

Explorando caminos de participación infantil y juvenil



Primera edición, noviembre de 2013
D.R. © 2013 Universidad Autónoma Metropolitana
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco
Calzada del Hueso 1100
Colonia Villa Quietud, Coyoacán
04960 México, D.F.

ISBN: 978-607-7962-10-6

Impreso en México / *Printed in Mexico*

Explorando caminos de participación infantil y juvenil



Yolanda Corona Caraveo
Minerva Gómez Plata
Martha Zanabria Salcedo
Editoras

Universidad Autónoma Metropolitana
Red por los Derechos de la Infancia en México
Universitat de Valencia



Casa abierta al tiempo

Universidad Autónoma Metropolitana
Salvador Vega y León, *Rector General*
Norberto Manjarrez Álvarez, *Secretario General*

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco
Patricia E. Alfaro Moctezuma, *Rectora*
Guillermo Joaquín Jiménez Mercado, *Secretario de Unidad*

Programa Infancia
Norma del Río Lugo

Programa de Formación en Derechos
y Posibilidades de la Infancia
Yolanda Corona Caraveo
Minerva Gómez Plata
Martha Zanabria Salcedo

MEXICO

Red por los Derechos de la Infancia en México

Red por los Derechos de la Infancia en México
(Derechos Infancia México AC)
Juan Martín Pérez García, *Dirección Ejecutiva*
Valeria Geremia, *Coordinación Ejecutiva*



Universitat de Valencia
Francisco Tomás Vert, *Rector*
Rosa María Moliner, *Vicerrectora de Relaciones Internacionales*

Agradecimientos

La publicación de este libro en español ha sido el fruto del trabajo y colaboración de muchas personas. Agradecemos en primera instancia a Roger Hart y a Caitlin Cahill por la excelente propuesta de recopilar diferentes experiencias de participación en tantas regiones del mundo. A la revista *Children, Youth and Environments* y especialmente a su editor Willem Van Vliet por la gran disposición para que los artículos que originalmente fueron publicados en inglés se pudieran traducir al español, y también por su gentileza para escribir el prólogo. A Gisela Vásquez Cruz por el trabajo de traducción que realizó durante su ayudantía en la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, a María Esther Nieto y a Julián Hernández por la ayuda para revisar y analizar los aspectos metodológicos de los artículos, a la Universidad Autónoma Metropolitana por ser la plataforma desde la cual realizamos nuestro trabajo y en especial al Programa Infancia que ha permitido una fértil colaboración entre los distintos investigadores. Agradecemos finalmente a la Generalitat Valenciana por el apoyo financiero para la publicación.

Índice

Prólogo	XIII
Introducción	XVII
Niñas, niños y jóvenes como actores sociales. Una reflexión sobre las metodologías utilizadas para promover su participación	1
Yolanda Corona Caraveo Minerva Gómez Plata Martha Zanabria Salcedo <i>Profesoras investigadoras del Departamento de Educación y Comunicación, Programa Infancia, UAM-Xochimilco</i>	
Pavimentando un camino de ida y vuelta: impulsando la participación infantil en un estudio sobre castigos físicos y emocionales de niños en Vietnam	35
Dulamday Enkhtor <i>Departamento de Psicología, Universidad del Estado de Georgia</i>	
Después del tsunami en Cooks Nagar: los desafíos de una reconstrucción participativa	61
Sheridan Barlett <i>Equipo de Investigación de Children's Environments Centro de Posgrado, Ciudad Universitaria de Nueva York</i>	
“¿Cómo puedes saber... si tú no eres un niño adoptado?”: dilemas y posibilidades de darles voz a niños en cuidado adoptivo	75
Hanne Warming <i>Universidad Roskilde, Dinamarca</i>	

<p>“Nuestra Voz”: un proyecto de niños y jóvenes con necesidades especiales. Estudio de caso sobre participación infantil en Líbano</p> <p>Yara Shamji <i>Asesora de Medios Independientes</i></p>	<p>95</p>
<p>Luchando contra los estereotipos acerca de la juventud e infancia de los pueblos originarios: fotografía colaborativa con los y las innu de Uashat mak Mani-Utenam</p> <p>Karoline Truchon <i>Universidad Laval, Quebec, Canadá</i></p>	<p>107</p>
<p>La co-construcción del conocimiento en “lugares seguros”. Reflexionando sobre políticas y poder en la investigación de acción participativa</p> <p>Brett G. Stoudt <i>Centro de Graduación, Universidad de Nueva York</i></p>	<p>131</p>
<p>¡Escuelas, sí!, ¡Cárceles, no! Conectando la investigación de acción juvenil y la organización juvenil en California</p> <p>Dana Wright <i>La Juventud en Grupos Focales, Sacramento, California</i></p>	<p>145</p>
<p>Un mapa para el cambio social: estudiantes latinos se involucran en una práctica etnográfica</p> <p>Julio Cammarota <i>Universidad de Arizona</i></p>	<p>159</p>
<p>“En cierto modo, es divertido hacer lo imposible”: la historia del Centro Ecológico Urbano de Milwaukee</p> <p>Ken Leinbach <i>El Centro Ecológico Urbano, Milwaukee, Wisconsin</i></p>	<p>171</p>

Placework: un modelo para alentar el compromiso y el empoderamiento en los jóvenes	181
Laxmi Ramasubramanian	
<i>Departamento de Asuntos Urbanos y Planificación Escolar</i>	
<i>Ciudad Universitaria de Nueva York</i>	
Atanasio González	
<i>Iniciativa Vecinal, Instituto Ciudadino, Universidad de Illinois-Chicago</i>	
Héroes en acción: niños defensores en Sudáfrica	191
Namhla Mniki	
Solange Rosa	
<i>Instituto de Infancia, Universidad del Cabo, Sudáfrica</i>	
Apoyando a las redes y el desarrollo de grupos infantiles en Afganistán: reflexiones sobre la práctica y las posibilidades	203
Claire O'Kane	
<i>Asesora en los derechos autónomos de la infancia, Kampala, Uganda</i>	
De la retórica a la práctica: buscando la coherencia entre lo que creemos y lo que hacemos	213
Dipak Naker	
<i>Alzando las Voces, Uganda</i>	
Relaciones de poder y resistencia de los adultos a la participación infantil	223
Andy West	
<i>Save the Children, Beijing, China</i>	
Metodologías de intervención y agencia social de niñas, niños y jóvenes	241
Yolanda Corona Caraveo	
Minerva Gómez Plata	
Martha Zanabria Salcedo	
<i>Profesoras investigadoras del Departamento de Educación</i>	
<i>y Comunicación, Programa Infancia, UAM-Xochimilco</i>	

Prólogo

El poder y el potencial de la participación

Para poder sobrevivir Mohammed Bouazizi de 26 años, vendía frutas y verduras sin permiso oficial en la localidad de Sidi Bouzid, en Túnez. El 17 de diciembre de 2010 se incendió a sí mismo enfrente del edificio de gobierno, inmolándose como una protesta por la humillación y las vejaciones sufridas a manos de los oficiales municipales que le confiscaron sus mercancías. Su suicidio fue una chispa que desató una tempestad de protestas a lo largo de todo el país; el malestar se extendió a Egipto y a otros Estados Árabes en los que la juventud despertó y empezó a desafiar a los regímenes autocráticos.

Estas situaciones comparten por lo menos dos elementos: el primero es que los jóvenes dominan el perfil demográfico nacional, con una proporción especialmente alta en las ciudades. El segundo elemento es que estos jóvenes frecuentemente no tienen la oportunidad de participar plenamente en la vida de sus comunidades o de la sociedad, por lo que la capacidad para satisfacer sus necesidades básicas se ve restringida.

En lugar de tratar a los jóvenes como un problema y un peso para el país, los gobiernos tendrían que verlos como un recurso y una riqueza. La participación de los jóvenes en programas de desarrollo urbano sostenible es una inversión que reditúa con creces en el desarrollo nacional.

La Convención de los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989 y ratificada por casi todos los países, menos Estados Unidos y Somalia, afirma que los niños (todos aquellos menores de 18 años) deben poder expresar sus voces en todos los asuntos que les afectan y que sus opiniones deben ser tomadas seriamente. Estos asuntos incluyen el acceso a la educación, vivienda, trabajo y oportunidades de vida. Así pues, hay una relación directa entre los disturbios civiles y las revueltas populares hoy en día con la falta de oportunidades que los jóvenes tienen para participar en los asuntos que conforman su vida.

Este breve recuento es relevante para el contexto de los artículos de este libro. La selección que aquí se presenta es parte de un volumen especial de la revista *Children, Youth and Environment*, publicado en 2007. A medida que se aproximaba el vigésimo aniversario de la Convención, esta colección de artículos provenientes de 37 países (editada por Roger Hart y Caitlin Cahill) nos dio la oportunidad para reflexionar críticamente sobre lo que se había logrado hasta entonces. Los editores invitados de diferentes regiones del mundo reunieron casi 100 artículos que permitieron una síntesis del conocimiento acerca de lo que había funcionado y lo que no en los enfoques participativos para niños y jóvenes.

Los capítulos de este libro ofrecen ideas valiosas sobre las prácticas realizadas en diversos países alrededor del mundo. En ellos se puede ver claro que no hay una fórmula mágica que pueda asegurar resultados positivos ni que podemos aplicar un molde o plan predeterminado para tener éxito. Más bien cada situación exige un enfoque particular que se adapte a los niños y jóvenes que partici-

Prólogo

pan en ese contexto. Sin embargo, estos enfoques pueden beneficiarse de la información que se presenta en este libro relacionada con las conceptualizaciones y prácticas de participación. Me da mucho gusto saber que es posible extender el alcance de este trabajo a una audiencia más amplia y espero que los lectores puedan encontrar ideas útiles en sus esfuerzos por promover la participación de niños y jóvenes.

WILLEM VAN VLIET

*Profesor y director de la revista: Children, Youth
and Environments, Universidad de Colorado*

[<http://www.colorado.edu/journals/cye>]

Introducción

A 24 años de haberse firmado la Convención de los Derechos del Niño (CDN) contamos ya con un sinnúmero de proyectos y prácticas participativas que han incluido al sector infantil y juvenil de nuestra sociedad. La CDN fue el umbral que, por un lado, mostró el rostro de una dolorosa realidad respecto de las formas que tenemos los adultos de relacionarnos con las niñas, niños y adolescentes y, por otro, nos abrió un enorme desafío para imaginar y construir un modo distinto de colocarnos frente a ellos.

La inercia de comportamientos arraigados por siglos a una visión de la infancia que se basaba en el no reconocimiento de sus capacidades, se enfrentó a una gran cantidad de voluntades que iniciaron una serie de acciones -muy creativas- para incluir a niñas, niños y adolescentes como sujetos sociales plenos. Actualmente podemos observar que a nivel mundial existe un movimiento promovido principalmente por las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) en el que, a través de propuestas innovadoras, se ha preparado el camino para que los adultos podamos entender a los niños como actores sociales con una gran capacidad de agencia.

Estas propuestas se han multiplicado en todas las regiones del mundo, mostrando una evolución constante desde las primeras consultas que se hicieron para escuchar las opiniones y los puntos de vista de los niños.

Los artículos que presentamos en este libro forman parte de un proyecto muy amplio propuesto por Roger Hart y Caitlin Cahill a la revista *Children, Youth and Environments*,¹ de la Universidad de Colorado, para dar a conocer diferentes propuestas de participación infantil y juvenil arraigadas en contextos culturales muy diversos. Se hizo una recolección de iniciativas en diversas regiones del mundo, tales como: África, América Latina y América del Norte, Asia, Australia, Europa, Japón, India y Medio Oriente que fueron publicadas originalmente en inglés.²

Como parte de las actividades del Programa Infancia de la Universidad Autónoma Metropolitana nos pareció importante traducir y publicar los artículos que aparecieron en la región de América Latina que aparecieron en la revista, para dar a conocer a los estudiantes y académicos las diversas metodologías que se han utilizado para promover la participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.³ La experiencia en la Universidad con este libro nos motivó a traducir y reseñar también algunos de los proyectos de otras regiones. Elegir el tipo de proyectos no fue un proceso sencillo ya que la revista publicó experiencias muy diversas y de una gran riqueza tanto teórica como metodológica. Procuramos seleccionar los que fuesen más explícitos en la metodología utilizada y que a su vez pudieran dar cuenta de la diversidad de problemas concretos

- 1 Números 1, 2 y 3 del volumen 17 [www.colorado.edu/journals/cye/index_issues.htm].
- 2 La presentación de los artículos en este libro respeta los criterios editoriales de la revista en términos de su formato, incluyendo los diversos estilos que cada autor utiliza para las referencias bibliográficas.
- 3 Los artículos de América Latina fueron traducidos al español y publicados en el libro *Participación infantil y juvenil en América Latina* [www.uam.mx/cdi/pdf/publicaciones/participacion].

en los que las niñas, niños y adolescentes han podido incidir. En virtud de que ha sido una práctica cada vez más común la realización de consultas infantiles y la invitación a niñas y niños para participar en foros, se incluyeron también dos artículos que problematizan estos aspectos.

Ciertamente, muchas de las experiencias se han enfrentado a barreras difíciles de superar, en especial en el ámbito de las políticas públicas, en el reconocimiento del nuevo estatus de los niños por parte de las instancias legislativas y judiciales, y en el de la aplicación concreta de esta visión en los ambientes cotidianos de los mismos, como son la familia y la escuela. Sin embargo, es importante reconocer la inagotable inspiración que muchos individuos, organización de la sociedad civil e incluso instituciones gubernamentales han tenido para asumir el reto de proponer, no sólo experiencias inéditas, sino procesos de mediano alcance que integran al sector infantil y juvenil desde sus inicios, y que mantienen una constante observación crítica para no caer en los patrones de relación habituales con ellos. Los enfoques utilizados por los autores han trascendido los límites y han construido nuevos sentidos en el trabajo con los niños, permitiéndonos así tener una visión más clara de los nuevos horizontes que nos esperan.

Hemos trabajado con nuestros alumnos acerca de la importancia de construir una perspectiva que dé cuenta del movimiento que existe tanto en los sujetos como en las instituciones y la sociedad misma. Ver a los niños como sujetos que están desarrollándose es algo a lo que estamos acostumbrados pero, en general, esto se contrasta con una visión de los adultos como personas ya formadas que poseen perspectivas claras sobre la realidad. Si asumimos que tanto los adultos como los niños y jóvenes estamos en movimiento, podemos darnos cuenta de la relevancia que tiene en el desarrollo de los adultos la capacidad de relacionarnos de otra manera con los niños y jóvenes, abriéndonos a su particular visión y al entendimiento que tienen sobre la realidad.

