adopción, educación y protección contra el abuso y el abandono.

El siguiente periodo importante para el reconocimiento de los derechos de la niñez se dio durante un largo proceso de diez años, tiempo en el que fue discutido un texto propuesto por el gobierno de Polonia desde 1978 ante la Organización de las Naciones Unidas (ONU), con la esperanza de que se aceptara y entrara en vigor durante 1979, "Año Internacional del Niño". El texto tenía la pretensión de ser un documento internacional, por lo que se enfrentó a una serie de dificultades para contemplar un espectro amplio de derechos que a su vez respetara la diversidad de realidades culturales, sociales, económicas y políticas de los diferentes países.

Finalmente, después de una década, el 20 de noviembre de 1989, los países miembros de la ONU aprobaron y firmaron la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). En ella se incluye, por primera vez en la historia, el reconocimiento del derecho de la niñez a participar. Éste aparece de diversas maneras en los artículos 12, 13, 14, 15, 17, 30 y 31 de la Convención, que se refieren al derecho a formarse un juicio propio, expresar su opinión, a ser escuchado, a buscar, recibir y difundir información e ideas, a la libertad de pensamiento y conciencia, a la libertad de asociación y de celebrar reuniones, a participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.⁴

Este acuerdo internacional representa un gran avance en diversos aspectos. Uno de ellos fue la rápida y enorme aceptación que tuvo en la mayor parte de los países del mundo; cuarenta de ellos no sólo la firmaron, sino la ratificaron en un periodo no mayor de siete meses, situación completamente insólita en cuanto a las declaraciones de los derechos humanos.⁵ El hecho de ratificarla implica que los gobiernos aceptan adaptar sus leyes a las disposiciones de la Convención, así como elaborar y presentar informes periódicos sobre los avances en la instrumentación de sus principios y disposiciones.

A diferencia de las declaraciones anteriores, que representaban únicamente un llamado ético y de humanización, la Convención se constituyó en un código internacional de disposiciones legales con carácter universal y obligatorio para aquellos países que lo ratificaran, y que además preveía mecanismos de control, evaluación y verificación de los avances realizados.

Otro aspecto significativo que introdujo la CDN es el concepto de *interés superior del niño*, el cual establece que cuando exista cualquier conflicto de intereses, las instituciones públicas y privadas, los tribunales y cualquier autoridad administrativa deberán asegurar que se elija la solución que responda al mayor beneficio y protección de la niñez.

⁴ En el anexo dos aparecen los textos completos de estos artículos.

⁵ Estados Unidos y Somalia fueron los únicos países que no ratificaron la Convención.

Este documento también ha propiciado un cambio muy lento y sutil para superar la dicotomía establecida en la denominación de “los menores” y “los niños”, entendiendo a los primeros como aquellos que viven una “situación irregular” (niños que no tienen una familia integrada, niños trabajadores, en situación de calle, etcétera) y sobre los cuales se aplican institucionalmente políticas correccionales o de control social. En los últimos años se ha dado mayor énfasis a la “doctrina de protección integral” que busca dar primacía a los derechos sociales básicos y que, por tanto, implica el deber del Estado de proporcionar los recursos necesarios para que los niños tengan una vida digna.⁶

Esto implica una transformación en las relaciones del **Estado con la niñez**, donde las políticas de protección a la infancia no pueden fincarse más en la idea de que la “naturaleza del niño” está asociada a la incapacidad y debilidad, así como a ser sujeto de malas influencias. También supone un cambio en la relación de los **adultos con los niños**⁷ al considerarlos no como carentes e inmaduros, sino como “sujetos en formación”, característica que compartimos todos los seres humanos de cualquier edad.

La necesidad de transformar la **relación de niño a niño** es un aspecto que sigue pendiente. En los ámbitos escolar, familiar y de vida cotidiana es posible encontrar entre los niños vínculos muy profundos de amistad, solidaridad y lealtad, pero también, y con mucha frecuencia, relaciones marcadas por la falta de respeto, el maltrato y la violencia. Este aspecto merece una especial consideración porque establece las bases de la actitud ante los otros. Se requiere fortalecer y hacer más conscientes las relaciones de buen trato que existen entre ellos, así como hacer énfasis en las consecuencias e implicaciones sociales que tienen las formas violentas de relación. Es importante notar que el cambio en la relación niño a niño no está contemplado dentro de la Convención, por lo que se necesita un esfuerzo mayor para traerlo al debate público.

Transformaciones en la consideración de la niñez

Al hablar de niñez, adolescencia y juventud se alude a ciertos aspectos biológicos y de desarrollo físico, pero también a la manera en que cada sociedad imagina, interpreta y elabora nociones diferentes sobre estos hechos biológicos. Por ello tenemos que considerar que existe una diversidad y heterogeneidad en los grupos de niños, adolescentes y jóvenes, que sólo son comprensibles desde el contexto histórico y social del que emergen.

⁶ Para una revisión exhaustiva de las transformaciones en América Latina, véase Emilio García Méndez, *Infancia-Adolescencia, de los derechos a la Justicia*, UNICEF, Fontamara, México, 1999.

⁷ Tema que se abordará ampliamente en el capítulo tres.

CUADRO 1. *Visión diferenciada del niño según la situación irregular o la protección integral**

SITUACIÓN IRREGULAR	PROTECCIÓN INTEGRAL
<ul style="list-style-type: none"> • “Menores” 	<ul style="list-style-type: none"> • Niños y jóvenes
Objetos de protección	Sujetos de derecho
Protección de “menores”	Protección de derechos
Protección que viola o restringe derechos	Protección que reconoce y promueve derechos
Infancia dividida	Infancia integrada
Incapaces	Personas en desarrollo
No importa la opinión del niño	Es central la opinión del niño
<ul style="list-style-type: none"> • “Menor en situación irregular” 	<ul style="list-style-type: none"> • Adultos, instituciones y servicios en situación irregular
Juez con facultades omnímodas	Juez limitado por garantías
Se confunde lo asistencial con lo penal	Se separa lo asistencial de lo penal
El menor abandonado se iguala a delincuente	Desaparece ese determinismo
Se desconocen todas las garantías	Se reconocen todas las garantías

* Cuadro elaborado por Gimol Pinto (UNICEF-México), tomando como base el artículo de Mary Beloff (1999): “Modelo de la protección integral de los derechos del niño y de la situación irregular: un modelo para armar y otro para desarmar”, en *Justicia y Derechos del Niño*, UNICEF.

Lo que descubre ese jugador naturalmente generoso y desinteresado, ese entusiasta de las relaciones humanas que es el niño, es la exclusión, la incomprensión, la arbitrariedad, la competitividad.

ROGER RENAUD

Foucault ha enfatizado la necesidad de analizar la manera en que históricamente se transforman las categorías que utilizamos para mirar la realidad. Una de estas categorías es precisamente el concepto de niñez, cuya construcción social ha tenido importantes cambios en los últimos siglos. Queremos presentar

aquí algunas reflexiones de varios autores sobre la interpretación de la misma en el pensamiento occidental, para después discutir los conceptos de adolescencia y juventud.

Philippe Ariés, en su trabajo sobre la vida familiar en el antiguo régimen, propone que en la Edad Media “la presencia del niño en la familia y en la sociedad era tan breve e insignificante, que no había tiempo para que su recuerdo se grabara en la memoria



y en la sensibilidad de la gente” (1987: 10). Uno de sus argumentos principales es que existía una gran indiferencia con respecto a los niños, los cuales se mezclaban con los adultos en cuanto eran capaces de valerse por sí mismos. Esto implicaba que podían moverse y relacionarse de manera más libre con personas de diversas clases y edades. Propone que, posteriormente, para finales del siglo XVII e inicios del XVIII, se produjo una transformación importante al separar a los niños de los adultos mediante lo que él llama una especie de “cuarentena”: “comienza entonces un largo periodo de *reclusión* de la niñez que no dejará de progresar hasta nuestros días, y que se llama *escolarización*” (1987: 12).

Ariés plantea que el cambio fue promovido sobre todo por la tendencia moralizadora característica de esos siglos, gracias a los reformadores católicos y protestantes, la Iglesia y el Estado. En esa época los pensadores, educadores y ministros eclesiásticos empiezan a denunciar públicamente las atrocidades que se cometían contra la niñez (infanticidio, abandono, abuso sexual, maltrato hasta causar la muerte) e inician un trabajo de conciencia social acerca de la terrible realidad en la que se encontraban miles de niños. Se gesta entonces una actitud caritativa y filantrópica con la pretensión de controlar, legislar y aplicar medidas más amplias para atender a la niñez. Este movimiento tuvo un efecto importante en la conciencia moral de la sociedad, tanto a nivel simbólico como jurídico, y dio origen al concepto moderno de infancia.

Cusiánovich (1994) resume los cambios en los últimos tres siglos diciendo que en un inicio había un **no reconocimiento** de la infancia como una etapa distinta del mundo adulto; posteriormente se genera un **reconocimiento** de este periodo del desarrollo aunado a la construcción de un sentimiento específico de protección y tutela por parte de los adultos, lo que paradójicamente propicia a la vez un **surgimiento social** de la infancia y un **ocultamiento o reclusión** en el ámbito doméstico, que todavía se observa en nuestros días. Cusiánovich considera que la exigencia de tutela y protección genera la visibilidad, el reconocimiento y la reivindicación de la niñez en la conciencia social, pero también implica una exclusión de la vida social y política porque se le confina al ámbito familiar y escolar.

Sabemos que los cambios en la conciencia social son lentos y más aún su materialización en la vida cotidiana, sobre todo cuando gran parte de la sociedad sigue funcionando, en su relación con la niñez, con una mentalidad parecida a la que prevalecía en el siglo XVIII. Esto implica que se sigue pensando en la infancia como una “etapa de preparación” para llegar a ser adultos, se sigue utilizando el parámetro de la adultez para evaluarla, por lo que sus características aparecen necesariamente como expresiones de inmadurez. Lo anterior propicia relaciones verticales, autoritarias o paternalistas que prolongan una relación de dependencia y que niegan la subjetividad propia de la niñez.

Los conceptos de adolescencia y juventud

Hasta hace muy poco tiempo, los adultos podían decir: “¿Sabes una cosa? Yo he sido joven y tú nunca has sido viejo”. Pero los jóvenes de hoy pueden responder: “Tú nunca has sido joven en el mundo en el que soy joven yo, y jamás podrás serlo”.

MARGARET MEAD

Al igual que la infancia, la juventud y la adolescencia son concepciones construidas desde lo social y lo cultural que, en este caso, se refieren particularmente a la transición hacia la vida adulta. Si bien este proceso tiene una base biológica –dados los cambios sexuales y corporales que se presentan en la persona–, en el ámbito cultural lo importante es la percepción que la sociedad tiene de esas

transformaciones y cómo repercuten en la comunidad. En este sentido, dice Carles Feixa (1998) caracterizar a la juventud de cada sociedad es preguntarse qué significan los cambios corporales para dicha cultura.

La adolescencia se desarrolla bajo la imprevisión, es una etapa de búsqueda, un momento en el que se reestructura la identidad y se extienden las relaciones con otras personas y grupos. Según Konterllnik: “la afirmación como otro distinto a los padres en general se presenta como una necesidad de diferenciación con relación a pautas, valores, elecciones estéticas. Las formas que asume el disenso varían y tienen características particulares en cada época” (1998: 36).

Feixa nos proporciona un punto de vista histórico de la visión de la juventud y la adolescencia. Estos conceptos, como los conocemos hoy, surgieron a finales del siglo XIX y principios del XX, cuando la sociedad comenzó a separar a los jóvenes del mundo adulto para darles una educación concreta, entrenarlos en el servicio militar, administrar su tiempo libre y juzgarlos legalmente de manera diferenciada. “Cárceles y tribunales para jóvenes, servicios de ocupación y bienestar especializados, escuelas, etcétera, formaban parte del reconocimiento social del nuevo estatus de aquellos que ya no eran niños pero que aún no eran plenamente adultos” (1998: 32).

Más tarde, a mediados del siglo XX, con la experiencia de las dos guerras mundiales, se descubre el gran potencial de movilización de los jóvenes. Esta es la época en la que muchas instituciones religiosas, políticas y gubernamentales (católicos, comunistas, nazis y otros) fundan movimientos juveniles de gran fuerza. En la segunda mitad del siglo XX dio inicio la tendencia a la “juvenilización” de la sociedad, la juventud se puso de moda, se creó el culto a lo joven, apareció también la figura del rebelde sin causa y ante la opinión pública, los jóvenes empezaron a figurar como protagonistas más que como sujetos pasivos.

En la década de los sesenta y setenta los jóvenes irrumpieron en la vida social con manifestaciones públicas, un gran activismo político y compromiso social. Esta expresión juvenil “parecía haber acabado de golpe con la dependencia social de los jóvenes: en diversos países se rebajó la edad del voto, los muros entre escuela y sociedad fueron rotos y en todos los sitios los jóvenes reclamaban los derechos y deberes de la adultez” (*Ibid*: 34). A partir de entonces no ha dejado de haber grupos de adolescentes y jóvenes que demandan espacios, autonomía y desarrollo en los diversos ámbitos políticos, sociales y culturales.

Sin embargo, el concepto actual de juventud es ambiguo: por un lado se considera que reconocer la importancia de esa etapa de la vida es una conquista de la sociedad moderna y, por otro, se insiste en señalar constantemente los peligros de dicho periodo, como la delincuencia juvenil, los vicios, el desenfreno, etcétera.

En general, los investigadores coinciden en que no existe una, sino diversas adolescencias o juventudes cuyas características varían según sus condiciones de vida. En palabras de Alvarado: “la juventud no es sólo un conjunto heterogéneo de grupos de edad sino básicamente una etapa del desarrollo de los individuos que está estrechamente vinculada a las condiciones históricas, económicas, políticas y culturales de una sociedad dada; por ello, más que referirnos a la juventud en términos abstractos, es más adecuado hablar de las juventudes como grupos sociales con realidades específicas de acuerdo a sus estratos socioeconómicos de origen, su ocupación, su residencia y sus pautas conductuales” (1994: 60). Hay una diversidad de juventudes, así como hay una diversidad de infancias.

Por lo tanto, la pluralidad provoca en los jóvenes diversas formas de relacionarse y participar en la sociedad. Es por eso que, de acuerdo con Cisneros: “cualquier mirada sobre la participación ciudadana de los jóvenes debe ser capaz de reconocerla en sus múltiples y variadas formas, ya sea como vida cotidiana que rechaza el autoritarismo o ya como ejercicio lúdico de acceso a nuevas estrategias de relación social. Se hacen ciudadanos en los trámites de la administración de la vida social toda” (1998: 35).

Al igual que los niños, los jóvenes demuestran con energía su deseo de expresarse y ser parte de la sociedad, ser actores en la construcción del contexto en el que viven. García Méndez propone que uno de los periodos fundamentales para aprender la negociación es precisamente la adolescencia y la juventud, por lo que el esfuerzo por incluirlos en procesos participativos tiene una gran importancia.

En las últimas décadas se está generando un cambio radical que consiste en concebir a la infancia como un sector que tiene su propio protagonismo. La noción de niños y jóvenes como **sujetos sociales de derechos** es lo que refleja, según J. J. Pérez (1994) el reconocimiento del papel activo que éstos pueden tener frente a su realidad y su capacidad para contribuir en el desarrollo propio, el de su familia y su comunidad.

Como puede observarse en la discusión anterior, a pesar de que la niñez y la juventud están bajo la protección del Estado gracias a un cierto pacto social, en realidad están excluidas del mismo, porque la noción de protección-vulnerabilidad los descalifica como seres capaces. Tienen que recorrer un camino más largo para que se les reconozca como actores reales que puedan incidir en la construcción del orden social.

El derecho a participar visto desde la Convención sobre los Derechos de la Niñez

Podemos pensar en los niños como seres vacíos que deben llenarse o llenos de saberes y afectos que deben potenciarse.

ASTORGA Y PÓLIT

Nos ha tocado vivir en un momento histórico en el que se está dando un cambio conceptual cuya incidencia en el ámbito de las acciones apenas empieza a manifestarse: por primera vez se reconoce que la voz de la niñez y juventud debe ser tomada en cuenta por los adultos en la toma de decisiones, considerando a los niños y jóvenes como seres con ideas propias con los que se puede dialogar.

Quisiéramos que los niños participaran y se prepararan para ser sujetos por sí mismos, sin la sombra del adulto: para tomar decisiones ahora y en el futuro, para transformar no lo que yo no he hecho, sino lo que ellos mismos van descubriendo, que sean protagonistas de su historia.

Es evidente que la Convención ha tenido una gran importancia en el desarrollo de esta nueva visión que ha permitido que se impulsen cada vez más los derechos de la

niñez, entre ellos los que se refieren a la participación. La interpretación de estos derechos es un proceso que tiene ritmos muy distintos de acuerdo con las diversas realidades nacionales.

Existe una polémica importante acerca de las posibilidades o limitaciones que el texto de la Convención abre a la niñez, especialmente en lo que se refiere a la participación: unos analizan las virtudes del documento y las formas en las que deberán aplicarse estos artículos, y otros, más críticos, cuestionan las restricciones que están implícitas en la redacción de los mismos.

Stephanie Janet (1998), por ejemplo, hace un amplio análisis del derecho a la participación en relación con otros derechos expresados en la Convención basándose en los cuatro principios generales que inspiraron este documento: la no discriminación, el interés superior del niño, el derecho a desarrollar su máxima potencialidad y la participación. Considera que el artículo 12, que se refiere de manera más explícita al derecho de la niñez a expresar con libertad sus opiniones en todos los asuntos que les afectan (CDN, 1989: 5), habla principalmente de los ámbitos de la familia, la escuela y la comunidad, así como de aquellos procedimientos judiciales y administrativos que les conciernan. Asimismo, piensa que la infancia y la adolescencia son etapas esenciales para fomentar valores y sentido de ciudadanía, por lo que su participación no sólo tiene que ver con la construcción democrática, sino con el desarrollo de sus potencialidades. Afirma también que el artículo 13 (que garantiza el derecho del niño a buscar información e ideas de todo tipo) constituye un pre-requisito para que pueda participar y tomar decisiones teniendo para ello la mayor cantidad de elementos a considerar.

Alude al principio del “interés superior del niño”, mencionando que son los niños los que tendrían que participar en la definición de lo que constituye su interés superior y propone que la participación deberá fomentarse sólo cuando no vaya en contra de ellos mismos, ya que la participación es un derecho y no un deber.

La interpretación de Janet es que el artículo 12 prácticamente no pone límite al derecho de participación y que éste ampara “la participación de todos los niños, en todos los asuntos, con lo mejor de sus habilidades y en su interés superior” (1998: 10). Menciona también que la referencia que el artículo hace a las “capacidades evolutivas” afirma el rol de los padres y de los encargados del cuidado infantil en la toma de decisiones, ya que el involucramiento del niño en los procesos de decisión no implica una auto-determinación absoluta. Afirma que en la cotidianidad son muy pocas ocasiones, si acaso alguna, en que la voz de los niños deba ser tomada en cuenta como única opción para determinar el “interés superior del niño”.

Es precisamente esta relación entre la niñez, los adultos y “las capacidades evolutivas o madurez” lo que inclina a Baratta a realizar una fuerte crítica a este respecto cuando afirma que el artículo 12 deja abierta la posibilidad de que sean los adultos quienes decidan si el niño está maduro o no para participar, y determinar cuáles son los asuntos que les afectan.

En esta línea de pensamiento se podría interpretar que en la Convención se consideran los derechos de la niñez como derechos de personas que no son ciudadanos aún, ya que su participación está limitada, por un lado, mediante la consideración que hagan los adultos de su capacidad y, por el otro, al referirse únicamente a los asuntos que les afectan y no a todos los que les interesen, como sucede con la libertad de opinión que gozan las personas mayores. Incluso, algunos autores como Gonzalo García y Sergio Micco (1997) manejan el concepto del niño como pre-ciudadano, argumentando que el derecho a participar se encuentra supeditado a su evolución y desarrollo moral.

Esto, según algunos autores, es un ejemplo de cómo el texto de la Convención tiene limitaciones y podría ser usado para restringir la participación, más que para propiciarla. Aunque ya lo dijimos con anterioridad, nos parece importante reiterar que los adultos pueden aparecer como los únicos capaces de interpretar el interés superior del niño, ya que son ellos los que deben decidir en qué consiste el bienestar social, espiritual y moral, o bien, la salud física o mental del niño. Así, se abre nuevamente la puerta a esa política de discrecionalidad, en la que es la palabra del adulto la que termina prevaleciendo.

Este punto nos lleva a revisar el concepto de autonomía progresiva, según el cual los niños y las niñas, como lo afirma Laura Salinas, van desarrollando facultades y habilidades para ejercer sus derechos de manera gradual, en virtud de que no pueden ejercerlos por sí solos desde que nacen. Cillero (1999) ha hecho una discusión amplia de este concepto afirmando que esta noción permite superar el argumento tradicional de que los padres tienen poderes sobre la niñez, debido a que las niñas y los niños carecen de autonomía. Se trata, según Salinas (2001), “de un giro de 180 grados en el sentido de que la falta de habilidades temporales ya no se puede utilizar para negar la calidad de sujeto de derechos humanos, sino que obliga a prestarles un auxilio que variará de forma e intensidad en la medida que vayan adquiriendo y fortaleciendo las capacidades necesarias para ejercerlos por sí”.

Para compensar esta asimetría entre adultos y niños, Baratta propone una interpretación diferente a estas limitantes. Afirma que los asuntos que afectan a la niñez son todos los asuntos, ya que cualquier decisión que se tome en el ámbito político, económico, social y cultural tendrá un efecto sobre sus vidas.

Es que tenemos que ir construyendo espacios en donde todos discutamos el problema al que nos estamos enfrentando, y tomar a los niños como interlocutores, como un otro que merece ser escuchado. Siento que esto es muy difícil de entender.

Baratta considera que el artículo 12 de la Convención en donde se plantea el derecho del niño de expresarse y tener un juicio propio, necesariamente conlleva el deber simétrico de los adultos a escucharlos. Pero va más allá al plantear que no sólo se trata de oírlos, sino de realizar un esfuerzo por penetrar en su forma de ver el mundo, de manera que incluso podamos tanto medir la validez de nuestras opiniones contrastándolas con su visión, como tener la apertura necesaria para modificarlas. Muy pocas veces resulta natural el que un adulto se abra a la idea de que las reflexiones o puntos de vista de niños o niñas pueden aportarle algo, sin embargo se está reconociendo paulatinamente la riqueza de este intercambio.

Hay una veta virgen de exploración con los propios niños, por la que iremos avanzando en la medida que tomen la palabra y se apropien de su participación. Ellos nos irán diciendo por dónde.

Ahora bien, cuando se habla de escuchar, no se trata exclusivamente de las opiniones verbales de los niños, sino también de los significados conductuales y emocionales. “El principio incorporado en el artículo 12 se refiere no solamente a la expresión verbal y las opiniones, sino también a todos los signos de la experiencia, sea intelectual o emotiva, y de las necesidades del niño en cada edad y situación” (Baratta, 1999: 25). Es decir, la expresión del niño, sobre todo en los primeros años de vida, no se restringe al plano de lo oral; abarca una amplia gama de mensajes que debemos aprender a oír. De esta manera, las posibles limitaciones en la formulación del derecho de la niñez a participar se transforman en una visión más amplia y universal: todos los niños tienen derecho a participar y todos los adultos el deber de escucharlos con relación a cualquier asunto que, en última instancia, sea de interés para todos.

Para que se haga valer el derecho de participación es necesario un gran esfuerzo de educar en la escucha y el respeto a las voces infantiles por parte de las personas que viven y trabajan con niños, preparándolos para que les ofrezcan oportunidades cada vez mayores de desarrollar esta habilidad. Esto adquiere una mayor relevancia cuando hablamos de la policía y otras instituciones que tienen la responsabilidad de vigilar y aplicar la ley. Por ejemplo, en los casos de niños que se enfrentan a procesos judiciales

o de adopción es muy importante que se entienda esta dimensión de una escucha atenta de acuerdo a la edad y a las circunstancias, ya que en estos procesos se definen las condiciones de vida de estos niños. El artículo 12 de la Convención es explícito respecto a que debe escucharse a los niños particularmente en los procesos judiciales (casos de divorcio, custodia, adopción, cambio de nombre, lugar de residencia, religión, educación, pensión, herencia, nacionalidad, definición migratoria, de refugio y procesos criminales) y administrativos (toma de decisiones en educación, salud, medio ambiente, seguridad social, protección, trabajo y la administración de la justicia juvenil) que los afecten.

Se requiere de un profundo cambio en los mecanismos institucionales, la organización del trabajo y las actitudes de los profesionales que atienden estos ámbitos, de manera que se empiecen a promover procesos de consulta y participación de los niños. También es una tarea pendiente el ir integrando un enfoque interdisciplinario para prevenir que se someta a los niños a situaciones adicionales de violencia.

La aportación de la infancia

*Tu risa me hace libre,
me pone alas
Soledades me quita,
cárcel me arranca
Boca que vuela,
corazón que en tus labios,
relampaguea*

MIGUEL HERNÁNDEZ

Iniciamos este capítulo reflexionando sobre el equívoco en el rumbo que la humanidad ha tomado y la gran responsabilidad que implica tomar conciencia de que somos actores en el juego de la historia; queremos terminarlo con la idea de que las niñas y niños pueden ser nuestros aliados para encontrar un camino distinto, aludiendo a su capacidad para jugar, crear e imaginar, como cualidades que nos pueden ayudar en la difícil tarea de desentrañar las posibilidades que nos depara el momento presente.

El juego es la actividad infantil por excelencia que se manifiesta aún en las condiciones extremas de explotación o pobreza. En cuanto los niños pueden, se entregan en cuerpo y alma a ese espacio que permite evocar o inventar nuevas realidades y conectar la existencia interior con la externa. La importancia del juego para el desarrollo del ser humano ha sido enfatizada por muy diversos autores, sobre todo por la función esencial que tiene en la creación de mundos posibles. Entre ellos, Gadamer (1977) postula que una de las características más importantes del comportamiento lúdico es que las referencias externas no desaparecen, sino que quedan de un modo muy particular en suspenso. Desde su punto de vista, existe en el juego un movimiento de vaivén, una especie de

danza, en la que lo más importante no es el objetivo final, sino esa sensación de libertad y ligereza, de renovación constante y de una elevación sobre sí mismo, que se produce cuando el jugador se puede entregar del todo.

Las posibilidades creativas e imaginativas de los niños son muy amplias, pero al paso del tiempo y por la influencia de los sistemas educativos formales se van inhibiendo. A pesar de que la escuela desarrolla otras capacidades en ellos, el énfasis en la norma, la disciplina y la razón deterioran la pasión por la pregunta y el asombro que caracteriza a los aspectos lúdicos y creativos. A medida que se avanza en edad se va asumiendo una descripción del mundo como si ésta fuera definitiva, sin entender que se trata de una visión heredada que necesariamente impone límites y reduce la percepción de la realidad.

Como lo plantea Zemmelman (1998: 20), las necesidades de poder y las exigencias del trabajo en las sociedades actuales limitan la amplitud del ser humano e impiden el florecimiento de la subjetividad. Afirma que, si queremos mantenernos vivos, es preciso salir de la inercia del pensamiento desde sus mismas posibilidades de creatividad, trascender cualquier visión que se piense como definitiva y, por lo tanto, carente de alternativas.

Aquí se puede encontrar una de las aportaciones de la infancia: ellos miran con curiosidad la realidad, se abren a la vivencia y acceden más directamente a lo que acontece, porque están más dispuestos que los mayores a asumir lo inédito y lo indeterminado. Permiten que su experiencia se manifieste dentro de una apertura que concibe un vaivén constante entre lo posible y lo imposible, lo real y lo imaginario. A través de su espontaneidad y franqueza cuestionan las posiciones rutinarias del pensamiento adulto con hipótesis propias que no obedecen a nuestra lógica y que ofrecen potencialmente alternativas muy creativas para la construcción de la sociedad que queremos.

Tomar en cuenta la opinión de los niños constituye un recurso para aligerar la vida de los adultos. No sólo pensamos en el beneficio de los niños, creemos que también puede ser algo así como “primeros auxilios” a la humanidad.

Por otro lado, el énfasis que ha puesto la sociedad en la ambición desmedida y en el beneficio personal ha hecho creer que es más importante tener y hacer que SER. La escala de valores que prevalece toma como base esencial la apropiación y la acumulación de bienes materiales erosionando la cualidad de juego, de sentido del humor y del entendimiento de las mejores posibilidades humanas.

Como un contrapeso a las determinaciones y sujeciones en términos de los valores que las normas sociales imponen, Doehlemann plantea que la infancia puede enseñarnos

una manera distinta de intercambio ya que ellos no toman en cuenta los “valores de cambio” que se han impuesto como los únicos. Por tanto las niñas y los niños se pueden comportar igual de cuidadosos o descuidados con juguetes “caros” o “baratos”. Pueden encontrar valioso un “inservible ferrocarril” o una bola de cristal, pueden cambiar un triciclo por un globo y tirar a la basura una hermosa muñeca para sacar de la misma un oxidado tapacubos.⁸ El valor de los objetos no está fincado en la posesión, sino en su utilidad para el proyecto imaginario que les importa en ese momento, son parte del flujo cambiante de recursos que permiten concretar sus deseos y prolongar el disfrute del momento en que se encuentran.

La posibilidad de transformación viene en los niños y las niñas, porque tienen una visión y una posición diferente. El que se construyan nuevas alternativas va a depender en gran parte de la creatividad. Ellos son altamente creativos y observan situaciones que ya uno no alcanza a percibir.

Esta posibilidad de utilizar los recursos en formas distintas a las esperadas ha hecho postular la necesidad de que se amplíe el periodo en que niñas y niños puedan dedicarse al juego. La mayoría de los teóricos de la Psicología Evolutiva coinciden en que el tiempo y el espacio psicológico que posibilita esta actividad permite ensayar y aprender comportamientos y conocimientos complejos esenciales para la sobrevivencia no sólo del sujeto, sino de la humanidad entera. Linaza (1994: 46) afirma, por ejemplo, que en términos evolutivos la prolongación de la infancia en la sociedad actual está relacionada con una mayor capacidad del ser humano para adaptarse a un medio progresivamente más complejo y difícil de predecir de antemano.



⁸ Dohleman Martín (1977), *Aprender de los niños*; citado por Liebel (2000).

La aportación de la infancia es poder ver lo que nosotros no vemos, se da una relación de complementariedad. Es esa complementariedad que puede tener el niño con el adulto de una manera distinta de mirar el mundo.

Si aceptamos que una de las tareas prioritarias en el momento actual, como partícipes del juego de la historia es el imaginar futuros posibles, podemos afirmar que la niñez puede ser una excelente guía para conducirnos a un horizonte donde la posibilidad de soñar y pensar, actuar y gozar sean indisociables.



¿TIENE QUEJAS
CONTRA
EL EJERCITO?
POR FAVOR, PASA
A ESTA OFICINA

CNE-74

ALTA MIRANDA C/PT

¿BUSCA INFORMACION?
Se hacen estado a la
Sea, Don Mar.
(en horas 2-5)

CAPÍTULO DOS

¿Qué entendemos por participación?

Por lo general, deliberamos para entender de qué demonios estamos hablando unos con otros. El error no se produce más que en el momento en que dejamos de hacer eso, porque creemos que ya nos hemos entendido.

MICHAEL ENDE

COMO HEMOS VISTO, el camino de transformación y construcción democrática por el que transitamos actualmente en nuestro país, y la nueva visión sobre la infancia que considera a niños, niñas y adolescentes como actores sociales, nos señalan la importancia de promover una participación amplia y diversa de todos los ciudadanos, incluyendo a la población infantil y juvenil.

En este capítulo tocaremos el concepto de participación relacionado con otros tales como protagonismo infantil, expresión infantil, organización infantil y movimientos sociales de niños y jóvenes, ya que en todos ellos se entretajan aspectos vinculados con el tema que nos ocupa. También expondremos algunas de las propuestas que se han hecho para categorizar los niveles de participación de la niñez y los ámbitos de la esfera pública en los cuales se ha demostrado que su inclusión ha sido muy valiosa.

Participación

*He decidido enfrentar la realidad,
así que apenas se ponga linda,
me avisan.*

FELIPITO (*Mafalda*)

La palabra proviene del latín *participatio* y *parte capere*, que significa tomar parte.¹ A través de la participación compartimos con los otros miembros del grupo decisiones que tienen que ver con nuestra propia vida y la de la sociedad a la que pertenecemos.

En el *Manual de educación* que publica Amnistía Internacional se habla de la participación desde dos puntos de vista. El primero de ellos, se vincula con los derechos

¹ Corominas, J. (1994), *Diccionario etimológico de la lengua castellana*, Gredos.

humanos y postula el derecho que tiene cualquier persona de intervenir en la toma de decisiones y en la realización de las metas políticas, económicas, sociales y culturales de la sociedad.

Esto plantea una noción de persona con valores y capacidades que puede aportar y poner al servicio de la comunidad a la que pertenece, lo que nos lleva al segundo aspecto que se da en la definición del manual: se concibe a la participación como una actividad privilegiada para el desarrollo humano, ya que es “aquello que permite en mayor medida que cada miembro del grupo despliegue sus atributos y potencialidades individuales y haga aportes decisivos a la vida del conjunto” (Amnistía Internacional, 1996: 9).

De esta manera, la diversidad de atributos y las diferencias individuales son algo necesario que enriquece y complementa el todo social. Por tanto, una premisa que antecede a la participación es precisamente **el respeto a la diferencia**.

Yo creo que la diferencia es una realidad que debemos considerar de manera fundamental en el trabajo de participación.

Linares (2000) nos dice que la verdadera prueba de flexibilidad, de aceptación y de tolerancia a lo que es diferente a uno, se presenta al participar en grupos a los cuales normalmente no se pertenece y que están formados por personas muy diversas.

El acto de participar conduce al individuo a desarrollar una conciencia de sí mismo, de sus derechos y de su pertenencia a un grupo o comunidad. La participación tiene que ver con la capacidad de tomar decisiones en libertad y no solamente con el hecho de contraer responsabilidades económicas o de cualquier otro tipo. La dignidad y la auto-determinación son características de la participación.

En nuestro quehacer cotidiano observamos que la promoción de la participación se relaciona con varios grados de incidencia: uno de ellos es el que ocurre a nivel de la conciencia individual, en el que el sujeto reconoce su derecho a participar y a ser tomado en cuenta; otro, el que se da a nivel grupal, que implica la conciencia de que se es parte de un grupo y se comparte la responsabilidad de lo que en él suceda, y otro más cuando existe la percepción de pertenencia a un ámbito más amplio, como puede ser la escuela, la comunidad y/o la sociedad (Linares, 2000).

La participación de las niñas, niños y jóvenes

Una de las características de la infancia es que los niños buscan y tratan por todos los medios de tomar parte en aquello que les importa y les afecta. Desde que nacen tienen

Los niños no necesitan hadas protectoras; poseen ellos mismos todos los poderes y el universo que los rodea rebosa de plenitud.

ROGER RENAUD

una disposición a explorar, preguntar y provocar a quienes les rodean en su afán por descubrir el mundo y actuar en él. Los estudios psicológicos (Rogoff, Malkin y Gilbride, 1984; Bretherton, McNew y Beeghly-Smith, 1981) han demostrado, por ejemplo, que a partir de los seis meses pueden observarse en los bebés intentos muy claros de co-

municar la forma en que quieren participar en situaciones específicas. Ellos tienen una disposición muy activa que intenta influir en los adultos para comenzar o dejar de hacer algo, así como para obtener los objetos que desean.

La constante necesidad de expresar ideas, emociones y deseos hace que los niños tengan una presencia sumamente notoria y vívida. No obstante, en la mayoría de los espacios en los que se encuentran, por lo general son actores poco reconocidos y con frecuencia reprimidos. Durante la infancia se observa una gran capacidad de relación social: niños y niñas buscan el apoyo de padres, hermanos, abuelos, compañeros, profesores y otros adultos o iguales para lograr lo que se proponen; se sumergen en redes de relación muy complejas que se organizan no sólo alrededor de sus propios intereses, sino de muchos otros.

Participar también es todo lo que los niños hacen cotidianamente en su comunidad, dentro de su familia, en el trabajo, en la escuela. Por ejemplo yo me fui formando al participar en la escuela pero también lo hacía al apoyar en las labores de la casa. A lo mejor éstas no son las formas de participación en las que nosotros estamos pensando a partir de la Convención, sin embargo es una realidad que las niñas y niños participan en todos los aspectos de su entorno.

Su actuación y expresión es tan avasalladora que por lo general los adultos se organizan de manera que puedan controlar y “acallar” esta intensidad, enseñándoles a obedecer y a seguir instrucciones.

En realidad, podemos decir que la tendencia a la participación es una cualidad humana; sin embargo, en la actualidad no sólo hay una falta de reconocimiento a la participación que los niños tienen en la sociedad, sino una constante supresión de la misma. Los adolescentes y jóvenes viven una situación similar, pero cargada además con el temor del adulto a los cambios internos inherentes a esta edad y a su constante cuestionamiento que discrepa con los criterios establecidos. La seguridad que sentían los adultos mientras educaban a los niños se tambalea cuando esos niños desean construir sus propios códigos de relación social.

En efecto, los adolescentes se acercan a las formas adultas de resolver los problemas, pero de manera interna viven una serie de transformaciones emocionales que afectan profundamente la relación con los demás. En un intento por tener más control sobre su vida, ocultan sus emociones y son menos transparentes que los niños. De ahí su necesidad de experimentar vías alternas de expresión (formas de vestir, hablar, actuar). El constante cuestionamiento a su entorno y a los otros responde, según Katz y Barreno (1996), a la necesidad que tienen de sentirse creadores en sus relaciones y en su comportamiento social. No debemos olvidar que, en su afán de reinventar el mundo, el rol que juegan la adolescencia y la juventud ante la sociedad es realizar una crítica radical a los adultos y a las formas establecidas. Esta es su fuerza y su aportación y, sin lugar a dudas, una manera de participar en lo cotidiano.

“Parecería que el adolescente va a romper y arrasar con los modelos de la ‘lógica social’... Es allí cuando el adulto se lanza a reprimir, a cercenar la libertad física y a no reconocer la subjetividad del adolescente quien a su vez considera y está seguro de que, a raíz de su crecimiento ya cuenta con una percepción del mundo objetiva y madura” (Katz y Barreno, 1996: 31).

El deber de escuchar a los niños que planteamos en el capítulo anterior se vuelve más complejo y difícil ante los adolescentes y jóvenes por el componente crítico de éstos hacia las formas de ser adultas y por el fuerte contenido emocional que ellos ponen en la relación. Es por esta razón que vemos como prioritario continuar la sensibilización de la sociedad y la educación de los adultos para que puedan distinguir y valorar las diversas formas de participación de la niñez y juventud, sin que necesariamente se vean amenazados por ellas.

Protagonismo infantil

*Hasta que los leones tengan sus propios historiadores,
las historias de cacería seguirán glorificando al cazador.*

PROVERBIO AFRICANO

La idea de que los niños y jóvenes son seres capaces de tener un rol trascendental en su propio desarrollo y en la sociedad ha sido expresada bajo diversos conceptos que es importante analizar y debatir. En los últimos años se ha acuñado el término de protagonismo infantil,² para referirse a la posibilidad que tienen niños y niñas de formar colec-

² Según Manfred Liebel es posible que el origen del término haya sido promovido por el Movimiento de Apoyo a Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC) en el Perú durante los

tivos que pueden pensar, proponer y actuar con un perfil propio, establecer formas de expresión creativas y distintas, y tener la capacidad de determinar su propio rumbo.

Esta expresión también se ha usado para referirse a grupos de niños que se unen en torno a intereses comunes, por lo que se puede encontrar una distinción en los textos entre el protagonismo espontáneo y el organizado. El primero de ellos es el que se manifiesta en la vida cotidiana cuando niños y niñas exigen ser tomados en cuenta, o cuando asumen responsabilidades económicas o familiares. El segundo se utiliza para aludir a organizaciones estructuradas formal o informalmente en barrios y escuelas. Lo importante en estas agrupaciones es que en ellas puede desarrollarse una conciencia colectiva sobre las características de vida que comparten, su derecho a ser respetados como seres humanos y como sujetos capaces de tomar decisiones. Por ello, uno de los puntos centrales de la discusión es la posibilidad de autogestión y autonomía.

En voz de los niños del movimiento de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores de Nicaragua, el protagonismo infantil es, entre otras cosas, tener la posibilidad de opinar sobre su trabajo, tomar la iniciativa para la defensa de sus derechos, ayudarse unos a otros, organizarse y trabajar unidos para algunas actividades (Natrás, 1996: 9).

Liebel (2000) sugiere que existen dos posturas generales en cuanto al papel de los adultos en el protagonismo infantil. Una de ellas es entenderlo como un método de trabajo educativo. Desde este enfoque se considera que los niños no son todavía capaces de enfrentar y solucionar los problemas que se les presentan, por lo que los elementos de formación y conciencia deben ser transmitidos por los adultos en un proceso educativo dirigido y metódico. La otra posición sostiene que “los niños están confrontados siempre con su realidad y hacen de ella su propia ‘rima’ aún cuando no siempre quieran articularla de manera que los adultos puedan entenderla”. Desde este punto de vista el trabajo pedagógico se entiende como un apoyo que permita que surjan los presupuestos desde los mismos niños.

Desde nuestro punto de vista el término de protagonismo infantil es problemático. La postura de Gaitán (1998: 86) por ejemplo, es entenderlo como la posibilidad de que los niños desempeñen el papel principal en su propio desarrollo y en el de su comunidad, sin ignorar que existen también otros roles que pueden considerarse como papeles secundarios o bien antagonicos. Señala, sin embargo, que algunos promotores entienden el protagonismo infantil como el seleccionar a niños capaces y prepararlos para que sean oradores en temas de moda y puedan presentarse en foros, o bien organizarlos para que participen en movimientos sociales. Para otros, el protagonismo está asociado a que los niños hagan lo que quieren “sin interferencia” de los adultos.

años setenta, en los que era común hablar de “protagonismo popular” para referirse a los movimientos que luchaban por mejorar sus condiciones de vida.

La idea de los niños como protagonistas puede generar confusión, ya que dentro del escenario social encontramos una diversidad de actores que se encuentran en estrechas relaciones de interdependencia y que es difícil categorizar como principales o secundarios sin considerar el contexto y la situación específica.

Hay que destacar que el término surge como una extensión del concepto de protagonismo popular, en el que se hace una crítica a las teorías de desarrollo y modernización de los años setenta que consideraban las desigualdades como naturales y fruto del triunfo de los más aptos. Estas teorías conceptualizaban a las minorías, a los grupos étnicos y a los “pobres” como sectores atrasados y subdesarrollados culturalmente (conceptualización que todavía prevalece en muchos políticos). La noción de protagonismo rescató en aquel entonces la soberanía y creatividad de estos pueblos y grupos sociales como agentes activos en la lucha por mejorar sus condiciones de vida.

También es comprensible que en los momentos iniciales de la reivindicación de derechos de un sector –como sucedió en el movimiento feminista– se busque destacar su presencia en el entramado social; sin embargo esto puede conducir a enfrentamientos o resistencias de parte de los otros sectores que, al sentir amenazada su posición, obstaculizan el reconocimiento que se pretende lograr. Nuestra posición es que se debe potenciar el protagonismo de todos los actores, ya que en el contexto de una sociedad democrática se aspira a la creación de espacios de diálogo, argumentación y deliberación entre los diferentes actores, más que a propiciar el engrandecimiento de uno solo.

El entendimiento de los niños como **sujetos sociales o actores sociales**, en lugar de protagonistas, parece más adecuado porque alude al papel activo que pueden tener frente a la realidad, así como a la posibilidad de opinar, intervenir y participar en la toma de decisiones que les afectan, sin que equívocamente se les considere como los actores principales en la orquestación del orden social. De hecho, estas nociones de sujetos o actores sociales son ejes siempre presentes en el discurso sobre protagonismo infantil. Liebel lo hace explícito al decir que “el Protagonismo Infantil se manifiesta cuando el niño o la niña se comprende como sujeto social y se siente capaz de participar y transformar la realidad” (1996: 23).

Diferentes formas de participación

Dentro del tema que nos ocupa, se han hecho en los últimos años diversas aportaciones que intentan categorizar los niveles de participación. El análisis de las mismas se dificulta por el hecho de que se trata de un contexto de discusión relativamente reciente cuya construcción de conceptos se encuentra todavía en proceso y por lo tanto el debate está

Él ha emprendido por sí mismo la tarea de hacerse ciudadano de su universo. Y lo hace con entusiasmo. Nada hay en su actuar de disciplina, adversidad o, por el contrario, distracción inconsecuente. Placer y serios conflictos, deseo y necesidad reconciliados, la vida entera se descubre y se crea como un juego apasionado.

ROGER RENAUD

Aún cuando la mayoría de los autores habla de la participación de los jóvenes en términos políticos y electorales, hemos encontrado aportaciones interesantes relacionadas con la participación a partir de la vida cotidiana y de los ámbitos cercanos a ellos. En un intento por ordenar las ideas y conceptos que nos aportan diversos teóricos decidimos dedicar al final un apartado específico para las formas de participación de los adolescentes y jóvenes.

Expresión infantil

En Homero, la palabra siempre lleva alas, pues así como el pájaro no puede volar indefinidamente y ha de hallar algún lugar donde posarse, también la palabra alada necesita posarse y ser oída.

JEAN LACROIX

Desde el nacimiento, los seres humanos tenemos una gran capacidad para expresar emociones y deseos. Estas posibilidades expresivas se van desarrollando o reprimiendo de acuerdo al tipo de ambiente en el que se desenvuelven y a las relaciones que se establecen con los adultos y con otros niños.

Decíamos antes que la participación consiste en intervenir, opinar y decidir en cuestiones relacionadas con el grupo al que pertenecemos y que, por lo tanto, nos afectan. Por eso el contenido de la participación está constituido por nuestras propias necesidades, preocupaciones, emociones e ideas.

La participación significa intercambiar, expresar, indagar, difundir, proponer. ¿Qué se intercambia, qué se indaga, qué se expresa? Necesidades, preocupaciones, conocimientos, ideas, emociones.

Para Gaitán la expresión infantil es “la manifestación del ser, pensar y sentir del niño como sujeto en una sociedad, en correspondencia con sus intereses y distintos grados de autenticidad frente a influjos externos” (1998: 97). Menciona que comprenderla es uno de los aspectos más complejos en virtud de que la permean continuamente factores sociales, culturales e históricos.

Afirma que la expresión del niño es auténtica por naturaleza, pero que tiende a serlo cada vez menos por la acción deformante de una educación bajo el control de los adultos y por el influjo de los medios de comunicación, las creencias religiosas y otros aspectos. Este planteamiento nos parece cuestionable en virtud de que no podemos hablar de “la naturaleza” del niño como si éste estuviera aislado de su contexto. Sin embargo, su postura también nos interpela en el sentido de tratar de identificar si la expresión obedece, más a una imposición o apremio de los adultos, que a sus propios sentimientos y pensamientos.³ Sobre todo, nos parece importante el énfasis que hace en detectar si lo que ellos expresan está en correspondencia con los sentimientos, ya sea de dolor, miedo, amor, odio o felicidad, puesto que el ámbito emocional es uno de los más importantes en este periodo del desarrollo y uno de los primeros que se trata de reprimir.

Volvemos a insistir en que la expresión verbal es solamente una –y tal vez no la más importante– de las múltiples formas que tienen los niños para manifestar lo que está pasando en su interior. Los actos, las expresiones emocionales –incluyendo “los berrinches”, las actitudes y el silencio– están llenos de sentido y se requiere agudizar la sensibilidad para entender su significado. Especialmente en lo que se refiere a los adolescentes, Gaitán considera que el silencio es una forma de expresión propia de la edad, a la que debemos estar atentos, ya que puede ser causada por incomprensión, temor, amor, desacuerdo, duda, etcétera.



³ Los argumentos que aluden a “la naturaleza” han generado un gran debate, sobre todo en los estudios de género, pero que a nuestro parecer tienen implicaciones importantes con relación a la infancia. Véanse Chodorov, Nancy (1974) y Rosaldo, M. (1980).

Hay un consenso entre los autores respecto a que el juego proporciona un ambiente ideal para la expresión libre de los niños, ya que un entorno relajado elimina temores o presiones externas. En este sentido, se requiere que los adultos se esfuercen por crear espacios lúdicos en donde los niños tengan la posibilidad de expresarse libremente.

Organización infantil

Los niños tienen la capacidad de organizarse para el juego, a fin de obtener aquello que desean o bien para agredir o defenderse de otros, como observamos ininidad de veces en las escuelas, parques y calles. La discusión sobre las reglas del juego, los roles que cada uno adoptará y los objetivos para los cuales se unen constituyen verdaderos actos de organización. Sin embargo, por lo general las asociaciones que logran los niños de manera natural son efímeras y se disuelven en cuanto se logra el objetivo, cambia el interés de los miembros o el grupo se enfrenta a una situación difícil de manejar.

El niño crece en un ritual de obediencia orgánica y de desobediencia civil.

ANÓNIMO

Otro aspecto de la organización infantil es el que está vinculado a los esfuerzos de profesionales interesados en la infancia que han promovido formas de asociación para que niños, niñas y adolescentes mejoren su situación de vida, con la intención de propiciar que se involucren de manera directa y activa en los problemas que les conciernen.

Se han generado organizaciones más permanentes que buscan incidir en el cumplimiento de los derechos de la infancia, principalmente en el contexto de los niños trabajadores y en situación de calle en América Latina y en otras partes del mundo.⁴ Muchas de ellas parten de la premisa de que niños y niñas son capaces de imaginar y crear organizaciones que ellos mismos pueden mantener, pero que en sus etapas iniciales requieren del apoyo de los adultos. Por ejemplo, en las organizaciones de Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores (NAT's) se trata de que estén lideradas por los propios niños, de manera que ellos encuentren las estructuras y formas de acción para expresar las demandas y necesidades que surgen de sus propias experiencias. En América Latina estas organizaciones han enfatizado el derecho que tienen de participar en la sociedad y de no dejar que el cumplimiento de sus derechos esté sujeto a las buenas intenciones de los adultos. La concepción de sí mismos apunta a tomar en sus propias manos la exigibilidad de los derechos que les corresponden.⁵

⁴ Véase la ponencia de M. Liebel, "Transformaciones sociales por las organizaciones de niños trabajadores. Experiencias desde África y América Latina". Conferencia internacional *Repenser L'enfance*, París, noviembre de 2000.

⁵ Consúltense la Declaración del V Encuentro de NAT's de América Latina y el Caribe (1997).

En este tipo de organizaciones, el desarrollo de la conciencia infantil es fundamental ya que, como lo plantea Liebel: “no son las características en sí las que dan a la organización infantil un perfil específico. Es la conciencia sobre estas características, su valoración como algo importante en la propia vida” (1996: 25). Es decir, más allá de que en una organización todos los niños sean trabajadores, lo importante es que tomen conciencia sobre lo que eso significa para cada uno de ellos.

Se ha observado que en cuanto niños, niñas y adolescentes tienen la experiencia de participar, se muestran cada vez más capaces y deseosos de ser ellos mismos los que encuentren sus propias formas de organización y decisión. Al asumir su responsabilidad en las reuniones se manifiesta un rechazo a los modelos autoritarios y a la cristalización de estructuras jerárquicas. La disciplina no parece ser la base de construcción social para los niños, sino que éstos generan un ambiente de extrema flexibilidad y cambio. Varios adultos comprometidos en favorecer estos espacios, manifiestan la dificultad que implica adaptarse a estos ambientes que desde nuestra perspectiva podrían parecer caóticos. Lo cierto es que los niños establecen la posibilidad de entrelazar constantemente el juego y el trabajo, característica que es difícil de encontrar en las organizaciones de adultos.

Finalmente queremos mencionar diversos retos que enfrentan las organizaciones integradas por niños. Por un lado está la falta de reconocimiento o los prejuicios sociales que impiden contemplarlos como actores. Cusiánovich (1996) menciona los prejuicios de orden sociocultural, aquellos que consideran al niño como objeto de protección, disminuido y objeto de cuidado, y los de orden ideológico y político que sí pueden reconocer la legitimidad de la organización infantil que se da en el campo del deporte, de la recreación, pero que subvaloran el potencial de transformación social del niño.

Por otra parte, para la continuidad de las organizaciones existe la dificultad que implica el desarrollo acelerado de los niños. En un plazo tan corto de cuatro o seis años los niños que han jugado un papel importante se vuelven jóvenes y deben dejar su lugar a otros que retomen el liderazgo. Si se quiere evitar la desaparición del grupo es imprescindible incluir y capacitar a nuevos miembros, de manera que pueda haber una renovación constante. Esto plantea también el problema de conservar la memoria histórica de la organización. El camino que se ha seguido con niños trabajadores (MANTHOC) en el Perú es considerar el acompañamiento de jóvenes y adultos que recogen la memoria de la organización y desempeñan un rol importante como orientadores, respetando la autonomía y la autogestión de los niños.

Las organizaciones de niños constituyen un factor relevante para transformar la posición y el rol que tienen en la sociedad y para contribuir a la solución de sus problemas, por lo que otro reto esencial es lograr el reconocimiento y la interlocución con las

instituciones gubernamentales y las autoridades locales, ya sea de manera independiente, o bien mediante la articulación con otras organizaciones populares que tienen propósitos comunes en sus demandas hacia el cambio social.

Movimientos infantiles

*Al fin y al cabo,
somos lo que hacemos
para cambiar lo que somos.*

EDUARDO GALEANO

Se habla de movimientos infantiles cuando la organización tiene definidas metas de tipo social, por lo que se crea una presencia y un impacto en ese ámbito, que con frecuencia cuestiona el orden establecido, como lo ha sido el caso de las organizaciones de niñas, niños y adolescentes trabajadores. Tal vez por eso la aparición de movimientos infantiles en Latinoamérica y en otras partes del mundo se puede entender principalmente como una lucha por la reivindicación de los derechos de millones de niños imposibilitados de asistir a la escuela por la necesidad de trabajar y ayudar a sus familias. En el contexto de pobreza, exclusión y conflicto que muchos países viven actualmente, es cada vez más evidente la participación de niños que trabajan, que son jefes de hogares enteramente responsables del cuidado y manutención de los hermanos más pequeños, o bien que son elementos clave para la sobrevivencia de sus familias. Las condiciones adversas que enfrentan los han obligado a establecer redes y alianzas con otros sectores, que han sido apoyadas por grupos de adultos interesados en mejorar sus condiciones.

Este tipo de organización se caracteriza por una conciencia de solidaridad de grupo que se construye con base en la semejanza de la situación y los problemas que viven. En este sentido, como lo plantea Toro (1994: 4), la movilización se hace convocando voluntades que comparten interpretaciones y significados de manera que se pueda decidir y actuar en busca de un objetivo común.

Esos significados compartidos se establecen de acuerdo a las características comunes de los miembros del grupo, por lo que la identificación que los niños tienen entre sí no está limitada por fronteras geográficas y se amplía considerablemente el sentido de la participación. Como dice Liebel al referirse a los movimientos sociales de los niños trabajadores, el hecho de "entender el trabajo como hilo conductor de su vida, de sus preocupaciones y esperanzas, tiene otras dimensiones que solamente identificarse con su barrio" (1996: 25). Él piensa que "los movimientos se encuentran en 'estado fluido' y de ninguna manera se pueden considerar organizaciones 'establecidas' con estructuras y formas de organización rígidas" (1994: 148). Sus características principales son la búsqueda, la experimentación y el aprendizaje, la oposición a estilos autoritarios y la crítica

abierta cuando hay desacuerdos. La atmósfera de comunicación que prevalece es muy diferente a la que se da en los actos donde los adultos toman la dirección. Parece una comunidad experimental en la que se dan discusiones profundas y de solidaridad junto con juegos y diversiones.⁶

Si bien los adultos han tenido un papel clave, es necesario enfatizar que la intención de los movimientos infantiles es que haya una organización **de los niños**, y no solamente una organización de los adultos a favor de los niños. El reconocimiento de los niños y niñas como dignos interlocutores, como un “otro” igual a nosotros con quien podemos discutir y dirimir nuestras diferencias, implica un serio trabajo de transformación en las relaciones adulto-niño que es mucho más difícil de lo que aparenta.

Los encuentros y redes de niños trabajadores y de la calle, que se han formado en Nicaragua, Perú, Brasil, Colombia y Guatemala son una muestra de los espacios de los que se están apropiando estos movimientos. Desde 1988 se ha llevado a cabo una serie de actividades internacionales en las que niños y niñas han podido expresarse libre y directamente acerca de las circunstancias en que viven. Representantes de niños trabajadores de América Latina y el Caribe han realizado seis encuentros latinoamericanos a partir de 1990 y en África se han dado también diversas reuniones desde 1994. En el año de 1996 se dio el primer encuentro mundial de niños y adolescentes trabajadores en donde participaron delegados de África, América Latina y Asia, y posteriormente se han hecho otras reuniones a nivel mundial en 1997, 1998 y 2000, así como una marcha global contra el trabajo infantil en 1998.

Aún cuando ya se han dado relaciones entre diferentes movimientos, la comunicación entre ellos plantea serias dificultades en virtud de que carecen de los recursos económicos y la tecnología necesaria para establecer contactos o reunirse entre sí. Liebel (2000) plantea que las redes de comunicación y actividades conjuntas que se logran realizar con niños de otros países dependen del apoyo de los adultos y por tanto corren el riesgo de perder la autonomía que tenían en su localidad.

Formas de participación juvenil

En la vida cotidiana la expresión juvenil se manifiesta a través de comportamientos, actitudes, formas de vestir y de hablar. A esto tendríamos que agregar sus maneras de aproximarse y de crear arte y cultura: música, artes visuales y escénicas, entre otras.

⁶ Para una revisión más amplia acerca de los movimientos sociales de los niños trabajadores, véase Manfred Liebel (1994), *Protagonismo infantil. Movimiento de niños trabajadores en América Latina*, Nueva Nicaragua.

Pero otra vez la calle nos salvaba. Al inicio de la noche veíamos encenderse los anuncios luminosos que parecían llamarnos desde las avenidas, las callecitas, los restaurantes, los quicios donde había hombres y mujeres que más tarde iban a aparecer en nuestro juego predilecto: aquél en el que pretendíamos ser adultos.

CRISTINA PACHECO

Otra expresión que atraviesa los ámbitos juveniles es la violencia que, para Konterllnik (1998), constituye una de las maneras en que los jóvenes responden a las reglas que impusieron otros, manifestando su sensación de exclusión y de no ser considerados como sujetos de derechos. Para Katz y Barreno, la violencia se debe más a que los jóvenes trasladan hacia sus pares las agresiones que sufren desde el mundo adulto y establecen así una serie de luchas y grupos de competencia como pandillas y bandas. Con frecuencia los adultos nos enfrentamos a una enorme dificultad para entender

lo que los adolescentes quieren decir a través de estas manifestaciones, por lo que resultan ser un verdadero reto a nuestra capacidad de escucha.

Muchos autores han observado cómo se forman y actúan los grupos juveniles de asociación espontánea, principalmente las bandas urbanas, reconociéndoles un carácter de organización que tiene dinámicas propias. Los investigadores reconocen que hace falta ampliar el estudio sobre grupos de otros niveles socioeconómicos, los que se forman fuera de las ciudades, así como la participación de las mujeres. Urteaga (1996) propone un acercamiento interesante a esta forma de participación cuando afirma que éstos y otros ámbitos de organización juvenil pueden considerarse “comunidades emocionales”, en el sentido de que parecen satisfacer las necesidades relacionadas con la subjetividad, la identidad personal y colectiva y los aspectos emocionales en general.

Becerra la apoya al decir que “en el caso de los jóvenes, como casi en ningún otro segmento de la sociedad, los componentes emotivos, la adquisición de un punto de referencia que se hace propio, así sea fugazmente, y el sentido de socialización en sí mismos, bastan para explicar la decisión de involucrarse en una coyuntura política o en una forma de acción política y social; ello independientemente de la función y de las consecuencias reales de sus apuestas, creencias y movimientos” (1996: 146). Evidentemente no podemos explicar las organizaciones y movimientos juveniles exclusivamente desde sus necesidades emocionales, pero tampoco se puede dejar de considerar este elemento como uno de los más importantes para la movilización de este sector de la población.

La participación juvenil es un proceso en constante movimiento donde se manifiesta la diversidad de grupos. “Los grupos, organizaciones y redes nacen y mueren, renacen con nuevos nombres y propuestas, y en ese continuo recrearse parecen ir construyéndose los jóvenes como actor social” (Serna, 1998: 47). Ninguna movilización puede

hablar en nombre de todos los jóvenes. De hecho, según Becerra (1996), algunas investigaciones que se refieren a la cultura y preferencias políticas de la juventud, la presentan mucho más plural y diversa que en las anteriores generaciones.

Leslie Serna (1998: 43 y ss.) nos ayuda a entender los movimientos juveniles actuales, señalando algunos de los elementos novedosos en comparación con las décadas pasadas y sistematizando el tipo de participación que caracteriza a ambos momentos:

- 1) Las causas de la movilización no son ya exclusivamente demandas estudiantiles para mejorar la educación o democratizar el gobierno, sino que incluyen temas como la protección del ambiente, los derechos sexuales y reproductivos, la promoción y defensa de los derechos humanos y el apoyo a la causa indígena, principalmente.
- 2) Se da prioridad a la acción inmediata y se intenta transformar lo local para influir en el ámbito global. "Se considera que la construcción de un nuevo tipo de sociedad con ordenamientos éticos, empieza en el aquí y ahora, salvando la vida de las ballenas y de los bosques, liberando presos indígenas, ayudando a morir en paz a los enfermos de Sida, etcétera."
- 3) El individuo se distingue dentro del grupo o movimiento, no es un militante más dentro de la masa. "Por ello, la participación juvenil se expresa hoy día en pequeños colectivos y grupos y, muy claramente en acciones diversas en las que participan de manera individual."
- 4) Los procesos de coordinación dejan de ser verticales para dar lugar a estructuras más horizontales y poco institucionalizadas, lo que posibilita el crecimiento de la formación de redes.

Por otro lado, y como veremos más ampliamente en el próximo capítulo, existe una dinámica social de exclusión hacia los jóvenes, por la incapacidad de las instituciones de cumplir con su función socializadora. Sin embargo, estamos "ante la primera generación que vive la normalidad democrática como un hecho familiar y los efectos de esa experiencia natural en el cambio político" (Becerra, 1996). Esta nueva situación nacional seguramente ofrecerá a la juventud nuevas opciones de participación partidaria, democrática y ciudadana, por lo que todo trabajo en el ámbito del fomento a la participación tendría que tomar en cuenta este panorama.

*Cuadro comparativo de las características
de la participación juvenil según los paradigmas en vigencia**

VIEJO PARADIGMA	NUEVO PARADIGMA
ACTORES	
Identidades colectivas en función de códigos socioeconómicos o ideológico-políticos: estudiantes, jóvenes, urbano populares, jóvenes socialistas, etcétera.	Identidades construidas en relación con espacios de acción y mundos de vida: sexo, preferencia sexual, sobrevivencia de la humanidad en general: ecologistas, feministas, zapatistas.
CONTENIDOS	
Mejora de condiciones sociales y económicas en los diversos ámbitos: escuela, barrio, centro de trabajo.	Democracia, medio ambiente, derechos sexuales, equidad de géneros, derechos humanos, derechos indígenas, paz.
VALORES	
Centralización, centralismo y mesianismo derivados de una perspectiva de cambio revolucionario. El cambio social debe modificar la estructura para que los individuos cambien.	Autonomía e identidad: descentralización, autogobierno en oposición a la burocratización y regulación. El cambio social implica al individuo; es necesario cambiar aquí y ahora las actitudes individuales.
MODOS DE ACTUAR	
Participación altamente institucionalizada. Priorización de la protesta masiva. Organización piramidal, énfasis en la centralización y centralismo.	Formas poco o nada institucionalizadas. Reivindicación de la participación individual. Organización horizontal e impulso de redes vinculantes y flexibles.

FUENTE: Serna, 1998, p. 51.

* El que ciertas características se ubiquen en uno u otro lado del esquema no quiere decir que sean excluyentes o exclusivas de uno u otro paradigma. Lo que se pretende subrayar es el énfasis notoriamente distinto que se da a cada aspecto en los distintos momentos.



Ámbitos de participación

El niño no vive en un mundo de grandes y de chicos, sino de seres humanos, muy secundariamente diferenciados por su tamaño. No vive en un mundo de grandes y pequeñas cosas. No se entretiene, no trabaja; juega.

ROGER RENAUD

Otro aspecto que se ha planteado en cuanto a la participación infantil se refiere a las esferas o ámbitos en los que se puede involucrar a la niñez. Lansdown (2001) menciona que a raíz de las experiencias que se han llevado a cabo desde la Convención, se ha visto que la participación de la infancia en la esfera pública, aunque incipiente y limitada, ha sido muy fructífera en los siguientes campos:

- El monitoreo y la toma de decisiones respecto a su salud
- La administración de sus propias instituciones (como la escuela)
- La investigación
- La evaluación de servicios que se les proporcionan
- La representación de sus pares
- El diseño, operación y evaluación de proyectos
- El análisis del desarrollo de políticas
- La participación en conferencias
- La reivindicación de sus derechos

El autor propone tres categorías en las que se pueden agrupar estas formas de involucrar a los niños:

Procesos de consulta. Se refieren al hecho de que los adultos se preocupan por obtener información de los niños para poder mejorar los servicios, las políticas o las leyes. En esta categoría la relación entre niños y adultos no se modifica, pero por lo menos se reconoce y valora la experiencia infantil.

Iniciativas de participación. En éstas el objetivo es fortalecer procesos democráticos que permitan a los niños participar en los proyectos. La relación implica una colaboración de los niños, usualmente contempla una estructura organizativa en la que ellos pueden participar activamente una vez que el proyecto se ha puesto en marcha, así como la posibilidad de objetar o influir sobre los resultados.

Procesos de auto-reivindicación (*self advocacy*). En esta categoría, Lansdown incluye aquellos proyectos en los que se busca dar poder a los niños para que actúen en los asuntos que a ellos les interesan. Lo que caracteriza estos procesos es que son los propios niños los que identifican los asuntos de interés, desarrollan las estrategias para perseguir los cambios que desean y controlan el proceso. Los adultos juegan un papel de apoyo como facilitadores, consejeros, recaudadores de fondos, etcétera.

Como puede observarse, la propuesta de Lansdown nos muestra una mirada distinta de las formas de participación, ya que su atención está puesta en la manera en que los adultos involucran a los niños y se relacionan con ellos. Otro tipo de mirada nos la ofrecen aquellos autores como Hart y Gaitán que se han interesado en establecer niveles que permitan medir la participación que pueden tener los niños.

Modelos para evaluar el nivel de participación infantil

Modelo de la escalera de Hart

Las verdaderas lecciones no se transmiten mediante máximas sentenciosas que no vale la pena ni pronunciar. Se enseñan en la verdad cotidiana de los intercambios humanos y de las relaciones con los objetos.

ROGER RENAUD

Un modelo que se ha vuelto clásico en la discusión del tema que nos ocupa es el que ha propuesto Roger Hart (1993), quien retoma la metáfora de la escalera planteada por Arnstein (1969). Hart la utiliza para tipificar el nivel de participación de niños y niñas, en un continuo que tiene ocho niveles. Hemos encontrado que esta propuesta ha servido más para que los promotores cuestionen y evalúen su actitud hacia los niños que para medir propiamente la manera en que éstos participan.

El nivel más bajo es el de *manipulación y/o engaño*. Se denomina manipulación a las situaciones en las que los adultos utilizan la voz de los niños para que comuniquen sus mensajes y engaño a aquellas en las que, aún con buenas intenciones, niegan el haber participado en algún proyecto para que se piense que fue desarrollado completamente por niños, ya que sienten que el impacto puede disminuir si se informa que los adultos también participaron.



Se llama *decoración* al hecho de que los niños sean involucrados para promover una causa sin que tengan mucha noción de ella y no estén incluidos en la organización del evento. Los adultos no pretenden que la causa sea inspiración de los niños, sólo los usan para difundir el mensaje como si fueran un participante más.

¿A eso le llamamos participación? ¿A que yo te invite a participar a mi manera?

La *participación simbólica* se da cuando los adultos que intentan fomentar la participación de los niños hacen proyectos en los que parece que los niños tienen su propia voz, pero en realidad no se les dan opciones respecto al tema, a la manera de comunicarlo o bien para que expresen sus opiniones. Esto sucede con frecuencia en actos públicos, cuando se presenta algún niño para leer un discurso o discutir sobre algún tema en representación de otros niños, pero que en realidad fue elegido por un adulto. Al público del foro, conferencia o mesa redonda se le atrapa con la presencia simbólica del niño. El autor menciona que ésta es una de las formas más extendidas de involucrar a la niñez y advierte sobre el peligro de que los niños aprendan que la democracia en realidad es un simulacro.

Con muy buenas intenciones, pero a veces los adultos primero escribimos un texto y después decidimos que tiene que haber un niño para que lo lea. Entonces el niño está diciendo un discurso que le es ajeno, con palabras que ni entiende.