En ese sentido, la escucha profunda y el diálogo verdadero que se pueda establecer con ellos no son sólo acciones benévolas de los adultos, sino un imperativo ético y legal que puede tener una influencia e impacto en los escenarios sociales.

YOLANDA CORONA CARAVEO

MINERVA GÓMEZ PLATA

MARTHA ARACELI ZANABRIA SALCEDO

Niñas, niños y jóvenes como actores sociales. Una reflexión sobre las metodologías utilizadas para promover su participación

Yolanda Corona Caraveo

Minerva Gómez Plata

Martha Zanabria Salcedo

*Profesoras investigadoras del Departamento de Educación
y Comunicación, Programa Infancia, UAM-Xochimilco*



Estas líneas surgieron de la lectura y revisión de diversos materiales que muestran la labor de organizaciones sociales, investigadores y promotores de derechos humanos con niñas, niños, adolescentes y jóvenes¹ y tienen la intención de difundir algunas experiencias de participación infantil y juvenil que se realizan en diversos lugares del mundo.

Cuando hablamos del trabajo con la infancia quizás vengan a la mente formas tradicionales de atención a la niñez y acciones que tienden, sobre todo, a cubrir necesidades básicas. En esta ocasión tenemos la oportunidad de aproximarnos a una selección de escritos

- 1 De acuerdo a la Convención sobre los Derechos del Niño se entiende por niño a todas las personas menores de 18 años, aunque por lo general se habla de las niñas, niños y adolescentes (NNA) para dar visibilidad al periodo de la adolescencia (considerado de los 12 a los 18 años). Quisimos incluir también el término de juventud para referirnos a esta edad, porque socialmente tiene una connotación más vinculada a la noción de sujetos sociales. A lo largo del libro hemos elegido mencionar uno o ambos términos de manera indistinta. Para respetar el enfoque de género incluimos por lo general los términos correspondientes tanto en femenino como en masculino, aunque en ocasiones se utilizarán sustantivos genéricos, para evitar repeticiones excesivas.

que muestran el trabajo con ellos desde una concepción de participación infantil, a partir de los cuales se intenta dar respuesta a interrogantes como: ¿qué implicaciones tiene hablar de participación infantil?, ¿qué nociones y circunstancias rodean las diferentes propuestas de participación infantil?, ¿quiénes son los actores involucrados?, ¿cuáles son los contextos y problemáticas desde las que se generan estas concepciones y acciones?, ¿cuáles son sus vicisitudes? Cada una de estas interrogantes forma parte de las inquietudes que nos mueven en la materialización de esta edición, y que nos permiten seguir reflexionando sobre las circunstancias y condiciones de vida de la niñez, adolescencia y juventud a nivel mundial.

La posibilidad de trabajar con niños, niñas y adolescentes desde un enfoque participativo que responda a las demandas y condiciones de sus diferentes contextos sociales, económicos y culturales, plantea grandes retos disciplinarios. Asomarnos a las ventanas que abren los artículos que aquí se presentan permite dar cuenta de la agencia en los niños, niñas y adolescentes y posibilita que nos percatemos de la profundidad de sus palabras, de la sensibilidad que manejan ante sus circunstancias y de la fuerza para generar acciones en sus comunidades y para transformar su situación.

En las últimas décadas y gracias a la firma y ratificación de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) se han generado numerosas iniciativas alrededor del mundo que buscan generar cambios y favorecer las condiciones de vida de los(as) niños(as). Abrir los horizontes del marco internacional puede ser de gran utilidad para la retroalimentación de las problemáticas que afrontamos y que intentamos comprender como sociedad civil, como académicos, como investigadores, como promotores sociales, como funcionarios o empleados de alguna entidad pública o privada que incide en la infancia y/o en la juventud. La generación de aprendizajes y conocimiento está en marcha en los proyectos de participación infantil y juvenil, y son elementos que queremos subrayar en cada experiencia que conforma este volumen.

Construcción de la noción de *infancia* en el marco de la CDN

El estudio sobre la infancia debe abordarse en relación con el contexto socioeconómico, político, histórico y cultural en el que se encuentra, es decir, desde la gran diversidad de circunstancias de vida, de instituciones y personajes que les impactan y que tienen una gran influencia en la forma en que dan sentido y significado a su experiencia.

Desde esta perspectiva es más preciso hablar, no de la infancia, sino de una diversidad de infancias,² puesto que la definición de este término se ha construido en un escenario de disputa y negociación entre la estructura social, sus discursos y representaciones institucionalizados, y la forma en que niños, niñas y adolescentes configuran sus propias experiencias de vida, sus autopercepciones, su propia definición de lo que significa ser niño(a) en un territorio determinado, perfilando su pertenencia a, o exclusión de, otros segmentos poblacionales o culturales diferenciados.

Reconocer el papel de los(as) niños(as) como agentes sociales heterogéneos, constructores de sentidos e interpretaciones, y movilizados de la estructura social, son aspectos relevantes de la perspectiva desde la cual se analizan las diferentes experiencias de participación infantil que se presentan en este libro, reconociendo que los contextos de vida imprimen significados y símbolos particulares de la sociedad y la cultura de referencia en dichas experiencias.

- 2 Bonfil Batalla (2003) visibiliza los distintos rostros de la niñez de México, considerando un conjunto diverso de factores relacionados entre sí bajo una estructura compleja. Incluye no sólo la diversidad regional, sino también la pluralidad de culturas, la estratificación social y el contraste entre la vida rural y urbana. Otros autores que dan cuenta de la multiplicidad de infancias son Andrea Szulc (2006) y María Adelaida Colángelo (2003).

Los contextos a los que hacen alusión los artículos se ubican en países que comparten circunstancias similares de desprotección infantil, de inseguridad social, de violencia institucional, de guerra o conflictos religiosos, circunstancias posteriores a un desastre natural, y otras más. Aun en estas condiciones tan difíciles, sobresalen los grandes esfuerzos que se están llevando a cabo para modificar la conceptualización de la niñez, adolescencia y juventud.

Si bien las condiciones de vida son muy diversas, encontramos puntos de concordancia en los avatares que enfrenta la sociedad para transformarse gradualmente en el reconocimiento de la infancia como agente social en diálogo con el mundo adulto y en la importancia que tiene la participación en el desarrollo y formación tempranos de ciudadanos responsables y comprometidos con el cambio social.

A pesar de que, como afirma Gerison Lansdown (2005), existe una inmensa diversidad en la forma de concebir a la infancia en diferentes partes del mundo y que no hay un acuerdo sobre lo que es necesario para asegurar su óptimo desarrollo, resulta evidente que el esfuerzo que se hace por el reconocimiento y el respeto de sus derechos implica un cuestionamiento y transformación de las ideas añejas que consideran a la infancia como un periodo en el que el sujeto se encuentra en una situación de inferioridad.

La premisa casi generalizada que se tiene sobre la infancia -que considera a niñas, niños y adolescentes como “menores” en desarrollo enfatizando el que todavía no se encuentran suficientemente maduros para ser autónomos- constituye uno de los retos más importantes a vencer. A la luz de este supuesto de inmadurez o incapacidad se establece una relación vertical basada en la supervisión, la disciplina y el sometimiento de niñas y niños, en la que ceder parte de este poder adulto resulta inconcebible e incluso es observado como un riesgo para la infancia en tanto su condición de supuesta “inmadurez”.

Se hace evidente la paradoja que surge al contraponer esta presunta incapacidad e inmadurez que se atribuye a la infancia, con la realidad de numerosas niñas y niños en el mundo que se encuentran obligados a asumir responsabilidades que exceden sus capacidades, incluso poniendo en peligro su integridad, seguridad y desarrollo. Esta contradicción es mayor cuando -debido a su condición de niños-, se les niega el reconocimiento de una autonomía que les permitiría negociar medidas de protección y lograr cierto control ante tales experiencias, es decir, se les niega la agencia social y “por lo tanto, se les vuelve doblemente vulnerables” (Lansdown: 2005:15).

Existen, además, suposiciones basadas en las diferencias de género que tienen un impacto significativo en las formas de concepción y trato hacia la infancia (especialmente con respecto a las niñas) que imprimen un desafío muy importante en términos de inclusión y reconocimiento social. A esto se suma la situación que viven las niñas y niños con discapacidad, quienes desarrollan sus facultades a un ritmo diferente y que requieren un cuidado y atención especiales, más aún, si provienen de ambientes carenciados o con situaciones sociales desfavorables.

Por otro lado, y de acuerdo con las experiencias reportadas por Dipak Naker, Claire O’Kane y Dulamdary Enkhtor, para los adultos que trabajan con la infancia en algunos países de África, Medio Oriente y del Sudeste Asiático es un gran reto abrir espacios para la participación infantil y juvenil, en los que se permita la libre expresión de ideas y se dé una cierta democratización del poder, ya que, en algunos casos, esto implica una contradicción e incluso un cuestionamiento a sus tradiciones y a sus formas de organización social.

Se menciona que esta relación jerárquica se encuentra más arraigada en algunos países donde el reconocimiento a la experiencia de los mayores y el respeto a las personas ancianas son muy valorados como parte de la estructura social y cultural de los pueblos.

Por ejemplo, en la experiencia llevada a cabo en Uganda, denominada *De la retórica a la práctica: buscando la coherencia entre lo que creemos y lo que hacemos*, se menciona que, además de la resistencia de los adultos para abrir espacios de expresión libre de opiniones para niños(as), las relaciones de poder de los adultos sobre ellos y el bajo estatus que éstos ocupan en la estructura social son la causa no sólo de su exclusión en la toma de decisiones, sino del maltrato y la violencia que se ejerce sobre los mismos.

En este sentido, experiencias como las reportadas por Andy West realizadas en China y por Dulamdary Enkhtor en Vietnam, coinciden en señalar la fuerte jerarquía social basada en la edad existente en algunas regiones de los países asiáticos, en las que los adultos detentan un poder casi absoluto sobre los niños, y aspectos como el respeto, la obediencia e incluso la sumisión de éstos son considerados como valores propios de la infancia. En este tipo de sociedades, abrir espacios para la libre expresión de opiniones y para el fomento de la autonomía en niños y adolescentes puede ser considerado como un desafío a la autoridad adulta.

Sin embargo, diversos autores (Smith, 2007; Corona, 2008; Rogoff, 1993; Fortes, 1970) han planteado que en las culturas tradicionales los niños(as) participan desde muy temprana edad en las actividades cotidianas, culturales y políticas de los pueblos. Tanto Good (1998) como Liebel (2003) reportan que en las sociedades no occidentales es común considerar que el trabajo y la participación de los niños en las actividades económicas son de gran importancia para su desarrollo, por lo que las relaciones intergeneracionales están planteadas de manera que se puedan ir transfiriendo responsabilidades, de acuerdo con la capacidad mostrada por ellos. Creemos que esta disparidad de posiciones puede estar relacionada con lo que Rogoff (1993), Ward (1971) y Heath (1983) plantean en el sentido de que en diversas culturas los niños no son considerados como “interlocutores”, a pesar de que estén integrados en las actividades de los adultos. Pueden participar activamente y moverse

de manera libre en las tareas comunitarias, pero no se consideran como compañeros de los adultos en la conversación. Esto indicaría una dicotomía entre el énfasis y la importancia que se da a la expresión verbal en la cultura occidental, y otro tipo de variables como la observación y el sentido del silencio en otras culturas.

Por otro lado, Manfred Liebel (2007:116) considera que existe una *visión paternalista* hacia la infancia que se puede manifestar de dos maneras: como un *paternalismo tradicional* que subordina a la niñez a la voluntad absoluta de los adultos, en el que no es posible discutir con la autoridad ni hay un espacio propio para la infancia, puesto que existe un código de reglas que es rígido e inapelable; o bien, como un *paternalismo moderno* en el que se ofrece a la niñez un “ámbito propio” con posibilidades de desarrollo autónomo, garantizado mediante la protección y la asistencia, y en el que se ubican a los niños y a las niñas en ámbitos reservados para ellos, con condiciones de vida segura, donde hay responsabilidad propia pero sin una participación real en la toma de decisiones.

Este tipo de prácticas se han cuestionado a partir de la CDN y han surgido muchas incógnitas y propuestas sobre la manera de equilibrar el derecho a la participación y el derecho a recibir protección bajo el principio del *interés superior del niño*. Sin embargo, como lo afirma Liebel (2007), el *paternalismo moderno* sigue vigente y lo que estamos viviendo es un cisma de valores con las conductas arraigadas que predominan en las culturas.

Por su parte, García Méndez (1998) señala que para muchos adultos es más fácil afirmar que las prácticas educativas y de crianza que se llevan a cabo con esta jerarquía rígida se encuentran plenamente justificadas y que eso es parte de lo que se espera en la vida de un *sujeto normal*, porque se conciben como prácticas ofrecidas para el bienestar de la infancia, sin reconocer que muchas de ellas son violentas e inadecuadas.

Los adultos encargados de la promoción de los derechos de la infancia y particularmente la participación infantil y juvenil, se enfrentan con la necesidad inmediata de transformar su posición *adultocéntrica* para transferir el poder de expresión y decisión a los niños, niñas y adolescentes, lo que no resulta nada sencillo, aun en países donde estos sectores tienen un lugar importante dentro de la estructura social. Ejemplo de ello es la experiencia realizada en California, Estados Unidos, denominada *¡Escuelas sí, cárceles no!*, en la que, para desmontar los imaginarios sociales estereotipados con respecto a las y los jóvenes, se necesitó no sólo de la capacitación de los adultos involucrados en el proyecto, sino desarrollar metodologías que permitieran una investigación realmente participativa. Lo anterior, aunado con un trabajo intensivo con las instituciones de gobierno locales, permitió que se reconociera la importancia de escuchar sus opiniones en los procesos de decisión que les afectan.

En esta encrucijada entre autoridad adulta y democratización del poder, se torna relevante abordar el concepto de *la evolución de las facultades del niño*, que se encuentra enunciado en el artículo 5 de la CDN³ y que hace evidente que el periodo de la infancia no es homogéneo. De acuerdo con este principio, cuyo énfasis no tiene que ver únicamente con la edad o con una cuestión biológica, se reconoce que los ambientes y culturas en las que viven los niños(as) son diferentes e imprimen en ellos experiencias diversas que les permitirán estructurar competencias en una gama interminable de posibilidades a edades diferentes, lo que a su vez exige por parte de los padres y adultos un continuo ajuste en las relaciones que establecen con ellos.