Estos tres primeros escalones: *manipulación, decoración y participación simbólica* se refieren a la movilización que hacen los adultos con los niños para sus fines, sin que en realidad se les informe ni consulte sobre el proceso, o sin que se les dé el tiempo necesario para formarse un criterio propio sobre la situación, por lo que el autor los evalúa como una no-participación. Los siguientes cinco indican ya una participación más real porque se considera a niños y niñas como socios y compañeros a los que es necesario consultar antes de actuar en su nombre.

Es importante ser coherentes con nuestro discurso: si yo estoy diciendo que vamos a realizar una actividad de participación, que sea de verdad de participación, y no que se les indique: ahora aplaudan, ahora párense, ahora siéntense.

Asignados pero informados tiene que ver con la movilización social. No es fácil distinguir si un proyecto en donde las personas se movilizan con algún fin es una actividad verdaderamente voluntaria o si hay una presión o manipulación atrás. Sin embargo, cuando los niños tienen información suficiente sobre lo que harán, este nivel puede ser efectivo como un primer paso para comenzar a involucrarlos en experiencias de participación más genuinas.

Consultados e informados se refiere a las ocasiones en que el proyecto está dirigido por adultos pero a los niños sí se les informa sobre los propósitos y el proceso, se les pide su opinión y se les escucha con seriedad.

En los casos en los que el proyecto va dirigido a la población en general y no a un grupo específico de edad, y se da un trabajo concreto para involucrar a los niños, estamos hablando del escalón de *iniciado por adultos, compartido con los niños*. En este nivel se da un cambio muy importante porque ya se considera involucrar a los niños en el proceso completo y se plantea compartir con ellos las decisiones de tipo técnico. Aquí es necesario evitar la tendencia a presuponer lo que los niños opinan o quieren hacer.

Los proyectos *iniciados y dirigidos por los niños* son los más difíciles de encontrar. El ámbito más frecuente es el del juego, actividad fundamental para desarrollar cualidades en las que la participación está implícita. Hart menciona que actualmente los adultos intentan controlar y dirigir cada vez más los juegos de los niños y propone que la

tarea que les corresponde es, por un lado, la creación de espacios de juego atractivos para las diferentes edades y, por el otro, observar las iniciativas de los niños y reconocerlas, permitiendo que las desarrollen, sin tratar de controlarlas. En algunos casos, los niños elaborarán e impulsarán proyectos propios de manera secreta o bien no los llevarán a la práctica por el temor de que los adultos no entiendan su deseo.

Creo que puedo ubicar bastante claramente que los niños de las comunidades no urbanas tienen una vida que es más de ellos, propia de su comunidad, que en ella tienen más espacios para compartir actividades y juegos. En ese ámbito es más natural que se vayan organizando otras cosas alrededor de su estar ahí. En la realidad urbana eso es más complejo porque habría que empezar por buscar los grupos. Solamente en una situación infantil ya dada empezaría a tener sentido, si no, es otra vez el adulto el que le hace espacio al niño y él puede responder y decir sus demandas y entrarle, pero ¿es eso participación? Hay que rescatar los lugares de reunión de los niños, donde juegan, platican, deciden sus cosas. Lo otro también es válido, sólo que, como es algo que hacemos los adultos, no puede llamarse verdaderamente participación.

Iniciados por niños, decisiones compartidas con adultos es el último peldaño, porque para el autor es un nivel más avanzado el hecho de que ellos elijan colaborar con los adultos, pues eso significa que tienen confianza en su rol como miembros de la sociedad y reconocen el valor que puede tener la colaboración. Menciona que es muy importante tener cuidado de que los niños no sientan que tienen que aceptar forzosamente lo que diga el adulto que les ofrece ayuda.

No se trata de aprender solamente a participar dentro de tu grupo de iguales, esa es una cosa y tiene muchas dificultades, pero la otra es promover que aprendas a participar en el ámbito de diversidad que es el país en el que estás, diversidad que te implica problemas diferentes y en principio mucha tolerancia.

Un aspecto que queremos enfatizar aquí es que la participación **es un derecho, no un deber**, por lo que son los niños los que deben decidir hasta dónde se quieren involucrar en un proceso. En este sentido Hart aclara que “no es necesario que los niños siempre operen en los más altos peldaños posibles de la escalera de participación, por lo que los promotores deben respetar un principio muy importante, que es la *posibilidad de elección*. Un programa puede ser diseñado para llevar al máximo la oportunidad de

cualquier niño de escoger participar al nivel más alto de su habilidad. Asimismo, los niños pueden no desear participar al máximo grado de sus habilidades en todos los proyectos” (1997: 42).

Al evaluar con este modelo las formas de participación infantil y adolescente podemos decir que actualmente éstas se manifiestan por lo general en los primeros niveles, ya que a pesar de que ciertamente se pueden encontrar cada vez más ejemplos de grupos de niños, niñas y adolescentes que inician y dirigen sus propios movimientos, es todavía un proceso germinal que se halla en sus primeras etapas.

Al presentar este modelo con la imagen de una escalera, puede crearse la ilusión de que se trata de etapas progresivas que los niños van alcanzando. Esto no necesariamente se apega a lo que en realidad sucede, ya que sus formas de participación pueden mezclar ciertos niveles o bien pasar de uno superior a uno inferior, de acuerdo a las circunstancias o situaciones que enfrentan.

Este modelo tiene una gran utilidad para medir las actitudes que los adultos adoptan hacia los niños y las formas en que promueven la participación.

El modelo propuesto por Ángel Gaitán

Otro modelo que propone criterios de medición para que los promotores puedan evaluar los avances en la participación de los niños es el que ha desarrollado Ángel Gaitán (1998) a raíz de su trabajo en Guatemala. El motivo que parece llevarlo a establecer indicadores de avance es poder unificar la visión y los parámetros de los programas que se realizan, por lo que establece niveles muy detallados e incluso cuantificables en porcentajes.

En virtud de que su trabajo apunta más directamente a la organización de grupos que incluyen no solamente a los niños, sino también a jóvenes y adultos, hay que entender las subdivisiones que hace de la expresión, la organización y la participación infantil bajo este parámetro.⁷

En lo que atañe a la **participación infantil**, Gaitán propone tres indicadores básicos para evaluarla, refiriéndose a ellos como el nivel de *conciencia*, la capacidad de *decisión* y la capacidad de *acción* (subdivide a su vez cada uno de éstos en cuatro niveles):

⁷ La propuesta es muy compleja y en ocasiones se traslapan los indicadores. Su descripción completa se encuentra en Gaitán, A., “Protagonismo infantil”, en *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*, UNICEF, Actas del seminario, Bogotá, 7 y 8 de diciembre de 1998.

1. *Conciencia*. Se refiere a la capacidad de niñas, niños y adolescentes para entender el derecho de participación y su habilidad para manejar este entendimiento en las circunstancias que viven.

- Ninguna conciencia (participan obligados o por conveniencia).
- Conciencia intuitiva (reconocen su derecho y lo incluyen en una visión que va más allá de lo local).
- Conciencia básica (comprenden la relación entre los conocimientos y la práctica de manera crítica y analítica).
- Conciencia profunda (se da una comprensión más amplia, la capacidad de proponer y de integrarse al proyecto de la comunidad).

2. *Decisión*. Es la posibilidad de alternativas que indican una proporción del poder que tienen los niños.

- Ninguna opción (las decisiones las toman los adultos).
- Opción única (los niños deciden si están de acuerdo o no a lo que proponen los adultos).
- Opción relativa (se les presentan variantes de una decisión tomada previamente).
- Opciones múltiples (realmente es posible optar por varias posibilidades).

3. *Acción*. Se refiere al conjunto de actividades y proyectos que han sido impulsados.

- Acción impuesta (hacen lo que los adultos dicen).
- Acción conducida (tienen capacidad ejecutiva pero requieren apoyo de los adultos como sugerencias, explicaciones o argumentos).
- Acción negociada (alta capacidad ejecutiva para negociar acciones con otros sectores).
- Acción de vanguardia (introducen elementos innovadores).

Plantea que la **expresión infantil** idealmente debe incorporar la identidad étnica, la sensibilidad artística, creadora y los valores culturales del grupo. Propone seis indicadores para medir el avance:

1. Sustitución (opiniones ausentes, los contenidos los elaboran los adultos).
2. Reproducción (los adultos les dan contenidos y los capacitan en técnicas de pintura y/o actuación para que los aprendan).

3. Interpretación (los adultos interpretan las necesidades de los niños y preparan obras teatrales, poemas, sugieren opiniones para que los niños las hagan suyas).
4. Adecuación (los niños analizan, opinan y profundizan las propuestas de los adultos, adecuando aspectos de sus experiencias y utilizando recursos creativos propios).
5. Expresión (ellos seleccionan, definen y diseñan las formas de manifestar sus pensamientos y sentimientos).
6. Proyección (expresan contenidos que vienen del conocimiento profundo de su propia realidad, emiten juicios con un sello propio que los identifica y los diferencia de otros sectores).

Por último, en cuanto a la **organización infantil**, propone que ésta es la que permite que se sostenga la posibilidad de que los niños sean verdaderamente protagonistas y menciona cinco niveles de la misma:

1. No existe organización representativa.
2. Los niños identifican las ventajas de organizarse.
3. Se inicia la formación de grupos representativos.
4. Existen grupos representativos, con planes definidos y coordinaciones esporádicas con otros grupos.
5. Se da una organización representativa a nivel municipal que se coordina con otros sectores para acciones de beneficio colectivo.

El autor, al igual que Hart, afirma que en la realidad estos niveles no se presentan necesariamente de manera progresiva, sino que puede haber saltos hacia grados de mayor o menor avance.

Los dos modelos presentados coinciden en la importancia de la conciencia o el grado de apropiación que los niños tienen en el proyecto en que participan. Los estudios psicológicos por su parte han demostrado que estos factores son cruciales para permitir un mayor desarrollo cognoscitivo y afectivo (Bruner, 1990). Cuando la interacción entre niños y adultos no está signada por el control de estos últimos, la participación de los primeros es mucho más activa, creativa y estimulante para ellos.

También los dos autores señalan, como un indicador de avance, la posibilidad de colaboración, aunque Gaitán se refiere a un nivel mucho más avanzado al plantear la colaboración de organizaciones de niños con otros sectores. Hay que mencionar que el trabajo de Gaitán se da dentro del enfoque de educación popular con grupos de niños que enfrentan situaciones más complejas de marginación que las reportadas por Hart.

Una preocupación que surge al analizar la propuesta de Gaitán es el uso que puede darse a las cuantificaciones tan detalladas para medir el nivel de participación de la niñez. El autor muestra un interés muy claro por unificar tanto la visión como los criterios de evaluación de organizaciones infantiles promovidas por los adultos, y menciona que deben existir indicadores que permitan reducir los riesgos de subjetividad al evaluar un proceso.

La aportación que hace es una observación muy fina de las diversas maneras y momentos en que los niños intervienen. Sin embargo, hay que preguntarse en qué medida el afán de medición puede convertirse en un obstáculo para la actitud de apertura y escucha a las formas de expresión que no necesariamente entran dentro de las categorías que los adultos construimos. Es necesario trascender las expectativas de que los niños participen tomando como modelo las formas de organización adultas, ya que con ellas se corre el peligro de tener patrones de evaluación estandarizados que sólo dan la ilusión de tener un control de la situación, pero que clausura las posibilidades creativas.

Hay diferentes niveles de participación que requieren de distintos enfoques. Cuando la iniciativa para que se involucren viene de nosotros, es un poco más fácil porque es algo que ya tenemos medido y calculado, pero en otros casos hay que correr el riesgo. Necesitamos estar abiertos hacia ellos y observar que sucede.

Por otro lado, el debate sobre la objetividad en las ciencias sociales ha llevado a reconocer que lo que caracteriza a la relación humana es precisamente la intersubjetividad y que es en ella donde reside la mayor posibilidad de transformación.

A veces a nosotros los adultos nos asusta un poco porque ellos nos rebasan, son mucho más locos y más locas en sus imaginaciones; por eso tendemos a controlar.

Preferimos pensar como Roger Hart (1997: 45) cuando afirma que son los animadores, los promotores y los facilitadores aquellos que dan vida al potencial de la gente joven, pero que aún cuando su habilidad esencial sea la de iniciar, lo que se requiere principalmente es agudizar la capacidad de escucha y observación, para saber la mejor manera de responder y apoyarlos.

El concepto de participación guiada

Es a pesar de la autoridad del adulto, y no debido a ella, por lo que el niño aprende. Ello depende también del grado en que el adulto inteligente sea capaz de pasar inadvertido para llegar a ser un igual y no un superior.

JEAN PIAGET

El vínculo tan estrecho que se da entre adultos y niños durante el proceso de desarrollo de estos últimos nos da pie para presentar un enfoque psicológico que aborda la participación infantil observada en contextos naturales y que ha sido trabajado desde una orientación socio-cultural.

Barbara Rogoff (1993: 31) utiliza el concepto de participación guiada para referirse a la construcción de puentes que se establecen naturalmente en las actividades cotidianas para que un niño avance de un nivel de comprensión y destreza a otro más avanzado. Este procedimiento de colaboración es utilizado en todas las culturas por los padres y las personas responsables de la niñez, cuando se les asignan ciertas actividades, como por ejemplo ir a sembrar con los adultos, cuidar a los hermanos, permitir que jueguen con los compañeros del barrio, etcétera. En estos escenarios se toman en cuenta las capacidades que va mostrando cada niño para permitirles cambios en la responsabilidad que van asumiendo. En este sentido se concibe a los adultos y a otros niños y niñas más avanzados como recursos sociales, que pueden dar apoyo y presentar nuevos elementos para facilitar el desarrollo infantil.⁸

En términos de la participación existen ciertos aspectos relacionados con este enfoque que pueden ser una aportación importante: uno de ellos es partir de que los niños desde muy temprana edad son capaces de elegir lo que les gusta hacer y de guiar a los adultos en las formas de organización cotidiana de las actividades. Como señalamos anteriormente, los estudios psicológicos han demostrado que mucho antes de cumplir un año los niños muestran claramente lo que desean y se resisten a lo que no les gusta. Ellos participan activamente para definir la situación que están viviendo e intentan influir en los adultos para lograr lo que les interesa.

Rogoff menciona, entre muchos otros, el caso de un niño de nueve meses que empujaba una caja (con un muñeco dentro) por el suelo hacia el adulto, golpeándola para llamar la atención. Al preguntarle el adulto ¿qué, hacemos que salga Jack? intentando que el bebé por sí solo girara la manivela, éste respondía con una serie de movimientos

⁸ Para una revisión más extensa del contexto de discusión en que surge este concepto, consúltese Rogoff (1993), Vigotsky (1978) y Wertsch (1988).

frustrados, gimoteando (pues esa destreza es una acción difícil para esa edad) y expresando que quería la caja abierta. Cuando el adulto por fin lo hizo, el niño se relajó y suspiró con alivio.

Lo anterior ejemplifica que **los niños informan de manera natural sobre el nivel apropiado de participación que pueden tener y también la ayuda que requieren para hacerlo**. Ellos van asumiendo progresivamente una mayor responsabilidad en los distintos escenarios para definir las situaciones que viven. En este proceso de participación guiada los papeles que tienen el niño y su cuidador están de tal forma entrelazados que las interacciones rutinarias entre ellos y las formas en que organizan su actividad proporcionan al niño oportunidades de aprendizaje, ya que se orientan a tender puentes desde lo conocido a lo nuevo.

Como parte de este proceso se da una comprensión mutua gracias a lo que se ha llamado intersubjetividad, porque es algo que se da entre ambos y no se puede atribuir sólo a uno u a otro. Ésta se entiende como un proceso que implica un intercambio cognitivo, social y emocional en ambos sentidos. Se refiere a que tanto los adultos como los niños pueden compartir la comprensión de la realidad si tienden puentes entre sus interpretaciones, sobre la base de un centro de atención común.

La autora toma en cuenta la diversidad cultural que existe, tanto en lo que cada comunidad considera como metas de desarrollo, como en los medios por los que la niñez adquiere los conocimientos a través de adultos o compañeros que le sirven de guía. Para ella es importante observar las explicaciones que se les dan, las discusiones, las formas de participación conjunta, el tipo de observación activa que ellos hacen y también los papeles sociales que se les asignan.

El otro aspecto que aporta este enfoque es destacar la relevancia que tiene la relación entre pares, ya que **la interacción entre iguales y el contacto niño-niño han demostrado ser estrategias que posibilitan un nivel de comprensión que es muy difícil de alcanzar a través de intentos individuales o formas no cooperativas**. Piaget (1977) ha postulado que la re-estructuración cognitiva que los niños son capaces de hacer cuando discuten problemas de igual a igual es mucho más fácil que cuando discuten con los adultos. Para él la interacción con los mayores es esencialmente asimétrica, por el poder que los adultos generalmente muestran, lo que dificulta que los niños construyan por sí mismos nuevas formas de pensar. Vigotsky (1978) por su parte plantea que las mejores relaciones para estimular el desarrollo no son las que se dan entre iguales, sino entre niños con distintas destrezas y capacidades. Mugny y Doise (1983) coinciden con esta postura, ya que encontraron que la construcción social del conocimiento se potencia cuando interactúan niños que tienen diferentes niveles en conocimientos y habilidades.

Lo excepcional de la interacción entre iguales es la posibilidad de inventar y transformar las reglas, así como el poder cambiar las metas del juego, que se da gracias a la ausencia del control de los adultos. Es esta libertad la que permite que surjan formas creativas para solucionar los problemas que enfrentan.

No vamos a participar para cambiar mágicamente la sociedad o la escuela mañana; nos estamos preparando para algo que incluso nosotros no imaginamos.

La participación como un proceso educativo

Felizmente, no existe el derecho a la resignación.

JAIME JESÚS PÉREZ

Debemos precisar entonces que el trabajo de fomento de la participación implica ante todo un compromiso con los niños y jóvenes, al considerar que se pueden crear espacios que permitan un mejor desarrollo de sus capacidades en ambientes que respeten su dignidad como personas. Como

lo plantea Linares: “la promoción de la participación no es un fin en sí mismo, sino un elemento del proceso amplio de socialización, pero no de cualquier tipo de socialización, sino de una socialización consciente y propositiva” (2000: 15).

Este proceso educativo implica el fomento de actitudes y valores y la adquisición de habilidades y destrezas. Implica, además, propiciar el desarrollo cognoscitivo de los niños y jóvenes de manera que los lleve a integrar esquemas de pensamiento cada vez más complejos, a la consolidación de actitudes de apertura y diálogo que les permitan tener comportamientos más integrales.

Que los chicos se involucren en el proceso de acuerdo a su edad, sus necesidades, intereses e inquietudes, que adquieran las herramientas o características para ello, que éstas les sirvan para participar en momentos importantes de su vida. No participar solamente porque soy joven o niño, sino también para adoptar una actitud ante el mundo.

Sin embargo, la acción pedagógica no sólo va de los adultos hacia los niños. Los adultos también enfrentamos el enorme reto de abrirnos a la posibilidad de que sean ellos los que nos enseñen a desaprender las actitudes autoritarias para que así podamos generar espacios en los que se propicie que tanto niños como adultos puedan expresar

sus opiniones, argumentar sus puntos de vista, escuchar la opinión del otro, tomarla en cuenta, buscar acuerdos y asumir compromisos.

Ahora bien, si lo vemos desde una perspectiva social, decimos que la participación es una contribución a la transformación, en virtud de que es un derecho habilitante para el ejercicio y la exigibilidad de los otros derechos. Es una manera directa de incidir en la realidad y de contribuir al cambio social desde lo cotidiano y desde nuestro grupo de referencia.

Veo a la participación como un medio para algo más amplio, llámese educación, llámese toma de poder. La participación no es un fin en sí, sino un instrumento, una estrategia, una forma de actuar que es parte de un proceso que tiene que ver con la conformación de la sociedad. Por eso no se da de un día para otro, sino que es todo un camino a recorrer.

Esta idea de la participación como un medio y no como un fin se maneja de manera común entre los diferentes autores que se dedican al tema. Como lo dice Roger Hart, la participación “es el medio para construir la democracia y es una norma que permite medir su fortaleza” (CCI, 2000: 5).

Siguiendo esta línea de pensamiento, promover la participación no debe entenderse como un acto aislado, sino como un proceso que se ubica en un horizonte más vasto, que trasciende los esfuerzos locales y que –estemos conscientes o no– se inserta en un movimiento naciente que se está dando a nivel mundial.

Ahora bien, una característica común en los procesos participativos es la diversidad de las formas de expresión, puntos de vista, pensamientos y contextos de los actores sociales. En Latinoamérica se ha potenciado la participación principalmente en el contexto de niños trabajadores y en situación de calle, así como de niños de zonas urbanas. Las niñas tienen una representación muy pobre y los niños de zonas rurales prácticamente no han sido invitados a participar. Un territorio muy poco explorado es el que se refiere a las formas particulares de participación que tienen los niños de comunidades de tradición indígena.

Por ello es necesario formular muchas preguntas respecto a los aspectos particulares que adopta la participación en las diversas realidades: ¿cuál es la especificidad que podemos encontrar en la expresión de los niños discapacitados, de los que se encuentran en medio de conflictos armados, de los migrantes, de aquellos que viven desarraigados de sus familias o lugares de origen, de los más pequeños? ¿Cuál es la expresión que caracteriza a los niños de zonas rurales y de comunidades indígenas? Particular-

mente en términos de género ¿cómo es la participación de las niñas? ¿Cómo hacer para convocar a un mayor número de niñas e involucrarlas en estos procesos?

En el ámbito de los adolescentes y jóvenes quedan también preguntas, ya que los estudios sobre participación juvenil en nuestro país se han centrado en los grupos urbanos populares, en los jóvenes universitarios y en la participación electoral y los partidos políticos. Hace falta explorar otros terrenos y procesos como la participación de las mujeres, los grupos en zonas rurales, los cambios en las formas de participación a medida que aumenta la edad del adolescente, los procesos de comunicación y organización de redes, entre otros temas.

De ahí surge una pregunta que nos llevará al tema del siguiente capítulo: ¿qué nos dicen a los adultos estas voces infantiles y juveniles tan diversas y sorprendentes?



CAPÍTULO TRES

Hacia nuevas formas de relación en los espacios sociales

*Se miente más de la cuenta por falta de fantasía:
también la verdad se inventa.*

ANTONIO MACHADO

Q MEDIDA QUE HEMOS AVANZADO en el análisis del concepto de participación, las razones para promoverla entre la población infantil y juvenil y el nuevo concepto de infancia que se está desarrollando, se hace cada vez más evidente que estamos frente a un cambio cultural que se relaciona, sobre todo, con el vínculo que establecemos entre niños y adultos. El reto que se presenta nos interpela, por un lado, a dejar atrás patrones habituales fuertemente arraigados. Por el otro, a asumir que no tenemos el camino trazado, ni la verdad en la mano. Se trata más bien de una búsqueda en la que niñas, niños y jóvenes pueden ser de gran ayuda, pues para inventar, ellos son los maestros.

Creo que dentro de esta sociedad vamos tratando cada vez más de hacer partícipes tanto a los niños como a los jóvenes y lógicamente a los adultos, porque son elementos que la transforman. Pero cómo definimos esos ámbitos de responsabilidad para cada uno de ellos y a quién le toca decidirlos? Hasta ahora, los adultos lo hemos ido asumiendo como una responsabilidad que nos mandaron los dioses y la hemos ejercido. Cuando a los niños les damos esa libertad, ellos la asumen y la ejercen. Entonces ¿qué elementos consideramos válidos para definir cada uno de esos ámbitos? ¿Qué es de competencia de los niños? ¿Qué es de competencia de los adultos?

En este capítulo revisaremos algunos aspectos que apuntan a la modificación de las relaciones en espacios tales como la familia, la escuela y la comunidad, ámbitos esenciales en los que se lleva a cabo la socialización infantil.

El conflicto y la resistencia como herramienta

En todo absolutismo de pensamiento y en todo despotismo, yace el miedo a la realidad humana. Se teme a la riqueza, a la multiplicidad, al cambio.

MARÍA ZAMBRANO

Promover los derechos de la infancia y adolescencia –en especial aquellos que se refieren a la participación– es una tarea que cuestiona las relaciones entre niños, adolescentes y adultos y presenta el desafío de establecer nuevas y más equitativas formas de vincularse sin dejar de tomar en cuenta

los diversos momentos del desarrollo de los niños y jóvenes. El reto es particularmente difícil porque es natural que se presenten reacciones adversas y resistencias.

Cuando en el 89 se firma la Convención de los Derechos de la Niñez, empezamos a hacer la difusión de ellos y mucha de la crítica que se hacía a las organizaciones civiles era que se hablaba demasiado de derechos pero no de obligaciones y que a los niños había que enseñarles que tenían obligaciones. Entonces era muy curioso porque nosotros nos dábamos cuenta que la dificultad era visualizar una cultura de derecho: si tuviéramos una sociedad donde se respetaran los derechos, cada cual podría tener lo que necesita, y haría lo que tuviera que hacer.

Los educadores más progresistas reportan, por ejemplo, una resistencia a renunciar a la tendencia de hacer valer su “autoridad o experiencia” en el momento de las decisiones. Padres y maestros demuestran una ambivalencia común que se debate entre la aceptación de que la niñez tiene derechos y el temor de que aplicarlos producirá un caos. Continuamente hacen referencia a que no se les debe hablar de sus derechos sin hablarles de sus obligaciones. Los más abiertos se muestran desconcertados ante las decisiones que pueden o no tomar de acuerdo a esta nueva visión de la infancia en la que se debe escuchar la opinión de las niñas y los niños. Uno de los retos más grandes para los adultos es encontrar la manera de dar un apoyo verdadero a los niños que no implique hacerlos más dependientes o frenar el desarrollo de su autonomía.

Respecto a los adolescentes –cuestionadores por excelencia y que constantemente ponen en duda la visión adulta de la realidad– el temor de padres y maestros aumenta debido a los peligros a los que se enfrentan por su edad (drogadicción, Sida, violencia, etcétera) y a la necesidad de controlarlos y protegerlos.

Promover la participación es trabajar en medio de las contradicciones, de las tensiones, ya que son parte esencial del proceso. Cuando yo asumo, y la gente también asume que hablar de derechos humanos implica ponernos en los límites, en tensiones, entonces se puede disminuir la angustia de no saber hacia dónde, ni cómo.

Cuando se trata de construir una sociedad más participativa, se admite que aunque todos somos iguales en derechos, somos enormemente diversos en cualidades, caracteres e intereses, por lo que, naturalmente, se generan conflictos. Esto representa la posibilidad de superar las diferencias y crecer como individuos y como sociedad, porque el espacio que abre el conflicto es una oportunidad para poner en público los distintos juegos de intereses, desarrollar la capacidad de argumentar y deliberar para lograr acuerdos.

Si te propones impulsar el cambio, lo establecido se va a resistir. Por lo que hay que aceptar ese conflicto como parte de lo que hacemos.

Como lo afirma Silvia Conde: “en el terreno de los antagonismos y de la oposición se viven procesos micropolíticos como la lucha por el poder, las alianzas y los enfrentamientos; los cuales pueden ser tan democráticos como los momentos de consenso y armonía” (1998: 114). Si el conflicto, la diversidad y la diferencia son constitutivos de la convivencia democrática, entonces el reto es construir mecanismos para concertar, negociar, dialogar, respetar las expresiones de desacuerdo, así como crear condiciones institucionales que legitimen la diversidad y la confrontación de los actores sociales.

Nosotros crecimos en una cultura donde el conflicto había que disfrazarlo, evitarlo, era algo negativo. Lo que estamos aprendiendo ahora, y que debemos propiciar en los niños, es que hay que identificar la situación conflictiva, enfrentarla y resolverla de manera creativa, que favorezca el crecimiento. No se puede crecer sin enfrentar el conflicto.

Las nuevas relaciones

—Si tú cambias con cada experiencia que haces —le preguntó en una ocasión al maestro Muto, uno de sus discípulos— ¿qué es lo que en ti permanece invariable? —La manera de cambiar constantemente —respondió.

MICHAEL ENDE

En este proceso de construcción de las nuevas relaciones existe una gran confusión acerca del rol de los adultos, de los límites de los derechos y la responsabilidad de niños y adultos. Algunas preguntas ya planteadas y otras nuevas son: ¿Se trata entonces de que se anulen las diferencias entre adulto y niño? ¿Cuál es el papel de los adultos? ¿Es que hay que borrar la noción de autoridad que confiere la experiencia ganada a través de la vida? Este es uno de los ejes más problemáticos en la participación infantil.

Cuando decíamos que es la relación adulto-niño la que se está trastocando, nos referíamos a que ya no podemos colocarnos en la posición de que somos nosotros, los adultos, los que siempre tenemos que tomar las decisiones, pero entonces ¿en cuál posición nos colocamos?

La dificultad de encontrar relaciones más equitativas está estrechamente vinculada a lo que se entiende por igualdad y diferencia. Frecuentemente, el reconocimiento de la igualdad de los niños se hace sin tomar en cuenta la necesidad de reconocer también su diferencia. Alessandro Baratta (1999) plantea que el argumento de la igualdad ha producido beneficios mínimos en términos de protección, pero le ha costado mucho a la niñez en términos de otros aspectos, pues lo que es más común es que muchos Estados igualan a los adolescentes en sectores tan delicados como el del trabajo, el reclutamiento militar o la edad penal.

No somos iguales. La igualdad de la que hablamos en derechos humanos es la igualdad en dignidad como personas, pero eso no hace que todos seamos iguales en términos de la responsabilidad que nos toca.

Ante el diferente, según afirma Latapí, hay dos maneras negativas de comportarse: “anularlo para afirmarme, o integrarlo a lo mío reduciéndolo a mis categorías, que es otra manera más sutil de anularlo” (1998: 15) La forma positiva de relacionarnos con las

personas diferentes sería tratar de entenderlas para poder distinguir su punto de vista. Un paso fundamental para la comprensión mutua es enfrentar al diferente, en este caso los niños, a través de la comunicación y el diálogo.

En los talleres en donde se trabaja con los niños sobre sus derechos, el problema es que los niños chocan de pronto con los adultos. A partir de que los niños toman conciencia de sus derechos, los papás empiezan a tener conflicto con eso.

¿Qué hacer ante esta situación?

Cuando pedimos a los niños que participen y conozcan sus derechos, creo que estamos haciendo participar, aunque sea indirectamente, a los adultos. Ellos también están participando del proceso, son "parte de" y toman parte. En los procesos, hay que involucrar a los adultos cercanos a los niños, porque si no lo hacemos provocamos un distanciamiento, una fricción constante.

Este derecho del niño a ser escuchado y el deber de los adultos a escucharlo y aprender de él "indica un largo camino hacia el futuro de la relación entre niños y adultos. Pero este es también el camino hacia el futuro de la democracia" (Baratta, 1999). Esto es especialmente cierto cuando pensamos que todavía ahora, en la mayor parte de las situaciones, son los adultos los que representan los intereses de los niños, por lo que es imprescindible que haya una escucha real y se puedan tomar decisiones que verdaderamente representen los intereses infantiles.

En los procesos de participación de los adolescentes y jóvenes, por ejemplo, persiste la postura de la prevención de problemas, como el delito, el embarazo, la prostitución. Según Konterlink, este discurso "por lo general descansa sobre una identificación negativa de los problemas de los adolescentes. Se previene una posible enfermedad o desvío" (1998: 33), lo cual obstaculiza la posibilidad de que los sujetos atendidos tengan injerencia en el desarrollo de los proyectos mediante la toma de decisiones.

Asimismo, los adultos tenemos el deber de orientar y dirigir a los niños de acuerdo a su edad, evolución y desarrollo, para que sean capaces de ejercer sus derechos, lo que es una responsabilidad básicamente a cargo de la familia, la escuela y el Estado. Los esfuerzos por promover la participación infantil no buscan romper con esa responsabilidad, sino establecer nuevas formas de ejercerla.

Esto no significa que neguemos nuestro rol como adultos, nuestra responsabilidad con las generaciones futuras, pero hay que verlo desde una perspectiva distinta de lo que es la autoridad: respetar al niño como una persona que tiene derechos, igual que nosotros.

El artículo 12 de la Convención no confiere autonomía a los niños y el artículo 5 exige la dirección y orientación de los padres y adultos en general para que los niños ejerzan sus derechos. Conforme se desarrollen las facultades de los niños y la consecuente capacidad de ejercer sus derechos por su cuenta, las responsabilidades de los adultos y su derecho a tomar decisiones por los niños tendrá que ir disminuyendo.

Pero la pregunta es ¿cómo ejercer el poder de un modo no autoritario? ¿Cómo entender que quien tiene el poder no deja de tenerlo por el hecho de que todos participen?

Silvia Conde afirma que, aún cuando se comparta la responsabilidad en la toma de decisiones, entre niños y adultos no existe una relación de absoluta igualdad, sino una relación asimétrica porque hay responsabilidades adultas que no se pueden delegar, porque hay una diferencia en conocimiento y porque cuando se trata de grupos generalmente difiere el número de unos en relación con los otros. Lo importante es que, para vivir un ambiente de participación, debe reconocerse esa diferencia sin que se legitime el dominio de unos sobre otros, sino que se busquen otras formas de ejercer la autoridad “a través de mecanismos de orientación, autorregulación y legitimación de una autoridad moral e intelectual dispuesta a diluirse” (1998: 161).

A veces confundimos el hecho de participar con el que ya nadie tiene autoridad sobre nadie y así todo se vuelve un caos. Por ejemplo, en la escuela, el problema es que los mismos maestros ignoran lo que significa la participación y temen que ahora ya todo sea horizontal. Ese es su gran temor. En la realidad el maestro siempre va a tener más poder que el alumno, el adulto siempre va a tener más poder... el asunto es cómo lo usas.

Es aquí donde los padres y educadores deben aprender a diferenciar cuándo las acciones que ellos toman para favorecer el desarrollo del niño se convierten en manipulación y represión de sus capacidades.

No se puede renunciar al rol del adulto, no pensemos que crear condiciones para participar implica que somos iguales que los niños, o que nos disfrazamos de niños.

Hemos hablado ya de la importancia de tomar en cuenta la expresión del niño no sólo en el aspecto verbal sino en las diversas dimensiones de su ser, especialmente las afectivas. Esto también significa reconocer que sus potenciales físicos, intelectuales y afectivos van cambiando y se van expandiendo a medida que se desarrollan, por lo que también cambian sus necesidades en las diferentes edades y situaciones.

Como una consecuencia de la capacidad evolutiva del niño, en los adultos también puede darse un proceso de transformación no sólo en términos de escucha y entendimiento, sino también de nuevas habilidades y conocimientos que favorecen su desarrollo. Astorga y Pólit (1998: 78) plantean que al construir una nueva idea del niño es necesario también que se construya un nuevo paradigma del adulto. Es decir, si consideramos que los niños tienen conocimientos que pueden ser tomados en cuenta, el adulto tendrá que cambiar su actitud dimensionando sus propios conocimientos y abriéndose a la posibilidad de aprender de aquéllos. Si se asume que los niños están llenos de preguntas porque tienen una perspectiva distinta a la nuestra, el adulto no tendrá que colocarse siempre en el lugar del que sabe, sino que podrá ser capaz de asombrarse y de despertar su propia curiosidad.

La capacitación y movilización de los adultos, especialmente de aquellos que viven y trabajan con niños, puede ser un catalizador de esta transformación. Si queremos dar a los niños la oportunidad de participar libremente y cada vez más en la sociedad, así como adquirir habilidades democráticas, debemos reconocer que necesitamos aprender cómo hacerlo. Esto representa un reto especial precisamente por la flexibilidad que demanda la característica de la infancia relativa a sus constantes cambios.

La dimensión institucional y los espacios de socialización

*El sistema nos vacía la memoria,
o nos llena la memoria de basura,
y así nos enseña a repetir la historia
en lugar de hacerla.*

EDUARDO GALEANO

Al reflexionar sobre el cambio en las relaciones que se dan con la infancia, no se puede soslayar la importancia de las instituciones, considerándolas en su doble función de responder a las necesidades de orden y coherencia social, pero también de normar, clasificar y controlar.

La transformación de las instituciones es una línea de trabajo de gran relevancia ya que son éstas las mediadoras del poder que el Estado ejerce sobre la infancia y las

encargadas de materializar el discurso que genera infancias desiguales. Es común que exista una reacción ante las instituciones como si éstas fueran monolíticas y sin posibilidades de cambio, pero si reconocemos que no están fuera de nosotros mismos, sino que formamos parte de ellas, es posible considerar que se pueden recrear e innovar.

Otro factor a tomar en cuenta es que las instituciones tradicionalmente encargadas de proteger, educar y controlar a los niños se enfrentan actualmente a cuestionamientos serios y profundos respecto a sus funciones y autoridad, en particular nos referimos a la familia y a la escuela. Los padres de familia y educadores se reconocen cada vez menos capaces de manejar los cuestionamientos y retos que los niños les proponen. Algunos buscan caminos alternativos e intentan abrir espacios de diálogo, otros recurren a los métodos tradicionales de sometimiento y control, pero las dudas y la discusión sobre cuál es el papel del adulto en el desarrollo de los niños aparecen constantemente en todos los niveles, desde el personal hasta el de las políticas estatales. Cusiánovich (1996) llama a esto la erosión del adultismo.

El autor menciona que los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías están teniendo una gran influencia en los procesos de socialización de los niños, mientras que las instituciones como la familia y la escuela pierden fuerza. Para un sector de niñas y niños se están abriendo más posibilidades de obtener la información y el conocimiento que antes estaba reservado a los adultos y, por su flexibilidad, se adaptan más fácilmente a los cambios y nuevas tecnologías. Con estos elementos, los niños empiezan a cuestionar su subordinación al adulto, dado que en muchas situaciones dependen cada vez menos de ellos.

Como una manera de incluir a niños, niñas y jóvenes se han generado en los últimos años diversas experiencias en las que se acude a ellos para que evalúen el funcionamiento de las instituciones que están a su servicio, encontrándose que el escucharlos puede conducir a una mejor toma de decisiones. También se ha encontrado que los niños son menos cínicos, más optimistas y más flexibles en su enfoque hacia el futuro y en la capacidad de cambio, por lo que la información que se obtiene al consultarlos resulta muy enriquecedora para la formulación de políticas públicas eficaces.¹

Para investigadores como Hart, Himes y Lansdown (1998) es necesario remodelar las instituciones, incluyendo al sistema judicial, para que dejen de ser obstáculos rígidos y se conviertan en entornos favorables a la participación infantil. En este sentido, Toro Arango plantea la refundación institucional como una necesidad de "que esas instituciones se parezcan a la conciencia que llevamos dentro. Entonces, transformaremos lo

¹ En Lansdown se pueden encontrar varios ejemplos de políticas sociales en las que los niños participan (2001: 4-21).

público en parte de nosotros mismos y en ese momento estaremos dando un paso adelante en la democracia” (1998: 37).

Una experiencia que refleja esta idea es el Sistema de la Corte de Adolescentes en Estados Unidos, en donde se involucra a los adolescentes en jurados que determinan la sentencia a otros de su misma edad que han violado la ley. Lo interesante es que parte de la sentencia es participar en estos jurados al menos en dos ocasiones. Las comunidades que llevan a cabo este programa reportan que hasta un 95 por ciento de aquellos que han completado la sentencia no han sido arrestados nuevamente. Al parecer, el éxito reside en que los adolescentes transforman su perspectiva al ayudar a otros a salir del problema (Janet, 1998).

También debemos tomar en cuenta que los valores y las actitudes de convivencia social que se adoptan en la infancia provienen principalmente de instituciones y espacios de socialización como la familia, la escuela, la comunidad, la calle, las organizaciones comunitarias, los amigos, las iglesias, los clubes, entre otros. Es ahí en donde los niños se van relacionando con otras personas, pero además, y de manera general, con el medio circundante. Por lo tanto, es en esos espacios en donde es necesario que los adultos orientemos a los niños hacia su autonomía, atendiendo a la vez los aspectos de convivencia social que, como Toro lo ha planteado, son:

1. Aprender a no agredir a otras personas, fundamento de todo modelo de convivencia social.
2. Aprender a comunicarse, base de la autoafirmación personal y grupal.
3. Aprender a interactuar, base de los modelos de relación social.
4. Aprender a decidir en grupo, base de la política y la economía.
5. Aprender a cuidar y a cuidarse, base de los modelos de salud y seguridad personal.
6. Aprender a cuidar del entorno, fundamento de la sobrevivencia.
7. Aprender a valorar el saber social, base de la evolución social y cultural.

Retomamos su idea de que la democracia es una forma de ver el mundo y que si deseamos construir una democracia hemos de preguntarnos lo mismo a todos los niveles: ¿qué es una familia democrática? ¿Qué es una escuela democrática? ¿Cómo son las empresas democráticas? Si bien los espacios de socialización son múltiples y cada uno tiene un rol insustituible, en este trabajo nos limitaremos a reflexionar sobre tres de ellos que son especialmente relevantes para promover la participación de la niñez: la familia, la escuela y la comunidad, para discutir posteriormente los espacios de socialización de los jóvenes.

Tener clara la proyección política de lo que hacemos. Que no es sólo un trabajo al interior del grupo de jóvenes, de maestros o de niños, sino que forma parte de una estrategia o un horizonte más amplio que tiene una proyección política, es decir, qué queremos como país.

Familia

Esta casa donde has nacido, no es sino un nido, es tu salida al mundo, aquí brotas, aquí floreces, aquí te apartas de tu madre; ésta es tu cuna y el lugar donde reclines tu cabeza.

CANTOS MEXICANOS

La familia juega un papel esencial que ninguna otra instancia puede suplir y que está en la base para la construcción de la democracia. Si bien cada familia está inserta en un contexto cultural determinado y en su interior se presentan hábitos diversos que responden a dicha cultura, lo cierto es que las personas que la forman tienen diferentes necesidades, roles, aspiraciones y, en

la actualidad más que en épocas anteriores, diversas orientaciones políticas y religiosas. Es un lugar de conflictos, encuentros y desencuentros.

En primera instancia nos referiremos a la familia como el lugar en el que se genera uno de los elementos esenciales para la participación: la aceptación y el afecto. Como lo plantea Bernardo Toro (1998), la familia es el lugar social del amor y de la ternura, que es precisamente la capacidad de recibir al otro tal como es. El desarrollo infantil requiere necesariamente de la dimensión afectiva; indispensable siempre, pero sobre todo en los primeros años de vida. Las investigaciones sobre memoria corporal indican que la violencia, la agresión y el rechazo que se reciben en la primera infancia quedan inscritos en el cuerpo, propiciando frecuentemente una dificultad en la relación con los otros en la vida adulta.



La familia constituye la primera arena social en la que los niños tienen sus mejores y peores experiencias de participación. En ella se pueden forjar tanto la tolerancia como la agresión, el respeto como el autoritarismo, la solidaridad como el enfrentamiento.

Beatriz Schmukler (1998) afirma que en nuestro país no se puede hablar de un solo tipo de familia, sino de diversas estructuras en las que se está dando una transformación en los sistemas de autoridad. Aún así, todavía es muy fuerte la dinámica de poder de los padres que dan muy pocas oportunidades para que los hijos se involucren en la toma de decisiones. La conciencia de género y los movimientos en defensa de los derechos de la mujer han provocado ciertos cambios en las relaciones familiares, pero es necesario completar este proceso de manera que se incluya a los niños.

Creo que en la medida en que haya sociedades democráticas se podrá fomentar la democracia en la familia y en la relación padres-hijos.

La preparación de los adultos para garantizar el derecho de los niños a participar es particularmente importante cuando hay que resolver y tomar decisiones respecto a situaciones en las que los niños resultan directamente afectados, como el divorcio, la adopción o la atención a una enfermedad. En referencia a los adolescentes, toman relevancia temas como la sexualidad, la elección profesional y laboral, el cuidado de la salud y los riesgos de las adicciones, por mencionar algunos aspectos en los que los padres tendrían que poner especial cuidado y escucha para poder contar con elementos que tomen en consideración la visión de niños y adolescentes.

Caminar hacia la idea de la familia como un colectivo en el que se ponen en juego los derechos de todos, no sólo los de los niños, puede ser una vía más transitada para cultivar la democracia familiar. Sin embargo, ¿cómo pensar que esto es posible en las condiciones de pobreza y desigualdad a las que están sometidas tantas familias de nuestro país? ¿Cómo pueden los padres que enfrentan la diaria batalla por la supervivencia considerar la posibilidad de establecer nuevas relaciones entre niños y adultos para vivir más dignamente? La transformación de las relaciones familiares debe ir a la par con la transformación del Estado y la sociedad, de manera que se ofrezcan a las familias los medios para cubrir las necesidades básicas.

Tras estas reflexiones aparece la importancia de promover el desarrollo de los adultos como ciudadanos, no únicamente porque conviven con los niños, sino también porque son sujetos que pueden exigir y demandar sus derechos.

Los diferentes niveles de participación social se incluyen unos a otros. Cuando en la familia se promueven procesos participativos, éstos permiten una participación social más amplia y viceversa, para irnos a los dos extremos.

Escuela

Puede que en un futuro haya alguna vez escuelas en las que se enseñe el verdadero soñar.

MICHAEL ENDE

La escuela tiene una importante función socializadora, ya que los niños encuentran ahí la posibilidad de relacionarse con sus pares y con otros adultos, lo que les permite conocer otras formas de vivir y ver el mundo. Este es un ámbito en el que también se aprenden valores,

aún cuando en la escuela tampoco se pretenda enseñarlos de manera explícita.

Conde (1998) hace un análisis de la situación escolar en nuestro país y afirma que aún cuando existen elementos tendientes a fomentar la participación de los niños en los procesos educativos, en realidad la práctica cotidiana de los maestros en las escuelas no refleja todavía estas aspiraciones.

Si estamos generando que en la escuela haya participación, es para que desde ahora haya un cambio; que los niños puedan disfrutar en este momento de la libertad de opinar, decir, pensar y expresarse y que se conviertan en adultos propositivos.

Los críticos de la escuela como espacio de aprendizaje de la democracia coinciden en que las instituciones educativas tienen estructuras autoritarias que impiden la participación de los alumnos en la toma de decisiones. Lansdown (1998) sugiere que los principales obstáculos contra los que se debe luchar para que la escuela se convierta en un espacio de enseñanza y práctica del derecho de los niños a participar son la falta de un ambiente democrático en la enseñanza y la carencia de capacitación, materiales e instrumentos que permitan a los maestros enseñar los derechos humanos de manera integral, cotidiana y coherente con su propio comportamiento. “En un mundo alarmado por el descontento creciente de los alumnos y por el aumento del índice de deserción escolar, existen argumentos decisivos a favor de una colaboración con los niños para elaborar programas adecuados y pertinentes. Los adultos tienen que prestar oídos a las críticas formuladas por los niños en relación con el contenido y la modalidad de la enseñanza, demostrando estar preparados a aprender de esas experiencias” (Lansdown, 1998: 62).

Escuchar la opinión de los niños o de cualquier otra persona, no quiere decir que ellos van a definir lo que se hace, sino que su voz se suma a la de otros y que hay que encontrar un consenso. Es algo que hay que aprender entre todos, porque no se da de manera natural.

Tomando como base los derechos de los niños y pensando en términos más amplios, Thomas Hammarberg (1997) hace una revisión de las políticas educativas en diferentes partes del mundo. Sugiere que las instituciones y los gobiernos cuestionen sus planes educativos con las siguientes preguntas:

- ¿Se está escuchando a los niños?
- ¿Pueden influir en la estructura de las lecciones, el plan educativo o la dirección de la escuela?
- ¿Pueden quejarse contra una decisión tomada dentro de la escuela?
- ¿La escuela realmente fomenta el pensamiento democrático y crítico?
- ¿Se profundiza en el entendimiento de la esencia de los derechos humanos?

Diversas experiencias en América Latina han demostrado que una manera más integral de fomentar la democratización de las escuelas es fortalecer el vínculo con el entorno inmediato de los estudiantes, es decir, con su familia y su comunidad, a través de programas y proyectos relacionados con la cultura y las necesidades locales. Esto implica que los alumnos participen en la comunidad como parte de su proceso de aprendizaje escolar, pero también que la comunidad participe en la creación de escuelas de calidad, que generen “sentido para que los diferentes sectores de la sociedad se sientan incluidos en ella” (CCI, 2000: 26).² Si se han de crear escuelas auténticamente democráticas, el único camino es propiciar procesos en los que participen alumnos, padres y maestros, es decir la comunidad en su conjunto.

Ahora bien, en el ámbito interno, la creación de una institución educativa democrática es un proceso en el que se viven desacuerdos y en el que también se da “la construcción de consensos, la lucha entre las mayorías y minorías, la búsqueda de legitimidad moral de la autoridad democrática. Este proceso es enmarcado por ciertas estructuras organizativas y de gestión directiva que, por una parte, propician la participación en la toma de decisiones y, por otra la regulan, la ciñen, le ponen límites” (Conde, 1998: 114).

² Puede consultarse el documento citado para ver algunos ejemplos de modelos educativos basados en estas ideas, como las escuelas bilingües interculturales de Guatemala y Perú, los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada y el sistema de la Escuela Nueva de Colombia.

En nuestras escuelas, por regla general, se ríe demasiado poco. La idea de que la educación de la mente ha de ser algo tétrico, es una de las cosas más difíciles de combatir.

GIANNI RODARI

En cualquier espacio, generalmente hay alguien que tiene más poder para ayudar a desarrollar el proceso. El maestro, en la escuela, siempre va a ser el maestro y va a tener la última palabra en varias cosas, porque en parte es su deber y si dejara de serlo caería en la irresponsabilidad.

Los maestros tendrían que aprender a ejercer su autoridad en un ambiente democrático, en virtud de que es posible y necesario que sepan “dirigir sin oprimir, orientar sin manipular, regular sin reprimir” (Conde, 1998: 192). El ambiente democrático y la participación en la escuela pueden fomentarse desde estructuras formales, como consejos de alumnos o asambleas, e informales como el diálogo abierto entre alumnos y maestros o personal administrativo sobre diversos temas referentes al programa escolar, las instalaciones, la organización interna, etcétera (Janet, 1999: 31). Sin embargo, Hammarberg advierte que las evaluaciones realizadas a diversos centros educativos indican que son mucho más efectivos los proyectos en donde se vive un espíritu democrático en el trabajo diario, que aquellos que se centran en la organización de representaciones estudiantiles. “Aún cuando las estructuras formales pueden apoyar, parece claro que el diálogo informal es el punto de partida” (Hammarberg, 1997: 22). Esto coloca a los maestros en una posición fundamental en el fomento o la obstrucción de la participación infantil.

No estamos hablando de dejar funciones o responsabilidades, sino de cómo nos ubicamos frente a ese poder, cómo lo ejercen la mamá, el maestro. Que a los niños los consideremos personas, que ese pequeño poder que tienen por el hecho de ser niños lo ejerzan y que los adultos no se asombren.

Como podemos ver, la transformación de la escuela toca su organización y dinámica interna, así como sus relaciones con el entorno. El papel de los educadores en este proceso es fundamental, debido a que tienen la función –y la autorización de la sociedad– para “modificar el modo de pensar, sentir y actuar de una sociedad. Por eso el educador, aunque no quiera, pertenece a un proyecto cultural” (Toro, 1998: 29).

También sería importante aprender a distinguir los niveles de participación. En el caso de los maestros, cuando descubrimos con ellos que debe haber más participación en el salón de clase, también les señalamos que no les toca resolver a ellos solos la democracia en el país, sino que su más valiosa aportación está precisamente en el aula.

Lansdown (1998: 68) proporciona una lista de revisión del respeto de los derechos humanos en las escuelas que incluye rubros como proteger el derecho de todo niño a la educación, fomentar el desarrollo del niño en la máxima medida posible, combatir la discriminación, respetar las libertades personales, proteger contra la violencia, integración social y, por último, fomentar la participación, que es la que reproducimos aquí.

PARA FOMENTAR LA PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA

- ¿Cómo asegura la escuela que se preste debida consideración a las opiniones de cada uno de los niños en relación con las cuestiones que los afectan? ¿Cuáles son los mecanismos a disposición de los niños para presentar quejas cuando están insatisfechos con los resultados de cualquier procedimiento o decisión que se ha adoptado para con ellos?
- ¿Cuáles disposiciones existen (p. ej. un consejo escolar) para permitir a los niños expresar sus opiniones sobre las cuestiones que les conciernen con respecto al funcionamiento de la escuela? ¿Se presta a las opiniones de los niños la debida atención en función de su edad y madurez?
- Si existe un consejo escolar, ¿es presidido por un miembro del personal o por los niños mismos? ¿Son los niños quienes establecen los asuntos a tratar? ¿Tienen derecho a tratar directamente con el director de la escuela cuando desean plantearle un problema? ¿Ha habido alguna acción concreta por parte de la escuela como resultado de una recomendación del consejo escolar?
- ¿Se suministra a los niños información adecuada para que puedan contribuir de manera eficaz a los procesos decisorios dentro de la escuela?
- ¿Existe una participación activa de los niños en la elaboración de las normas de conducta de la escuela, en las estrategias contra las intimidaciones o en las políticas de igualdad de oportunidades?
- ¿Se invita vivamente a los niños a presenciar reuniones relativas a una expulsión a fin de que puedan dar su propia versión de los hechos?

Comunidad

Abrirse a una cultura es atreverse con audacia a reconocerla en su diferencia y por ende a respetarla. Supone el reconocimiento de los límites propios, del alcance de cada forma de inteligibilidad del mundo y de la existencia propia.

GUSTAVO ÉSTEVA

Todos los niños se ven afectados positiva o negativamente por la manera en que está organizada la sociedad en la que viven y contribuyen de diversas maneras al desarrollo de su comunidad, aunque no se les reconozca. Esto les da derecho de participar en la definición de las condiciones sociales en las que viven, lo que significa decir, opinar y ser tomados en cuenta cuando se definen políticas locales.

Cabe mencionar que cuando se trata de promover la participación de niños y jóvenes en la comunidad, la idea se inserta en un concepto comunitario de participación en el que se incluye a todos sus miembros.

Para que haya una participación de niños y niñas, creo que necesitamos la de los adultos, y esta participación de alguna manera debe reflejarse también en las estructuras y relaciones sociales que van a permitir o no que se ejerza la libertad.

Una clara dificultad en la creación de espacios participativos en la comunidad es que los adultos de hoy crecimos con modelos autoritarios y sin la idea de que teníamos derechos, por lo que carecemos de una visión precisa de lo que significa el ejercicio de los derechos de los niños. Por ello es necesario que se tenga la claridad y la disposición respecto a que el proceso de incluir a los niños como sujetos sociales es un aprendizaje de todos los miembros de la comunidad. En la medida en que se involucre a todos los actores en las experiencias participativas se estará trabajando de manera integral y se tendrán más posibilidades de encontrar nuevos caminos en la búsqueda de comportamientos más democráticos.

La noción de *interés superior del niño* indica que la infancia puede constituirse como un eje que posibilite una organización social que en lugar de tener los valores económicos como prioritarios preste más atención a los valores humanos. Una comunidad indígena norteamericana tenía como tradición reflexionar acerca de los efectos que tendrían sus decisiones en las siguientes cinco generaciones. Esta actitud de pensar no sólo en el beneficio inmediato, sino en la responsabilidad hacia las generaciones futuras, implica

una ética distinta, una modificación de la relación con la realidad que tenga como base un horizonte más amplio para que las posibilidades del desarrollo de la humanidad se desplieguen de mejor manera.

En este sentido, también es fundamental considerar –sobre todo en México– la diversidad y pluralidad de culturas que existen en nuestro país, factor que no puede soslayarse cuando queremos promover la participación infantil. Guillermo Bonfil Batalla (1997) nos recuerda, por un lado, que debe tomarse en cuenta la presencia de los pueblos indios cuyas formas culturales difieren enormemente de la cultura occidental predominante. Otros aspectos generadores de diversidad tienen que ver con los contrastes regionales, con la diferencia entre la vida rural y la urbana y finalmente con las diferencias de clase. Estos cuatro factores de diversidad se entrelazan en muchas situaciones concretas, lo que hace aún más compleja la realidad. Por ello Bonfil habla de una “multiplicidad de infancias” que coexisten en nuestro país y que establecen diferentes tipos de relación con el entorno. Pero considerar la multiplicidad de culturas es también ver hacia otras formas de concebir el mundo y por lo tanto, encontrar maneras distintas de incluir a los niños en la toma de decisiones.

Las formas de vivir la niñez, la manera de integrarse a las actividades productivas, conlleva entonces toda una serie de diferencias en la participación de los niños dentro de su contexto. Es importante considerar que tenemos la necesidad de reconocer, hacer visible y valorar la participación que ya existe como tal en los diversos medios. En muchas comunidades rurales e indígenas, por ejemplo, los niños tienen una función social clara ya sea como facilitadores de la comunicación entre las familias y los barrios, como participantes especiales en ciertas ceremonias religiosas y familiares y, por supuesto, realizando distintos trabajos al interior de la casa o fuera de ella. Hay en estas comunidades una especie de zona de movimiento libre por la que los niños pueden transitar y participar de maneras muy diversas.

B. Rogoff (1993: 166) ha hecho notar que los niños de comunidades no occidentales están integrados en las actividades de los adultos y tienen ganado un lugar en la acción. Escuchan y miran acontecimientos relacionados con la vida y la muerte, el juego, el trabajo y todos aquellos eventos significativos para su grupo social. Lo interesante es que no son considerados competentes para dialogar con sus mayores y menos aún se fomenta el que adquieran destrezas que les permitan iniciar y monopolizar una conversación con adultos.

En un estudio que hicimos sobre el lugar que ocupan los niños en movimientos de resistencia de comunidades de tradición indígena,³ observamos que las familias enteras

³ Corona, Y. y C. Pérez (2000), “Infancia y resistencias culturales”, en Norma del Río (ed.), *La infancia vulnerable en un mundo globalizado*, UNICEF/UAM-Xochimilco.

–incluyendo niños de brazos, niños pequeños y adolescentes– asistían a las manifestaciones, las guardias nocturnas y las asambleas. A pesar de que tampoco en el pueblo estudiado se da importancia especial al intercambio verbal con los niños, encontramos que participan de manera natural y desde una edad muy temprana en las labores colectivas, en las fiestas, celebraciones y toda actividad importante. A diferencia de lo que ocurre en zonas urbanas y en las clases medias, donde se excluye a la infancia de los actos políticos en un afán de protección, aquí los padres y maestros consideran que es en estas situaciones donde ellos aprenden la forma de relacionarse con las autoridades de gobierno. Nos decía una maestra que había ido con sus hijos a una manifestación (que fue reprimida por fuerzas policíacas): “Allí estábamos llorando de rabia de ver que ni siquiera les podíamos dar agua a nuestros niños cuando nos tenían detenidos ¿usted cree que se les va a olvidar cómo los trató el gobierno? ¿Usted cree que a nosotros se nos va a olvidar? Eso nos da más fuerza para seguir luchando”.

Lo anterior nos hace preguntarnos si, desde nuestra visión occidental, no estaremos privilegiando la participación oral y la expresión de sus opiniones, muchas veces en escenarios artificiales que no están vinculados propiamente con las actividades sociales. Existe una dicotomía entre el énfasis en lo verbal de nuestra cultura y otro tipo de variables en culturas distintas, tales como la observación, el sentido del silencio, el modelaje en términos de los actos, etcétera, que es necesario tomar en cuenta para no imponer patrones ajenos, o creer que los nuestros son los más apropiados. Los principios que se expusieron en el capítulo anterior acerca de la participación guiada pueden ser de utilidad para entender las mejores formas de intervenir.

Otro punto sensible en el trabajo con niños de comunidades de tradición indígena es el que se refiere a los vínculos colectivos. Las formas de organización social que han permitido la sobrevivencia de las diferentes etnias en México, ante las condiciones de desatención e injusticia que el Estado tiene con ellas, suponen una identidad colectiva basada en relaciones de reciprocidad que no coincide con el carácter individual en el que se basa la noción de derechos humanos. Esteva (1995) hace un cuestionamiento importante al uso indiscriminado del discurso sobre derechos que se ha generalizado en los últimos años y que en ocasiones se constituye en una nueva forma de imposición al ignorar los patrones culturales que les dan identidad a las niñas y los niños de estas comunidades.

También, como lo menciona Guillermo Alonso, el respeto a la participación de los niños indígenas y campesinos “implica una lucha mucho más amplia encaminada al respeto de la dignidad de su comunidad y la eliminación de todas aquellas prácticas sociales que promueven la injusticia y la pobreza. En este sentido, la participación de los niños y niñas tiene un carácter político de relevancia significativa” (Alonso, 2000: 11).

A partir de la sistematización de su experiencia en trabajo comunitario, Alonso propone una serie de pasos a seguir para la promoción de los derechos de los niños en la comunidad:

1. Convocar a los niños y jóvenes de la comunidad
2. Generar una conciencia en la comunidad acerca de cómo viven los niños sus derechos
3. Realizar un análisis de por qué se cumplen unos y otros no
4. Expresar a la comunidad el sentir y pensar de los niños
5. Promover la participación infantil en la atención y resolución de problemas comunitarios
6. Buscar que los adultos comprendan la importancia de la participación infantil
7. Coordinar trabajos conjuntos entre niños y adultos

Los últimos puntos, que incluyen a los adultos en el proceso, son la clave para un trabajo verdaderamente integral. La experiencia ha demostrado, además, que los niños pueden tener una influencia importante en el comportamiento de sus padres en temas como el cuidado del medio ambiente, el ahorro del agua y otros. ¿Por qué no incluirlos en temas tales como la planeación urbana, la lucha contra el trabajo infantil, la prevención del maltrato, etcétera? Estos temas también les conciernen dado que determinan la manera en que viven.

Así pues, la manera en que se fragua la participación infantil depende mucho del contexto en el que se esté trabajando, por lo que es necesario desarrollar una sensibilidad hacia la cultura específica de los grupos en los que se quiere promover la participación. Sin embargo, el elemento común independientemente del contexto es, a decir de Bonfil Batalla, impedir la desigualdad de oportunidades entre los niños para que puedan florecer sus diferencias (1977: 12).

Espacios de socialización de los jóvenes

La familia, la escuela y la comunidad siguen siendo espacios de socialización importantes para los adolescentes y jóvenes, por lo que las consideraciones anteriores también serían válidas para estas edades. Sin embargo, los investigadores coinciden en que un problema actual de la juventud es que las instancias que tradicionalmente se encargaban de la socialización

Los jóvenes debemos defendernos para no sucumbir. No nos bastan las leyes y las buenas normas. Queremos amar, sentir arder nuestra alma; no queremos destruir el mundo, sólo las cadenas que nosotros mismos nos hemos echado.

HERMAN HESSE

ya no tienen la posibilidad de captar a la población juvenil a través del empleo, la educación, el consumo cultural, etcétera. Señalan de manera constante “la creciente incapacidad que la sociedad mexicana tiene para absorber e incorporar a sus jóvenes en los circuitos formales de socialización: bien a través del empleo o bien mediante la propia educación” (Becerra, 1996: 146). Una gran cantidad de jóvenes no tienen acceso a la educación ni al trabajo. Otros no encuentran empleo después de haber hecho un largo recorrido por la escuela.

Becerra también comenta que la crisis económica y educativa que bloquea la movilidad social y la capacidad de socialización de las instituciones provoca “las condiciones para crear una cultura juvenil desarraigada, desencantada, refractaria, cuyo rasgo central es el de la ‘ausencia de futuro’” (1996: 147). Este es un panorama desolador que enfrentan miles de jóvenes en nuestro país, quienes ven constantemente obstaculizadas las vías de acceso a las ofertas del sistema, cuando paradójicamente el sistema mismo les insiste en que el camino correcto es tomar las rutas institucionales. Ni siquiera los partidos políticos, según sus propias declaraciones, están atendiendo de manera seria a la creciente población juvenil con capacidad de votar. Y menos aún porque, en contraste con los años sesenta y setenta, en las últimas décadas parece que la actividad política no es un ámbito de socialización importante para los jóvenes.

Serna aborda un aspecto central al señalar cómo el narcotráfico y la economía criminal (producción, distribución de droga y lavado de dinero) han penetrado los espacios de socialización juvenil como la escuela, el barrio y los centros de trabajo y diversión. Simultáneamente la edad de los consumidores disminuye cada vez más y aumenta el consumo entre las edades de 13 a 19 años. Además “las condiciones de exclusión empujan a niños y jóvenes a incorporarse a la red de distribución en condiciones de riesgo e inseguridad, siendo cada vez más sujetos de criminalización, lo que explica también las campañas de sectores conservadores por disminuir la edad penal” (1998: 45).

Otro efecto de la exclusión de los jóvenes de los espacios institucionales es lo que Urteaga plantea como “el desborde de espacios de la juventud. Silenciosamente los jóvenes urbanos fueron creando sus propios espacios en donde generaron su propia simbología. La diversidad simbólica de estas manifestaciones juveniles se observa en todos los ámbitos de socialización en donde ellos se encuentran o desarrollan. Las calles, muros, plazas, centros comerciales, tianguis, cines, artes plásticas, video, grabado, música, revistas, etcétera, se suman a los lugares de sociabilidad tradicionalmente juveniles, las *discotheques*, los conciertos, las fiestas” (1996: 152). En las ciudades actuales los jóvenes comparten espacios y actividades diversas que pudieran, desde otra óptica, aparecer sin relación alguna o hasta contradictorias, como pertenecer a un grupo ambientalista, jugar videojuegos y ser parte de la porra de un equipo de fútbol. Urteaga llama tribus a este tipo de grupos móviles y los diferencia de otros, como por ejemplo las bandas.

Lo que queda claro es que en la búsqueda de una identidad propia e independiente de sus padres y de los adultos cercanos, los adolescentes y jóvenes tienen necesidades específicas de socialización que, por lo general, intentan satisfacer a través del grupo de amigos. Para Irene Konterllnik (1998) los adolescentes se agrupan porque requieren estar juntos, sin otra razón aparente, sin que en realidad haya un proyecto común. El grupo es el espacio que los diferencia de los adultos. A esta exigencia está ligada la de pertenencia, es decir ser parte de algo y tener uniones de identidad con otros.

Konterllnik afirma que, si bien los estilos y los gustos varían, en el ámbito urbano los espacios de socialización de los adolescentes son comunes a todos los jóvenes: la noche, la esquina y el rock.

La noche parece ser un refugio contra las reglas adultas y la posibilidad de construir dinámicas propias de relación, mientras el resto de la sociedad duerme. La esquina significa la apropiación de un territorio, el hacer pública su existencia y marcar las características peculiares del grupo, diferenciándose de otros. El rock es un elemento que también proporciona identidad, según los artistas favoritos y los ritos que se sigan a partir de las preferencias (asistencia a tocadas, forma de vestir, información que se maneja sobre el tema, etcétera).

Si se piensa con detenimiento podrá concluirse que todas estas manifestaciones pertenecen, más que a lo social o lo político, al plano de lo cultural-simbólico y que ésta es la dimensión en “donde los y las jóvenes hacen pública su existencia” (Urteaga, 1996: 188). Konterllnik lo dice con otras palabras: “No son las normas y los códigos de los adultos, sino la creación de nuevos modelos culturales que les da sentido de pertenencia e inclusión en un mundo propio” (1998: 38).

Sin embargo, estos espacios reales y simbólicos han sido rápidamente apropiados por el círculo mercantil, que aprovecha cualquier oportunidad para tomar las creaciones juveniles y regresárselas en forma de mercancías. La libertad que vivencian los adolescentes en estos territorios tiene, según la autora antes citada, un carácter ilusorio, porque no son realmente los jóvenes los que crean sus propias reglas, sino que se convierten en consumidores. “En la práctica, algunas identidades juveniles son absorbidas y devueltas mediáticamente como estilos de vida que se universalizan. Las culturas juveniles se construyen bajo el asedio incesante de las industrias culturales lo que promueven el consumo como forma de vivir la vida” (Serna, 1998: 46).

También existen otros modelos de pertenencia juvenil que generalmente son iniciativas diseñadas y creadas por adultos (grupos religiosos, scouts, de voluntarios, etcétera) y que ofrecen alternativas de socialización. Lo importante a revisar en estas iniciativas es el grado de participación real que tienen los jóvenes en ellas, sobre todo porque en muchos casos estas organizaciones parten del concepto de prevención: se trata de evitar

que los jóvenes se involucren en problemas, más que de invitarlos a imaginar y construir sus condiciones de vida.

Asimismo, los medios de comunicación juegan un papel primordial en los procesos de socialización de los adolescentes, proporcionando códigos, información e identidades comunes. “Las percepciones y experiencias reales de los adolescentes en estas instancias (la familia, la escuela, el trabajo) están modeladas, en mayor o menor medida, por su experiencia cotidiana con la tecnología de la información como la televisión, el teléfono, la radio FM, el video, las computadoras” (Feixa, 1998: 36).

Aún así, no cabe duda de que estos grupos y espacios juveniles son ámbitos de participación y nos revelan que los adolescentes buscan la posibilidad de pertenecer, de ser parte de la vida social. Tampoco podemos afirmar que todas las creaciones de los adolescentes y jóvenes sean convertidas en mercancías; pero, como dice Konterllnik, “lo que queda en duda es si el afuera, la lógica del poder en que están insertos en su pasaje por las múltiples instituciones sociales, representa un continente y posibilitador del desarrollo de la participación en su sentido amplio, es decir del tomar parte en las decisiones que van moldeando sus vidas” (1998: 37).