- 3 Artículo 5. “Los Estados Parte respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres o, en su caso, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, según establezca la costumbre local, de los tutores u otras personas encargadas legalmente del niño de impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención. Convención de los Derechos del Niño, 1989.

Desde este concepto, las competencias de los niños, niñas y adolescentes se vislumbran como procesos intergeneracionales, es decir, así como hay un cambio evolutivo en su desarrollo, también se requieren cambios en la necesidad de dirección y orientación por parte de los padres o tutores. Disminuye la heteronomía⁴ para ir construyendo una mayor autonomía que les permitirá asumir responsabilidades y tomar decisiones en un número cada vez mayor de situaciones.

Una implicación importante y relativamente poco abordada del concepto de *evolución de facultades del niño*, es la consideración de que los padres no tienen el poder absoluto sobre las niñas y niños, y que se debe impedir que ellos o cualquier otro adulto responsable del cuidado de aquéllos, realicen acciones que les lastimen, les dañen o les pongan en riesgo. Por otro lado, el artículo 18 de la CDN⁵ impone a los padres ciertos límites en lo que respecta a la crianza y el desarrollo del niño, haciendo hincapié en que “su preocupación fundamental será el *interés superior del niño*”.

Así como se obtiene mayor responsabilidad con el reconocimiento de la evolución de las facultades, también se exige que los niños no sean obligados a involucrarse en actividades que los expongan a responsabilidades, peligros o experiencias inadecuadas o perjudiciales. A la luz del artículo 18, se espera que los Estados Parte ejerzan acciones protectoras, defensoras y de prevención, en las

- 4 Heteronomía: es un término introducido a la filosofía por Kant que hace referencia a la voluntad del sujeto que no está regida por la razón, sino por la voluntad de otras personas o por situaciones externas, es decir, el sujeto toma decisiones condicionado por algo ajeno a él. Es un término retomado en la psicología por Piaget y por su alumno Kohlberg, quienes proponen un modelo evolutivo de la heteronomía hacia la autonomía.
- 5 Artículo 18, párrafo 1. Los Estados Parte pondrán el máximo empeño en garantizar el reconocimiento del principio de que ambos padres tienen obligaciones comunes en los que respecta a la crianza y el desarrollo del niño. Incumbirá a los padres o, en su caso, a los representantes legales la responsabilidad primordial de la crianza y el desarrollo del niño. Su preocupación fundamental será el interés superior del niño. Convención de los Derechos del Niño, 1989.

cuales se haga presente la noción de la evolución gradual de las facultades.

La participación infantil y el concepto de *evolución de las facultades* se encuentran ligados. Ambos parten del reconocimiento de niñas, niños y adolescentes como actores sociales, propician el diálogo y transformación tanto del mundo adulto como infantil y reconocen que se deben proteger sus derechos para garantizar una autonomía gradual y una vida plena. Este concepto tiene implicaciones sobre todos los derechos concebidos en la CDN, se vincula con la noción de *infancia* y exige cambios significativos en todos los niveles de la sociedad, porque representa un desafío fundamental para las actitudes paternalistas, tradicionales y jerárquicas de los adultos hacia los niños. Esto último debido a que cuestiona algunas de las suposiciones más arraigadas acerca de las condiciones de bienestar, de protección, de responsabilidad y de autonomía de los mismos.

Los temas abordados en los artículos de este libro nos muestran que son cada vez más los países en los que se están promoviendo espacios de participación que permiten a niñas, niños y adolescentes desarrollar sus habilidades y competencias como ciudadanos activos, en las que se fortalece el reconocimiento y el respeto por parte de los adultos hacia ellos para participar en la toma de decisiones. En el siguiente apartado discutiremos las distintas maneras en que los adultos organizan los espacios y proponen estrategias para que se reconozca y respete el derecho a la participación, así como la capacidad que tienen para transformar escenarios sociales a nivel familiar, institucional y comunitario.

Reflexiones metodológicas

Aun cuando las estrategias de intervención de los proyectos que aquí se presentan son muy diferentes, se pueden identificar ciertos ejes metodológicos que son relevantes para la práctica profesional de quienes estén interesados en promover la participación infantil.

Los ocho aspectos que mencionamos a continuación pretenden ser una guía para que el lector pueda identificar los proyectos y los elementos sobre los cuales podría profundizar.

1. La importancia de la inclusión de niños, niñas y adolescentes, mediante una estrategia de investigación-acción participativa. 2. El lugar de los adultos frente a la participación de niñas, niños y adolescentes. 3. Resistencias de los adultos. 4. La capacidad de niñas, niños y adolescentes de transformar la realidad mediante el abordaje de problemas concretos. 5. Los beneficios del trabajo grupal y los procesos colectivos. 6. La incidencia en la comunidad. 7. La importancia de tomar en cuenta los aspectos emocionales. 8. El uso de medios audiovisuales y nuevas tecnologías.

1. Investigación-acción participativa

La investigación participativa es aquella que involucra a las niñas, niños y adolescentes como investigadores desde las primeras etapas del proyecto. En este sentido, el equipo busca asegurar no sólo que las opiniones de éstos estén presentes durante todo el proceso de investigación, sino que tengan un papel activo tanto en la planeación como en la toma de decisiones.

En las experiencias que se muestran a lo largo de este documento se observan diferentes niveles de participación de estos actores sociales. Algunos proyectos los incluyeron como simples informantes y/o recolectores de información, mientras que en otros se dio una participación mucho más significativa, involucrándolos desde un inicio en el diseño de estrategias de intervención, así como en todo el proceso de construcción, implementación y análisis de información de los proyectos.

Incluso cuando dichas experiencias respondieron a su vez a concepciones diferenciadas de lo que significa la participación infantil y juvenil, es decir, ya sea vista como un medio para llegar a un fin, o como un fin en sí misma, es importante resaltar el interés de todos

los proyectos por incrementar el nivel de participación de niñas, niños y adolescentes, incluso en los contextos más adversos.

Observamos, por ejemplo, que en el proyecto sobre el castigo físico que se llevó a cabo en Vietnam, la participación de los niños y las niñas tomó dos caminos: uno consistió en incluirlos como facilitadores de información, pidiéndoles sus sugerencias sobre las preguntas de investigación y los lineamientos éticos; en el otro se enfatizó que ellos fueran y se consideraran a sí mismos como investigadores. Este trabajo presentó una forma de intervención basada en el manual de Ennew y Plateau sobre los *Doce pasos del proceso científico ético, centrado en niños y en la investigación participativa*. Dicha experiencia es una de las más relevantes y completas en cuanto al trabajo que se requiere hacer a nivel personal, institucional y de políticas públicas para que niñas y niños puedan convertirse en investigadores de las situaciones que viven.

La experiencia propuesta por Brett Stoudt -llevada a cabo en una escuela particular para jóvenes en Nueva York- denominada *La co-construcción del conocimiento en "lugares seguros". Reflexionando sobre políticas y poder en la investigación acción participativa*, aborda el tema de la violencia entre los estudiantes y la forma de producir un conocimiento sobre la misma mediante la participación de alumnos, profesores y administrativos. Los estudiantes y profesores investigadores realizaron las actividades de campo dentro de la comunidad escolar y de análisis de la información en espacios que nombraron como "lugares seguros de investigación acción participativa". Se generaron espacios de formación teórico-conceptual sobre el tema de la violencia, donde se discutieron los textos y literatura recomendados. Propusieron actividades como diarios electrónicos sobre la violencia escolar, cartas y ensayos desde los que se conoció información personal, experiencias, reflexiones y propuestas de los jóvenes acerca de las diferentes formas y expresiones de la violencia entre pares. Como se puede ver, los sujetos de la investigación se transformaron en sujetos investigadores.

Otra experiencia significativa de investigación participativa, denominada *Un mapa para el cambio social: estudiantes latinos se involucran en una práctica etnográfica*, fue la realizada en un distrito de Tucson, Arizona, en la cual se formó a estudiantes latinos en diferentes técnicas del trabajo etnográfico, para la investigación sobre las desigualdades que enfrentan en su vida cotidiana, tanto en su escuela como en sus comunidades, y para el diseño e implementación de soluciones. En este proyecto se resalta el hecho de que la investigación participativa posibilitó un proceso de *formación y resistencia crítica* de los jóvenes, lo que les permitió no sólo darse cuenta y cuestionar las constricciones e inequidades de la estructura social a la que pertenecían, sino desarrollar habilidades para actuar como agentes de cambio social y cultural.

Finalmente, es de destacar la forma en que una organización juvenil de California logró convocar a más de 500 jóvenes activistas para formar coaliciones y empezar a prepararse en actividades de liderazgo y de planeación (véase capítulo “¡Escuelas sí!, ¡cárceles no! Conectando la investigación de acción juvenil y la organización juvenil en California”). Un aspecto importante de su estrategia fue asegurar que los jóvenes pudieran ocupar un lugar importante en los procesos de toma de decisiones y en los diferentes niveles de gobierno de la coalición. Los facilitadores buscaban un “alto nivel” de inclusión de los mismos mediante su participación en las fases de planeación, acción y evaluación del proyecto, así como en el análisis continuo de todo lo que ocurriera. Su planteamiento es que se logra el más alto nivel de involucramiento cuando este ciclo se institucionaliza como parte del proceso de planeación regular.

En estas experiencias encontramos, entonces, sujetos generadores de conocimiento en doble vía: para sí mismos y para sus comunidades; observamos su intervención como investigadores o promotores sociales actuando sobre problemáticas concretas y promoviendo transformaciones importantes en su medio; todo ello como parte de

una concepción y praxis de una participación infantil y juvenil realmente significativa.

2. El lugar de los adultos frente a la participación de niñas, niños y jóvenes

Crear espacios para la participación infantil y juvenil requiere mantener un equilibrio del rol que desempeñan los adultos ante éstos, ya que al tratarse de procesos, los requerimientos van cambiando de acuerdo con las etapas del proyecto y los adultos tienen que realizar un ejercicio continuo de reflexión crítica sobre su lugar ante ellos. En las experiencias reportadas en este libro se puede observar que hay una multiplicidad de papeles que los adultos adoptan.

En virtud de que todos los proyectos presentan desafíos respecto a las habilidades que los niños(as) tienen que desarrollar, un rol frecuente de los adultos es el de ser los facilitadores para que se preparen y adquieran las habilidades necesarias para una participación mucho más efectiva.

Otro aspecto importante en el caso de los proyectos con jóvenes en contextos de educación media fue la utilización de recursos teóricos y metodológicos que permitieron ampliar el horizonte de análisis sobre la situación que estaban viviendo, especialmente cuando se trataba de proyectos que abordaban los temas de la injusticia social y la exclusión de los jóvenes. El manejo de literatura especializada hizo posible que ellos argumentaran de mejor manera las demandas que presentaban ante las autoridades. Por otro lado, fue clave para el éxito del proyecto que los adultos responsables promovieran la capacitación en técnicas de entrevista, en la práctica etnográfica y en el manejo de medios audiovisuales.

Otro factor se refiere a la importancia que tiene que los niños que participan identifiquen a las personas que tienen poder de decisión y ante las cuales se deben presentar los hallazgos o propuestas y realizar gestiones para poder llevar a cabo los proyectos que plantean.

En diversas experiencias podemos observar la manera en que los jóvenes se prepararon para realizar presentaciones, videos o reportes que mostraran claramente sus demandas o visiones del mundo. Por ejemplo, el empoderamiento generado gracias al uso de la fotografía en el caso del proyecto canadiense *Luchando contra los estereotipos acerca de la juventud e infancia*, se dio como un proceso continuo y de acciones fluidas sin que un facilitador estuviera continuamente al frente del proyecto.

En otras experiencias, el papel de los coordinadores también tuvo que ver con la responsabilidad de asegurar la integridad física, mental y emocional de niñas y niños cuando los ambientes en los que se desarrollaba el proyecto presentaban algún tipo de riesgo. Observamos, por ejemplo, en el caso del proyecto que se hizo en Vietnam para indagar los castigos físicos, que los adultos tuvieron que tener una presencia continua para acompañar a los niños en situación de calle que participaron como investigadores y que realizaron entrevistas a adultos y a otros niños y niñas. También, en este caso, una aportación importante fue el establecimiento de lineamientos éticos muy claros que desde el inicio del proyecto fueron elaborados conjuntamente con ellos en virtud de lo delicado del tema y que hicieron evidente la diferencia que hay entre la perspectiva de los investigadores y la de los niños.

En síntesis, se puede afirmar que el adulto investigador o coordinador es un acompañante en el proceso que orienta y brinda información; promueve y facilita el aprendizaje de temas; enseña el manejo de herramientas y estrategias de aproximación a diversos actores de la comunidad, y genera espacios de diálogo y reflexión. En ese sentido, la labor del investigador es central para la consolidación de sinergias que facilitan la colaboración entre los actores, para ubicar espacios de trabajo, conseguir financiamiento, negociación y diálogo con autoridades, representantes, organizaciones o con otros miembros de la comunidad.

Sin embargo, como se señala en varios de los proyectos, para hacer realidad una participación infantil y juvenil realmente significativa, es necesario que los adultos que trabajan con ellos se capaciten. La formación continua es lo que les permitirá no sólo definir las estrategias metodológicas más apropiadas para responder a las necesidades y condiciones particulares de las poblaciones con las que trabajan, sino también cuestionar y transformar las dificultades que enfrentan en la relación con la niñez, adolescencia y juventud. Las relaciones desiguales de poder, así como los prejuicios y estereotipos hacia ellos, que se normalizan por fuerza de la costumbre y la tradición, son algunos de los factores que provocan resistencias importantes para promover formas significativas de participación.

3. Resistencias de los adultos

Las diferentes experiencias que aquí se presentan hacen evidente que, para propiciar una participación significativa, se requiere de un compromiso basado en principios tales como la no discriminación, la inclusión, el respeto a la diferencia, la escucha activa, y la comprensión de que la infancia, la adolescencia y juventud tienen otras formas de ver el mundo que enriquecen el proceso de la toma de decisiones.

Sin embargo, como se señaló al comienzo de este capítulo, en el marco de ciertas culturas tradicionales, la participación infantil y juvenil se considera una práctica inadecuada o muy difícil de realizarse debido a razones culturales. De acuerdo con los testimonios de los diferentes promotores que trabajan en el Medio Oriente, China, el Sudeste Asiático y África parece que en algunas de estas regiones el sector de la infancia ocupa el escalón más bajo dentro de la jerarquía social y, por tanto, los adultos esperan que niñas, niños y adolescentes los escuchen y respeten sin cuestionar ni expresar sus propias opiniones. Las relaciones asimétricas de poder que existen en diferentes culturas, pueden estar relacionadas con diversos aspectos como la edad, las jerarquías, la noción de autoridad, el estatus, la clase social, el género e incluso la tradición.