En este sentido, Urteaga propone que sería importante “identificar aquellos espacios de socialidad –en los intersticios de los procesos de socialización tradicionales: escuela, familia, trabajo, religión, política– que permitan a los jóvenes reconocerse en el *otro* y, en este reconocimiento o encuentro, construir el *nosotros*, ya sea en términos generacionales, sociales o culturales” (1996: 188). Esto quiere decir que como adultos tendríamos que detectar y promover los ámbitos en que los adolescentes y jóvenes aprendan y experimenten la ciudadanía, desde las instituciones de gobierno hasta las organizaciones civiles, incluyendo las suyas propias.

Para los adultos y la sociedad en general, el reto es imaginar espacios en los que los adolescentes encuentren un lugar, no sólo seguro, sino que les ofrezca opciones de participar en la construcción de su presente y su futuro, con su diversidad, sus necesidades formativas y sus deseos como personas.

“El desafío que se plantea en nuestras sociedades con los adolescentes no es conjurar un espíritu maligno con que se los estigmatiza, no es impedir, evitar, alejar un daño o peligro. El desafío es aceptar las diferencias, ampliar los espacios de decisión, de diálogo y de construcción colectiva en la que los adolescentes encuentren su lugar desde sus particularidades y anhelos” (Konterllnik, 1998: 43).

Finalmente, como se ha podido observar, gran parte de la investigación que se ha hecho en México sobre culturas juveniles se ha centrado en los aspectos más llamativos para la sociedad y un ejemplo claro de ello es el de los chavos banda. El rock, los medios de comunicación, las manifestaciones culturales y el uso del tiempo libre, las comuni-

dades religiosas de base y el trabajo con el medio ambiente son otros de los temas explorados. Y, por supuesto, como se dijo al final del capítulo dos, hace falta más investigación sobre las mujeres jóvenes, la juventud no urbana y la perteneciente a sectores no populares.

Empoderamiento

[A los niños les] gusta medirse con problemas mayores que ellos. Es el único método de que disponen para crecer. Y no hay duda que quieren crecer, antes que nada y por encima de todo lo demás. El derecho a crecer, muchas veces, sólo se lo reconocemos con palabras. Cada vez que se lo toman en serio, ponemos en juego toda nuestra autoridad para prohibírselo.

GIANNI RODARI

En los últimos años se ha generalizado la utilización del concepto de empoderamiento de los niños y los jóvenes para referirse al proceso que pretende fortalecer sus habilidades para la toma de decisiones en aquellos asuntos que les afectan y enseñarles a compartir la responsabilidad sobre las decisiones que toman.

La palabra empoderamiento es un anglicismo que se deriva de la traducción de *empowerment*. *Empower* quiere decir "dar poder", por lo que podríamos encontrar una palabra similar en español que es apoderar. El empoderamiento (apoderamiento) es un concepto de doble sentido porque implica a alguien que da la propiedad, el dominio o el poder a otra persona que, a su vez, se adueña o se adjudica dicho poder. Se refiere al que da y al que recibe, es un acto recíproco: al dar poder a otro, éste lo toma y lo hace suyo. Esto aclara la idea del empoderamiento de los niños y jóvenes como la posibilidad de conquistar algo mediante un proceso en el que los adultos intencionalmente ponen lo que está de su parte para lograrlo.

Lo anterior nos lleva a reflexionar sobre lo que es el poder, cuestionando la interpretación equívoca de éste como la reafirmación de uno mismo mediante el control y sometimiento de los otros. También el poder alude a la capacidad de crear, de manifestar aquello que es apenas potencialidad. Se trata entonces de un querer no de dominio, sino de creación conjunta que pone en un juego abierto los propios recursos con los de los otros para posibilitar que surja aquello que responde a la visión que se comparte.

No se trata entonces de eliminar poderes o pasar de un poder absoluto a otro, sino de compartir aquello de lo que se ha apropiado el mundo adulto. En toda relación social

EL JOVEN / LA COMUNIDAD	ES CONSULTADO (A)	PROVEE INFORMACIÓN	TOMA DECISIONES	INICIA ACCIONES	
DESCRIPCIÓN	Grupos externos a la comunidad plantean objetivos y metas para programas juveniles.	El joven es consultado. Se busca la opinión de la comunidad, pero puede o no influir en las decisiones.	El joven provee información. Se busca la participación juvenil para mejorar los resultados de los objetivos fijados.	El joven toma decisiones. Se consulta a los jóvenes para fijar, priorizar y definir objetivos.	El joven inicia acciones. Los jóvenes y líderes locales fijan objetivos, priorizan, planifican, evalúan, y son responsables de los resultados.
ETAPAS	PARTICIPACIÓN			PODER	

FUENTE: CCI (2000: 18)

hay un juego de poder, por lo que no se puede eludir la responsabilidad que tenemos de enseñar a los niños a ejercerlo, así como a negociar, limitar o colaborar con el poder que tienen los demás. El reto es, en resumen, disminuir la acción del sometimiento y control sobre los otros para aumentar las posibilidades de logro de todos como grupo social.

El empoderamiento implica compartir el poder con el otro, fomentar que todos tengan poder. Para dar un ejemplo concreto: cuando estás pensando en los hijos o cuando piensas en alguien que depende de ti ¿cómo es el balance entre promover su participación, fortalecerlo, empoderarlo, sin que por ello descuides tu responsabilidad como formador y como protector?

En el documento elaborado para la V Reunión Magisterial Americana sobre Infancia y Política Social (CCI, 2000) se hace referencia al empoderamiento de los jóvenes como un proceso continuo en el que la participación es un paso fundamental, pero que se debe ir más allá para realmente dar el poder a los jóvenes. La Organización Panamericana de la Salud plantea las siguientes etapas para el empoderamiento juvenil:

Los esfuerzos por involucrar a la niñez y juventud en la toma de decisiones pueden malograrse si no se consideran desde el principio las implicaciones del empoderamiento y las condiciones básicas que deben mantenerse para lograrlo. David Hodgson (1995) propone que hay por lo menos cinco condiciones que deben estar presentes desde el inicio del proyecto para que los niños puedan tener:

- 1) Acceso a los que tienen el poder
- 2) Acceso a la información relevante
- 3) Elección genuina entre opciones distintas
- 4) Una persona confiable e independiente que dé apoyo y, que cuando sea necesario, pueda ser su representante
- 5) Canales de corrección para negociar

Con respecto al grupo u organización en donde se llevará a cabo el proyecto, puede ser de ayuda formular una serie de preguntas como las siguientes:

- ¿A quién corresponde la toma de decisiones y qué estructuras existen para la misma? ¿En dónde está el poder?
- ¿En cuáles decisiones se busca involucrar a los niños? Esto permitirá tener claro a quién se necesita involucrar y a qué nivel de la organización.
- ¿Se trata de consultar con los niños para tener más información sobre las decisiones que toman los adultos o el intento es establecer oportunidades reales para que los



niños contribuyan en la toma de decisiones? Los dos objetivos son válidos siempre y cuando haya honestidad con los niños sobre lo que se pretende hacer. Sin embargo, ambos requieren métodos distintos e involucran a todos de manera diferente.⁴

Existe otra dificultad para los adultos, además de ceder el poder, que es encontrar el equilibrio entre la responsabilidad de proteger y la de promover el empoderamiento de los niños. Surgen entonces preguntas como las que plantea Ma. Eugenia Linares: “¿cómo formar de manera que no descuidemos nuestra responsabilidad?, ¿cómo no agobiar a los niños y jóvenes con responsabilidades que no les tocan, a la vez que los preparamos para la participación y los incluyamos en la toma de decisiones en el ahora?” (2000: 37).

Si bien no hay respuestas definitivas a estas preguntas, diversos promotores han seguido un camino en el que se propone utilizar el arte, el juego y la imaginación. El eje de trabajo no se centra en la detección de los problemas que afectan a los niños, sino más bien en una pregunta que está más relacionada con la visión que tienen del futuro que desean: “¿cómo te gustaría que fuera tu pueblo?, ¿qué hace falta para que los niños de tu barrio puedan ser más felices?”.⁵ Ese procedimiento posibilita la generación de un diagnóstico de la situación que viven, ya que al apuntar hacia sus sueños, necesariamente surge lo que es importante transformar, pero también permite tener acceso a lo que para ellos es prioritario y que no necesariamente coincide con lo que nosotros imaginamos.⁶

⁴ *Empowering children & young people*, Documento de Children’s rights office and Save the Children, s.f., p. 6.

⁵ Véase el informe “Sueña Tepoztlán”, Centro de Documentación COMEXANI.

⁶ La metodología de trabajo se basa en la idea de que la transformación de las condiciones existentes se enfrenta a menores obstáculos cuando se generan espacios nuevos que responden a los

Graciela Quinteros (2001) hace una propuesta de trabajar el empoderamiento con la niñez basada en esta metodología. Analiza diversos proyectos de participación que al proponerse organizar a niños y jóvenes inician con una fase diagnóstica para que puedan tomar conciencia de los problemas que enfrentan. Es claro que cuando se intenta transformar un problema de la realidad, se requiere que las niñas, niños y jóvenes participen en definirlo y problematizarlo como ellos lo entienden; sin embargo la autora postula que habría que buscar formas de representación más allá de las verbales o argumentativas, como serían las artísticas, visuales, analógicas o narrativas.

Su argumento es que cuando un problema de la realidad se vuelve objeto de reflexión, necesariamente se da un proceso reconstructivo que está ligado a la imaginación y que tiene una carga inventiva o creativa por parte del que lo analiza. En este sentido no se piensa en que debe haber dos momentos distintos: uno para definir y tomar conciencia del problema (¿cómo es tu realidad?) y otro dedicado a empoderar a los niños para que se sientan capaces de generar un cambio (¿como te gustaría que fuera?), ya que el dispositivo de intervención permite desde el inicio un encuentro entre la realidad y el deseo.⁷

Este enfoque va más acorde con la línea de pensamiento que se propuso en el primer capítulo acerca de la necesidad de crear mundos posibles, de concretar sueños y utopías. Abordar los proyectos de participación infantil desde una perspectiva que tome como eje central las artes, el juego y la imaginación es una línea alternativa de trabajo que puede adentrarnos en un proceso de creación conjunta en el que adultos y niños hagamos realidad esa acción recíproca de dar y recibir poder.

anhelos del grupo. Este procedimiento ha dado buenos resultados en contra del maltrato cuando en lugar de pedir a los adultos que luchen contra hábitos establecidos, se les propone que encuentren iniciativas nuevas, actividades distintas y tiempos específicos de relación con sus hijos que vayan más de acuerdo con la manera en que a ellos les hubiera gustado que los trataran cuando eran niños.

⁷Un buen ejemplo de esta estrategia es el trabajo realizado a partir del suplemento infantil de *La Jornada*, "Un, dos, tres por mí y por todos mis compañeros", para utilizarlo como cuadernos de educación ciudadana, donde niños de todo el país dialogan creativamente acerca de sus problemas y formas de vida.



CAPÍTULO CUATRO

El promotor de la participación infantil y juvenil*

Preguntar a los niños qué quieren de la sociedad, de la escuela, de la familia, y no sólo a la sociedad, a la escuela y a la familia qué es lo que quiere de los niños.

ALFREDO ASTORGA Y DIEGO PÓLIT

COMO HEMOS DISCUTIDO ANTERIORMENTE, la posibilidad de que la niñez participe no puede darse mediante métodos escolarizados o de transmisión abstracta de información; se requiere que niñas y niños puedan ir formándose en esta relación con la sociedad a través de prácticas participativas en los distintos contextos que habitan. Si bien esto implica que los adultos en general estemos dispuestos y preparados para propiciar estos espacios, hay personas que por su labor profesional y su cercanía con los procesos de los niños en diferentes ámbitos tienen un lugar privilegiado para abrir camino.

Este capítulo está dedicado al promotor de la participación infantil y juvenil y en él abordaremos temas que los propios promotores sienten prioritarios: de quién es la responsabilidad de garantizar el derecho a la participación, cuáles son las actitudes, aptitudes y preparación recomendadas para realizar este trabajo, la importancia de la capacitación y el crecimiento personal y, finalmente, la congruencia como parte esencial de su labor.

Una responsabilidad compartida

*Nadie es la sal de la tierra,
Nadie, en un momento
de su vida, no lo es.*

JORGE LUIS BORGES

Es necesario entender la complejidad que existe en los diversos contextos culturales para poder discernir la mejor manera de propiciar espacios infantiles y juveniles participativos que no produzcan rechazo y puedan integrarse orgánicamente a las formas de la comunidad. Es en rela-

* Al igual que en el caso de las niñas y los niños, cuando hablamos del promotor nos referimos a las y los promotores de la participación infantil y juvenil.

ción a esta necesidad que surgen preguntas sobre el grado de responsabilidad del Estado y la sociedad civil en la apertura de estos espacios y el desarrollo de las condiciones adecuadas para la participación infantil y el aprendizaje de la democracia.

En los talleres que se realizaron para la reflexión conjunta de los promotores surgieron algunos reclamos a la escasa labor que las instituciones gubernamentales están haciendo en este sentido. Se piensa que el Estado evade su responsabilidad, esperando que la sociedad civil se haga cargo, por lo que se le debe exigir a aquél que cumpla con su tarea de garantizar los derechos a los niños.

Para mí que esto de los derechos humanos y la promoción de la participación de los niños y jóvenes es una responsabilidad del Estado, totalmente. Vemos que uno realmente está entregando mucho de su tiempo, mucho de los pocos ingresos que tenemos para esta causa y tenemos instituciones como el DIF, SEDESOL, los partidos políticos que tienen muchísimo dinero y no hacen nada. Aquí en México creo que está por demás visto que las responsabilidades que tiene el Estado se las están queriendo depositar a la sociedad civil, que es la que está dispuesta a trabajar sin un salario justo, sin nuestros derechos como trabajadores, pero aceptamos unas cargas de trabajo que siento que no nos corresponden.

Está bien que haya disposición, pero es una situación en la cual se debiera de cuestionar a las instituciones, qué es lo que están promoviendo y qué no están haciendo. Con nuestro trabajo queremos demostrar lo que no están cumpliendo los que debieran hacerlo.

Sin embargo, existe otra postura que plantea que la tarea no solamente corresponde a las instituciones gubernamentales, sino que debe ser compartida por todos los miembros de la sociedad (Estado, escuela, familia y sociedad civil organizada), aún cuando haya confusión respecto a la delimitación de las funciones o áreas de trabajo de cada uno.

Yo creo que cuando estamos hablando de participación, estamos tomando y formando parte, entonces es más bien una suma. Es una responsabilidad compartida. No le estoy quitando su parte al Estado, pero es una responsabilidad de la sociedad civil también. Sí estoy totalmente de acuerdo en que es un esfuerzo muchas veces poco reconocido, pero que por alguna razón lo seguimos haciendo.

Realmente no se han delimitado las funciones de cada parte, hasta dónde llega la responsabilidad de uno y hasta dónde llega la responsabilidad del Estado que es que está obligado, mientras que la responsabilidad de uno se deriva de ser integrante de la comunidad.

Baratta coincide con este planteamiento de la responsabilidad compartida cuando expresa que la protección del derecho a la participación es, más que una tarea institucional, una estrategia general que debiera ser del interés de órganos públicos, privados y de la comunidad en general: “Este principio exige la coordinación y la sinergia de todos los actores potencialmente competentes” (1999: 2). La responsabilidad implica diversos niveles y los grupos e instituciones atienden distintos aspectos, sin que sean necesariamente excluyentes: las instituciones estatales en el ámbito de las políticas públicas, las universidades en la formación y la investigación y las organizaciones civiles en el trabajo directo con la comunidad.

Al mismo tiempo, los promotores reconocen y resaltan el esfuerzo de las organizaciones civiles, que vienen realizando esta tarea desde hace tiempo y generalmente lo hacen sin contar con los apoyos necesarios. Es indispensable que todos los actores sociales cobren conciencia de que ésta es una responsabilidad conjunta, por lo que se requiere una coordinación de esfuerzos.

Porque lo estamos haciendo sin recursos, sin salario, porque además todo se consigue de la comunidad, y nosotros damos nuestro tiempo a la gente.

Cuando hablamos de que como sociedad civil nos corresponde una parte la responsabilidad de los niños, pues tenemos que hacerlo con plena conciencia de que no deberíamos de estar solos y que tenemos derecho a contar con los recursos necesarios para realizar esta labor.



¿Y NO SERÁ QUE ESTE MUNDO
HAY CADA VEZ MÁS GENTE Y
MENOS PERSONAS ?

La formación de la persona

Soy una parte de todo aquello que he encontrado en mi camino

ALFRED TENNYSON

El trabajo de promover la participación de los niños y jóvenes es una opción transformadora que debe tender a involucrar a todos los sectores. Asimismo, la formación personal necesaria para fomentar este cambio social no se refiere solamente a una capacitación para adquirir conocimientos y habilidades, sino a un proceso más amplio de aprendizaje que incluye el propio desarrollo. Como nos dicen Astorga y Pólit (1998), la única puerta de entrada para provocar el cambio es la propia experiencia personal, es decir la constante referencia a las propias vivencias, conocimientos y emociones, a fin de encontrar caminos alternativos de participación.

Cuando el adulto va a ser el que promueve, el que sensibiliza, creo que debemos tener muy claro que no es solamente entrarle al manejo de un concepto, sino a la promoción de la persona misma que lo está haciendo.

Sin embargo, por lo general, la mayor parte de los adultos carece de antecedentes en procesos democráticos. En su experiencia no está incorporada la idea de participación, por lo que es necesario reconocer y analizar la propia experiencia para darle un nuevo sentido. Dicho de otro modo, tenemos que desaprender conductas, costumbres, hábitos e ideas que obstaculizan los procesos democráticos para aprender formas más horizontales de relacionarnos con los niños y los demás actores. Para cultivar y hacer florecer lo mejor de cada uno, es necesario podar ciertos aspectos que impiden el fomento a la participación. Así, creemos que el principal recurso de trabajo es uno mismo, en el sentido de respetar la esencia personal a la vez que se van transformando aquellos factores que aparecen como obstáculos para establecer relaciones más igualitarias.

Trabajar todas las condiciones internas del promotor, y una de ellas es ser flexible y fomentar la posibilidad del diálogo. Yo agregaría la capacidad de escucha. En la medida en que pueda escuchar, estoy fomentando que la gente participe.

Astorga y Pólit (1998) plantean que el trabajo interno comienza cuando se es capaz de reconocer al otro con sus saberes, deseos, sentimientos y su propia vida, de reconocer al ser-persona, su particularidad y capacidad de interactuar, de interrelacionarse en diferentes entornos y, finalmente, aceptarlo como actor y constructor de su propio proyecto.

Pero, a la manera de un espejo, partir del otro supone reconocerse a uno mismo como persona en un juego de interacción en el que la apertura enriquece las posibilidades de transformación.

Tienes que hurgar en tu propia experiencia, en el ámbito de las nociones y de algunas habilidades, pero sobre todo en el de las actitudes. Eso es para nosotros la formación.

Se requiere, por tanto, mantener una actitud de conciencia sobre la manera de establecer relaciones con los otros, para exorcizar la tendencia a imponer los propios puntos de vista al considerar que son los únicos válidos. Como dice Pablo Latapí “hay una evidente tensión entre la legítima y constructiva necesidad de afirmarnos y la ilegítima y destructiva convicción de que somos superiores a los demás. Sin adentrarnos en esa zona misteriosa donde se forman nuestros valores, sin tomar conciencia de dónde termina el instinto y comienza el acto deliberado, difícilmente podremos evitar en nosotros la intolerancia, y más difícilmente ayudar a otros a educarse en la tolerancia” (1998: 9).

Por todos lados está esa dinámica, nuestro proceso interno, personal, y su relación con la organización, con las condiciones externas, porque éstas también tienen un gran impacto en nuestro propio desarrollo.

Reconocernos con nuestros valores, darles peso e importancia pero no imponerlos a otros, así como aceptar el derecho de los demás a sostener verdades diferentes, dada su dignidad de personas con la misma libertad de conciencia que uno mismo, es la forma de aceptar la diversidad y tener una convivencia respetuosa de los derechos de todos. En palabras de Toro Arango, “en la democracia no existen los enemigos, sino los opositores: personas que piensan de forma diferente, quieren cosas distintas, tienen intereses diferenciados que chocan con los míos, pero con las cuales, a pesar de ello, puedo llegar a tejer frutos comunes” (1994: 3).

En el trabajo de promoción de la participación infantil y juvenil, “los otros” son los niños y adolescentes, cada uno con sus particularidades, así como también los padres de familia, los maestros, las autoridades, etcétera, pues son actores que están en el entorno cotidiano del niño. Los canales de expresión y diálogo que abrimos como promotores no son sólo para que los niños tengan la oportunidad de participar, también implican nuevos rumbos para los adultos debido a que, como opinan Katz y Barreno (1996), en muchos ámbitos los adultos también padecemos el hecho de que no se reconozcan

nuestras actuaciones. Las mujeres, por ejemplo, han vivido y luchado contra esta situación durante mucho tiempo.

Para favorecer el cambio, la primera que tiene que cambiar soy yo. Para mostrarles a los niños y las niñas actitudes de igualdad, y caminar juntos, primero tendría que cambiar y fortalecerme yo como persona y como mujer.

Se trata entonces de una construcción común, una transformación que se da en todos los involucrados en los procesos de participación, poco a poco, cotidianamente. “La toma de conciencia, el ‘darnos cuenta’, el ‘hacernos cargo’, crea la posibilidad de generar el autorreconocimiento y el reconocimiento de las capacidades de actuación de los niños, de sus habilidades propias y de sus derechos. Crear conjuntamente una reflexión y ponernos de acuerdo es comenzar a labrar cambios” (Katz y Barreno, 1996: 55).

No podemos dar por hecho que el adulto tiene la posibilidad inmediata de gestar procesos de promoción, cuando lo cierto es que él mismo necesita ser promovido. Yo creo que se trata de combinar la formación con una parte muy importante de promoción personal del que va a facilitar.

Hay que tener presente que el proceso de conciencia y desarrollo del promotor es lento y gradual. Se enriquece día a día, en la medida que existe apertura a los cambios y retos continuos de las condiciones en las que se trabaja, ya que es en la puesta en marcha y en la manera en que se construyen los proyectos donde se dan las mejores oportunidades de crecimiento para las personas que los llevan a cabo.

Es crear espacios de desarrollo personal donde se pueda reflexionar y tratar de buscar el cambio en nosotros mismos para abrirnos, porque no fuimos educados para la participación, no fuimos educados para educar.

Un aspecto más que debe considerarse como factor de desarrollo es el trabajo de equipo, porque compartir los ideales con otros permite enfrentar de mejor manera los obstáculos y oposiciones.

Astorga y Pólit nos proponen pensar en el equipo de trabajo como el espacio en el que podemos reflexionar constantemente y compartir las experiencias y el crecimiento

de cada uno. Es a partir del contacto cercano con personas que comparten ciertos ideales como se pueden realizar acciones más ambiciosas para los niños. Habría que pensar en la organización y en los grupos a los que uno pertenece como el respaldo para arriesgarse, como un recurso de sobrevivencia y continuidad, y también como una instancia de crecimiento personal.

Finalmente, los promotores también reportan la necesidad de capacitarse en habilidades concretas y prepararse en los temas que se trabajan a lo largo del programa cotidiano.

A veces puedes tener ideas claras pero cuando quieres aterrizarlas te atorras por falta de capacidades y habilidades muy concretas. Es importante estar capacitados para lo que hacemos.

El trabajo cotidiano del promotor

No hay muchos programas que tengan como objetivo principal o único promover la participación de niños y niñas. En general, la promoción de la participación es uno de los ejes que atraviesan un programa, un enfoque específico para el trabajo. Los diversos autores y los mismos promotores coinciden en que lo ideal sería que las personas dedicadas al trabajo con niños, que deseen fomentar la participación posean ciertas creencias y actitudes, así como habilidades y conocimientos que les permitan realizar mejor su labor, independientemente del tipo de institución o grupo con el que estén colaborando.

Creencias y actitudes

Sólo por mediación del diálogo se realiza uno y se conoce: al destruir el diálogo se destruye uno a sí mismo y se destruye al otro. Los que no son seres de diálogo, son fanáticos: se desconocen tanto como desconocen a los otros.

JEAN LACROIX

Las actitudes tienen una estrecha relación con la disposición para comportarse de tal o cual manera de acuerdo a las creencias que las rigen. En el trabajo cotidiano de los promotores, muchas de las actitudes que se adoptan provienen de las creencias acerca de lo que pueden o no hacer los niños, lo que deben o no hacer los adultos y lo que tendría que ser la sociedad, entre otras cosas. En la medida en que se transforman las creencias, se modifican las actitudes.

Hay un mal que es el adultismo, que implica que siempre creemos que los niños son menos capaces de lo que en realidad son. Tenemos explicaciones y marcos de referencia, desde la concepción misma de lo que es la infancia y el desarrollo de los niños que en ocasiones están muy alejados de su potencial real. En ese sentido creo que debemos aprender a creer más en los niños y ser capaces de distinguir sus procesos de reflexión, que no son los de los adultos, y reconocer que ellos, dentro del ámbito de lo que les compete y de las cosas que les son significativas en su experiencia cotidiana, tienen mucho qué decir y aportar, y que los que nos quedamos cortos a veces somos los adultos.

Hay, entonces, creencias y actitudes que facilitan la participación de los niños y otras que las obstaculizan. Lansdown (2001: 8) hace una revisión de ciertas creencias o argumentos que se utilizan comúnmente en contra de la participación infantil.

Los niños carecen de la capacidad o experiencia para participar. La visión alternativa a esta idea es que los niños, al igual que los adultos, tienen diferentes niveles de capacidad en diferentes aspectos de su vida. Los niños de todas las edades pueden participar expresándose de diversas maneras respecto a temas que les son importantes.

Los niños deben aprender a tener responsabilidades antes de que se les puedan otorgar derechos. La opción facilitadora sería pensar que una de las más efectivas formas de motivar a los niños a aceptar responsabilidades es respetando primero sus derechos.

Dar a los niños el derecho de ser escuchados les quitará su infancia. Para modificar esta idea se puede reflexionar que el artículo 12 es un derecho, no una imposición para que los niños participen. Todos los niños, incluso los más protegidos, toman decisiones desde las etapas más tempranas de su vida al mismo tiempo que juegan y disfrutan de su infancia.

Que los niños participen puede llevar a que disminuya su respeto hacia los padres. Por el contrario, escuchar a los niños es una manera de respetarlos y de que aprendan a respetar a los demás, incluyendo a sus padres y otros adultos.

Algunas de estas actitudes pueden aplicarse también hacia los adolescentes, aunque hay otras específicas como el temor a que caigan en tentaciones o peligros como las adicciones, la sexualidad irresponsable o la vagancia. La opción que transforma esta opinión es que se trata de apoyar a los adolescentes para que se apropien de su desarrollo y definan su proyecto de vida, más que de exorcizar los males juveniles.

Tal vez en nuestra labor cotidiana nos hemos topado con éstas y otras creencias. Un trabajo útil e interesante para el desempeño del trabajo sería detectar cuáles son las creencias de los adultos que rodean a los niños del grupo, porque de esa manera podremos entender mejor las actitudes que tienen hacia los proyectos de participación infantil.

Pasemos ahora a revisar algunas de las actitudes positivas y facilitadoras de la participación infantil que son mencionadas por los promotores y los diversos autores.

La primera condición es estar convencido de que los niños tienen derecho a opinar, que sus opiniones deben tomarse en serio y que el mundo se enriquece cuando se incluye su punto de vista.

¿Cuál sería la actitud adecuada? Cuando tengamos la mentalidad de que los niños y los jóvenes son actores importantes. Cuando pensemos que lo que dicen los niños de cuatro, diez o doce años es tan importante como lo que dice la animadora o el padre de familia. Lo demás ya es cuestión de ver cuál es la técnica adecuada.

Como afirman Katz y Barreno (1996), el objetivo principal del promotor es el **potenciar la actoría de los niños** en la vida cotidiana. Esto significa buscar que, en la práctica, los demás adultos reconozcan a los niños como actores, que los propios niños también se reconozcan como tales y participen expresando sus ideas acerca de cómo transformar esa vida cotidiana.

Para ello, proponen los autores, debemos ayudar a que los niños desarrollen sus capacidades para intercambiar opiniones, gustos, preferencias, sueños, malestares, desacuerdos frente a otros, es decir procesar sus percepciones sobre los aspectos positivos y negativos que ellos encuentren en su vida diaria. Asimismo, se trata de favorecer que los niños puedan construir un proyecto propio, descubran y planteen propuestas encaminadas a la modificación de la realidad.

Yo creo que un chavo a los diez, once años, que ha tenido la estimulación necesaria para poder relacionarse con su entorno de una manera más activa, es capaz de hacer juicios muy buenos de lo que ocurre a su alrededor, es muy capaz de tener clarito lo que piensa y siente respecto de los asuntos que le son significativos.

Así, el promotor se coloca en el lugar del mediador, que es un sitio en el que se cruzan diversos caminos: el institucional, el interno, el de lo cotidiano. En este lugar, el promotor buscará establecer espacios en los que se logren acuerdos que incluyan las diferentes maneras de confrontar la realidad, entre niños y adultos. Ser mediador significa ayudar a que todos aprendan a respetar el punto de vista del otro y que se trabaje en "la elaboración de un panorama común de riesgos y oportunidades, que todos los actores implicados reconozcan como válidos, aunque no los reconozcan como propios" (Katz y Barreno, 1996: 137). Potenciar las capacidades del otro es el principio y sentido de la mediación.

Necesitamos ver el perfil del líder, que tenga capacidad de convocar a otros, que ayude a dinamizar el proceso, que promueva la participación de todos, que pueda favorecer la escucha, que promueva la autogestión.

La actitud mediadora busca soluciones a los conflictos a través del diálogo. Astorga y Pólit advierten que es tentador usar el poder para que el otro decida lo que el promotor quiere, pero también es tentador morderse la lengua y dejar que el otro haga lo que desee. Ninguna de esas alternativas es mediadora.

Si nos centramos un momento en las organizaciones infantiles, veremos que hay una gran movilidad en la población, ya que los miembros pasan rápidamente a la adolescencia y a la juventud. Por eso, los adultos son los encargados de recoger la memoria del proceso y de orientarlo en ciertos momentos. “Esto plantea en los adultos la existencia de flexibilidad y creatividad desde cada nueva experiencia de la organización, para no hacer del camino recorrido—del que los adultos podemos tener una visión más englobante—un trazo rígido y obligatorio” (Cussiánovich, 1996: 19). Un espíritu de humildad y autocrítica, así como la capacidad de observar día con día la novedad en cada niño y cada grupo, es fundamental para lograr esta renovación constante del adulto en todo proceso de participación infantil.

Otra manera de definir el rol del promotor es pensarlo como un facilitador de procesos participativos, cuyo trabajo se centra en disminuir los obstáculos para que se oigan y encuentren las diversas voces. Abrir puertas y opciones, escuchar y retransmitir, gestionar recursos y proponer diálogos serían las grandes tareas que le competen. Recordamos aquí que, de acuerdo con Lacroix (1968: 11), entendemos por diálogo no sólo el intercambio verbal, sino la interacción de todas las manifestaciones de los participantes dentro del proceso.

Gaitán nos presenta una lista en la que define los roles que el promotor puede tener en la organización infantil. Esta clasificación puede ser útil para identificar el lugar en el que uno se coloca como promotor, en dónde se quiere estar y qué actitudes se requieren para lograrlo:

- 1) **Adultocracia.** El poder y autoridad del adulto son absolutos.
- 2) **Señalización.** Los adultos definen las actividades y toman decisiones sobre la organización, con influencia casi total sobre los representantes infantiles.
- 3) **Consulta.** Los adultos definen los planes y luego “venden la idea” a los niños.
- 4) **Representación.** Los promotores ayudan a que se elijan representantes que tomen las decisiones, con el peligro de que se conviertan en reproductores de las ideas de los adultos.

- 5) **Participación.** Los promotores y los niños comparten la responsabilidad en la planeación, las acciones y la evaluación. Los adultos facilitan las condiciones para el desarrollo e incremento de la participación.
- 6) **Autodirección y autogestión.** Los promotores sólo proveen sustento teórico e información para que los niños establezcan sus parámetros de acción.

Promotores, mediadores o facilitadores, los adultos que trabajamos en el fomento a la participación y que visualizamos a los niños como actores sociales y capaces de aportar nuevas visiones a su entorno, podemos aspirar a tener otras actitudes positivas como el respeto, el espíritu explorador, la humildad, la curiosidad, la sensibilidad y el reconocer que nos equivocamos como maneras de responder a las expresiones, sentimientos, conocimientos e imaginación de los niños.

Una manera de comenzar el desarrollo de estas actitudes es responder a una serie de preguntas que surgen de lecciones prácticas que se han aprendido como resultado de muchas iniciativas de promoción de la participación infantil alrededor del mundo. Esta recopilación fue hecha por Gerison Lansdown (2001) y creemos que es una buena forma de hacer una autoevaluación del proceso personal del promotor.

- ¿Estoy preparado para escuchar las prioridades de los niños?
- ¿Tengo claridad sobre lo que se está tratando de lograr?
- ¿Tengo claridad sobre los límites de la actividad propuesta?
- ¿Realizo la investigación necesaria?
- ¿Estoy dispuesto a consultar con los niños sobre los métodos para involucrarlos?
- ¿Recuerdo que los niños no son un grupo homogéneo?
- ¿Mi tiempo disponible es suficiente para lo que necesita el proceso?
- ¿Puedo conseguir los recursos necesarios?
- ¿Recuerdo la importancia de trabajar con los adultos, al igual que con los niños?
- ¿Estoy preparado para enfrentar los retos que implica mi labor de promotor?
- ¿Subestimo a los niños?
- ¿Desarrollo los indicadores u objetivos para la participación efectiva en colaboración con los niños?
- ¿Estoy preparado para cometer errores y tener malos entendidos?

Sin embargo, Lansdown indica que no hay recetas para el trabajo efectivo en la promoción de la participación infantil y que crearlas sería negarle a los niños la posibilidad de involucrarse en el desarrollo y diseño de proyectos. Cada proceso, cada experiencia es diferente. Lo que pudo haber funcionado en una comunidad, puede ser un fracaso en otra. Esto depende de factores culturales, a los que el promotor debe ser sensible y tomar en cuenta que en este aprender los niños son los mejores maestros.

Tenemos que ser sensibles al momento, al grupo y a la comunidad en la que estamos para saber qué caminos son los mejores y tomarlos. Según en dónde estoy, me muevo. No hay un manual, sino que implica mucha sensibilidad individual. Sí hay metodología, pero cómo la vamos utilizando y qué decisiones tomamos tiene mucho que ver con la sensibilidad individual.

Habilidades y conocimientos

No soy suficientemente joven para saberlo todo.