Las resistencias y oposiciones que tuvieron que enfrentar los proyectos fueron muy fuertes y requirieron por parte de los coordinadores un esfuerzo importante en dos sentidos: por un lado, trabajar con los niños para que pudieran expresar sus ideas y opiniones y, por el otro, trabajar intensamente con los adultos para que existiera una apertura y aceptación de la importancia de consultar a niñas y niños e incluirlos en la toma de decisiones. Estos procesos fueron largos y tuvieron que atravesar muchos obstáculos, ya que requirieron de la creación y la negociación de nuevos “espacios sociales” intergeneracionales que implicaron un cambio profundo en las relaciones de poder entre la infancia, los adultos y las instituciones.

En muchos de los proyectos se puede observar que existe una barrera importante por parte de los adultos y las instituciones para que niños y jóvenes puedan tener una representación real de sus intereses y necesidades. El *adultocentrismo* que se reporta en muchos de los casos, demuestra que existen relaciones de poder asimétricas muy marcadas entre los adultos y los sectores infantiles y juveniles. Por ejemplo, en el caso de los jóvenes latinos en California, la unión de varias organizaciones para protestar contra la criminalización, junto con la presentación al Congreso de una propuesta legislativa más justa, permitió que se escuchara su punto de vista en los herméticos ámbitos judiciales y legislativos del Estado, de los cuales son tradicionalmente excluidos. Por otro lado, todo el personal de la escuela Rockport de Nueva York pudo reflexionar -mediante la creación de espacios seguros de discusión- acerca de las jerarquías existentes en su institución, y sobre las diversas formas de violencia, el uso y abuso del poder entre los estudiantes y entre los profesores y los alumnos.

De igual manera, observamos las vicisitudes y logros de la participación infantil en un grupo de niñas y niños que incidieron en el ámbito legislativo de una comunidad africana para defender sus derechos. Ellos generaron un proceso en el que pudieron expresar algunas de las problemáticas de los ambientes familiares y comu-

nitarios en que vivían, como el sida, la violencia, el abandono, la pobreza, las drogas y el embarazo en edades tempranas. Ocho niñas y niños presentaron en el Parlamento los resultados del proceso de trabajo, así como los problemas a los que se enfrentaban y las sugerencias que tenían. La presentación de los niños generó un clima de tensión en la discusión del Parlamento, lo que puso en evidencia que uno de los principales obstáculos para la participación infantil en ámbitos legislativos tiene que ver con la dificultad de los adultos para abrirse a escuchar a los niños y adolescentes.

Por su parte, Hanne Warming de Dinamarca, en su proyecto denominado “*¿Cómo puedes saber si tú no eres un niño adoptado?*”: *dilemas y posibilidades de darles voz a niños en cuidado adoptivo*, señala que su país ha avanzado mucho en establecer políticas que consultan, escuchan e involucran a la infancia, pero que rara vez se consideran las perspectivas de la niñez en situación vulnerable, como es el caso de los niños en adopción. La autora se propuso dar voz a estos niños que, al estar en instituciones que han sufrido un recorte presupuestal, reciben una atención cada vez más burocrática y menos cercana.

Finalmente, no podemos dejar de mencionar las resistencias que presentan numerosos profesionales que trabajan con infancia para ceder el poder, lo que en muchas ocasiones les impide desarrollar procesos de participación significativos. Así lo señala Karoline Truchon, quien trabajó con jóvenes inuu en Canadá y que, al cederles parte del control e involucrar a los mismos en el proceso de investigación mediante el establecimiento de relaciones más igualitarias y de colaboración mutua, descubrió que no sólo los jóvenes, sino los adultos de la comunidad, empezaron a apropiarse del proyecto. Este método ayudó a que los y las participantes expresaran sus sentimientos y percepciones sobre sus condiciones de vida de una forma más auténtica, en lugar de centrar la discusión en las prioridades conceptuales de investigación construidas *a priori*.

4. Niñas, niños, adolescentes y jóvenes transformando su realidad: el abordaje de problemas concretos

Existe una articulación importante entre la investigación-acción y la participación infantil y juvenil. Las propuestas que surgen de este binomio encuentran muchas posibilidades de aprendizaje y reflexión sobre sus acciones, pues parten del reconocimiento de una problemática concreta a resolver y que, por tanto, puede tener un impacto en el ámbito personal, familiar o social, dependiendo del caso. La búsqueda de cambios en sus comunidades va de la mano con el reconocimiento de la ciudadanía y son prácticas de formación que están centradas en la enseñanza-aprendizaje de tipo colectivo. Aprendizajes interculturales e intergeneracionales que sensibilizan sobre la diversidad y las circunstancias de otros grupos sociales.

En la experiencia de Vietnam, el hecho de que los niños participaran en una metodología de investigación-acción, hizo evidente las grandes diferencias que existen entre la visión de los adultos y la de los niños. Cuando se compararon las preguntas de investigación que cada uno de ellos se hizo, se observó que los intereses de los niños se centraban en lo que pasaba realmente, mientras que los adultos buscaban un saber conceptual acerca de los castigos físicos y emocionales. Los adultos estaban interesados en las comparaciones entre región, género y etnia, mientras que los niños no las tomaban en cuenta. Los adultos buscaban la intervención y el apoyo de organizaciones, mientras que los niños reflejaban un concepto más personal y menos organizacional del tema. El equipo investigador incorporó ambas visiones y decidieron diseñar las herramientas de investigación de manera que las preguntas giraran en torno a quién pega/castiga a los niños, y así abarcar un mayor rango de personas, incluyendo a los otros niños, tal como lo deseaban los niños investigadores.

Otra experiencia de jóvenes actuando sobre problemas concretos se observa en el proyecto *¡Escuelas, sí! ¡cárceles no! Conectando la investigación de acción juvenil y la organización juvenil en California*.

Una coalición de organizaciones juveniles presentó en el senado del Estado una enmienda para promover programas sobre justicia juvenil centrados en el acceso y rehabilitación de servicios para la juventud, evitando con ello la criminalización de la que eran objeto y demandando su acceso a la escuela.

Finalmente, se encuentra también el deseo de los jóvenes por transformar situaciones concretas e inmediatas a través de su participación en proyectos ecológicos urbanos como el que tuvo lugar en la ciudad de Milwaukee, denominado *“En cierto modo, es divertido hacer lo imposible”*: la historia del Centro Ecológico Urbano de Milwaukee, el cual, utilizando diferentes estrategias lúdicas, y gracias al apoyo comunitario y a la entusiasta intervención de niños y jóvenes, logró recuperar un parque que se había convertido en un foco de delincuencia, hogar de infractores e indigentes, y vertedero de basura. Con la reactivación del parque, la comunidad –en especial, niños y jóvenes– recuperó un espacio para la realización de diferentes actividades deportivas, pedagógicas, sociales y culturales.

Los proyectos que aquí se presentan resaltan la importancia del trabajo grupal, así como la vinculación de distintas instancias de la comunidad, instituciones y sus representantes en los proyectos, no sólo para asegurar el éxito de éstos, sino su continuidad y posibilidad de reproducción, mediante el establecimiento de compromisos y responsabilidades de todos los actores involucrados.

5. Los beneficios del trabajo grupal y los procesos colectivos

El trabajo grupal es utilizado continuamente en los proyectos participativos ya que la relación entre pares facilita la expresión abierta de su propia visión, así como la identificación de los temas concretos que les interesan. La interacción de los coordinadores adultos en los procesos libres de discusión permite apreciar los diversos códigos de comunicación y formas de expresión que niñas, niños y adolescentes crean y recrean. Cuando ellos trabajan en grupo desarrollan la comprensión de que existen otras perspectivas y, por tanto,

aprenden formas de escucha activa, de diálogo con los demás, y se dan cuenta de la importancia de argumentar para poder llegar a consensos o acuerdos de manera que el proyecto pueda avanzar.

Los proyectos verdaderamente participativos requieren de varios momentos de trabajo grupal con los niños, a quienes se les prepara para estar en un proceso que tiene un componente de incertidumbre, ya que el proyecto en sí se va construyendo mediante la consulta a los participantes sobre los pasos a seguir. De esta manera, existe un aprendizaje sobre la importancia de la flexibilidad y del discernimiento continuo acerca de cuáles pueden ser las respuestas más efectivas ante cada una de las circunstancias que se presentan y del trabajo práctico que se requiere para sacar adelante al proyecto.

Establecer discusiones grupales entre pares permite también disipar las estructuras rígidas de poder y ayuda a entender que el conocimiento no está en una sola persona, sino que cada uno de los participantes tiene diferentes saberes, que se pueden aplicar de manera diferenciada en cada uno de los temas específicos que se abordan, y distintas habilidades que se pueden ejercer en las acciones que se deben tomar. Esto posibilita un continuo cambio de roles que se ajustan a las demandas particulares de cada momento del proyecto, situación que no sería posible si el adulto es quien realiza una planeación rigurosa poniendo énfasis en los resultados específicos, y manteniendo al margen la opinión de los niños.

Por ejemplo, observamos que en los proyectos con jóvenes latinos realizados tanto en California como en Chicago, se generó un proceso de colaboración natural -en diferentes momentos del desarrollo de la investigación- que respetó e incluyó las propuestas y recomendaciones de los participantes desde el inicio hasta la escritura del reporte final, favoreciendo el empoderamiento y el liderazgo de los jóvenes en sus comunidades. El diseño de la investigación y el formato de las reuniones reflejaron sus estilos particulares de comu-

nicación, lo que propició un intercambio de información mucho más eficaz y una mayor adhesión de éstos al proyecto.

En la experiencia con niños adoptados en Dinamarca, encontramos que el trabajo grupal fue una estrategia metodológica de alcance importante para lograr la reflexión y el intercambio de experiencias entre los mismos niños. Para la autora, trabajar colectivamente permitió comprender la dimensión política de las experiencias privadas y el aspecto social de lo que parecía ser sólo personal; también permitió que los niños hablaran sobre temas que nunca habían tocado en otros lugares. Al escuchar las historias de sus pares, se dieron cuenta de que no eran los únicos que enfrentaban esos problemas y empezaron a contar sus propias experiencias, incluso abordaron temas sensibles como la violencia y el abuso. El hecho de estar entre iguales y no ser señalados o criticados por su condición permitió que se sintieran más cómodos y con mayor libertad. Podemos afirmar que fue la horizontalidad la que permitió que niñas y niños se apropiaran del espacio grupal.

Resulta indispensable volver a mencionar aquí la importancia que tiene para los adultos que guían los procesos grupales, recibir una capacitación previa y continua, pues necesitan desarrollar ciertas habilidades para usar esta herramienta. Otro aspecto relevante que es conveniente considerar es que, como parte del trabajo formativo para los adultos, se incluya por lo menos una sensibilización a los patrocinadores, directivos y ejecutivos acerca de la importancia de los procesos grupales.

6. La relación con la comunidad

Algunos de los trabajos que se presentan, parten de experiencias comunitarias en las que niñas, niños y jóvenes son los sujetos centrales de la intervención, posibilitando que se involucren en los procesos formativos que les permitirán adquirir las herramientas para incidir en la comunidad, detectar problemáticas y manejar estrategias de aproximación y promoción de la participación con

diversos actores comunitarios. Las posibilidades de incidencia y de generación de cambios propuestos por niños y jóvenes son evidentes. Las experiencias cuentan con el respaldo de promotores sociales, colectivos, organizaciones sociales, universidades y diferentes instancias de promoción cultural.

En el caso de los proyectos desarrollados en Estados Unidos, observamos una incidencia en población mayoritariamente latina y mexicana. Por ejemplo, las experiencias con los jóvenes latinos en ese país generaron procesos de aprendizaje significativos para quienes se capacitaron como promotores sociales, creando espacios de interacción con otros miembros de su localidad y acercándose a los temas que afectaban directamente a su comunidad. Se conformaron grupos de discusión entre los jóvenes interesados, se realizaron plantillas de preguntas para dialogar con los adultos, se hicieron sondeos y diagnósticos de problemáticas, así como propuestas y estrategias de intervención. Su participación en los proyectos hizo evidente su capacidad como buenos observadores, sensibles para el trabajo comunitario y con cualidades excelentes para formarse como investigadores.

En el caso de los jóvenes inuu de Canadá, cuestionar los estereotipos que sobre ellos se habían construido y mostrar con imágenes lo que pensaban de su propia identidad, involucró a toda la comunidad y produjo una transformación en las relaciones intergeneracionales. Destaca el hecho de que este proyecto consiguió convocar a 75 adultos que se incorporaron en diferentes momentos del proceso, incluyendo a personas que no eran de la comunidad. Este tipo de acción juvenil representó una iniciativa muy interesante que combinó dos aspectos: por una parte, se trató de un acto de resistencia ante la subordinación que se pretende ejercer -no sólo sobre ellos, sino sobre toda la comunidad- mediante un orden social y simbólico que los presenta únicamente como jóvenes en riesgo y con cierta peligrosidad; por otra parte, se trató de un movimiento creativo y lúdico que, utilizando imágenes fotográficas, logró congregar a toda la co-

munidad, rescatar la riqueza de su cultura y generar una visión más fresca de su identidad indígena.

En la experiencia del proyecto *Placework*, llevado a cabo en Chicago, se trabajó con jóvenes para que reflexionaran sobre su comunidad a través de un grupo de discusión en el cual se propusieron temáticas y preguntas que posteriormente fueron ubicadas en lugares estratégicos de la localidad, con el fin de propiciar un diálogo con los adultos. Los coordinadores plantearon la importancia de tomarse el tiempo necesario para poder construir una relación sincera con la comunidad, de manera que los jóvenes pudieran establecer un programa de colaboración con los miembros de la misma y se pudieran comunicar -desde el inicio- con las personas que ocupaban altos cargos con el fin de asegurar su apoyo y, poder llevar a cabo las conversaciones con toda la población. Se realizaron reuniones con todos los participantes del programa y se dio especial importancia a difundir las presentaciones del trabajo realizado en la comunidad. Las y los jóvenes también hicieron un esfuerzo por involucrar en el trabajo a personas de su misma edad, lo que les permitió entender la complejidad que implica un cambio comunitario, así como desarrollar habilidades para representar y articular sus propios intereses y propuestas.

Finalmente, quisiéramos mencionar el proyecto realizado en India, denominado *Después del tsunami en Cooks Nagar: los desafíos de una reconstrucción participativa*. Éste se llevó a cabo en una población que se encontraba en proceso de reconstrucción, luego de ser devastada por el tsunami ocurrido en diciembre de 2004. Con la ayuda de diversas instituciones gubernamentales y OSC se involucró a niños, niñas y adultos mediante grupos focales, entrevistas y consultas comunitarias, para determinar las condiciones de las viviendas que serían reconstruidas y así satisfacer las necesidades particulares de las familias. La participación de toda la población en estas consultas -que se dieron en un ambiente de confianza y respeto mutuos- no sólo consiguió el objetivo de construir casas

mucho más adecuadas, sino que tuvo un efecto positivo en el estado de ánimo y en la autopercepción de los pobladores quienes, de un estatus de víctima y de dependencia, pasaron a asumir un papel de agentes competentes y activos en la toma de decisiones y en la planificación de su vida.

7. La inclusión de las emociones en los proyectos participativos con niñas, niños, adolescentes y jóvenes

Los artículos que se incluyen en este libro nos muestran que muchos de los proyectos participativos tienen que ver con realidades difíciles que están enfrentando los niños y adolescentes y que, por tanto, implican experiencias emocionales muy profundas.

Trabajar conjuntamente con la infancia y juventud presenta un desafío al tipo de relaciones que sostenemos con ellos, ya que -como profesionales- somos herederos de un imperativo ético que tiene una larga tradición y que plantea la importancia de no involucrarse emocionalmente con las personas con quienes se trabaja, ya sea para mantener una cierta objetividad o bien para no caer en actitudes paternalistas o de protección hacia ellos. No obstante, el reto de entender la realidad que enfrentan, la forma en que ven el mundo, sus conflictos, aspiraciones y propuestas no puede estar desvinculado del reconocimiento de sus emociones.

Alison Jaggar (1989) plantea que los sectores marginados u oprimidos en la sociedad “tienen un acceso doloroso, pero a la vez privilegiado, a los problemas que la sociedad debe revertir”, destacando la fuerza política que los aspectos emocionales tienen para luchar por situaciones más justas. Asimismo, Nussbaum (1994) destaca que las emociones son las que permiten a los sujetos percibir los valores y, por tanto, actuar en concordancia con ellos, en cada situación particular. Esta autora argumenta que también las emociones se refieren a estados de cosas que están fuera de nuestro control

y que, por consiguiente, tienen que ver con la vulnerabilidad o los límites de la autosuficiencia frente a condiciones particulares.⁶

Varios de los proyectos presentados en este libro muestran un enfoque más abierto a la subjetividad de niñas, niños y adolescentes, y proponen diversos lineamientos éticos para trabajar situaciones delicadas que involucran aspectos emocionales. Destaca, entre ellos, el realizado en Vietnam con niños trabajadores, migrantes y/o en situación de calle, sobre los castigos físicos que habían recibido. Una aportación importante de esta experiencia es que los investigadores incluyeron a los niños desde las primeras etapas de la investigación y los consultaron sobre cuáles serían las reglas éticas que ellos sugerían. Las preocupaciones de los niños se referían principalmente a que había que tener un trato afectuoso y bondadoso con ellos, proteger su identidad, así como garantizar entornos seguros durante las entrevistas. El énfasis en los aspectos emocionales por parte de los niños, en contraste con los aspectos más organizativos del proyecto priorizados por los adultos, pone de relieve la necesidad de consultarles desde las primeras etapas del proceso, sobre la forma en que quisieran ser tratados, y de evaluar continuamente el proceso para detectar si existen algunos aspectos que vulneren su bienestar.

Por otro lado, la investigación realizada por Warming con niñas y niños adoptados en Dinamarca, permite observar otra forma de trabajo con poblaciones emocionalmente vulnerables. Su intervención se basó en la *teoría del reconocimiento* de Honneth, que incluye, entre otros, el reconocimiento emocional, es decir, considerar al niño como alguien especial con quien se establece una relación de interdependencia y a quien se le provee de un cuidado y apoyo afectivo. Este tipo de relación es la base para que niñas y

6 María Celina Lacunza, "Un enfoque neoaristotélico en la reflexión ética sobre las emociones. La posición de Martha Nussbaum", *Revista de Filosofía y Teoría Política*, anexo 2005, p. 6.

niños desarrollen la confianza en sí mismos y puedan establecer relaciones más adecuadas con los demás. En este mismo tema es importante también el reconocimiento social que se da a través de las relaciones grupales cuando se aprecian las habilidades de cada niño y el tipo especial de contribución que puede hacer al grupo. Cuando las niñas y niños toman conciencia de la aportación que cada uno puede hacer se crean relaciones de solidaridad y de reconocimiento mutuo.

Esta dimensión de reconocimiento emocional dentro de un proceso de participación puede valerse de ciertas herramientas, como la poesía, la fotografía, la música o el intercambio epistolar por medio del correo electrónico y/o mensajes de chat, entre otros, que permiten una expresión de emociones que no sería posible por medios puramente conceptuales o más formales y que, de una u otra forma, rebasan las restricciones de género impuestas por la cultura, especialmente, en el caso de los hombres jóvenes. La experiencia del estudio de la violencia en la escuela Rockport de Nueva York muestra la manera en que el intercambio epistolar permitió a algunos jóvenes expresar su molestia, rechazo e incluso compasión ante las víctimas de dicha coacción en un ambiente tan restrictivo y signado por la práctica de la violencia masculina. Era claro que este tipo de relaciones se habían normalizado y justificado como una dinámica relacional cotidiana y que, incluso, eran promovidas por las mismas dinámicas institucionales, lo que impedía a los estudiantes oponerse a las mismas en presencia de sus demás compañeros.

Por otro lado, el hecho de que niñas, niños o jóvenes puedan hacer públicas sus historias y experiencias tiene también un impacto emocional en los adultos. Cuando los jóvenes innu difundieron en el periódico local de la escuela la percepción que ellos tenían de su situación de discriminación, una de las participantes fue abordada por una maestra que no conocía, quien le dijo con lágrimas en los ojos lo mucho que le había conmovido su historia. De igual manera, los periodistas que cubrieron las exposiciones fotográficas repor-

taron lo conmovedor de esos testimonios. Este tipo de respuestas nos hace pensar que existe un impacto más profundo en los adultos cuando no sólo se presentan los resultados de manera conceptual, sino también vivencial, lo que podría favorecer la sensibilización de la población en general ante determinadas problemáticas en las que se busca incidir.

En este sentido, podemos ver que es esencial que en las prácticas participativas se reconozca que toda relación entre niños y adultos está necesariamente signada por un componente socio-emocional que puede desplegarse en un amplio abanico de posibilidades y que, en consecuencia, requiere de una reflexión y evaluación continuas para asegurar el bienestar y la satisfacción de los niños que participan.

8. El uso de la fotografía, los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías

Dentro de los proyectos presentados en este libro, algunos de ellos hicieron uso de la fotografía, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías como herramientas que posibilitan la participación de niñas, niños y adolescentes, y que son casi de uso cotidiano para las nuevas generaciones.

El uso del video como una herramienta que posibilitó amplios niveles de inclusión, se puede apreciar en el proyecto denominado *“Nuestra Voz”: un proyecto de niños y jóvenes con necesidades especiales. Estudio de caso sobre participación infantil en Líbano*. Los participantes -muchos de ellos con discapacidades visuales, auditivas, de motricidad e incluso autismo- elaboraron videos junto con personas sin necesidades especiales, en donde la dinámica les llevó a identificar los recursos y limitaciones de cada uno de ellos para distribuir las tareas de acuerdo con sus capacidades. Este proyecto tuvo un impacto de transformación importante, tanto en las familias como en la comunidad, ya que gracias a la amplia difusión que se hizo de los videos, se

logró sensibilizar a diferentes sectores de la comunidad sobre la habilidad que tienen las niñas, niños y jóvenes con discapacidad para participar plenamente en proyectos socialmente relevantes.

El empleo de espacios electrónicos como páginas web demostró también su utilidad dentro de los proyectos participativos. Permitió, por ejemplo, en el caso del proyecto *¿Cómo puedes saber si tú no eres un niño adoptado?*, la expresión libre de pensamientos y sentimientos. Esto fue posible gracias a la creación de una página web que ofrecía un foro virtual de discusión abierto al intercambio de experiencias de cualquier niña o niño que estuviera o que hubiera estado alguna vez en adopción. El foro tuvo una duración de 10 semanas, periodo en el cual los participantes pudieron escribir sus impresiones alrededor de ciertas temáticas propuestas para su debate.

Asimismo, en el proyecto *Placework: un modelo para alentar el compromiso y el empoderamiento en los jóvenes*, se combinó el uso de un espacio físico con uno electrónico para que las y los jóvenes pudieran interactuar, describir y revisar críticamente los cambios que sucedían en su comunidad. La página web permitió archivar su trabajo, y así tener una memoria virtual de la información que generaron y de los resultados de sus reflexiones.

En cuanto a la fotografía, el caso de los jóvenes innu de Canadá es particularmente interesante, porque su trabajo fotográfico cuestionó las representaciones estereotipadas y prejuiciosas sobre ellos, que los colocaban como víctimas y como personas sin futuro. La exposición fotográfica que se organizó mostraba fotos que representaban imágenes positivas en ambientes cotidianos, demostrando la forma particular que tenían de entender y dar sentido a su identidad indígena. Podríamos decir, entonces, que las fotografías se constituyeron en imágenes culturales de una generación que se atrevió a presentar los valores que consideraban importantes y que hizo visible lo que el discurso dominante ocultaba.

En este caso, el ejercicio fotográfico se puede considerar como un acto de resistencia, en el sentido de cuestionar su situación de subordinación en un orden social y simbólico, que impone ciertos marcos de referencia y que les colocaba como jóvenes en riesgo y con cierta peligrosidad. La aparición pública de sus propias concepciones, los colocó como agentes con una intencionalidad clara que situó su trabajo en una contienda política para reivindicar su identidad indígena, mostrada desde su propia visión.

Como promotores de la participación infantil y juvenil tenemos que tomar en cuenta que las generaciones actuales han incorporado completamente las nuevas tecnologías, el uso de la fotografía y del video en su cotidianidad. El uso de estas herramientas para hacer públicas sus opiniones y propuestas supone en sí mismo un elemento político y de creación de identidad.

Los trabajos que conforman este libro abordan, desde diferentes perspectivas y metodologías, el problema de la participación infantil y juvenil en contextos sociales y culturales muy diversos en los que alcanzar un nivel de participación realmente autónoma y efectiva sigue siendo una meta a cumplir. Si bien es cierto que los grandes cambios políticos y económicos ocurridos durante las últimas décadas han tenido un impacto negativo considerable en todo el mundo, especialmente en los países pobres y en desarrollo, es posible encontrar iniciativas exitosas que buscan ampliar los niveles y escenarios de incidencia de la participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, favoreciendo la construcción de una ciudadanía activa desde edades tempranas.

Las experiencias que se han expuesto nos muestran las reflexiones que ellos tuvieron acerca de la violencia en casa y en el ambiente escolar, los contextos de guerra, la intervención en los problemas legales, la exclusión social y política, los estereotipos negativos que se les adjudican, la victimización en circunstancias de desastres na-

turales, etcétera, y sobre todo nos invitan a descubrir nuevas formas de intervenir a favor de la niñez, la adolescencia y la juventud.

La descripción que hemos hecho de los proyectos es una invitación a conocer sus experiencias, sus logros, dificultades y desafíos, lo que nos puede ayudar a mantener una perspectiva crítica de nuestra propia práctica profesional, así como de nuestras concepciones y expectativas en relación con la niñez, la adolescencia y la juventud.



Bibliografía

- Alfageme, Erika, Cantos, Raquel, Martínez, Martha, *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*, Plataforma de Organizaciones de Infancia, Madrid, 2003.
- Bonfil Batalla, Guillermo, “Los diversos rostros de la infancia en México”, *Revista Tierra Adentro*, núm. 85, abril-mayo, México, 2003.
- Colángelo, María Adelaida, “La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje”, ponencia en el encuentro *La formación del docente del siglo XX al XXI*, Universidad Nacional de la Plata, Argentina, 2003.
- Feixa, Carles, “Antropología de las edades”, en Joan Pratt y A. Martínez (eds.), *Ensayos de antropología cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*, Ariel, Barcelona, 1996.
- Fortes, Meyer, “Social and psychological aspects of education in Taleland”, en Middleton John (ed.), *From Child to adult: Studies in the anthropology of education*, Natural History Press, Nueva York, 1970.
- García Méndez, Emilio, *Infancia-Adolescencia. De los derechos y de la justicia*, Fontamara, UNICEF, México, 1998.
- Good, Catharine, “Trabajando juntos: conceptos nahuas del grupo doméstico y de la persona en el Alto Balsas”, ponencia en el simposio internacional *Familia y parentesco en México y Mesoamérica. Una mirada antropológica*, México, 11 de febrero, Universidad Iberoamericana, 1998.
- Hart, A. Roger, *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*, UNICEF/PAU Educación, Barcelona, 2001.

Heat, Shirley Brice, "What no bedtime story means: Narrative skills at home and school", *Language in society*, 11, Cambridge University Press, 1982.

Jaggar, Alison, "Love and knowledge: Emotion in feminist Epistemology", en *Gender, body and knowledge. Feminist reconstructions of being and knowing* Rutgers University Press, 1989. Citado por María Celina Lacunza, "Un enfoque neoaristotélico en la reflexión ética sobre las emociones. La posición de Martha Nussbaum", *Revista de Filosofía y Teoría Política*, 2004.

Lacunza, María Celina, "Un enfoque neoaristotélico en la reflexión ética sobre las emociones. La posición de Martha Nussbaum", *Revista de Filosofía y Teoría Política*, 2004.

Lansdown, Gerison, *La evolución de las facultades del niño. Save de Children*, UNICEF, Centro de Investigaciones Innocenti, Siena, Italia, 2005.

Liebel, Manfred, "Paternalismo, participación y protagonismo infantil", en Corona Caraveo Yolanda y Linares Pontón María Eugenia (coords.), *Participación infantil y juvenil en América Latina*, cap. 5, pp. 113-145, UAM, Childwatch International Research Network, Universitat de Valencia, 2007.

Nussbaum, Martha, *La terapia del deseo: teoría y práctica en la ética helenística*, Paidós, Barcelona, 2003.

Rogoff, Bárbara, *Aprendices del pensamiento, el desarrollo cognitivo en el contexto social*, Paidós, Barcelona, 1993.