OSCAR WILDE

Las habilidades se refieren a las aptitudes para realizar diferentes actividades. En el trabajo de promoción de la participación se requiere tener ciertas destrezas básicas, como las que describiremos en este apartado.

Para Astorga y Pólit una de las destrezas que ayudan al promotor es la de **enfrentar los conflictos**. Como ya mencionamos en capítulos anteriores, el conflicto es inherente a todo proceso y constituye una de las características de la democracia. Saber cómo enfrentarlos significa, en principio, no evitarlos. Lo anterior implica considerar también la resistencia de los adultos que rodean al niño y tomarlos en cuenta en este juego de relaciones.

Otra habilidad importante es la posibilidad de **aprender a usar los errores** propios y los de los niños como factores de aprendizaje. Para lograrlo se requiere perder el miedo a equivocarse y reconocer los errores ante los demás. Tratar de ocultar un error siempre lo hace más grande y difícil de manejar. En cambio, cuando lo compartimos, la búsqueda de una solución se convierte en la oportunidad de generar un aprendizaje colectivo.

Para potenciar la actoría de los niños “es necesario **aprender a leer los sentidos** que los otros dan a sus actuaciones” (Astorga y Pólit, 1998) y abrir posibilidades para su expresión, al generar una atmósfera de confianza, de apertura, ayudar a aclarar los sentidos de lo que la gente quiere hacer y diversificar recursos para promover la expresión.

Como ya se ha dicho anteriormente, el derecho de los niños a participar tiene implícito el deber de los adultos a escucharlos de manera seria. Pero para aprender a escuchar es preciso **aprender a preguntar**, y entender la pregunta como el espacio donde se pueden encontrar diversas visiones de las cosas. Formular preguntas abiertas, que no dejen ver nuestros deseos o preferencias o que puedan inducir la opinión. Preguntas que apelen a los sentimientos, pensamientos e ideas de los otros: ¿qué piensas sobre...? ¿Cómo te sientes respecto a...? ¿Qué ideas se te ocurren acerca de...? Sin embargo, hay momentos en los que los niños no se sienten con la confianza de expresarse, por lo que

el promotor puede ayudar lanzando ciertas hipótesis, teniendo cuidado de no convertirlas en afirmaciones determinantes.

Asimismo, hay que **aprender a observar detrás de lo evidente**: leer lo que se dice y lo que no, lo que se actúa y cómo. Esto nos permitirá decidir cuándo es conveniente intervenir y cuándo dejar que el niño o el grupo caminen solos.

Además, es esencial también saber **respetar el silencio**. Presionar para que los niños se expresen nos llevará, en el mejor de los casos, a obtener discursos aprendidos más que verdaderamente propios. Los silencios también tienen significados.¹

Como una derivación de lo anterior, es conveniente también desarrollar la habilidad para **dirigir un diálogo y servir como moderador**. Esto está relacionado con la capacidad de escucha, pero también con la posibilidad de acomodar las opiniones y llegar a acuerdos comunes.

Es importante seleccionar bien al coordinador o dirigente, éste tiene que cultivar ciertas cualidades, debe estar preparado para coordinar y manejar bien los temas. Saber llevar una reunión, dar la palabra, que la gente hable del tema que se está tratando, retroalimentar al grupo, contener los ímpetus, ser sencillo en el lenguaje y tener la capacidad de acomodar todas las opiniones.

Liebel (1994) comenta que en las organizaciones infantiles, los adultos-colaboradores que acompañan a los niños se ponen al lado, ayudan en lo que sea necesario, pero no encubren el protagonismo de los niños, no opacan su expresión y respetan y valoran sus ideas, manteniendo la capacidad de aportar lo que como adultos creen que puede ser valioso.

Si estamos pensando que el fomento a la participación es un proceso, o sea que no se da de un día para otro, sino que es un camino a recorrer, entonces en ese proceso, en ese camino, debe haber un acompañamiento, y a los que nos corresponde hacerlo, en principio, es a nosotros.

En cuanto a los conocimientos básicos que los profesionales dedicados al trabajo con los niños deben tener, Hart, Himes y Lansdown afirman que es esencial que exista una **formación sobre los principios y la filosofía de la Convención**, por lo que podría ser pertinente exigir que se incluya el tema de derechos del niño en los programas de estudio de docentes, policías, trabajadores sociales, jueces, personal médico y en general en las instituciones públicas de albergue y custodia.

¹ Un excelente recurso para profundizar en reflexiones y técnicas de diálogo y escucha es el libro de Martine F. Delfos, *¿Me escuchas? Cómo conversar con niños de cuatro a doce años*, Bernard van Leer Foundation, Ámsterdam, 2001.

También se plantea la necesidad de **conocer el entorno en el que se trabaja** y cómo se inserta en el ámbito global.

Siento que nos falta una visión global de lo que se está haciendo a nivel nacional e internacional, saber cuál es el antecedente en donde tú vas a incidir históricamente y qué es lo que ya se ha hecho. Siento que hay lagunas muy grandes con relación a esa conciencia que debes tener de historicidad, del trabajo que ya se está haciendo para poder implementar, para poder participar en el cambio que se está dando.

Finalmente, Gaitán propone que los adultos promotores deben **capacitarse, estudiar, reflexionar y practicar en diferentes dimensiones y temas** como técnicas y formas de organización, aspectos humanos como los derechos civiles, conocimientos científicos sobre la naturaleza, la sociedad, el pensamiento y la dimensión política del mundo y su entorno cercano. Los temas no son, por supuesto, obligatorios y su elección tendría que corresponder a las necesidades específicas de la práctica y del interés personal.

Me parece que son básicamente dos elementos claves. Yo me nutro con todo lo que estudio y también con las experiencias sobre participación infantil. Tengo la obligación de ir al centro de documentación y ver qué tienen y, con ese nutrirme, empezar a hacer lo mismo y aprender en el camino, claro que cometiendo mis errores. Las dos partes me parecen importantes.

Todos estos señalamientos básicos (a los que seguramente pueden aumentarse muchos otros) no pretenden abrumar al lector respecto a la cantidad de tareas y deberes pendientes, sino dar ciertas guías sobre las posibilidades de desarrollo de cada uno. Hay una tendencia a creer que el promotor debe resolver todos los problemas y estar siempre presente, preparado y actualizado. Pensamos que también es muy importante **considerar los límites de cada persona y de las condiciones en que se trabaja**, de tal manera que se tome conciencia de lo que se puede o no se puede lograr.

Yo quisiera señalar algo que a todos nos toca en el fondo del alma, porque refleja exactamente lo que nos sucede. Decimos: hay que estar actualizado, hay que ir con los niños, hay que organizar la cena, y además nos pagan poquito. Yo creo que también se vale reconocer los límites.

La búsqueda de la congruencia

Nadie percibe una vibración en el otro, sin experimentarla en sí mismo.

HERMAN HESSE

Debido a que, como hemos visto, el trabajo del promotor de la participación infantil se da en el ámbito de lo cotidiano, los riesgos de ser incongruentes son muchos, y el estar atentos a

ello es fundamental. El modelo de Hart, por ejemplo, es un parámetro útil para detectar la posible falta de congruencia entre el discurso y la práctica, entre el enfoque que decimos tener, la metodología que utilizamos y las actividades que proponemos.²

Pensamos que la congruencia es un eje, una búsqueda permanente, un estado de ánimo, un talante, que demanda un estado de alerta y revisión constante de nuestras acciones. No vaya a ser que creamos estar promoviendo la participación infantil y lo que estamos haciendo realmente sea imponer propuestas a los niños y niñas, que pensemos en procesos y estemos haciendo actividades aisladas, que en la capacitación estemos hablando de la promoción de la participación y lo estemos haciendo con metodologías verticales y autoritarias. En fin, no vaya a suceder que estemos predicando lo que no practicamos.

Alonso (2000) afirma que es necesario que el promotor se pregunte qué es lo que busca cuando realiza su trabajo fomentando la participación de los niños, ya que se enfrenta continuamente con sus propias resistencias en la relación con los niños. Aún cuando exista un nivel de autocrítica, siguen apareciendo patrones de autoritarismo, paternalismo y verticalidad.

Si tienes claro el enfoque, tu metodología tiene que ser coherente con él. Creo que lo que nos hace perdernos y estar dispersos es no tener claro cuál es el enfoque con el que estamos trabajando.

Para los promotores, la congruencia consiste en asegurarse de:

- Tener conciencia de que podemos equivocarnos...

² Véase pág. 53, capítulo dos, de este libro.

Lo que pasa es que a veces no es tan fácil distinguir. De pronto no sabemos bien si estamos siendo coherentes o no, y parte del aprendizaje es detectar en dónde, o incluso hay ocasiones en las que no sabemos cómo hacerlo. Pero hay que tener conciencia de que es importante esa coherencia.



- Hacer partícipes a los niños en el diseño de las reglas...

Si estoy dando un taller y no hay reglas o las hay y no las explico, o las hay, las explico, pero solamente las puse yo, ya no hay una congruencia en el hecho de promover participación.

- Respetar los derechos de los niños en los momentos en los que se trabaja con ellos...

Habría que hacer énfasis en que las metodologías o actividades que proponamos a los niños sean coherentes con el discurso que estamos queriendo dar. Si estamos hablando de los derechos, tenemos que respetarlos ahí, en ese momento, cuando estamos con ellos, porque bueno, en cuántas escuelas está el cartelón de los derechos de los niños ¿y...?"

- Que haya una respuesta a las expresiones de los niños...

De acuerdo, ya lo dijeron los niños, se atrevieron a decirlo, pero luego no hago nada, ni siquiera envío una carta a la escuela haciéndoles notar que hay una luz roja en tales y tales casos. Para mí es una simulación, algo muy incongruente, porque los niños están en un espacio donde hay confianza para decir cosas muy personales, muy íntimas y luego nadie hace nada, se queda en un papel o se queda en el aire.

- Practicar la democracia y la participación en nuestras propias instituciones o equipos de trabajo...

La otra es el analizar qué tan participativos y democráticos somos en nuestra institución en esta búsqueda de la congruencia. Porque si en nuestra misma institución no tenemos clara esta parte y no la trabajamos, vamos a querer promover en los grupos de los niños y jóvenes algo que no sabemos hacer en la vida cotidiana.

Respecto a este último punto, Liebel comenta que “algunos movimientos que surgen en el marco de organizaciones de adultos, en su mayoría ONG especializadas en el trabajo pedagógico con niños de la calle, tienen dificultades para liberarse de los brazos de esas organizaciones y alcanzar su autonomía, mayormente por el hecho de que también dependen financiera y administrativamente de ellas. Otras ONG sucumben a la tentación de adornarse con ‘su movimiento de niños’ y se preocupan celosamente de que los niños permanezcan ‘bajo sus banderas’” (1994: 131).

No quedar atrapados en las redes institucionales implica mantener una actitud crítica constante acerca de la función que ocupamos en ellas y de la manera en que se encuentran o desencuentran los ideales y propósitos de la persona y de la organización. La organización y la institución, al igual que el promotor, están en un continuo movimiento que debe analizarse bajo el parámetro del propósito principal: la participación de los niños y la posibilidad de establecer relaciones más horizontales entre niños y adultos.

A lo mejor por ahí tendríamos que pensar cómo hacemos, no para que los otros participen sino para que nosotros participemos. Estamos en que los niños y los papás tienen que participar y saber que los niños son sujetos sociales, y de pronto nosotros no sabemos muy bien cómo promover entre nosotros una participación. Tal vez estamos tan concentrados en el allá que no nos vemos en el aquí.



Planes y programas de participación

HABLAR DE PROGRAMAS CUYO OBJETIVO sea la promoción de la participación de niños y jóvenes implicaría tal vez desarrollar un escrito más extenso, dado que el tema es amplio y con una gran cantidad de detalles respecto a los diferentes momentos del proceso, desde la planeación hasta la evaluación. Sin embargo, creemos importante mencionar algunas cuestiones que nos parecieron significativas tanto en la discusión de los promotores, como en la revisión teórica.

Metodología o lineamientos generales

De los temas abordados en los capítulos anteriores se desprenden una serie de lineamientos generales que tendrían que influir en la metodología de trabajo de todo el que quiera promover la participación de los niños. Aún cuando cada programa tendría que desarrollar una metodología propia de acuerdo a sus objetivos, nos parece importante destacar las siguientes líneas:

- a) Considerar la participación como un proceso
- b) Partir de las necesidades
- c) Trabajar con un enfoque integral
- d) Respetar los diferentes ritmos y formas de participar
- e) Integrar las capacidades creativas y lúdicas de la niñez y la juventud
- f) Tomar conciencia de los problemas, riesgos y tentaciones

Considerar la participación como un proceso

Aufheben era el verbo que Hegel prefería, entre todos los verbos de la lengua alemana. Aufheben significa, a la vez, conservar y anular; así rinde homenaje a la historia humana, que muriendo nace y rompiendo crea.

Tanto en México como en otros países, los primeros intentos para involucrar a los niños en procesos participativos se dieron a través de la organización de foros infantiles en los que los niños leían discursos, en muchas ocasiones redactados por adultos. Si bien aquéllos han evolucionado a otras formas más creativas y en las que se procura escuchar las expresiones reales de los niños, existe aún una tendencia a desarrollar programas en los que se da prioridad a actividades aisladas, como una consulta o un taller.

Actualmente se cuestiona la organización de actividades participativas aisladas porque no sólo es necesario que los niños se expresen, sino también que sus formulaciones se tomen verdaderamente en cuenta y tengan un impacto. Para ello se necesita diseñar previamente estrategias de seguimiento que permitan a niños y niñas continuar el proceso y participar con mecanismos de gestión ante los adultos y las autoridades para llevar a la práctica sus ideas.

En el proceso de organización de foros y otras actividades como que hay un momento alto, una especie de cúspide en la que la gente se empieza a entusiasmar porque aparentemente el objetivo se va logrando; todos vamos hacia allá, casi lo alcanzamos, vamos consiguiendo cosas, pero hacemos el evento y ¡zaz!, se nos viene abajo el ánimo; algo pasa ahí que nos desalienta. Y lo que sucede con esto es que los niños no obtienen ninguna retroalimentación de nuestra parte. Les pedimos que opinen y después no nos volvemos a acercar para ver qué hacemos con esas opiniones.

Janet (1998) comenta que la mayoría de las experiencias de participación infantil en Latinoamérica (por lo menos hasta ese año) han sido actos únicos que, si bien han logrado sensibilizar a la sociedad de manera momentánea, se desconoce aún el grado de influencia que realmente pueden tener en la visión colectiva de la participación infantil y juvenil.

Al parecer, los foros en donde el diálogo verbal prevalece tienen un buen impacto en la conciencia social, pero falta analizar y explorar también otras formas de manifestación relacionadas con la capacidad creativa, la imaginación y la expresión plástica, cuyo lenguaje propicia una mayor apertura a fenómenos menos vinculados a la lógica adulta.

La propuesta de los promotores es que, más que en actividades aisladas, se piense en procesos a mediano y largo plazo que involucren a la comunidad en su conjunto. Hart apoya esta idea cuando opina que “las mejores oportunidades para que los niños tengan experiencias democráticas provienen de su participación constante en un grupo. Con atención regular dentro de un mismo grupo, los facilitadores adultos pueden establecer con los niños procesos, roles y reglas que se comprendan claramente. Esto

ofrece la mejor oportunidad para que todos los niños desarrollen sus propias orientaciones hacia la participación, de manera que las construyan sobre sus preferencias y deseos” (Hart, 1997: 45).

Los foros a lo mejor están bien para escucharnos, pero en el trabajo concreto con los niños, siento que debe haber un seguimiento, una continuidad; que las reuniones tengan cierta frecuencia, no perder el ritmo, y que en esas sesiones podamos mencionar los logros y los avances que hemos tenido.

Incluso cuando se organiza una actividad única, puede pensarse como un proceso en el que se convoque a toda la comunidad y en el que desde el principio participen niños, jóvenes y otros miembros de la localidad en la planeación, ejecución y seguimiento de los compromisos que surjan de dicha actividad. De esta manera se evitaría visualizarla como el objetivo o meta principal y, en consecuencia, disminuiría el peligro de dejar a los participantes sin opciones de continuidad.

Desde que planeamos, que no estemos pensando solamente en un foro, sino que esa sea una actividad dentro de un programa. Una persona nos decía ‘no me vengan con actividades, tráiganme programas’; tenía razón. Es muy atractiva la idea de un foro, pero es sólo una actividad, ¿dónde está el programa en el que está incluido?

Podríamos pensar de acuerdo con Toro Arango que, más que planear reuniones aisladas, hay que provocar una movilización de todos los actores a favor de la participación infantil. En ese caso, nos recomienda considerar primero que es necesario crear el futuro a construir, es decir, un imaginario que sea lo suficientemente seductor como para buscar hacerlo realidad. En segundo lugar, las propuestas que se presenten deben tener la posibilidad de ser alcanzadas en la vida cotidiana, desde el ámbito de acción de cada miembro. Un tercer elemento es que los integrantes del grupo sientan que las acciones que se realizan son colectivas y su significado es compartido por todos. Finalmente, es preciso que haya criterios de evaluación que permitan saber si el camino que se está siguiendo es el deseado. “La ausencia de cualquiera de estos cuatro prerrequisitos tiene consecuencias muy diversas: ofrecer sólo lo imaginario es demagógico. Las acciones y decisiones aisladas, sin un imaginario que las guíe, conducen al activismo pasajero o a un movimiento errático. Si no existen indicadores, se produce el desinterés” (1994: 6).

Si yo quiero provocar procesos, si quiero impulsar cambios necesito compartirlo, porque si no, lo que estoy haciendo es un proceso individual, no colectivo.

Partir de las necesidades

En medio de la pobreza, ser niño significaba simplemente deambular por una especie de abandono, de limbo donde nuestras voces –ya expresaran opiniones o bien tímidas protestas– se desvanecían, como nuestros sueños, ante la indiferencia de los adultos.

CRISTINA PACHECO

Si tomamos en cuenta como prioridad el escuchar a los niños, lo primero que tenemos que hacer al iniciar estos procesos es estar atentos a sus necesidades y preocupaciones, de manera que a partir de ahí surjan los temas y las oportunidades de analizar las situaciones, de expresar su opinión y de buscar acuerdos.

Habría que escuchar qué inquietudes tienen los niños para poder atenderlas. Lo que pasa es que con frecuencia nos casamos con la idea de ofertar, llevar, y no escuchamos. No vemos qué está pasando allá. Y allá se están viviendo situaciones que ni nos imaginamos.

El conocimiento y sensibilidad que el promotor tiene hacia la comunidad también le permite identificar necesidades y oportunidades para sugerir y crear condiciones propicias para la participación de los niños y jóvenes.

Hay que ser oportunos. Dentro de nuestra comunidad, la gente de alguna manera nos reconoce y si nosotros vemos una necesidad real, los convocamos.

Recordemos aquí la idea de Astorga y Pólit de partir del otro, con lo que no necesariamente hacemos a un lado nuestros problemas e ideas como promotores, porque lo que ese otro expresa funciona como un espejo que refleja aspectos de nuestra propia realidad. La capacidad de convocatoria se aprovecha entonces para abrir espacios y proponer caminos, no para imponer nuestra visión del mundo.

Trabajar con un enfoque integral

En diferentes momentos hemos señalado que la transformación necesaria para respetar el derecho de los niños a participar debe darse a todos niveles

y en todos los ámbitos sociales. Esto implica que en los programas de fomento a la participación es importante considerar la inclusión de otros actores además de los niños y adolescentes, en un intento por provocar un proceso integral y no fragmentado (niños por un lado, adultos por otro).

En palabras de Linares: “la promoción de la participación es un esfuerzo dirigido hacia un cambio en la cultura, es decir en la manera de hacer y de relacionarnos, por eso, aún si nuestro interés particular son los niños, niñas y jóvenes, es indispensable que pensemos en un enfoque integral que incluya, además del trabajo directo con los niños, la formación de nosotros, los adultos que rodeamos a los niños, así como la transformación de las formas de interacción que se dan en las instituciones: sea la familia, la escuela, la organización social o las instancias del gobierno” (2000: 34).

Alegría compartida es doble alegría.

I CHING, EL LIBRO DE LAS MUTACIONES

Cuando hablamos de participación infantil y juvenil, creo que también deberíamos hablar de los espacios de los adultos, porque es fundamental. Creo que toda esta cuestión de la participación se mama, o como dice el dicho, ‘hijo de tigre... pintito’. Es muy importante, entonces, fomentar la participación de los adultos.

El reto en este aspecto es distinguir los momentos de intervención de cada grupo de actores y coordinar el diálogo para balancear los poderes asimétricos que se dan entre niños y adultos. Este es tal vez el verdadero aprendizaje de participación colectiva.

Descubrimos que realmente tiene que ser un trabajo bien integrado de niños y niñas con sus padres. E incluso con otras entidades como la escuela, la familia, en suma, con el mundo de la niñez.

A través de su experiencia, Gaitán coincide con este enfoque cuando plantea que, desde la óptica de la defensa de los derechos del niño, el trabajo es integral y no se trata sólo de organizar adultos o sólo niños, sino de poner en relación a todos, sin sustituirse ni condicionarse. “Cada esfera debe tener su propia dinámica, pero todas deben unificarse en cuanto a los objetivos en pro de la niñez” (Gaitán, 1998: 86).

Yo creo que son dos líneas de trabajo paralelas y necesarias. La primera la constituyen los cambios que tenemos que hacer en nosotros los adultos para propiciar un ambiente de participación, y la otra consiste en una serie de habilidades que debemos fomentar en los niños y niñas para que realmente estemos creando participación. Abrir el espacio no garantiza la participación, y el sólo hecho de querer favorecerla no nos hace aptos para promoverla.

Respetar los diferentes ritmos y formas de participar

Hace falta mucho, mucho tiempo para ser joven.

PABLO PICASSO

Dado que la promoción de la participación busca la equidad de oportunidades para todas las voces, en la práctica cotidiana es importante tomar en cuenta las diferencias de estilo y ritmo de cada participante, de manera que podamos apoyar e incluir a todos en el proceso.

El niño que está participando tiene su propio estilo, su propia dinámica, no se debe generalizar y decir 'la participación debe ser así', o condicionarla a que se manejen bien los temas y tener opiniones muy acabadas. Ellos mismos generan los alcances de sus discursos.

Estas diferencias se originan básicamente en la personalidad, la experiencia previa, el ambiente y la motivación de cada uno.

La participación comienza al opinar. La opinión de todos es importante, no sólo la del que es inteligente o la del que sabe o ha leído.

En este sentido, Gaitán recomienda que los promotores deben ser capaces de distinguir las diversas actitudes de los niños respecto a las actividades que se les proponen y sugiere varias formas de trabajar con cada uno de ellos. Menciona que puede haber niños que actúen para quedar bien con el promotor, otros que se sientan superiores al resto y crean que toda la responsabilidad se deposita en ellos, otros más que evitan

aceptar su papel y finalmente los desmotivados.¹ Lo importante, comenta, es contar con herramientas que nos permitan “establecer procesos diferenciados de formación integral a partir de las divergencias que provocan el origen, la educación, la personalidad y, de manera general, el medio” (*ibidem*: 89).

Pensando en capacitar tendría yo que ver primero cuáles son los niños más tímidos y aquellos con dificultades para expresarse y, por separado, darles herramientas para que tengan la claridad y la confianza de hacerlo. Si no es así, no estoy dando la oportunidad a todos, estoy abriendo un espacio que unos van a poder aprovechar y otros no.

En este proceso tendremos que desarrollar habilidades para “leer” las diversas formas de expresión de los participantes que, además de la verbal, pueden ser los silencios, la expresión gráfica, las actitudes. La escucha que los adultos proporcionemos es, como se mencionó en otro momento, hacia las opiniones y capacidades, pero también hacia el mutismo y las limitaciones de los niños y jóvenes con quienes trabajamos. “En la medida que tomemos en cuenta sus propuestas, observemos sus reacciones y seamos capaces de sentir y seguir su ritmo, aprenderemos de ellos y los podremos apoyar y acompañar” (Linares, 2000: 39). Por ejemplo, los participantes que boicotean alguna actividad están participando y expresando algo. ¿Cómo interpretamos esta actitud de manera que podamos transformarla y no únicamente reprimirla?

En la medida en que los niños se apropien del proceso, le encuentren sentido y quieran seguir, los adultos iremos aprendiendo cosas que hasta ahora no sabíamos, porque siempre hemos abordado el tema desde la concepción adulta.

Este aprender a escuchar y a expresarse se da no sólo entre el promotor y los niños, sino entre los mismos participantes, por lo que el respeto a las diferencias individuales es uno de los aspectos que debe estar presente en todo momento.

También tenemos que trabajar mucho en lo que sería la relación entre pares, es decir el derecho de cada uno a expresarse y a no ser maltratados por sus compañeros.

¹ Gaitán (1998) desarrolla de manera detallada las formas de trabajo con cada “tipo” de actitud.

Integrar las capacidades creativas y lúdicas de la niñez y la juventud

*Creo que la imaginación es más fuerte que el conocimiento
Que el mito tiene más poder que la historia
Que los sueños son más poderosos que los hechos
Que la esperanza triunfa siempre sobre la experiencia*

ROBERT FULGHUM

Cuando se trabaja con niños y jóvenes en proyectos de participación es común encontrar un enfoque que busca entrenarlos para que sean buenos oradores y puedan desempeñarse exitosamente en ámbitos públicos, para poder negociar sus intereses. Estos esfuerzos son importantes para llevar a la conciencia social el tema de la niñez, pero en ocasiones propician que se impongan modelos de participación adulta en lugar de permitir que puedan encontrar formas más acordes con sus capacidades. Otro enfoque que también se ha explorado es la utilización de las artes y del juego para promover la participación. Coincidimos con lo que plantea Graciela Quinteros acerca de que “cualquier proyecto de intervención con la infancia, que parta del respeto de los niños como sujetos sociales, significa –en primer lugar– abrir un espacio en el que los mundos posibles tengan cabida, en donde la imaginación enfrente cualquier desafío y el sujeto exprese libremente su propio misterio. Porque ésta es la mejor manera de respetar y dar poder a la infancia” (2001: 1).

La aproximación informal a través del juego es una herramienta que permite un mayor acercamiento.

Como mencionamos en el capítulo tres, la metodología que Quintero plantea es integrar desde el inicio de los proyectos de participación un dispositivo que permita a niños y jóvenes el libre juego entre la realidad y el deseo. Algunos promotores desean asegurar la objetividad, utilizando en sus proyectos como primera instancia el análisis de los problemas que los propios niños enfrentan. La autora considera que este podría parecer un punto de partida coherente en los procesos organizativos que buscan planear junto con los niños soluciones posibles a los problemas, sin embargo da varios argumentos para proponer un enfoque alternativo:

- La definición del problema puede implicar una carga fuerte para los niños cuando lo que se problematiza está asociado a experiencias negativas muy complejas y difíciles de modificar por los niños, ya que involucran cambios a niveles sociales de un orden global.

- En los procesos iniciados por los adultos, es muy común que se transmita la visión que éstos tienen del problema, más que permitir a los niños formular y expresar lo que para ellos es prioritario.
- La lógica de algunos proyectos se sustenta en una oposición entre la imaginación y la realidad, por lo que se busca que exista una objetividad que permita reproducir fielmente lo que está pasando a través de formas de expresión verbales y argumentativas. Esto puede “fijar” el sector de la realidad obstaculizando las capacidades inventivas, imaginativas o creativas.

Otra lógica es asumir que toda objetivación conlleva necesariamente una carga reconstructiva, inventiva y creativa que se favorece más con la utilización de formas de expresión de tipo artísticas, visuales, analógicas o narrativas. Considera que es necesario que como adultos podamos generar espacios libres en los que las artes y la creatividad permitan a la niñez y juventud expresar y generar una visión compartida de aquellos aspectos de la realidad que les preocupan o son de interés para ellos.

Una de las premisas que se han expuesto a lo largo de este texto es la necesidad que existe en nuestros tiempos de ampliar la capacidad humana para imaginar futuros posibles, postulando que la niñez y la juventud pueden ser buenos aliados para ello. El enfoque anterior nos parece de gran relevancia para los proyectos de participación, ya que en lugar de preguntar cómo es la realidad se introduce desde el inicio la posibilidad de transformarla mediante la pregunta ¿Cómo te gustaría que fuera? Otro aspecto que hay que destacar es que las imágenes o analogías no pueden considerarse solamente como adornos de la expresión verbal. Estas se encuentran en la base misma de la experiencia ya que conectamos los hechos de la realidad por asociación o contraste y las imágenes son parte constitutiva de la interpretación que hacemos de ella. Una característica de las mismas es que generalmente son portadoras de significados emocionales intensos, por lo que son herramientas invaluable para integrar la experiencia.

Hace falta una mayor exploración y sistematización de proyectos que sigan este enfoque para avanzar en una metodología de trabajo que tome como eje las artes, el juego y la afectividad, de manera que puedan integrarse las capacidades creativas que caracterizan a la niñez y la juventud.

Tomar conciencia de los problemas, riesgos y tentaciones

Como ya lo mencionamos en el capítulo anterior, en los diferentes momentos de un programa los promotores se enfrentan a una serie de riesgos que básicamente guardan relación con el nivel de con-

Lo malo de la gran familia humana, es que todos quieren ser el padre.

MAFALDA

gruencia entre lo que se quiere fomentar y la manera en que se intenta hacerlo. Es recomendable que la metodología de trabajo considere formas de disminuir estos riesgos, comenzando por dar herramientas a los promotores para que puedan estar constantemente alertas, ir corrigiendo el camino y aprender de la experiencia.

Tratemos de entender qué estamos haciendo concretamente con los chicos, es decir si estamos provocando que intercambien, que expresen, que investiguen, que difundan, que propongan, que transformen desde sus necesidades, sus preocupaciones, conocimientos, ideas, actitudes.

La constante revisión de los momentos del proceso nos permitirá evitar, por ejemplo, una tendencia común a pensar y actuar en nombre de los niños y, en ocasiones “poner en sus mentes nuestros pensamientos y en sus bocas nuestras palabras” (Linares, 2000: 40).

Cometemos errores, aún con las mejores intenciones de nuestra parte. Se supone que entendemos bien el tema y lo manejamos correctamente, pero no siempre es así. Una vez elaboramos una carta y la primera propuesta fue, que la lea un niño o una niña, y luego dijimos: oigan no, estamos poniendo en su boca palabras que no vienen de su cabeza.

Los promotores se refieren a este tipo de situaciones como problemas de manipulación y de simulación, en donde los niños dicen lo que los adultos queremos que digan, o bien se expresan imitando nuestras formas, en un intento por satisfacer nuestras expectativas. Esto se relaciona con los tres primeros niveles de la escalera de Hart y los primeros indicadores de Gaitán que describimos en el capítulo dos.

Pensando en los niños y niñas líderes, me preocupa que haya una utilización y manipulación de parte de los adultos, que los lleven a organizaciones del tipo de las de los adultos, con propuestas y acciones que no corresponden a su edad.

Cuando entramos en este juego, parecería que nos satisface la idea de que los niños sean “adultitos”. En palabras de los promotores, este es más un fenómeno de adulteración que de participación, en donde lo que se está haciendo con los niños es “falsificar, quitarle su pureza o autenticidad cambiándole, mezclándole o añadiéndole algo” (Moliner, 1986: 64).

Estaba pensando en la palabra “adulterar” como volver adulto a alguien que todavía no debiera serlo.

En general, los adultos no estamos exentos de estas prácticas en nuestra vida cotidiana, por lo que no siempre es fácil reconocer y evitar estos riesgos.

Esta brecha entre lo que el niño realmente quiere y lo que aparenta para satisfacer las demandas del adulto, es un espejo, porque también los adultos somos un poco así, decimos lo que la autoridad quiere escuchar.

Hablamos de simulación como una intención de ocultar, de que no se note algo que pensamos que no es adecuado: simulas que obedeces, simulas que elaboras tu plan de trabajo, que sales a tiempo, que promueves la participación. Eso va en contra de la transparencia, de la honestidad y eso no ayuda a la participación.

Otra tendencia común entre los promotores y las instituciones es la de llenarse de actividades y tener dificultades para incorporar tanto la reflexión y el análisis de la práctica como la generación y la difusión del conocimiento. Este problema debe tomarse en cuenta en el momento de planear, porque es ahí donde se puede incluir tiempo y presupuesto para reflexionar, analizar y sistematizar.

El mismo activismo no nos permite programar, planear, dar seguimiento, permitir que un equipo se sostenga en la consecución de la tarea. Esto tiene que ver con la profesionalización. Actuamos así porque pareciera que somos voluntarios. Ellos hacen como que me pagan y yo hago como que soy profesional, o igual realizo una tarea que otra, la que se necesite. ¡Espérate! Hay que ir adquiriendo destrezas y hasta entonces decides con cuál tarea te quedas. Lo digo cuestionando esta dinámica nuestra.

Es tan evidente esta necesidad, que cuando te sientas a la mesa y empiezas a pensar junto con otros sobre tu trabajo, regresas renovado, con muchas ideas. Resulta contradictorio, porque sentimos que se necesita mucho, lo valoramos, pero nos damos muy poco tiempo para hacerlo y a menudo carecemos de las herramientas para sistematizar nuestra experiencia.

Esta misma observación se hizo cuando se elaboró un documento que revisaba los avances en nuestro país de la implementación del derecho de los niños a participar: “Otro aprendizaje importante que resulta de las acciones realizadas y del mismo intento de recopilación de información para este artículo, es que hay poco contacto entre las organizaciones que hacen este tipo de trabajo y no hay espacios de intercambio de experiencias entre quienes lo promueven” (Corona, Pérez y Wong, 2000: 9).

Finalmente, una consecuencia del llamado “activismo” es no tener tiempo para evaluar los procesos y saber qué tanto se ha avanzado en el trabajo. A decir de los mismos promotores, el desorden es un problema común que impide profundizar lo suficiente y aprovechar al máximo la experiencia.

También quiero poner sobre la mesa esta manera de trabajar un poco descuidada, con la que generas una acción por aquí y otra por allá y finalmente no concretamos qué sigue. Considero que hay algo que sí nos hace falta: la creación de indicadores novedosos que nos digan si lo que queremos lograr está funcionando o no.

Los problemas expuestos tienen, desde nuestra perspectiva, cierta explicación en los limitados recursos con los que generalmente se trabaja en estos programas, lo que obliga a los promotores a concentrar su energía en las necesidades urgentes, por lo que el tiempo para planear, capacitar, reflexionar y evaluar se considera, en principio, como tiempo perdido.

Paso a paso

A partir de los lineamientos anteriores, en este apartado vamos a abordar brevemente las diferentes etapas o pasos con los que se construye o planea un proyecto de promoción de la participación infantil y juvenil. Si bien, como ya hemos dicho, no hay recetas y cada proyecto es único, podemos dar una guía general que ayude a ordenar las ideas y a trazar un mapa por el que se caminará durante el trabajo.