Salazar, Gabriela, "Agente y sujeto: Reflexiones acerca de la teoría de la agencia en Anthony Giddens y la de sujeto en Alan Touraine", *Revista Derecho en Libertad*, núm. 5, julio-diciembre, Facultad Libre de Derecho de Monterrey, Nuevo León, México, 2010.

Szulc, Andrea, “Antropología y niñez: de la omisión a las ‘culturas infantiles’”, en Guillermo Wilde y Pablo Schamber (comps.), *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*, Ediciones SB, Colección “Paradigma In-dicial”, Serie Antropología Sociocultural, Buenos Aires, 2006.

Ward, Martha Coonfield, *Them children: A study in language learning*, Holt, Rinehart and Winston, Nueva York, 1971.



Pavimentando un camino de ida y vuelta: impulsando la participación infantil en un estudio sobre castigos físicos y emocionales de niños en Vietnam

Dulamdary Enkhtor

Departamento de Psicología, Universidad del Estado de Georgia



Introducción

Siglos de prácticas tradicionales influenciadas por la filosofía de Confucio han hecho énfasis en el bajo estatus que tienen los niños y las niñas en la escala social, lo que ha producido una serie de creencias profundamente arraigadas de que la comunicación con éstos en Vietnam sólo tiene una dirección. Este artículo se centra en las experiencias exitosas y en los desafíos a los que nos enfrentamos al incluir a niños y niñas como investigadores y facilitadores de información en el estudio “Investigación sobre castigos físicos y emocionales de niños” realizado en Vietnam en 2005.¹

Una investigación con base en los Derechos de los Niños inicia con el respeto y el esfuerzo de tomar en cuenta la Convención sobre los

1 El estudio es un proyecto de investigación en colaboración con Save the Children Sweden (SCS), UNICEF y el Plan en Vietnam, además es parte de un estudio regional coordinado por la Alianza Save the Children (SCA) en Bangkok. El reporte de este trabajo contribuyó al Estudio Global de las Naciones Unidas sobre Violencia contra los Niños y las Niñas. Título original: “Paving a Two-Way Street: Encouraging Children’s Participation in a Study on the Physical and Emotional Punishment of Children in Vietnam”, *Children, Young and Environment*, 17(1), 2007 [<http://www.colorado.edu/journals/cye>].

Derechos del Niño (1989), documento que Vietnam fue uno de los primeros países en ratificar. La Convención perfila los derechos de los niños y las niñas en cuanto a ser sujetos de investigación:

- Artículo 12. Los niños y las niñas tienen el derecho de expresar su opinión en asuntos que les conciernen.
- Los niños y las niñas tienen el derecho de expresarse de la manera que lo deseen -no limitándose a la expresión oral usada por los adultos.
- Artículo 3.3. Los niños y las niñas tienen el derecho a pedir la más alta calidad de servicios, lo cual incluye la mejor forma de investigación posible.
- Artículo 35. Los niños y las niñas deben ser protegidos de cualquier tipo de explotación, incluyendo la explotación a través de los procesos de investigación y a través de la difusión de información.

Para respetar y hacer que se pongan en marcha estos derechos, es necesario llevar a cabo la investigación de manera ética y usar métodos científicos, así como permitir que los niños y las niñas expresen sus puntos de vista.

La SCA organizó dos talleres en el Sudeste de Asia del Pacífico en 2003 y 2004 con el propósito de desarrollar una estrategia para vislumbrar los castigos corporales que se les propinan a los niños y a las niñas, y para identificar los retos nacionales que implica implementar esta estrategia. Dichos talleres revelaron la necesidad de reforzar las capacidades locales, en conjunto con las regionales, para conducir una investigación participativa ética en la que se les involucrara. Para cumplir con esta necesidad, la SCA decidió lanzar un proyecto de investigación regional. Los objetivos del proyecto fueron:

- Construir capacidades para trabajar con los niños investigadores, que incluyen aspectos éticos, particularmente en la

investigación centrada en castigos físicos y emocionales, así como investigando temas que les afectan.

- Producir datos nacionales y regionales comparables que pudieran informar de manera directa el nivel del programa de intervención, así como apoyar el trabajo en cuanto a la eliminación de los castigos físicos y emocionales de los niños y las niñas de la región.
- Contribuir al Estudio Global sobre la Violencia en contra de los Niños y las Niñas de las Naciones Unidas.
- Identificar las formas culturales en que se resuelven los conflictos, ya que pueden formar la base de un trabajo por medio de una cultura de paz y libre de violencia para los niños, las niñas y la sociedad, en total acuerdo con el contexto de Década de Paz y No Violencia para los Niños y las Niñas 2001-2010.

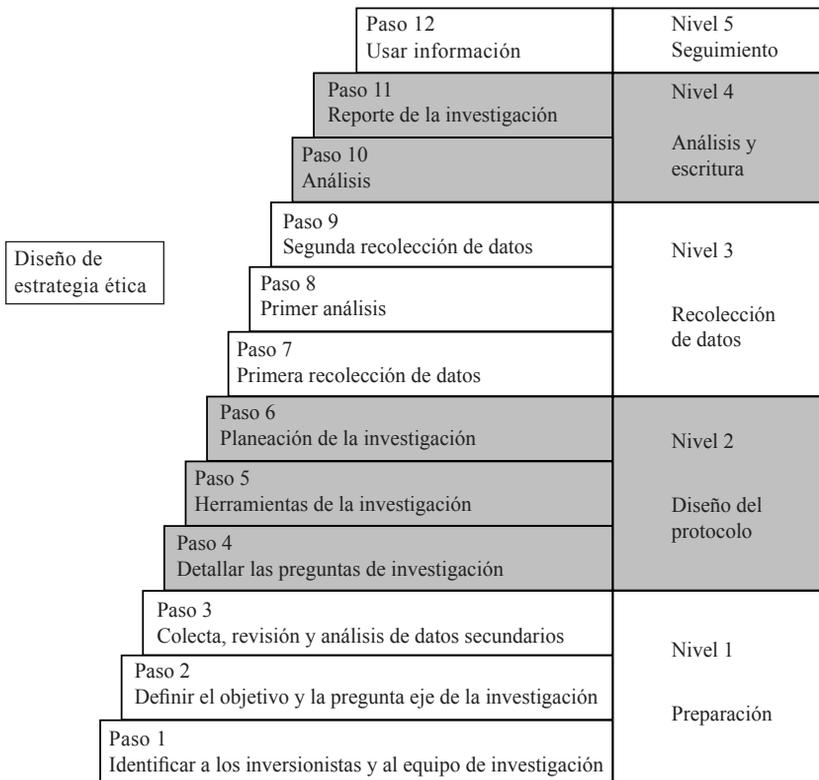
El proyecto de investigación se centró en brindarles la oportunidad de que sus voces fueran escuchadas en un tema central que afecta su vida, es decir, el de los castigos físicos y emocionales (*physical and emotional punishment*, PEP, por sus siglas en inglés), además de construir la capacidad para participar en la investigación, la cual podría informar acerca del apoyo legal para defenderse y el trabajo de intervención en sus comunidades.

Vietnam fue uno de los nueve países que participaron en este proyecto sobre investigación regional. Este artículo esboza el diseño del proceso del proyecto y se centra en las experiencias del equipo de Vietnam, en relación con la forma en que se condujo la investigación participativa con niños y niñas física y emocionalmente castigados.

La organización Save the Childrens Sweden (SCS, por sus siglas en inglés), fue el punto central en Vietnam y la responsable de movilizar a las organizaciones involucradas, así como de asegurar la coordinación con el equipo investigador de la SCA regional. Esta última

realizó un manual titulado “Cómo investigar sobre el castigo físico y emocional infantil” (*How to Research the Physical and Emotional Punishment of Children*) (Ennew y Plateau, 2004) y su objetivo fue facilitar el diseño del protocolo de investigación sobre el castigo corporal para que posteriormente se usara en una investigación a escala nacional, así como hacer comparaciones regionales científicamente válidas. Apoyándose en este manual, la SCS en Vietnam siguió los “Doce pasos del proceso científico ético, centrado en niños y en la investigación participativa” (Ennew y Plateau, 2004) (Figura 1).

Figura 1. Doce pasos para el proceso de investigación con niños y niñas



Con los doce pasos del proceso en mente, los cuales se muestran más abajo, la SCS en Vietnam realizó una invitación a escala nacional a los interesados potenciales para conformar el grupo: tanto para realizar la investigación como para integrar el grupo consultor. El equipo de investigación incluyó a personal de Save the Children Sweden, Plan en Vietnam, Instituto de Ciencias de la Comisión sobre Población, Familia y Niños de Vietnam, Instituto de Psicología, Ministerio de Justicia, dos organizaciones de la sociedad civil nacionales que trabajan en contra del abuso infantil, Centro de Investigación para la Salud Familiar y el Desarrollo de la Comunidad (Cefacom, por sus siglas en inglés), el Centro de Estudios y Ciencias Aplicadas en Género-Familia-Mujeres y Adolescentes (CSAGA, por sus siglas en inglés), y 20 niños *en situación de calle* en Hanói. El papel del equipo de investigación fue llevar a cabo los pasos 2 al 12, de los doce pasos del proceso. El equipo de voluntarios incluyó a las organizaciones ya mencionadas, así como UNICEF, un grupo de organizaciones involucradas en la protección de niños y niñas, y algo sumamente importante, los niños y las niñas. El papel de estas organizaciones fue brindar aportaciones en los pasos clave, incluidos la formulación de los métodos de investigación y el plan de investigación, dando una retroalimentación sobre los hallazgos y el reporte final, además de usar la información de la investigación. Yo represento al *Plan en Vietnam*, una ONG internacional que trabaja en asuntos de infancia, así como en proyectos de investigación y fui elegida por el equipo de investigación de Vietnam para ser la coordinadora del estudio.

El estudio de Vietnam abarcó de manera participativa a 499 niños y niñas, y entre éstos a 20 niños en situación de calle, quienes actuaron como niños investigadores, además de 306 adultos del norte (Hanói y de la provincia Thai Nguyen), del centro (provincia Luang Ngai) y del sur de Vietnam (ciudad de Ho Chi Minh). La muestra incluyó a personas kinh, en su mayoría niños y niñas de cuatro localidades; niños del grupo étnico hre de la provincia Luang Ngai ; grupos étnicos h'mong dao y nung de la provincia de

Thai Nguyen; y un grupo de niños de la calle de Hanói, quienes se encontraban entre la mayoría kinh. Fueron distribuidos en cuatro grupos de edad: cuarto, quinto, sexto y octavo grados escolares, los cuales generalmente correspondían a 9-10, 10-11, 11-12, y 13-14 años de edad, respectivamente. Se hizo el esfuerzo de involucrar a la minoría étnica para que fueran investigadores participantes. Durante la segunda revisión de datos se reveló una relativa falta de información sobre la desventaja social de este segmento de la población. Los niños y niñas de la calle de Hanói fueron elegidos para incluir a este segmento vulnerable de la población, además de que el Plan en Vietnam tiene un programa específico para apoyarlos. Tomando en consideración el tiempo, los recursos humanos y los límites económicos para este estudio, las organizaciones participantes eligieron los grupos de edad para permitir que la representación de edades fuera lo más amplia posible.

Incluyendo a los niños en todas las etapas de la investigación

De acuerdo con las reglas de las organizaciones participantes y según el manual (Ennew y Plateau, 2004), el equipo de investigación buscó la manera de involucrar a los niños y las niñas en la investigación desde el inicio hasta el final del estudio, para asegurar que ésta se centrara en ellos y en la participación. “Centrado en los niños” -en este contexto- significa que el foco del estudio estaba en éstos, además de entender sus puntos de vista y sus experiencias. “Participativa” indica que el equipo de investigación buscó asegurar que las opiniones de los mismos se reflejaran durante todo el proceso de investigación. Su participación tomó dos caminos: uno consistió en incluirlos como investigadores, primero preguntándoles por sus sugerencias acerca de las preguntas de investigación y los lineamientos éticos y, después de esto, se les incluyó como investigadores; el segundo camino consistió en promover su participación activa como facilitadores de información. Además, se están haciendo esfuerzos para organizar las consultas de éstos -in-

cluyendo a los niños investigadores y facilitadores de información, así como otros- para indagar sus opiniones sobre el reporte final en una versión adaptada para ellos.

El equipo tomó en cuenta la opinión de los niños desde el inicio del proceso. El equipo de investigación se reunió con dos grupos de 20 niños en situación de calle en Hanói (la mayoría eran migrantes, y venían de varias provincias), los cuales asistían a escuelas multi-grados a cargo de autoridades locales y eran apoyadas por el Plan en Vietnam. Durante esas reuniones, los investigadores les presentaron a los niños y a las niñas, a quienes les interesaba investigar “cómo los adultos aplicaban la disciplina y castigaban a los niños, y cuál era, de acuerdo con los niños, la manera de aplicar la disciplina por parte de los adultos, para poder así promover mejores maneras de educar”.

Estas son las preguntas que los niños sugirieron:

- ¿Eres golpeado o golpeada, y qué tan frecuentemente?
- ¿Quién te golpea?
- ¿Dónde te golpean?
- ¿Qué tan frecuente un niño o niña golpea a otro?
- ¿Qué piensa el niño o niña cuando está siendo golpeado o golpeada?
- ¿Qué pasa con la niña o el niño después de haber sido golpeado o golpeada?
- ¿Qué piensa la gente sobre golpear a los niños y niñas?
- ¿Qué hace la niña o el niño para evitar o resistir ser golpeado o golpeada?
- ¿Cuáles serían formas correctas de resolver conflictos?
- ¿Por qué es mejor hablar que golpear?

Antes de consultar a los niños, el equipo investigador de adultos realizó un cuestionario con base en las necesidades de información de las organizaciones participantes y en los huecos de cono-

cimiento que se habían identificado en una segunda recopilación de datos en Vietnam. Estas preguntas se desarrollaron a escala nacional, en consulta con otros equipos de investigación del taller de Bangkok organizado por la SCA para dar capacitación y coordinar a los equipos nacionales que participaron en este proyecto. Abajo se muestran las preguntas de investigación sugeridas por los adultos:

1. ¿Cómo es entendido el castigo físico y emocional en la escuela y en el hogar?, ¿Hay diferencias entre la escuela y el hogar, entre áreas rurales y urbanas, entre diferentes regiones?, ¿Hay diferencias entre la perspectiva de los niños y los adultos?
2. ¿Qué soluciones positivas de conflicto existen en el hogar y en la escuela?
3. ¿Qué castigos se utilizan en las escuelas y en los hogares?
4. ¿Quiénes castigan más en la escuela, en el hogar?
5. ¿Qué estrategias tienen los niños y niñas para manejar los castigos físicos y emocionales?
6. ¿Cuáles son las actitudes de la gente respecto de los castigos físicos y emocionales para niños y niñas?
7. ¿Cuál es la incidencia y prevalencia de los castigos físicos y emocionales en las escuelas y en los hogares?
8. ¿Cuáles son los efectos de los castigos físicos y emocionales en las escuelas y en los hogares?
9. ¿Cuáles son las causas subyacentes al uso del castigo físico y emocional en las escuelas y en los hogares?
10. ¿Cuáles podrían ser los puntos más importantes para el programa y trabajo de defensa dentro de las estructuras escolares?
11. ¿Cómo deberían dirigirse las personas que trabajan con el castigo físico y emocional?, ¿cuáles son los sistemas de apoyo para los niños que sufren el castigo físico o emocional?

Se compararon algunas preguntas de los adultos con las de los niños. Las diferencias que se encontraron son interesantes. Las preguntas de los niños se centran en lo que pasa actualmente; los

adultos buscan un saber conceptual acerca de los castigos físicos y emocionales. Los adultos estaban interesados en las comparaciones entre región, género y etnia, mientras que los niños no las toman en cuenta. Los adultos buscaban la intervención y el apoyo de organizaciones, mientras que los niños tienen un concepto más personal y menos organizacional del tema. El equipo investigador incorporó ambas visiones, la de los niños y la de los adultos, y decidieron diseñar las herramientas de investigación de manera que las preguntas giraran en torno de quien pega/castiga a los niños, y así abarcar un mayor rango de personas, incluyendo a los niños, tal como lo deseaban los niños investigadores.

Lineamientos éticos

Siguiendo los objetivos del proyecto de investigación, el de promover una investigación centrada en los niños y las niñas, el equipo del proyecto regional pidió al equipo investigador que diseñara una estrategia ética que considerara las reglas y un grupo de lineamientos para casos hipotéticos de dilemas éticos. Para desarrollar esta estrategia, el equipo de investigación consultó a los niños acerca de los lineamientos éticos a seguir para el estudio. Los niños sugirieron las siguientes reglas para la investigación:

- Ser afectuoso, amistoso y bondadoso con los niños y niñas.
- “Guardar el secreto” (por ejemplo guardar confidencialidad).
- No decir el nombre del niño o niña.
- Decir a los padres, miembros de la familia y maestros que dejen la sala durante la entrevista con el niño o niña.

Es interesante comparar las reglas éticas sugeridas en el manual (Ennew y Plateau, 2004):

- Toda participación en el proyecto debe ser voluntaria.
- Proteger a los participantes de la investigación de algún daño (peligro/angustia).

- Guardar la seguridad de los investigadores.
- Respetar las tradiciones, conocimientos y costumbres culturales.
- Crear un ambiente de igualdad tanto como sea posible.
- Evitar expectativas poco realistas.
- Respetar la privacidad.
- Asegurar la confidencialidad y el anonimato.
- Reconocer la autoría y propiedad de los productos de la investigación (dibujos, ensayos, etcétera) si éste es el deseo de los niños.
- No señalar a un niño individualmente o a un grupo de niños, a menos que ellos hayan dado su permiso y estén asegurados ante alguna explotación futura.
- No usar imágenes degradantes o negativas de los niños en imágenes ni en palabras.
- Analizar los hechos, no exagerar ni usar lenguaje emocional innecesariamente.

Aunque hay semejanza entre las sugerencias de los niños y los adultos, es importante señalar la primera sugerencia de los niños, la cual es considerada por los investigadores como de suma importancia: “Ser afectuoso, amistoso y bondadoso con los niños y niñas”, es un requisito para la investigación ética con ellos, y esencial para ganar su confianza.

Sobre la base de las sugerencias anteriores acerca de los lineamientos éticos, el equipo investigador discutió y diseñó la estrategia ética (véase el apéndice). Las largas discusiones se dirigían a desarrollar esta estrategia, en la que la preparación del equipo investigador fue importante antes de comenzar el trabajo de campo. Durante éste el equipo investigador repasaba todos los días los lineamientos éticos, éstos se compartían y analizaban entre todo el equipo, y las decisiones se hacían tomando en cuenta tales reflexiones. Claro está que los temas considerados como urgentes llamaron de inmediato la atención del coordinador de la investiga-

ción, y las soluciones se trabajaron en ese momento. El equipo tuvo la fortuna de contar con un asesor de niños profesional (un trabajador social) entre sus miembros, pues pudo asesorarnos sobre cómo acercarnos a los niños que se angustiaban como resultado de la participación en este estudio.

Los niños como investigadores

Como señaló Grover (2004): “Una investigación auténtica, es aquella que le da poder y voz al niño, además de permitirles acceder y tener un cierto entendimiento de su subjetividad. Una investigación así, permite que el niño tome el lugar de ‘colaborador’ o ‘sujeto’ en el proceso de la investigación, y no el de un simple ‘objeto’ de estudio”.

A los niños de la calle que formaban parte de la escuela informal en Hanói y que ayudaron a realizar el cuestionario y los lineamientos éticos del estudio se les preguntó si deseaban ser investigadores. Así, además de participar en la construcción de los métodos que se utilizarían en el proyecto piloto, también hicieron investigación independiente. Veinte niños se propusieron como investigadores. Se les pidió que llenaran una hoja (Cuadro 1) para registrar qué tipo de castigo han presenciado, así como por quién, dónde y por qué. Los castigos que presenciaron fueron en varias locaciones, incluidas la escuela y la calle. El éxito de esta investigación fue bastante alta. Trece de los 20 niños investigadores llenaron la hoja voluntariamente y dieron observaciones estructuradas.

Los niños de la calle de entre 11 y 16 años pudieron llevar a cabo esta tarea con sólo una sesión de capacitación. Como parte de su instrucción estuvieron acompañados entre 20 y 30 minutos por adultos investigadores, de manera que tuvieran la experiencia de cómo realizar una observación estructurada. Con base en nuestra experiencia se puede señalar que este método es sumamente recomendable, ya que incluye a los niños como investigadores. Sin

embargo, se debe informar a los niños sobre tomar medidas de protección cuando realicen investigación en lugares públicos para evitar una posible confrontación con adultos de comportamiento violento; en este caso deben registrarlo o grabarlo. Si es posible, es aconsejable que un investigador adulto esté cerca del lugar, de forma que no interfiera con la investigación del niño.

En la segunda actividad de la investigación independiente se les pidió a los niños que reportaran sus propias experiencias. Se les requirió que pusieran tarjetas de varios colores dentro de un sobre cada vez que fueran castigados, y que registraran quién los castigó, cómo y por qué. Menos de un tercio de los 30 niños voluntarios para este ejercicio lo completaron exitosamente. Las dificultades

Cuadro 1. Observación estructurada

Información del niño investigador:

¿Eres niño o niña? (encierra una opción)

¿Cuántos años tienes? _____

¿En qué año escolar estás?) _____

Fecha: _____

Horario: Desde _____ Hasta _____

Lugar: _____

Quien	No violento		Abuso verbal		Humillación		Abuso físico		Otros	
	niña	niño	niña	niño	niña	niño	niña	niño	niña	niño
madre										
padre										
profesor										
abuela										
abuelo										

de este método consistieron en la falta de una casa estable, además de que todos los niños viven con algunos familiares o amigos en albergues en mal estado, lo cual les da poca privacidad, y en algunos casos los niños simplemente olvidaron realizar el ejercicio.

Los niños como proveedores de información

Una amplia gama de herramientas de investigación permitieron la participación activa de los niños/niñas, dándoles la oportunidad de expresarse por medio de: la escritura (por ejemplo Hojas de memoria o bitácora, Completa la frase y Encuesta de actitud); del dibujo (por ejemplo Dibujos de los castigos y Mapas corporales); o de la palabra (por ejemplo Foros de discusión, Catalogar, etcétera).

Las *Hojas de memoria o bitácora* consiste en un cuadro que los niños llenaban en el caso de que hubieran recibido cualquier tipo de castigo, físico o emocional, durante los tres días anteriores y en la que se indicaba quién los castigó y por qué. La *Encuesta de actitud* tiene un listado de los castigos físicos y emocionales, y a cada niño/niña se le preguntó si estaba de acuerdo, en desacuerdo o no tenía opinión sobre el listado. Se les pidió un dibujo individual acerca de “qué pasa cuando ellos cometen un error”, tanto en la escuela como en la casa (*Dibujos de castigos*). En grupos catalogaron dos veces los castigos que representaron en sus dibujos: la primera vez lo hicieron con base en la frecuencia; la segunda en su desagrado (*Catalogar*). El *Mapa corporal* se realizó en grupos y consistió en dibujar el contorno del cuerpo de un niño, marcando en dónde han sido castigados, señalando cómo, por quién, y qué tan frecuente. Todos los ejercicios de grupo incluyeron Foros de Discusión y fueron separados por clase o grupos de edad. El equipo investigador diseñó un grupo de frases para que los niños las completaran (*Completa la frase*), las cuales tenían la mayoría de las preguntas de investigación. La diversidad de los métodos de investigación incluyeron el trabajo individual y grupal, de manera que los datos obtenidos permitieron realizar una triangulación de los resultados de los ha-

llazgos de la investigación. Todas las herramientas de la investigación, a excepción de la Encuesta de actitud, fueron abiertas, lo cual permitió a los niños presentar sus puntos de vista de acuerdo con su propia experiencia y su propia escritura, más que tener opiniones impuestas por los investigadores adultos.

Los investigadores pusieron especial énfasis en no incluir preguntas angustiantes ni de naturaleza privada en los foros de discusión. Sólo incluyeron preguntas acerca de la manera positiva en que los niños pueden conducirse, y en las personas que pueden apoyarse después de haber sido castigados. Esto se hizo con el propósito de que los niños sintieran que tienen poder. Los foros de discusión concluyeron con sugerencias sobre formas positivas de disciplinar a los niños. Las preguntas estaban relacionadas con las experiencias de los niños sobre los castigos físicos y emocionales, y sobre sus sentimientos cuando eran castigados. Todo esto fue incluido en los métodos de escritura individual como en las Hojas de memoria o bitácora, Completa la frase y Dibujos.

Al final de cada sesión se les daba a los niños “Sombrillas protectoras” (Figura 2) para que las llenaran y colorearan si así lo deseaban, y se llevaran una copia a su casa. Esto se realizó con la intención de que los niños salieran de los encuentros con un sentimiento de seguridad y con pensamientos positivos. También hubo espacios regulares donde se programaron juegos y/o meditaciones durante las sesiones de la investigación.

Se tomaron las precauciones anteriores para asegurar que el equipo de investigación no se encontrara con casos en donde los niños abandonaran la sesión con un sentimiento negativo por participar en este estudio.

El equipo investigador trató de llegar a un acuerdo, explicándoles a los niños y maestros los objetivos de la investigación; se les pidió a los maestros que impulsaran a los niños a dar información sincera, siempre y cuando quisieran seguir participando en la investigación. Se les tranquilizó recordándoles que el acuerdo desde un principio fue guardar la confidencialidad. En algunos casos los maestros insistieron en permanecer en la clase, o cerca del lugar, situación que inquietaba visiblemente a los niños. En esos casos, el equipo investigador les pidió a los maestros que dejaran el salón; se hacía de forma amable y con una gran sonrisa, o se le pedía al director que los maestros no estuvieran presentes.

Hubo casos en que los maestros les pidieron a algunos niños que censuraran lo que dijeran los otros niños. Fue fácil detectar a los niños asignados para eso. En estos casos el investigador les pedía a los niños que respetaran el derecho de hablar de sus compañeros, que no los interrumpieran, y que les permitieran contestar sus hojas en privado. A estos niños se les solicitó que se sentaran cerca del investigador, para prevenir que pudieran ver o censurar las respuestas de sus compañeros. En una ocasión no se tomaron las medidas mencionadas, y un niño interrumpía constantemente el trabajo de grupo; por esta razón se le pidió que saliera con el investigador y, de manera afectuosa y amigable, si podía hacer una “actividad especial”, colorear la “Sombrilla protectora”.

Otra dificultad con la que se encontró el equipo investigador fue la participación de los niños indígenas. Estos niños de comunidades lejanas suelen ser muy tímidos con los adultos, especialmente con extraños. El lenguaje también fue una barrera, ya que los grupos étnicos tienen su propia lengua, que por lo general difiere de la kinh, que es la que se enseña en la escuela. Las relaciones de poder entre la mayoría kinh y la minoría étnica también afectaron a los niños de minorías étnicas en el sentido de sentirse incómodos o con falta de confianza ante adultos extraños, sobre todo si eran kinh y presentaban acento al hablar. La novedad de los métodos

de investigación y la sensibilidad del tema también pudieron haber afectado el grado de tranquilidad con la que los niños participaron. Aunque se contrató a intérpretes locales para facilitar la comunicación, los resultados fueron muy variados, ya que los intérpretes tenían muy poca experiencia en actividades con participación de niños y niñas. Los intérpretes tuvieron el problema de no entender el tema y las preguntas, y su actitud con los niños fue un obstáculo, pues la comunicación entre el intérprete y el niño seguía la jerarquía tradicional. A pesar de todo, los niños indígenas fueron quienes dieron las respuestas más sinceras.

Conclusión

Los artículos 12 y 13 de la Convención sobre los Derechos del Niño, que se centran en el derecho a la expresión (aspecto central en este estudio), son relevantes para la comprensión de la participación de los niños y niñas y deben ser considerados como los artículos decisivos de los “derechos de participación” en este contexto. Particularmente en el caso de abuso infantil, es crucial que los niños cuenten con las formas y las oportunidades de expresarse con libertad, de que su voz sea escuchada, y de que se tomen acciones para su protección. Aunque en Vietnam hay algunos esfuerzos sustanciales para la participación, tales como la Ley de Cuidado, Educación y Protección de Niños, faltan esfuerzos para que éstos sean incluidos en los temas relacionados con ellos, y convertir esta práctica en una norma cultural, sobre todo en aquellas áreas tan esenciales como la protección de niños. Ha habido algunos desarrollos positivos en esta área, por ejemplo, el gobierno y las autoridades escolares, con el apoyo de agencias internacionales y organizaciones de la sociedad civil, han empezado a promover la participación de los niños a partir de varias iniciativas, como Escuelas y Comunidades Adecuadas para los niños. La escuela secundaria en la ciudad de Ho Chi Minh (que participó en este estudio) fue parte de la iniciativa de Escuelas Adecuadas para los Niños del Departamento de Educación municipal y ha organizado pláticas acerca de los

derechos de los niños y sobre la creación de ambientes de aprendizaje adecuados para ellos. La escuela también instaló un “Buzón de sugerencias”, para permitirles expresar sus opiniones acerca de sus experiencias en ella. Aunque esto no parezca una forma muy activa de facilitar su participación, fue más de lo que el equipo de investigación encontró en otras localidades de la región. Los niños y las niñas de esta escuela que participaron en nuestro estudio eran mucho más abiertos comparados con los de otras escuelas y lugares, lo cual indica que esta escuela está abierta a la participación.