En principio, los promotores reconocen la importancia de poner atención a momentos o etapas que pocas veces se desarrollan, más allá de la realización de las actividades específicas de promoción a la participación. “Destacamos la importancia de la planeación, el seguimiento, evaluación y sistematización de las experiencias como condición necesaria para la efectividad de nuestras acciones y la socialización de nuestros resultados” (Linares, 2000: 45). De esta manera, la labor tendrá bases más sólidas y nuestros logros mayor alcance.

Planeación

Cuando barría las calles lo hacía despaciosamente, pero con constancia; a cada paso una inspiración y a cada inspiración una barrida. Entonces es divertido, de repente se da uno cuenta de que, paso a paso, se ha barrido toda la calle.

MICHAEL ENDE

Existen manuales completos sobre planeación de proyectos y programas que pueden consultarse para profundizar en cada uno de los elementos del plan. Por lo pronto, comentaremos ciertos puntos que nos parecen importantes respecto al fomento de la participación.

Para empezar tomaremos la idea de Astorga y Pólit (1998) para desarrollar un proyecto educativo mediador, en donde proponen dividir el proceso en cinco piezas, a la manera de un rompecabezas:

Piezas iluminadoras. Son aquellas que ayudan a clarificar el panorama en el que estamos trabajando y el camino que habrá que seguir.

- Realizar un diagnóstico local y social que describa la situación y justifique el cambio que deseamos provocar. Es como dibujar el entorno y señalar lo que nos proponemos modificar. En el momento del diagnóstico, es muy importante considerar la diversidad cultural en la que nos insertamos. Un ejemplo resumido: en la comunidad los jóvenes tienen escasas opciones de desarrollo personal y recreativo.
- Crear una visión de futuro que sea explícita y clara. La visión de lo que deseamos lograr no podrá construirse si no se conoce lo que ya existe. Esto equivaldría al imaginario planteado por Toro (1994). Ejemplo: que los jóvenes tengan la oportunidad de proponer y llevar a cabo sus deseos e intereses personales y grupales en materia de cultura y recreación.

Piezas de acción. Teniendo las definiciones básicas del trabajo, es necesario traducirlas y llevarlas al ámbito de la acción concreta.

- Delinear objetivos, es decir traducir los ideales a la medida de nuestro trabajo, de nuestras posibilidades reales, sin que por eso dejemos de ser audaces e imaginativos. Ejemplo: Crear las condiciones necesarias para que los jóvenes participen en la elaboración de proyectos culturales y recreativos concretos.
- Desarrollar estrategias que indiquen cómo se alcanzarán los objetivos, diseñar los caminos por los que nos acercaremos a los propósitos. Ejemplo: Sondeo informal de

las inquietudes y necesidades de la juventud local. Convocatoria continua y diálogo permanente con los distintos grupos de jóvenes. Apoyo constante para el desarrollo y coordinación de sus propios proyectos, etcétera.

- Diseñar un plan de acción que ponga en práctica los sueños, los objetivos y las estrategias. Se trata básicamente de las actividades a realizar, en donde se incluya qué se va hacer, para qué, cómo, con qué recursos, quiénes y cuándo. Ejemplo: Creación de un espacio de juego, convivencia y apoyo académico a jóvenes (financiamiento externo, 2 meses). Visitas a las secundarias para invitar a participar (1 semana), etcétera.

Queremos recordar que todo lo que se propone en este capítulo son guías y como tales pueden ser revisadas en cualquier momento y, en su caso, modificados los planes. Es mucho mejor cambiar el diseño y los parámetros en función del entorno real, que tratar de meter una realidad cambiante dentro de un plan con el que no coincide en extensión, propósitos, dinámica, etcétera. Planear un programa de fomento a la participación nos permite tener un rumbo sobre el cual trabajar. Sin embargo, no perder la frescura y la espontaneidad en el camino es tanto o más importante.

A nosotros nos ayudó mucho ubicarnos. Te propones una meta, fijas tu objetivo a largo plazo y hasta después viene la planeación de todas las actividades que vas a realizar para llegar. Se trata de tenerlo bien definido.

La pregunta “¿qué quiero hacer?” está necesariamente ligada a la de “¿en dónde estoy?” Es necesario planear visualizando el entorno, de manera que no andemos a tientas, sino con conocimiento de algunos aspectos de la comunidad y el grupo, para que nos sirvan como una base para sostenernos e iniciar el camino. Las actividades tendrían que estar relacionadas con esta visión de conjunto. “En la planeación de las actividades es importante tomar en cuenta el momento de desarrollo de la persona y del grupo, y el contexto en el que se da el proceso. No es lo mismo trabajar con niños rurales que con niños urbanos, o trabajar con un grupo recién integrado o con uno que ya tiene una dinámica previa a nuestra intervención” (Linares, 2000: 35).

En otras palabras, se trata de entender los diversos sentidos que dan los participantes a la realidad, según las diferencias de edad, género, origen cultural, nivel social, etcétera.

No es lo mismo lo que le puedes pedir a un grupo de adultos acerca de la participación, que lo que le puedes pedir a un grupo de adolescentes o a un grupo de preescolares, porque en el camino van construyéndose las herramientas cognitivas, desde enterarse que existe otro ser humano al igual que él, hasta cuestiones de actitudes y valores.

Tomando en cuenta las diferentes realidades en las que trabajamos, cuando organizamos una actividad o programa podemos hacer el trabajo solos o invitar a los niños a participar en cualquiera de las etapas. Lo importante es decidir en qué momento es conveniente involucrarlos, según nuestra experiencia, los objetivos, recursos y enfoque del proyecto. La clave para no caer en incongruencias es hacer consciente el plan y justificar por qué se invita a los niños en tal o cual etapa del proceso. Esta información debe ser compartida con los niños en cuanto se incorporen al proyecto.

PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA

- Los niños deben entender de qué se trata el proyecto o el proceso, para qué se hace y cuál es su rol en él.
- Las relaciones de poder y las estructuras para la toma de decisiones deben ser transparentes.
- Los niños deberían estar involucrados desde las etapas primeras, lo antes posible, de cualquier iniciativa.
- Todos los niños deben ser tratados con el mismo respeto sin importar su edad, situación, origen étnico, habilidades u otros factores.
- Las reglas fundamentales deben ser establecidas desde el principio con todos los niños.
- La participación debe ser voluntaria y debe permitirse que los niños dejen el proyecto en cualquier momento.
- Los niños tienen derecho a ser respetados por sus puntos de vista y experiencia.

FUENTE: Lansdown, 2001, p. 9.

Se podría pensar que cuando los niños participan en las primeras etapas del programa se pierde el tiempo, porque todo avanza más lentamente. Pero en realidad ésta no es una carrera contra el tiempo y la verdadera ganancia reside en que, con la intervención de los niños, aumenta la calidad, el aprendizaje y la satisfacción en todo el proceso.

Desde el inicio tenemos que involucrar a los miembros de la comunidad, a los padres de familia, a los mismos niños, de tal manera que ellos nos presionen y se presionen a ellos mismos, que haya un impulso que no deje morir el proceso.

Otros aspectos a considerar a la hora de planear el programa son los que recomiendan Astorga y Pólit (1998):

- La consulta permanente a los niños respecto a todos los temas que les competen
- El diálogo y la búsqueda de consensos con otros miembros de la institución o programas de trabajo
- La opinión o consideración de la situación de otros sujetos conectados con el niño, como sus familiares, sus amigos o sus maestros.
- La consulta o revisión de propuestas “externas”, de otras instituciones, de otros movimientos, de otros organismos y tendencias.

Por último, los promotores proponen que parte de las actividades planeadas tendrían que sensibilizar a la comunidad y dar visibilidad a la opinión de los niños y jóvenes. Esto quiere decir que es importante pensar en formas de dar a conocer a los demás lo que los participantes han expresado a lo largo del proceso.

Evaluación y seguimiento

El signo distintivo del hombre de diálogo, es que escucha tan bien como habla, y acaso mejor todavía.

JEAN LACROIX

Se podría pensar que la evaluación es el momento final del proceso, en el que medimos cuáles fueron los logros y los problemas y si lo que hicimos cumplió los objetivos que se propusieron. Sin embargo, consideramos que la evaluación también es parte del diseño inicial de todo el proyecto y debe incluirse cuando se hace la planeación, no sólo en términos de tiempo sino también de presupuesto. No es precisamente una pieza o una etapa concreta, sino una línea constante que atraviesa todo el trabajo. Es un instrumento útil para dar seguimiento al proceso interno del proyecto, pero también para informar al exterior sobre los resultados y tener un mayor impacto social.

Nuestro programa de trabajo debe tener resultados concretos que yo visualizo, no importa si en el camino los vamos modificando y adaptando, pero yo tengo que tener la mirada puesta en algo que va a suceder como resultado de un proceso y no solamente de una actividad.

Es decir, que los resultados que deseamos obtener se definan con flexibilidad, con la idea de que en el camino se irán mejorando e incluso podría modificarse la propia idea de lo que queremos lograr. Existe el gran objetivo común, que es que los niños y jóvenes tengan oportunidades reales de participación, pero la constante pregunta a responder es si los objetivos específicos que vamos alcanzando nos acercan o no al gran propósito.

Es importante que cada uno de nosotros vayamos observándonos en nuestra relación con los niños y con la institución, a fin de identificar indicadores de que las cosas están cambiando. Que, conforme nosotros vamos generando y propiciando procesos de participación, vayamos descubriendo cómo es el camino, qué señales da de avance y que, además, lo compartamos con otros. Porque eso es lo que nos permitirá decir, ya está listo el grupo para el siguiente paso, ya avanzamos un poquito, no estamos en lo mismo.

Básicamente, la evaluación pretende medir cambios. Es decir, nos sirve para saber qué características de los sujetos involucrados (incluyendo a nosotros mismos) se van modificando. Por tanto, también proporciona información sobre las áreas en las que es necesario trabajar más para fomentar las transformaciones que buscamos. ¿Cuáles son las señales que nos indican si en verdad estamos provocando un cambio? A través de su experiencia, los promotores reconocen la dificultad de identificar estos indicios durante el trabajo debido a que en ocasiones parecen insignificantes o aparentemente no se refieren a los objetivos planteados.

Nos cuesta mucho trabajo identificar los signos de los procesos. A veces puede ser que dimos un paso que para nuestros estándares, o para lo que esperábamos, aparece demasiado pequeño y puede ser que hasta te frustres. Pero resulta que esto chiquito está gestando un proceso dentro de la propia dinámica de la organización, del grupo, del equipo, de la clase. Sucede que no siempre descubrimos esos signos, en términos no nuestros, sino de lo que el propio grupo vive, asimila o considera como válido.

Asimismo, los promotores opinan que la definición de indicadores es una tarea pendiente y que es necesario compartirla entre todos. Para ellos, la revisión y la reflexión sobre la práctica es un mecanismo útil que permite conocer los diversos momentos del proceso e identificar los indicadores para el seguimiento y la evaluación. Esto es, la sistematización de la experiencia es una estrategia para construir conocimientos sobre nuestra labor.

Una forma de evaluar nuestro trabajo es en el grado de organización que vamos logrando en las comunidades. Si estamos hablando de participación, veamos cuántas organizaciones participativas hemos creado o promovido en los lugares donde estamos trabajando.

En otros capítulos hemos proporcionado preguntas e ideas específicas de varios autores que nos ayudan a definir indicadores y que, en general, tienen relación con el lugar que ocupan los niños en el proyecto. Los promotores proponen otros que, de manera general, coinciden con los de los autores revisados:

- El nivel de empoderamiento de los niños y niñas, medido por el nivel de participación en la toma de decisiones.
- La forma en que se asume la responsabilidad sobre las consecuencias de las decisiones tomadas.
- El incremento de la participación en la discusión y la calidad de los argumentos utilizados.
- La consideración e inclusión de puntos de vista distintos.
- El nivel de congruencia de las actividades.

El empoderamiento del otro, la responsabilidad, la coherencia son ya indicadores. ¿Cómo, a partir de la participación, podríamos aprender a manejar el poder? ¿Cómo lo cuestionamos, lo operamos? ¿Cómo en mis actitudes asumo mi responsabilidad, mi compromiso, mi coherencia? Teniendo menos miedo a participar, dando más de mi persona y de lo que sé. Nos corresponde continuar descubriendo las actitudes y características de un grupo en proceso de participación.

Finalmente, establecen que una señal significativa de que el proceso de participación avanza por buen camino es el hecho de que la responsabilidad comienza a ser compartida por todos los involucrados y deja de recaer únicamente en los coordinadores, cuya figura va teniendo menos presencia o, mejor dicho, va adquiriendo una responsabilidad distinta.

En la medida en que se va generando participación ya no es únicamente responsabilidad de quien lo facilita sino del grupo que la empieza a asumir. ¿Cómo ir diferenciando los roles? Otro indicador sería el momento en el que el coordinador se va desdibujando y el grupo va teniendo responsabilidad, poder. Como promotores tenemos que ser auto-críticos, ver qué sucede con los líderes y quién es parte del proceso. Es nuestra responsabilidad dar cuenta de cómo ha evolucionado el proyecto, qué va bien y qué no va bien y por qué: tener una intervención mucho más responsable sobre lo que se está generando.

Lansdown (2001: 11) define una serie de puntos a los que llama “características de la participación efectiva y genuina” y que pueden ser un buen punto de partida para determinar indicadores de evaluación de los proyectos que llevemos a cabo. Los transcribimos a continuación:

El proyecto

- El tema es de importancia real para los niños
- Existe la capacidad para provocar cambios, si es posible a largo plazo o en el ámbito institucional
- Hay un vínculo con la experiencia cotidiana de los niños
- Se puede conseguir el tiempo y los recursos adecuados
- Se tienen expectativas reales sobre los niños
- Las metas y objetivos son claros y acordados con los niños
- Se aborda la promoción o protección de los derechos de los niños

Valores

- Hay honestidad de los adultos sobre el proyecto y el proceso
- Existen oportunidades de participación incluyentes y equitativas para todos los grupos de niños interesados
- Se respeta por igual a los niños de todas las edades, habilidades, origen étnico y condición socio-económica
- La información es compartida con los niños para permitirles elegir verdaderamente
- Los puntos de vista de los niños son tomados en cuenta seriamente
- La participación de los niños es voluntaria
- La toma de decisiones es compartida

Metodología

- El propósito es claro
- Los sitios de reunión, el lenguaje y las estructuras son adecuadas para los niños

- Se involucra a los niños desde las etapas más tempranas
- Se ofrece capacitación para ayudar a los niños a adquirir las habilidades que necesitan
- Los métodos para involucrar a los niños son desarrollados en colaboración con ellos mismos
- Se dispone de apoyo de los adultos en caso necesario
- Las estrategias son desarrolladas para lograr que el proyecto sea sustentable

Llevar a cabo las actividades: operación del programa

En un programa de participación hay múltiples actividades, desde las sesiones de trabajo con los niños hasta la gestión de los recursos necesarios para ello, pasando por la difusión y la elaboración de materiales. Por razones de espacio, aquí comentaremos únicamente las actividades relacionadas con el trabajo directo con los participantes, niños, jóvenes o adultos.

Si bien hemos dividido el tema por edades, es importante señalar que los programas de participación más exitosos son aquellos que en sus actividades consideran e involucran de diversas formas a personas de más de un rango de edad. Por ejemplo, es posible llevar a cabo una serie de sesiones con un grupo de niños, durante las cuales un grupo de jóvenes se capacitará trabajando al lado de los promotores. Además, se puede invitar a los padres de familia a participar en ciertos momentos del proceso e involucrar en él algunas autoridades, dándoles a conocer los avances y solicitándoles que dialoguen con todos los involucrados en algún punto del camino. Este sería un programa amplio, no por el número de personas que atiende, sino porque abarca diversos niveles. El contexto en el que trabajamos, los recursos disponibles y la imaginación, nos llevarán a idear otras formas de lograrlo.

Trabajando con niños

Cuando se está en edad de imaginar, no se sabría decir cómo y por qué se imagina. Cuando se sabe decir cómo se imagina, ya no se imagina. Por lo tanto, habría que desmadurizarse.

GASTÓN BACHELARD

Un primer elemento a considerar cuando iniciamos las actividades planeadas es el ambiente que se crea en el grupo. Un ambiente de confianza, de respeto a la persona, de aceptación de las diferencias y de diálogo abierto es mucho más propicio para que los niños encuentren oportunidades de participar,

que si nos centramos únicamente en la tarea programada y pasamos por encima de las necesidades de los participantes.

Estamos tratando de incluir en nuestro trabajo cotidiano flexibilidad, diálogo, capacidad de escucha, respeto por el otro, tolerancia y muchos otros valores que nos van a facilitar la comunicación con niños, niñas y jóvenes.

Establecer un clima de confianza nos permite conocer mejor sus necesidades y proponer nuestras ideas.

La confianza se establece, en primer lugar, proporcionando información. En la medida en que los participantes tengan conocimiento de lo que se va a hacer, para qué, cuándo y qué opciones tienen de participar, habrá más posibilidades de un intercambio más libre. Uno de los peores vicios en las escuelas, por ejemplo, es la constante demostración de poder que hacen los maestros cuando dan indicaciones a los alumnos sin explicarles para qué. De esa manera, lo que se obtiene son niños de estrecha visión, que deben obedecer sin ver el camino. Caminar a ciegas siempre da desconfianza.

Es importantísimo que nuestra propuesta propicie un clima de confianza, de respeto, que se den las condiciones que permitan que el niño se exprese libremente y no fomentar esa cultura del miedo a quebrantar una regla quizá no explícita.

Un esquema rígido, en donde las reglas sean inamovibles y no contemplen las necesidades del grupo y su proceso, es poco favorable para la participación. En la práctica, las actividades tendrían que permitir romper con las condiciones inflexibles que puedan obstaculizar la comunicación. Incluir el juego es una buena manera de lograrlo.

Ya mencionamos cómo el juego constituye la herramienta esencial de los niños para acercarse y comprender el mundo que les rodea. La disposición de los niños a jugar es una puerta de entrada ideal para invitarlos a participar en otras actividades. Ahora bien, pensando en que lo que estamos promoviendo es un proceso de diálogo, las formas que pueden adoptar las diversas voces pueden ser muy variadas. En este sentido, dar a los niños la oportunidad de expresarse también a través de diversas manifestaciones artísticas, abre caminos a explorar y enriquece el proceso individual y colectivo.

Así, el juego y el arte son dos vías por las que se manifiesta la afectividad de los niños y, por lo tanto, maneras idóneas para percibir cómo se sienten. Si existe cierta sensibilidad se descubrirá que uno de los sentimientos más frecuentes en niños y adolescentes es la soledad respecto a con quién compartir sus inquietudes, miedos y logros. Es difícil que

los niños expresen esto de manera verbal, pero el juego y el arte abren la posibilidad de dialogar en otros lenguajes y crear un ambiente propicio para que haya mayor libertad.

Hay otro tipo de actividades que sin ser específicamente de expresión tienden a desarrollar en los niños una actitud abierta y creativa ante los problemas. Se trata de actividades relacionadas con la ciencia y la tecnología que, vistas como la posibilidad de explorar los caminos del pensamiento lógico, la resolución de problemas y el desarrollo de la inventiva, pueden ser muy atractivas para los participantes y fomentar su expresión.

Para invitar a los niños y jóvenes a participar necesitamos un punto de arranque que entusiasme, un vehículo, una convocatoria. Es difícil convocar sólo a participar, sin algo que dé contexto al diálogo. El juego, el arte, la ciencia y otros ámbitos del quehacer humano constituyen esos vehículos a los que nos subimos para recorrer el camino de la participación. No importa cuál sea nuestra elección entre la infinidad de actividades que se pueden llevar a cabo con los niños, siempre y cuando resulten interesantes, divertidas y que representen un reto importante para los participantes, niños, jóvenes o adultos.

Hay que diseñar actividades que sean atractivas y placenteras por sí mismas, que ofrezcan satisfacción inmediata: talleres interesantes, espectáculos, juegos, en fin...

A participar se aprende participando y, como en la vida real, se realiza de una gran cantidad de maneras, aspectos y temas. Puede ser en un taller de creación literaria o en un proyecto para mejorar el barrio. Diseñar un programa para fomentar la participación de los niños y adolescentes puede partir desde cualquier punto y proponer actividades lúdicas, artísticas, deportivas, científicas, culturales, así como asambleas, formación de comités, etcétera. Entre más amplio sea el abanico de actividades, más combinaciones se podrán hacer y seremos capaces de echar mano de diferentes acercamientos e ideas.

En este punto no hay que olvidar que partir de las experiencias cotidianas de los participantes garantiza, en principio, que las actividades sean significativas para ellos. Es decir, en la medida en que los niños reconozcan aspectos de su vida en el tema que se aborda, será mucho más fácil que lo aprehendan, que lo hagan suyo.

Tratamos de que los talleres que hacemos sean lo más interactivos posible, partiendo de los conocimientos cotidianos y comunes de los niños, de los jóvenes y de los adolescentes.

Si recordamos las múltiples formas de participación que abordamos en el capítulo dos podremos deducir que, finalmente, toda actividad que implique diálogo, coopera-

ción, trabajo en equipo, exploración colectiva, creación de ideas, es una actividad que fomentará la participación.

Sin embargo, el elemento que debe conservarse siempre es la posibilidad de que los participantes pueden marcar caminos distintos a los que nos habíamos imaginado. Como promotores, no podemos comprometernos sólo con una idea de lo que es la participación o con nuestro plan sobre cómo debe fomentarse. El compromiso que adquirimos es principalmente con cada uno de esos niños, adolescentes y adultos que participan con nosotros.

No se trata, por supuesto, de improvisar y dejar el proyecto a la deriva. Para contar con guías más seguras, corresponde explorar lo que el grupo espera de las actividades y dar información muy precisa respecto a lo que pensamos que se podrá llevar a cabo y lo que no, según los objetivos que nos hayamos planteado. Por ejemplo, en una discusión sobre los problemas de la colonia, los participantes podrían tener la expectativa de que saldrán de la sesión con la solución. Nuestro papel es ver con ellos los alcances reales de la actividad y dar alternativas de continuidad. Es decir “buscar el diálogo recogiendo el saber del grupo y ofreciendo nuestro aporte” (Linares, 2000: 35).

Finalmente, es importante establecer relaciones entre las diversas actividades, así como una continuidad en el programa, de manera que se trabaje en un proceso y no en el desarrollo de actividades aisladas. Es útil llevar un registro de las actividades e inquietudes que surjan a partir de las primeras, para que se puedan ir tendiendo puentes entre ambos aspectos. Una manera de dar continuidad a las actividades es que cada participante se “lleve una sugerencia concreta, una tarea a realizar, una duda a investigar” (Linares, 2000: 35). Esto permitirá también ir construyendo entre todos los pasos a seguir.

Como lo hemos venido repitiendo a lo largo de este trabajo, la participación es un proceso, por lo que no podemos centrarnos en la búsqueda de resultados inmediatos, sino en el crecimiento del grupo y de sus integrantes. No importa si el dibujo que haga el niño es bonito o feo, sino lo que quiere decir con él, no importa si el experimento salió mal o bien, sino qué aprendimos de la experiencia y qué decisiones tomamos para modificar los resultados.

Trabajando con adolescentes y jóvenes

Por la mañana, despertó sintiendo que si hasta ayer había sido un muchacho, hoy era un hombre. Estaba dispuesto a todo. Pero cuando llegó el momento se quedó con la boca abierta.

URSULA K. LE GUIN

En general, los aspectos que hemos planteado en el desarrollo de actividades con los niños serían válidos también para los jóvenes. La promoción de la participación entre los adolescentes sigue siendo un proceso educativo, sin embargo existen características propias de la adolescencia que nos exigen estar atentos a sus dinámicas y necesidades propias. Esto requiere, del promotor y del programa de trabajo, una gran capacidad de adaptación a las diferentes circunstancias que se van dando sobre la marcha.

En primer lugar, los promotores identifican la dificultad para convocar a los jóvenes en torno a actividades de participación.

Pero en cuanto al tema de jóvenes, eso me parece más difícil, porque si tú convocas a los jóvenes únicamente por el hecho de serlo, corres el riesgo de fallar, pues se es joven sólo por algún tiempo. Al invitarlos, más bien debes tener en cuenta otras razones, por ejemplo el tema de género u otros que les interesen y que son más permanentes, pero no sólo por el hecho de ser joven.

Esta idea implica que también entre los jóvenes se necesita un vehículo para promover la participación. En este punto puede ser muy útil la información que nos proporcionan los investigadores respecto a los grandes temas que abordan los actuales movimientos juveniles, como los derechos sexuales y reproductivos, las adicciones, los derechos indígenas, el rock, la expresión plástica, la protección del medio ambiente, etcétera.²

Males que cura el tiempo
 LO QUE ESTÁ DE MODA ES HABLAR DE LOS PROBLEMAS DE LA JUVENTUD—VA EL SESUDO EDITORIALISTA PEDRO OCAMPO RAMIREZ HA PLANTADO ALGUNAS SOLUCIONES, ENTRE LAS QUE TAL VEZ ESTÉ ESTA:

ESTUDIOSOS BOTÁNICOS HAN ENCONTRADO LA FORMA DE CONTROLAR PLAGAS ACELERANDO EL DESARROLLO DE LAS PLANTAS...



O SEA QUE SE LES AUMENTA ARTIFICIALMENTE LA EDAD, CON LO QUE DEJAN DE HACER EL PAÑO QUE HAGIAN DE CHICAS PORRA DE DSO, NO HAY OTRA SOLUCIÓN A LA VISTA.

APLICANDO ESTA SENCILLA FÓRMULA PUEDE QUITARSELES A LOS JÓVENES SU ÚNICO DEFECTO: LA JUVENTUD, CON LO QUE CESAN LAS DIFICULTADES.



² Estos temas se abordan de manera más amplia en el Capítulo dos.

Así como nos parecen casi obvias las diferencias de percepción de la realidad entre niños y adultos, no siempre estamos conscientes de la distancia entre los ritmos y las visiones del mundo que existe entre jóvenes y adultos. Tendemos a pensar que los jóvenes deberían ya pensar como adultos, debido a su manejo del lenguaje, su capacidad lógica y su necesidad de independencia, entre otras cosas. Las actividades que se propongan a los jóvenes tendrían que considerar estas diferencias y no quedarse con formas rígidas de cómo aprovechar el tiempo disponible.

Algo muy interesante que observamos cuando trabajamos con un grupo de jóvenes fue la diferencia en tiempo y velocidad; además de que los jóvenes son mucho más rápidos, su percepción es más incluyente. Nosotros, en cambio tenemos necesidad de enfocarnos en algo y darnos más tiempo.

Un programa de trabajo flexible incluye también el saber adaptar el discurso a la manera del grupo y a sus condiciones. Para ello es importante ir aprendiendo los códigos de los jóvenes, de tal forma que podamos establecer un diálogo con mayores posibilidades de entendimiento, sin juzgar los modismos o estilos que ellos adoptan.

Además de estos códigos comunes, los jóvenes han aprendido y hecho suyos discursos que les sirven para explicar diversos fenómenos sociales y culturales, a través de su experiencia en la escuela y su participación en otros grupos. Una pregunta que hay que hacerse durante todas las actividades es ¿desde dónde están hablando los jóvenes? ¿Desde el discurso aprendido o desde sus ideas propias? Esto no siempre es fácil de distinguir, pero en la medida en que se propicie la libre expresión habrá cada vez más posibilidades de que surjan manifestaciones propias.

Nuestra experiencia ha sido que, sin importar el tema que se esté trabajando con el grupo, en algún momento del proceso es fundamental tocar lo íntimo, lo individual, los “a mí me pasa...”, “yo siento...” o “no me gusta...”, porque es desde ahí de donde surgen las ideas más profundas y auténticas, en el sentido de ser más coherentes con la experiencia real del joven y menos moldeadas por discursos externos. Es lo personal lo que en principio nos mueve a reflexionar, a compartir y a proponer. Serna expresa esta misma idea parafraseando a González Casanova: “En el contexto de la globalización, es necesario encontrar los puentes entre lo universal y lo particular, tal y como señala González Casanova para volver a soñar un proyecto de futuro, una utopía que tendrán que ser los más jóvenes quienes imaginen, como históricamente ha sucedido” (1998: 57).

El camino a recorrer puede comenzar por lo personal e ir apuntando hacia fronteras más amplias como lo grupal, lo comunitario, lo nacional, etcétera. O bien, caminar en

sentido contrario, de lo global a lo individual, o entretrejer ambos aspectos. Lo substancial es encontrar la oportunidad propicia para que los jóvenes hablen de sí mismos, de su experiencia en diversos ámbitos, de sus deseos y miedos. Esos son los momentos en los que los grupos empiezan a sentir confianza, abrirse y a describir problemas concretos, en donde dejan de aparecer conceptos preestablecidos de la jerga intelectual (el modelo neoliberal, la globalización, el proyecto nacional, etcétera).

Esos momentos funcionan también como disparadores para que los participantes puedan empezar a idear soluciones y caminos claros de acción para transformar los problemas. En este sentido, las posibilidades que proporcionan las actividades artísticas son muy valiosas porque permiten explorar formas de expresar lo individual y lo colectivo. Este sumergirse en la experiencia personal incluye también al coordinador, quien puede apelar a su propia intimidad para provocar la generación de ideas entre los participantes.

A través de diversos foros en donde los jóvenes han expresado sus ideas y preocupaciones, hemos descubierto algunos pensamientos comunes que pudieran ser considerados como guía para el desarrollo de actividades de participación juvenil. Probablemente otros promotores han encontrado más pensamientos coincidentes que, mediante un trabajo sistemático, podrían ir conformando un boceto de las ideas que los jóvenes manifiestan en la actualidad, sin que ello pretenda necesariamente etiquetar ni unificar a la juventud. A continuación presentamos las ideas comunes que hemos distinguido:

- Los jóvenes manifiestan mucha soledad por no tener con quién discutir sus problemas en un ambiente de confianza. Dicen que los padres y maestros no son confiables, pues en general regañan y reprimen, y que los amigos pueden ser en ocasiones malos consejeros. Demandan espacios para hablar sobre sus problemas.
- Sienten una gran carencia de información sobre los temas que les preocupan como las adicciones, la sexualidad, la violencia dentro y fuera de la familia, etcétera. Por lo general los adultos no tienen disposición ni están preparados para brindar información adecuada que guíe a los jóvenes a la toma de decisiones.
- Piensan que no se les reconoce su capacidad de buscar y generar conocimientos, pues no se les proporcionan las herramientas para hacerlo. La formación que se les brinda en la familia y en la escuela no los capacita para satisfacer sus necesidades en este sentido.
- Consideran que es necesario crear ambientes de aprendizaje en donde haya reglas y disciplina, pero que permitan la libre expresión y la innovación. Esta idea expresa con gran claridad la necesidad de libertad de los jóvenes, pero también de contar con guías que estructuren su desarrollo. Significa la posibilidad de ser acompañados en su crecimiento.

A pesar de que los adultos no se esfuerzan por darles información, es sorprendente que los jóvenes sepan tanto acerca de los temas que les preocupan; su sensibilidad se manifiesta a la menor provocación y su capacidad creativa aprovecha cualquier medio para surgir. Pero tal vez la mayor sorpresa sea que, como sociedad, no tengamos la capacidad de entender que lo que quieren es nuestro apoyo y acompañamiento, no nuestra vigilancia.

Los espacios de información, diálogo y reflexión común son formas de contrarrestar la sensación de abandono que expresan los jóvenes, pero también es posible promover alternativas de desarrollo personal y grupal, como la adquisición de responsabilidades y tareas acordes con sus capacidades e intereses, así como el intercambio de bienes y servicios entre los mismos participantes. Con este tipo de actividades se promueve también la toma de decisiones y el compartir saberes entre ellos.

A lo largo de su desarrollo, los adolescentes se enfrentan a un mundo organizado y codificado por los adultos, y se agrupan según sus propios códigos y estilos. Están estructurando su mundo interno, su subjetividad. "Pensarse y organizar ese mundo interno, con percepciones y sentidos que los coloquen como sujetos de derecho, depende de la posibilidad que tengan de intervenir en el diseño de las pautas y normas del mundo en que viven y les tocará ser adultos. Éste es en síntesis el sentido de la participación; más que un conjuro contra los males de nuestro tiempo, es una apuesta a la construcción de una subjetividad independiente, parte activa de la sociedad" (Konterllnik, 1998: 34).

Trabajando con adultos

Los derechos humanos tendrían que empezar por casa.

ANDRÉS DOMÍNGUEZ

Los adultos que rodean al niño pueden constituirse en aliados para el fomento a la participación o pueden, consciente o inconscientemente, obstaculizar los procesos que tratamos de provocar. El diálogo que iniciemos con ellos tendría, en principio, que establecerse con el mismo espíritu con el que entablamos la relación de participación con los niños. La intención es incluirlos para que experimenten también formas alternativas de dialogar con ellos.

Yo por eso quiero integrar a los adultos, porque cuando los sabemos integrar, entienden que estamos haciendo nuestra labor de una manera noble, que no nada más buscamos protagonismo. Cuando los adultos se sienten incluidos, participan, se sienten contentos y hasta se motivan ellos mismos.

Así, podemos considerar que todas las ideas planteadas en los apartados anteriores son aplicables también para el trabajo con los adultos, en quienes sigue existiendo el deseo de jugar, explorar y crear, pero tal vez con mayor temor a expresar dudas, inquietudes y propuestas.

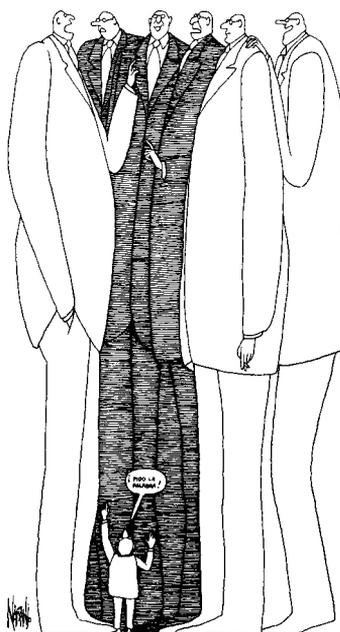
El mismo señalamiento sería válido para los adultos, se puede participar de varias formas y deberíamos ampliar nuestras maneras de expresar lo que queremos compartir.

Lo que muchas veces sucede es que en nuestro acercamiento a los adultos no consideramos las formas adecuadas de motivación y aprendizaje, creemos que deberían tener claro lo importante de nuestro trabajo y que entenderán lo que pretendemos y los conceptos que manejamos sólo con explicárselos de manera racional.

A lo mejor nuestras expectativas con los adultos son que solamente deberían responder a nuestra invitación, pero que no tenemos por qué escuchar tanto sus inquietudes, como lo hacemos con los niños. Mi percepción es que posiblemente descuidamos un poco los 'cómo' y pensamos que la sola convocatoria va a ser suficiente.



¡PIDO LA PALABRA!



El reto, la creación, la libertad y el juego son también intereses de los adultos, aún cuando en la vida cotidiana se sometan a procedimientos más rígidos y rutinarios. En una encuesta que explora los motivos personales que los altos ejecutivos de empresas tienen para trabajar, se partió de la premisa de que los elementos más significativos de la motivación son “la aceptación de los demás, los placeres, la necesidad lúdica, el miedo y el saber” (Morfín, 1993: 13).³ El análisis de los datos dio como resultado que, de entre todos estos aspectos, los elementos lúdicos son los principales motivadores para el trabajo de este grupo de personas, por encima del resto: disfrutan crear nuevas estrategias, establecer programas especiales y novedosos, reorganizar su empresa. Esto es, participar en situaciones extraordinarias que no están vinculadas necesariamente con la rutina. ¿Cómo podrían estas ideas servirnos para involucrar a los adultos en nuestros programas de participación?

Podemos trabajar con los adultos de otras maneras, retomando su espíritu lúdico y explorador, que lo tienen. No ponerlos a jugar rondas infantiles, pero sí diseñar actividades retadoras, que sean atractivas para ese grupo.

Por otra parte, una necesidad clara entre los adultos es la de poder aplicar lo aprendido de manera práctica en su vida, ya sea en el ámbito laboral, en su relación con los hijos o en su búsqueda de bienestar general. Es decir, que hay que procurar que le encuentren un sentido a las actividades que se les propongan, que les sean significativas. En este punto, la necesidad de ser escuchados y la posibilidad de explorar lo íntimo aparecen también como elementos fundamentales.

Tendiendo puentes

Hemos hablado ya de los principales momentos de un proyecto de fomento a la participación: planeación, operación y evaluación. Sin embargo, existe un aspecto más que no hay que dejar de lado y es la relación que guarda nuestro programa con otros grupos e instituciones externas.

³ El autor advierte que es necesario considerar que los altos ejecutivos tienen satisfechas sus necesidades básicas y su seguridad debido al sueldo que reciben, por eso elimina el trabajo en sí mismo y su adecuada retribución como motivaciones principales.

Financiamiento

El dinero es una herramienta necesaria para alcanzar una visión. Su acumulación no es la meta, ni algo malo. Así como el carpintero cuida y maneja adecuadamente sus herramientas, el grupo necesita cuidar y disponer del dinero que obtiene.

CHOGYAM TRUNGPA

Un contacto muy importante que establecemos al desarrollar programas de participación se da con las instituciones que nos proporcionan el financiamiento como fundaciones, instancias gubernamentales, institutos de investigación o empresas privadas. En este aspecto, los promotores manifiestan la dificultad que tienen “por un lado en la incorporación de los criterios y exigencias de las agencias de financiamiento, en términos de cobertura, impacto a corto plazo, cuando estamos hablando de procesos de mediano y largo plazo, y por otro, la dificultad de establecer nuestros propios criterios y tiempos” (Linares, 2000: 48).

Me parece que hemos entrado en una dinámica con las agencias en la que el impacto es importante, medido éste en términos de cobertura, y que sí hay que cuidar esa parte porque finalmente tienes que responder en un informe con cifras. Al mismo tiempo, no perder de vista que estamos trabajando procesos y que para nosotros éstos son lo más importante. Pero, ¿cómo se miden esos procesos de empoderamiento de la comunidad?

Hart (1997) recomienda que cuando se tiene el apoyo de una agencia financiadora o un patrocinador es necesario trabajar con ellos de manera que entiendan que más que una evaluación en términos de resultados cuantificables, debe buscarse un constante monitoreo del proceso. En el informe se deben incluir datos cualitativos como comentarios de los niños, ya que es la única manera de evaluar el proceso. Aún cuando no se requiera entregar reportes de evaluación, es importante que el grupo tenga una visión crítica de sí mismo, de su evolución, registrando las actividades y haciéndose constantes preguntas sobre cómo mejorar las formas de trabajar. Esto permitirá a los niños desarrollar un sentido de autocritica y entender la importancia del seguimiento de los procesos.

No necesariamente es lo mismo que lo que la agencia requiere, pero también nosotros necesitamos saber si estamos siendo efectivos, si no ¿para qué tanto trabajo? Por ende, desde nuestros parámetros y expectativas, sí necesitamos crear indicadores y conocer nuestros procesos para enterarnos si está habiendo cambios en la comunidad. Y esto no es cuestión de que sean veintiocho o treinta los beneficiarios, sino de empoderamiento.

No se trata de excluir lo cuantitativo, ni tampoco de dar sólo datos cualitativos que después no sabemos ni cómo acomodar. Es una combinación de ambos, que debemos sistematizar para socializar ese conocimiento.

Si bien los criterios de las agencias pueden no coincidir con los que establecemos en nuestro programa, también es necesario ser autocríticos sobre el esfuerzo que hacemos para sistematizar nuestro trabajo, y no seguir la inercia de lo que hemos llamado activismo.

Creo que se pueden retomar muchos de los indicadores que tienen las agencias. También debemos reconocer que tenemos un pensamiento muy activista, pues iniciamos una cosa aquí, otra por allá, afirmamos que estamos generando un proceso pero no hemos puesto nada por escrito. ¿Qué señales hay de que ese proceso marcha, qué hizo que yo lograra que hubiera ese avance y cómo se lo comunico a otros? Sería muy útil generar entre nosotros la cultura de que sí hay que ver en nuestros propios términos el efecto de lo que estamos haciendo, en lo que nosotros consideramos importante: en los procesos, en la participación de la comunidad, en el empoderamiento de los grupos sociales, en darle la voz a los que no la han tenido; en nuestros temas, en nuestras formas. Es muy importante saber si la estamos haciendo o no.

Investigación e impacto social

No se trata, en efecto de contemplar, sino de vivir la existencia en toda su calidad inmediata.

GASTON BACHELARD

aumentar el impacto de las acciones emprendidas.

La necesidad reconocida de sistematizar la experiencia responde no sólo a una manera de saber qué tan cerca o lejos se está del plan inicial, sino a la perspectiva de ser capaces de generar conocimientos ordenados sobre el tema y visualizar formas de

Para el desarrollo de acciones educativas y participativas, el problema que yo veo que no hemos superado es el de carecer de herramientas de investigación y de conocimientos para realizarla, porque eso también te da elementos para la evaluación y el seguimiento. Hemos tenido algunos intentos fallidos de hacer grupos de investigación; no hemos logrado consolidarlos. Creo que tenemos que fortalecerlos para también fortalecerlos en la práctica.

En virtud de que se encuentra en etapas iniciales la discusión y práctica actual sobre el tipo de participación que niñas y niños pueden tener, es importante la formación de redes que permitan el intercambio de las experiencias y conceptualizaciones que se van construyendo. El análisis y la reflexión compartida de nuestro trabajo nos permite proyectar la experiencia hacia ámbitos más amplios, así como observar nuestras ideas desde nuevos puntos de vista.

El intercambio y las redes pueden establecerse coordinando esfuerzos con las instituciones de investigación, las universidades, las organizaciones civiles y las dependencias gubernamentales, de manera que se realicen actividades conjuntas y todas las instancias resulten beneficiadas y enriquecidas.

También es cuestión de crear puentes entre gente de campo y académicos. Imaginemos, por ejemplo, un grupo de estudiantes de licenciatura apoyando una experiencia en campo, que se incorporen en el equipo. Pero esto toma tiempo, porque requiere de la elaboración de un proyecto integral donde los estudiantes se beneficien con la experiencia y no tenerlos solamente haciendo la talacha, ni menos dejarles abandonado el grupo sin ningún seguimiento.

Por supuesto que esto no depende únicamente de la voluntad de los promotores, sino de la disposición de las instituciones. Sin embargo, es importante desarrollar la habilidad para encontrar enlaces en donde aparentemente no los hay.

Depende también de la concepción que se tenga en la universidad, del programa de estudios y de lo que se valida como conocimiento y como ciencia. Se necesita tener una visión muy clara de que se requieren conocimientos multidisciplinarios y de que el saber de la universidad no debe quedarse en el nivel de élite; que llevemos estas experiencias a los estudiantes y que no sientan que lo que están aprendiendo se queda en el aire.

En palabras de Baratta, la relación entre el saber institucional y la investigación científica es de enriquecimiento mutuo ya que “la libre investigación científica, puede en efecto, integrar y orientar la producción del saber institucional” (1999: 28). Nosotras agregamos que el saber grupal e institucional puede y debe alimentar a la investigación. Por eso, los espacios de intercambio entre investigadores y promotores son generalmente bienvenidos, aún cuando sean escasas las oportunidades de realizarlos.

El reunirte en estos espacios fortalece el trabajo que estás realizando en la comunidad.

A mí me parece que cuando se planean las actividades, habría que incluir en el programa estos espacios como obligatorios. Es decir, si no hacemos un alto para reflexionar, no vamos a ver con claridad qué estamos haciendo. Es en beneficio del propio proceso y de nosotros mismos, no en detrimento. Escucharnos, hablar de lo que nos sucede y de lo que aún ignoramos.

La planeación y el diseño metodológico del seguimiento a las propuestas de promoción de la participación, son puntos que pueden beneficiarse con el conocimiento generado por la investigación académica y por el intercambio de experiencias. Hasta ahora, los programas de participación han logrado que los niños informen “a los adultos de los problemas que ven y las propuestas que tienen para resolverlos. También hemos avanzado en que los adultos escuchen y valoren su voz, pero nos falta encontrar formas de alianza y promoción que les permitan afinar las propuestas, aterrizarlas y darles seguimiento” (Corona, Pérez y Wong, 2000: 9).

Esto último tiene relación con el impacto social que logramos con nuestros programas, es decir qué tan amplio es el círculo social en el que estamos influyendo o al que invitamos a participar. Dicho en otras palabras, cuál es nuestra capacidad para ampliar nuestras propuestas para que no sólo beneficien directamente a un grupo de personas, sino que tengan repercusión en las políticas sociales y los programas regionales y nacionales.

Hay que sistematizar las experiencias para que de ahí surjan las propuestas y así poder influenciar en la toma de decisiones y en las políticas.

Si, como dijimos al principio de este libro, pretendemos escuchar las voces infantiles y juveniles e incluirlas en el debate para la toma de decisiones en los temas que nos interesan como sociedad, tendríamos que abrir espacios de diálogo más amplios que involucren a sectores cada vez más numerosos de la población. Tener injerencia en el diseño de las políticas públicas es una de las maneras de lograrlo y como promotores tenemos la posibilidad de abrir ese camino ya que “las actividades de sujetos privados pueden cumplir o contribuir a cumplir funciones públicas. La participación de la sociedad civil en las políticas sociales es un momento esencial en el desarrollo de la democracia participativa y puede jugar un papel trascendente en las políticas de protección de los derechos de la infancia” (Baratta, 1999: 2).



Comentarios finales

*Los antepasados nos enseñaron
que una sola persona no hace historia.*

RIGOBERTA MENCHÚ

EL PROPÓSITO DE ESTE LIBRO ha sido presentar a las personas interesadas en promover la participación de la niñez un panorama de la discusión sobre el tema, partiendo de la premisa de que nos corresponde a todos crear un mundo mejor y un orden social más justo en el que se abran espacios para que niñas, niños y jóvenes puedan desarrollarse plenamente.

En nuestro país se han dado ciertos avances en el proceso de democratización de la sociedad, acompañados por una presencia más activa de la sociedad civil. Sin embargo, el esfuerzo de muchos grupos por fortalecer acciones colectivas encaminadas a disolver los vínculos autoritarios que caracterizan todavía la cultura política nacional, se enfrenta al enorme peso de la inercia social, así como de políticas económicas, sociales y culturales que buscan debilitar la idea de colectividad y promover el interés individual y la apatía hacia la vida pública.

A pesar de ello, podemos decir que está vigente el ímpetu de seguir luchando por un cambio en las formas de relación entre gobernados y gobernantes que empuje a estos últimos a escuchar las diferentes voces de los sectores que conforman la sociedad. Por eso la reflexión sobre participación infantil debe verse dentro del contexto de las estrategias de diversos grupos y comunidades para ejercer presión sobre el Estado, y cuyo impacto supone una transformación en los valores, actitudes y creencias vinculadas con el comportamiento político.

De antemano reconocemos los enormes obstáculos que existen para construir una cultura política participativa, y por ello hacemos énfasis en la necesidad de incluir a niñas y niños dentro de este proyecto a mediano y largo plazo, sobre todo por los datos que revelan un deterioro de la situación que enfrentan. En México existen aproximadamente 40 millones de niñas, niños y adolescentes, y más de la mitad de ellos vive en graves circunstancias de pobreza y desigualdad. La elevada y creciente tasa de niños trabajadores y en situación de calle que están sujetos a condiciones de explotación,

maltrato e incluso violencia extrema, la gran cantidad de embarazos en adolescentes, el incremento del abuso sexual, la prostitución y el tráfico de menores, los niños migrantes y todos aquellos que son sujetos de violencia institucional en consejos tutelares y cárceles, son datos que ejemplifican las terribles condiciones a las que se enfrenta la niñez en México.

Por eso reiteramos que la lucha por los derechos de la niñez, y en particular por hacer efectivo el derecho a la participación, tiene que ver con la idea de fortalecer la democracia y con la utopía de modificar el orden económico internacional para impulsar una conciencia de la justicia que parta de la premisa de la igualdad, y que incluya una ética del cuidado en la que nuestra responsabilidad como adultos sea sentar las bases para que las siguientes generaciones puedan crecer en un ambiente que considere no sólo sus necesidades sino también sus anhelos.

Por todo ello, uno de los retos que a los adultos se nos presenta en estos tiempos en que la desigualdad afecta cada vez más a niñas, niños y jóvenes, es que podamos tener cotidianamente no sólo la voluntad, sino la capacidad para re-educar nuestra mirada y escuchar la voz de los niños de manera que podamos tomarlos en cuenta. Entonces será posible construir con ellos un horizonte más humano y creativo.

ANEXO I

Promotores participantes en el taller "Cosechando nuestros frutos"

Distrito Federal

LAURA ALVARADO, Thais, Consultoría en Desarrollo Social, S. C. (THAIS)
VALERIA CARMONA, Causa Ciudadana
YOLANDA CORONA, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco (UAM-X)
MARIBEL FLORES, Fundación de Apoyo Infantil (FAI)
LETICIA LANDEROS, Movimiento Ciudadano por la Democracia (MCD)
MA. EUGENIA LINARES, Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez (COMEXANI)
FIDENCIA LUNA, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF)
ELIZABETH MORALES, Mujeres e Infancia, Gobierno del Distrito Federal (GDF)
MARÍA MORFÍN, Foro de Niños y Niñas Sueña Tepoztlán
MAYRA ROMERO, Participación Ciudadana, Gobierno del Distrito Federal
MARTHA SÁNCHEZ, El Papalote, Museo del Niño
ESTELA URIBE, Asociación Mexicana para las Naciones Unidas (AMNU)

Cuernavaca, Morelos

RUTH ALCÁNTARA, Alternativa Joven de Cuautla
EULALIO CASTILLO, Consejo Cultural Cuautla
ERNESTO DE LA ROSA, Sanut, A. C.
MA. ANTONIETA GALINDO, Ayuda en Acción
MA. EUGENIA LINARES, Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez (COMEXANI)
BLANCA LUNA, Cultura Joven
INÉS MONTAÑO, Comisión Independiente de Derechos Humanos del Estado de Morelos
MARÍA MORFÍN, Cinco, Asesoría Psicopedagógica y Cultural, S.C.
OLIVIA RAMÍREZ, Promotora independiente de Yauatepec
MA. TERESA RODRÍGUEZ, Secretaría de Medio Ambiente, Recursos Naturales y Pesca
(SEMARNAP Morelos)
XOCHIQUETZAL SALAZAR, Centro de Encuentros y Diálogos, A.C.
SELENE SÁNCHEZ, Fundación de Apoyo Infantil, Cuenca-Nexapa (FAI)
CARMEN TORRES, Ayuda en Acción
YOLANDA CORONA, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco (UAM-X)

Mérida, Yucatán

GUILLERMO ALONSO, Investigación y Educación Popular Autogestiva (IEPA, A. C.)

CARLOS ARCEO, Investigación y Educación Popular Autogestiva (IEPA, A.C)

H. ELVIA CRUZ, Casa Hogar "Luisa María Clar"

MARLENE CHAN NOVELO, Instituto Nacional Indigenista (INI)

ANDRÉS DZIB, Instituto Nacional Indigenista (INI)

ANA MARÍA FRAYRE, Casa Hogar "Luisa María Clar"

FIBE ESTHER GARCÍA, Comisión Nacional de Fomento Educativo (PIARE-SEP-CONAFE)

MARÍA LUISA ISLA, Universidad Marista

NELSY KÚ CHAY, Kú Huun Much Taan Kanik Kuxtal S.S.S. "Juntos Aprendiendo a Vivir",
San Antonio Sihó.

MA. GUADALUPE LÓPEZ, Investigación y Educación Popular Autogestiva (IEPA, A.C.)

LORELY MIRANDA, Facultad de Antropología

MARÍA TERESA MIYAR, Investigación y Educación Popular Autogestiva (IEPA, A.C.)

CLAUDIA PAZ, Facultad de Antropología

IRMA PÉREZ, Sistema Nacional de Protección a la Familia (DIF)

HILDA PÉREZ, Sistema Nacional de Protección a la Familia (DIF)

ANEXO II

Convención sobre los Derechos del Niño (Artículos relacionados con la participación)

Artículo 2

1. Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.
2. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o sus familiares.

Artículo 3

1. En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño.
2. Los Estados Partes se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsables de él ante la ley y, con ese fin, tomarán todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas.
3. Los Estados Partes se asegurarán de que las instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado o la protección de los niños cumplan las normas establecidas por las autoridades competentes, especialmente en materia de seguridad, sanidad, número y competencia de su personal, así como en relación con la existencia de una supervisión adecuada.

Artículo 12

1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.
2. Con tal fin, se dará en particular al niño la oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de ley nacional.

Artículo 13

1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.
2. El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias:
 - a) Para el respeto de los derechos o la reputación de los demás; o
 - b) Para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o moral públicas.

Artículo 14

1. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.
2. Los Estados Partes respetarán el derecho y deberes de los padres y, en su caso, de los representantes legales, de guiar al niño en el ejercicio de su derecho de modo conforme a la evolución de sus facultades.
3. La libertad de profesar la propia religión o las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la moral o la salud públicos o los derechos y libertades fundamentales de los demás.

Artículo 15

1. Los Estados Partes reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas.
2. No se impondrán restricciones al ejercicio de estos derechos distintas de las establecidas de conformidad con la ley y que sean necesarias en una sociedad democrática, en interés de la seguridad nacional o pública, el orden público, la protección de la salud y la moral públicas o la protección de los derechos y libertades de los demás.

Artículo 17

Los Estados Partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán por que el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral, y su salud física y mental. Con tal objeto, los Estados Partes:

- a) Alentarán a los medios de comunicación a difundir información y materiales de interés social y cultural para el niño, de conformidad con el espíritu del artículo 29;
- b) Promoverán la cooperación internacional en la producción, el intercambio y la difusión de esa información y esos materiales procedentes de diversas fuentes culturales, nacionales e internacionales;
- c) Alentarán la producción y difusión de libros para niños;
- d) Alentarán a los medios de comunicación a que tengan particularmente en cuenta las necesidades lingüísticas del niño perteneciente a un grupo minoritario o que sea indígena;
- e) Promoverán la elaboración de directrices apropiadas para proteger al niño contra toda información y material perjudicial para su bienestar, teniendo en cuenta las disposiciones de los artículos 13 y 18.

Artículo 18

1. Los Estados Partes pondrán el máximo empeño en garantizar el reconocimiento del principio de que ambos padres tienen obligaciones comunes en lo que respecta a la crianza y el desarrollo del niño. Su preocupación fundamental será el interés superior del niño.

2. A los efectos de garantizar y promover los derechos enunciados en la presente Convención, los Estados Partes prestarán asistencia apropiada a los padres y a los representantes legales para el desempeño de sus funciones en lo que respecta a la crianza del niño y velarán por la creación de instituciones, instalaciones y servicios para el cuidado de los niños.
3. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para que los niños cuyos padres trabajan tengan derecho a beneficiarse de los servicios e instalaciones de guarda de niños para los que reúnan las condiciones requeridas.

Artículo 30

En los Estados en que existen minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.

Artículo 31

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.
2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

Bibliografía

- Alonso Angulo, Guillermo (2000), *Protagonismo infantil y derechos de los niños y las niñas dentro de una experiencia educativa en Yucatán*, Mecanografiado.
- Alvarado, Salvador (1994), "La familia y la juventud", en Jorge Morales, *Lágrimas, risas y ardor. Situación y perspectivas de la cultura infantil y juvenil en México*, Ediciones del Plumicornio, México.
- Amnistía Internacional (1996), *La Zanahoria. Manual de educación en derechos humanos para maestras y maestros de preescolar y primaria*.
- Ariés, Philipe (1987), *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Taurus, Madrid.
- Astorga, Alfredo y Diego Pólit (1998), *El educador mediador: opción abierta al futuro y con futuro abierto*, CECAFEC, Ecuador.
- Baratta, Alessandro (1999), *1er. Curso Latinoamericano, Derechos de la Niñez y Adolescencia*, San José, Costa Rica.
- Beloff, Mary (1999), "Modelo de la Protección Integral de los Derechos del Niño y la Situación Irregular. Un modelo para armar y otro para desarmar", en *Justicia y derechos del niño*, UNICEF.
- Becerra Laguna, Ricardo (1996), "Participación política y ciudadana", en *Jóvenes: Una evaluación del conocimiento. La investigación sobre juventud en México, 1986-1996*, Tomo I, Causa Joven. Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, México.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1977), "Los diversos rostros de la infancia en México", en *Tierra Adentro*, n. 85.
- Bretherton, I., S. McNew y M. Beeghly-Smith (1981), "Early person knowledge as expressed in gestural and verbal communication: When do infants acquire a 'theory of mind'?", en M. E. Lamb y L. R. Sherrod (comps.), *Infant social cognition*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Bruner, Jerome (1990), *Act of meaning*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Bustelo, E. y A. Minujin (1998), *Todos entran: propuesta para sociedades incluyentes*, Santillana, UNICEF, Cuadernos Debate.
- Cerezo, Pedro (1994), "De la existencia ética a la ética originaria", en Félix Duque, *Heidegger: La voz de tiempos sombríos*.
- Cillero Bruñol, Miguel (1999), "El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño", en *Infancia, ley y democracia en América Latina*, Temis/Depalma, Bogotá.
- Cisneros Puebla, César A. (1998), "De trípticos, espejos y paradojas", en *La construcción de lo juvenil. Reunión Nacional de Investigadores Sobre Juventud 1996*, Jaime Arturo Padilla Herrera (comp.), Causa Joven. Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, México.
- Coleman, J. y T. Husén (1989), *Inserción de los jóvenes en una sociedad de cambio*, Narce, Madrid.
- Comité Coordinador Interagencial (CCI) (2000), *La participación de los niños y los adolescentes en América Latina y el Caribe. Hacia una sociedad democrática*, V Reunión Ministerial Americana sobre Infancia y Política Social, Kingston, Jamaica, 9-13 de octubre.

- Conde, Silvia (1994), "La formación de sujetos democráticos. Una estrategia para contribuir desde la escuela básica al fortalecimiento de prácticas sociales democráticas", en Greta Papadimitriou Cámara (coord.), *Educación para la paz y los derechos humanos. Distintas miradas*, AMNU, El Perro sin Mecate, Universidad de Aguascalientes, México.
- (1998), *La construcción de prácticas democráticas en una escuela de la ciudad de México*, El Perro sin Mecate, Aguascalientes, México.
- Convención Sobre los Derechos del Niño*, Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.
- Corominas, Joan (1973), *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, Gredos, España.
- Corona, Yolanda (2000), "Los derechos humanos de los niños y adolescentes", en *Diccionario de la Política*, FCE, México.
- y Carlos Pérez (2001), "Infancia y resistencias culturales. La participación de los niños en movimientos de resistencia comunitarios", en Norma Del Río (coord.) *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*, UAM/UNICEF, México.
- , Carlos Pérez y Laura Wong (2000), *Avances y retrocesos, balance de una década. V Informe sobre los derechos y la situación de la niñez en México 1998-2000*, COMEXANI, México.
- Cortina, A. (1994), *La ética de la sociedad civil*, Anaya/Alauda, Madrid.
- (s/f), *Ciudadanos como protagonistas*, escrito mimeografiado de la Universidad de Valencia, Facultad de Filosofía Política.
- Crowley, P. (1998), *Participación infantil: para una definición del marco conceptual*, Actas del Seminario, Bogotá.
- Cuevas Díaz, J. Aurelio (1998), "La inserción social de los jóvenes en la época del ajuste estructural en México", en *Jóvenes. Revista de estudios sobre juventud*, Causa Joven, Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, México.
- Cusiánovich, Alejandro (1994), *Niño y adolescente: enfoques y contexto*, Rádda Barnen, Perú.
- (1996), "Niños organizados", en *Sobre protagonismo infantil. Materiales de estudio*, Movimiento de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores de Nicaragua, Cuadernos Natras, n. 4, Nicaragua.
- Chapela, Luz María (1994), "El juego, instrumento de formación de carácter y conocimiento", en Jorge Morales, *Lágrimas, risas y ardor. Situación y perspectivas de la cultura infantil y juvenil en México*, Ediciones del Plumicornio, México.
- Children's Rights Office and Save the Children (s/f), *Empowering children & young people*.
- Delfos, Martine (2001), *¿Me escuchas? Cómo conversar con niños de cuatro a doce años*, Bernard van Leer Foundation, Ámsterdam.
- De Bono, Edward (1976), *Los niños resuelven problemas*, Extemporáneos, México.
- Drever, J. (1972), *A dictionary of Psychology*, Penguin Reference Books, Nueva York.
- Esteva, Gustavo (1995), "Derechos humanos como abuso de poder", en *Derechos de los pueblos indígenas: experiencia, documentos y metodología*, PRODH, México.
- Feixa, Carles (1998), *El reloj de arena. Culturas juveniles en México*, Causa Joven. Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, México.
- Foucault, Michel (1988), "El sujeto y el poder", en Hubert Dreyfus y Paul Rabinow, *Michel Foucault, más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, UNAM, México.
- Gadamer, Hans-Georg (1977), *Verdad y método*, Sígueme, Salamanca, España.
- Gaitán, Angel (1998), *Protagonismo infantil*, Actas del Seminario, Bogotá.

- Galtung, Johan (1998), "El desarrollo como programa de la democracia", en E. Bustelo y A. Minujin, *Todos entran: propuesta para sociedades incluyentes*, Santillana, UNICEF, Colombia.
- García Méndez, Emilio (1999), *Infancia-Adolescencia. De los derechos y de la justicia*, Doctrina Jurídica Contemporánea/UNICEF, Buenos Aires.
- García, Gonzalo y Sergio Micco (1997), "Hacia una teoría del preciudadano", en Crisóstomo Pizarro y Eduardo Palma, *Niñez y democracia*, Ariel/UNICEF, Colombia.
- Gómez Duque, Hilda (s.f.), *La participación de los niños y los adolescentes en América Latina y el Caribe, Hacia una sociedad democrática*.
- González, Carlos (1996), "Conciencia y praxis en niños, niñas y adolescentes trabajadores", en *Sobre protagonismo infantil. Materiales de estudio*, Movimiento de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores de Nicaragua, Cuadernos Natras, n. 4, Nicaragua.
- Hammarberg, Thomas (1997), *A School for Children with Rights*, UNICEF, Innocenti Lectures, Florencia, Italia.
- Hart, Roger (1993), *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*, Gente Nueva/UNICEF, Colombia.
- (1997), *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*, UNICEF, Earthscan Publications Ltd, London.
- Jim Himes y Gerison Lansdown (1998), *Comentario y recomendaciones para las iniciativas de UNICEF y Rádda Barnen relativas al derecho del niño a la participación, según lo estipulado por la Convención sobre los Derechos del Niño*, Actas del Seminario, Bogotá.
- Heidegger, Martin (1967), *El ser y el tiempo*, FCE, México.
- (1989), *Serenidad*, Del Serbal, Barcelona.
- Hobsbawm, Eric (1995), *Historia del siglo XX*, Crítica, Barcelona.
- Hodgson, David (1995), *Participation of Children an Young People in Social Work*.
- Janet, Stephanie (1998), *Child Participation, towards a conceptual framework*, EPP/UNICEF.
- Jaulin, Robert (comp.) (1981), *Juegos y juguetes. Ensayos de etnotecnología*, Siglo XXI, México.
- Katz, Regina y Gonzalo Barreno (1996), *El educador: mediador para la actoría del niño*, CECAFEC, Ecuador.
- Konterllnik, Irene (1998), *La participación de los adolescentes: ¿Exorcismo o construcción de la ciudadanía?*, Actas del Seminario, Bogotá.
- Lacroix, Jean (1968), *El sentido del diálogo*, Fontanella, Barcelona.
- Lansdown, Gerison (1998), *La creación de las escuelas centradas en el niño*, Actas del Seminario, Bogotá.
- (2001), *Promoting Children's participation in democratic decision-making*, UNICEF, Innocenti Insight, Italia.
- Latapí, Pablo (1994), "¿Educación para la tolerancia? Equívocos, requisitos y posibilidades", en Greta Papadimitriou Cámara (coord.), *Educación para la paz y los derechos humanos. Distintas miradas*, AMNU, El Perro sin Mecate, Universidad de Aguascalientes, México.
- Liebel, Manfred (1994), *Protagonismo Infantil. Movimiento de niños trabajadores en América Latina*. Nueva Nicaragua.
- (1996), "El protagonismo infantil organizado de las niñas y niños trabajadores", en *Sobre protagonismo infantil*, Materiales de estudio, Movimiento de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores de Nicaragua, Cuadernos NATRAS, n. 4.
- (2000), *La otra infancia. Niñez trabajadora y acción social*, IFEJANT, Lima, Perú.

- Linares, Ma. Eugenia, María Morfin y Teresa Miyar (2000), *La promoción de la participación infantil y juvenil. Cosechando Nuestros Frutos: Conocimiento generado a partir de la práctica*, Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez, Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Linaza, Josetxu (1994), "Derechos de la infancia y desarrollo humano", en *Revista Infancia y Sociedad*, 27/28, Madrid.
- Lizarazo, Nelsy y Diego Pólit (1997), *En la ruta del buen trato: Disponiéndonos para la revisión y el cambio*, INNFA/CECAFEC, Ecuador.
- López Oneto, Enrique y Juan Manuel Ortega (1982), *El juego: entre la habilidad y el azar*, Salvat Editores, Col. Aula Abierta, Barcelona.
- Marshall, T. H. y T. Bottomore (1992), *Citizenship and Social Class*, Pluto Press, Chicago, USA.
- Matthews, Gareth (1996), *The philosophy of childhood*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Moliner, María (1998), *Diccionario de uso del español*, Gredos, España.
- Morfin, Jorge (1993), *La motivación de los ejecutivos y análisis de una encuesta*, Cuadernos SECOFI, Serie Oficialía Mayor, México.
- Mugny, Gabriel y William Doise (1983), *La construcción social de la inteligencia*, Trillas, México.
- NATRAS (1996), *Sobre protagonismo infantil*, Materiales de Estudio, Movimiento de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores de Nicaragua, Cuadernos NATRAS, n. 4.
- ONU (1986), *Declaración sobre el Derecho al Desarrollo*.
- Partnerships to create child-friendly cities: programming for child rights with local authorities*, International Union of Local Authorities (IULA), UNICEF, Italia, 2001.
- Pérez, Jaime Jesús (1994), "El niño como sujeto social de derechos: Una visión del niño para leer la Convención", en *Niño y adolescente: enfoques y contexto*, Rädä Barnen.
- Piaget, Jean (1977), "Les operations logiques et la vie sociale", en *Etudes sociologiques*, Ginebra, Librairie Droz.
- Portilla, Rosemary (1998), "Los niños y adolescentes trabajadores organizados en el Perú y la participación", en *Actas del Seminario*, Bogotá.
- Quinteros, Graciela (2001), *El arte, la imaginación y el juego: fronteras indómitas y espacios mediadores de lo esencialmente humano*, ponencia presentada para el Programa de Formación en Derechos, Necesidades y Posibilidades de la Infancia, UAM, México.
- Rogoff, B. (1993), *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Paidós, Barcelona.
- C. Malkin y K. Gilbride (1984), "Interaction with babies and guidance in development", en B. Rogoff y J.V. Wertsch (comps.), *Children's learning in the 'zone of proximal development'*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Salinas, Laura (2001), *Notas sobre los resultados de la investigación: Mujeres, niños, niñas y adolescentes en los Códigos Penales de América Latina*, Programa Infancia, UAM, México.
- Serna, Leslie (1998), "Globalización y participación juvenil", en *Jóvenes. Revista de estudios sobre juventud*, n. 5, Cuarta época, Causa Joven. Centro de Investigación y Estudios Sobre Juventud, México.
- Schmelkes, Sylvia (1994), "La formación valoral y la calidad de la educación", en Greta Papadimitriou Cámara (coord.) *Educación para la paz y los derechos humanos. Distintas miradas*, AMNU, El perro sin Mecate, Universidad de Aguascalientes, México.
- Schmukler, Beatriz (1998), Ponencia dictada en el Foro de Educación Cívica y Cultura Política Democrática. Familia y Comunidad en la Educación para la Democracia, Transcripción, México.

- Toro Arango, J. Bernardo (1994), *Estrategias de mobilizacao. Visao global. Como mobilizar pela educacao*, MEC/UNICEF/UNESCO, Brasilia.
- (1998), Ponencia dictada en el Foro de Educación Cívica y Cultura Política Democrática. Familia y Comunidad en la Educación para la Democracia, Transcripción, México.
- Touraine, Alain (1999), *¿Qué es la democracia?* FCE, México.
- UNICEF, *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child*.
- Urteaga Castro-Pozo, Maritza (1996), "Organización juvenil", en *Jóvenes: una evaluación del conocimiento. La investigación sobre juventud en México, 1986-1996*, Tomo II, José Antonio Pérez Islas y Elsa Patricia Maldonado Oropeza (coords.), Causa Joven, Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, México.
- Vigotsky, L.S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological proceses*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Wertsch, J. (1991), *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*, Visor, aprendizaje, España.
- Zambrano, María (1996), *Persona y democracia*, Siruela, Biblioteca de Ensayo, España.
- Zemelman, Hugo (1998), *Sujeto: existencia y potencia*, Anthropos/UNAM/CRIM, México.