La experiencia de incluir a los niños como investigadores demuestra que éstos son capaces de realizar esta actividad. Los esfuerzos de las organizaciones que se encargan de trabajar en temas relacionados con ellos deberían promover el incremento de esta práctica, y así permitir que éstos sean quienes la conduzcan. Si bien no todos tienen la facilidad de ser investigadores, los esfuerzos se deben encaminar a asegurar la participación significativa en las investigaciones que tratan temas relacionados con ellos. La retroalimentación que el equipo investigador recibió de los niños acerca de su experiencia como investigadores fue muy positiva. Cuando se les preguntó acerca de sus experiencias y opiniones, expresaron lo bien que se sintieron. Las sesiones y los juegos les parecieron interesantes. En especial les gustó el ejercicio del Mapa corporal, en el que pidieron dibujar la silueta de alguno de sus amigos, y marcar los lugares en donde habían sido castigados. Esta actividad la vieron como un juego nuevo y divertido, que generó demasiadas risitas y excitación. Uno de los niños escribió en su “Sombrilla protectora” que el momento más feliz de su vida fue el que tuvo con el investigador que trabajó con su grupo.

La lección principal que aprendimos en este estudio fue asumir una actitud positiva para asegurar la participación infantil. Para los adultos facilitadores de la investigación una actitud positiva incluye ser humilde, considerando a los niños como iguales, estar

verdaderamente interesado/interesada en las opiniones de ellos, protegiendo sus intereses; además se requiere ser hábil para hablar de manera clara y amistosa. Puede ayudar mucho al adulto investigador ser divertido y tener la capacidad de proponer y utilizar varios juegos. Sensibilizar a los adultos que desean trabajar con niños y niñas, dar capacitación adecuada, desarrollar métodos de investigación apropiados para los niños y discutir a fondo las cuestiones éticas son de gran ayuda para mejorar la calidad de la participación de los niños y las niñas.

Para mejorar la calidad de la participación de las minorías étnicas de niños y niñas se requiere pasar un tiempo en la comunidad antes de iniciar la investigación (por ejemplo, una semana, o por lo menos un fin de semana) para relacionarse con los habitantes, sobre todo con los niños, familiarizarse con las costumbres y las maneras de comunicarse del lugar, así como para capacitar a intérpretes locales. En el curso de este proyecto, el equipo de investigación no tuvo la oportunidad de hacerlo debido al poco tiempo, a los escasos recursos y a limitaciones económicas. Sin embargo, se debe dedicar más dinero y tiempo para una preparación más extensa, si es que verdaderamente se desea la participación de los niños y las niñas de minoría étnica.

Los investigadores también se encontraron con niños que ya eran participantes “profesionales”, es decir, que han estado en otras conferencias y en proyectos patrocinados por varios donadores, además de que han sido convocados por el gobierno para representar a los niños y las niñas de la región en varias de las conferencias internacionales. Dadas sus experiencias en este tipo de eventos, estos niños están sumamente conscientes del tipo de respuestas que los adultos esperan de ellos. Sin embargo, se requiere la participación significativa de todo tipo de niños y de las diferentes regiones si se pretende promover que las iniciativas apropiadas para los niños se puedan volver una realidad.

Un ejemplo de avance positivo en esta dirección se demostró por medio de los resultados de este proyecto. El equipo investigador fue invitado por el gobierno y la UNICEF de Vietnam a trabajar tres días con un grupo de diferentes regiones del país para tratar asuntos de violencia contra los niños. Se eligió a niños representantes de los Consulados Regionales del Estudio de Violencia contra los Niños de las Naciones Unidas. El equipo investigador utilizó los mismos métodos para facilitar la discusión entre los niños participantes. El taller tuvo éxito, pues la elección de los representantes fue democrática, tomando en cuenta las voces de niños y niñas.² Oficiales de la dirección del gobierno, a quienes se invitó para que se reunieran con los niños, mostraron su asombro al ver qué tan abiertos y persistentes eran los niños y las niñas participantes, pues pedían respuestas directas a sus preguntas y sugerencias. En el contexto político y cultural de Vietnam, la participación de los niños es de suma importancia para cultivar una nueva generación de ciudadanos que no tengan miedo a dar sus opiniones y que lleven una autoridad responsable.



2 Véase este trabajo en la página electrónica de UNICEF [http://www.unicef.org/vietnam/media_1766.html].

Bibliografía

Ennew, Judith y Dominique P. Plateau, *How to Research the Physical and Emotional Punishment of Children*, Save the Children, 2004.

Grover, Sonja, "Why Won't They Listen to Us? On Giving Power and Voice to Children Participating in Social Research", *Childhood*, 11(1), 2004, pp. 81-93.

Sitios de internet relevantes:

SCA webside dedicated to this research project [<http://www.knowingchildren.otg/save/default.htm>].

Plan in Vietnam [<http://www.plan-international.org/wherewework/asia/vietnam/>].

UNICEF in Vietnam [<http://www.unicef.org/vietnam/>].

Vietnam Commission for Population, Family and Children [<http://www.vcpfc.gov.vn/>].

Institute of Psychology, National Center for Social Sciences and Human Sciences of Vietnam [<http://www.jpvn.org/viet-or/NCSSH.html>].

CEFACOM [<http://www.humantrafficking.org/organizations/274>].

CSAGA [<http://www.asiasrc.org/vietnam/>].

Apéndice Estrategia ética

1. Ser afectuoso, amistoso y bondadoso con los niños y niñas.
2. Toda participación en la investigación debe ser voluntaria.
3. Proteger a los participantes de la investigación de algún daño (angustia).
4. Asegurar la integridad de los investigadores.
5. Respetar las tradiciones, conocimientos y costumbres culturales.
6. Crear un ambiente de igualdad tanto como sea posible.
7. Evitar expectativas poco realistas.
8. Respetar la privacidad.
9. Asegurar la confidencialidad y el anonimato.
10. Reconocer la autoría y propiedad de los productos de la investigación (dibujos, ensayos, etcétera) si éste es el deseo de los niños.
11. No señalar a un niño individualmente o grupo de niños, a menos que ellos hayan dado su permiso y estén asegurados ante alguna explotación futura.
12. No usar imágenes degradantes o negativas de los niños en imágenes ni en palabras.
13. Analizar los hechos, no exagerar ni usar lenguaje emocional innecesariamente.

1. Qué hacer si se descubre que un niño está siendo abusado:

- A. El investigador debe reportarlo al coordinador responsable de la investigación y al Punto Central Nacional del Estudio.
- B. El coordinador y el Punto Central Nacional del Estudio deben enviar el reporte al personal responsable a cargo de la investigación en ese lugar. Las organizaciones deberán seguir los procedimientos de protección al niño y ponerlos en práctica en cada caso, en relación con el beneficio del niño.
- C. Se deberá revelar la información sólo en relación con la “necesidad de saber”, buscando responsabilizar a la menor cantidad de personas posibles, para asegurar la confidencialidad del niño.
- D. Se deberá llenar el reporte del caso del abuso al niño siguiendo el formato de la organización concerniente.

- E. Se debe estar preparado para las entrevistas de los jefes de las organizaciones responsables para dar el seguimiento del caso.
- F. Se deberá brindar a la organización responsable toda la información reunida durante el trabajo de campo sobre las estrategias de manejo que tienen los niños ante el castigo físico, así como los sistemas de apoyo disponibles en el lugar para que se haga un seguimiento.
- G. Discutir en el equipo de investigación y hacer recomendaciones para el seguimiento de la organización responsable.

2. Qué hacer si un profesor se rehúsa a salir (o si están obligados a permanecer debido a las políticas escolares o gubernamentales):

- A. Primero asegurarse de que el profesor entiende los propósitos de la investigación, y que no sentirá culpa o se sentirá bajo vigilancia durante el proceso de la investigación.
- B. Pedirle al profesor que no se dirija a los niños durante la actividad.
- C. Tratar de distraer al profesor de las actividades de la investigación, dándole una tarea (por ejemplo, una encuesta de actitud o un ejercicio de dibujo).
- D. Pedir al profesor que permanezca al fondo (a una distancia de los niños, y si es posible, fuera de su campo de visión).

3. Cómo dividir una clase variada de niños (minoría étnica y kinh) en grupos separados de acuerdo con su contexto étnico, sin que los niños y las niñas se sientan discriminados:

- A. Decirle a los niños que necesitamos separar al grupo en grupos pequeños para asegurar que todos tengan la oportunidad de hablar si es que lo desean. Asegurarse de que cada grupo realice las mismas actividades y juegos.
- B. Pedirle a los niños que levanten la mano si es que pueden hablar más de una lengua (primero asegurarse de que no están estudiando alguna lengua extranjera). Aquellos que hablan más de una lengua probablemente pertenecen a una minoría étnica. Dividir a los niños en grupos de acuerdo con sus respuestas. Pedirle a los profesores que redistribuyan a los niños

en grupos separados si es que hay diferencias (por ejemplo, algunos niños kinh habían aprendido una lengua de minoría étnica, etcétera).

- C. Si es que algún niño señala que la división del grupo está conformada por grupos étnicos, explicar que es porque cada cultura tiene tradiciones únicas, y que esto enriquece nuestra investigación para obtener diferentes perspectivas culturales.

4. Qué hacer si hay niños con discapacidades en el grupo de investigación:

- A. Asegurarse de que el niño entiende los términos de Consentimiento Informado.
- B. Si los niños están de acuerdo en participar en el estudio, tratar de asegurar que él/ella se integre lo más posible a las actividades con otros niños y niñas. Ver abajo los lineamientos de los métodos incluidos en las herramientas de nuestra investigación, los cuales son apropiados para niños con diferentes discapacidades.

Métodos de investigación apropiados para niños con discapacidad:

Sordomudez: dibujar; llenar las hojas de memoria o bitácora, encuesta de actitud, ensayo titulado “La historia que nunca conté a nadie”, completar la frase; catalogar los tipos de castigo, comunicarse por medio de un traductor en caso de ser posible.

Ceguera: completa la frase, encuesta de actitud y hojas de memoria, que deben ser llenadas por el investigador, señalar partes de su cuerpo (mapa corporal), entrevista individual mientras los demás niños y niñas realizan otra actividad.

Daño motor: dibujar, si es que puede. Que el niño indique con qué grupo desea permanecer e integrarlo para participar en los grupos de discusión. Si no puede completar las frases con ayuda del investigador, señalar partes de su cuerpo (automapa corporal), entrevista individual mientras los demás niños realizan otra actividad.

Para niños con dificultades de escritura (ceguera, habilidad motora inhibida): el investigador deberá escribir por ellos en la actividad de completa la frase, encuesta de actitud y hojas de memoria o bitácora.

5. Qué hacer si un niño se enfada como resultado de alguna actividad de la investigación:

- A. Las sesiones y herramientas de investigación han sido diseñadas para minimizar esta situación, sin embargo es importante que los investigadores estén al pendiente de los sentimientos de los niños y las niñas.
- B. En el momento en que se observe que el niño está disgustado, tratar de dirigir el tema de discusión a uno más positivo, por ejemplo, cuáles son las estrategias o buenas alternativas para PEP.
- C. Si las estrategias anteriores no son suficientes, sacar al niño del grupo y pedirle que haga otra actividad, por ejemplo la de la sombrilla protectora o que tenga un descanso y haga una meditación o algún juego activo y divertido, o sugerirle que cante una canción. Si es posible reanudar la sesión, pero es mejor pedirle al niño que realice una actividad diferente como dibujar (a alguien feliz) o una sombrilla protectora.

6. Qué hacer si se nota que un niño se está cansando:

- A. Tratar de involucrar más a los niños (por ejemplo, en vez de escribir sus respuestas, darles el lápiz para que escriban por ellos mismos, etcétera).
- B. Tener un descanso de 5 a 10 minutos y hacer un juego divertido o un ejercicio de meditación, o cantar una canción grupalmente.

Sugerencia: cualquier cosa relacionada con la ética debe anotarla el investigador en el diario. Tendrá que hacerse un resumen diario de las sesiones y de cualquier incidente que se discuta y el equipo procurará tomar una decisión colectiva, de tal manera que ésta sea la mejor estrategia a seguir como equipo.



Después del tsunami en Cooks Nagar: los desafíos de una reconstrucción participativa

Sheridan Barlett

*Equipo de Investigación de Children's Environments
Centro de Posgrado, Ciudad Universitaria de Nueva York*



Resumen

Después de un desastre natural, una reconstrucción aumenta la concientización acerca de la necesidad de procesos más inclusivos, que permitan a las personas retomar el control sobre sus vidas y asegurar respuestas prácticas de acuerdo con las condiciones locales. Una gran cantidad de problemas y desafíos hacen ver que esto es inviable. La “participación” en este contexto, si se llega a dar, suele ser superficial y pasajera.

Este artículo describe un intento de responder a estos desafíos en una comunidad pequeña en Tamil Nadu, India, después del tsunami del Océano Índico.

Introducción

Las nuevas viviendas estaban establecidas desde un plan preconcebido y muchas veces las familias no sabían qué casa les iba a ser asignada. La reconstrucción se centró en la edificación y entrega de “unidades habitacionales” idénticas, no de hogares que respondieran a las necesidades o a la vida de la comunidad. El progra-

ma de rehabilitación de Save the Children, con base en Chennai, decidió tomar otro enfoque en Cooks Nagar. Querían ayudar a la reconstrucción de un asentamiento que funcionaría bien para los niños y acordaron que la mejor manera de hacerlo era consultar ampliamente a los niños y a sus familias para explorar lo que haría la diferencia.

La experiencia muestra cuánto sentido tiene recurrir a los conocimientos con que cuenta la comunidad local para lograr resultados prácticos. Esto es una breve reseña de los desafíos de una parte de la organización y cómo su personal trató de encontrar medios prácticos para hacer de este trabajo un proceso en función de los niños. Save the Children considera por supuesto el derecho del niño a participar en las decisiones sobre sus propias vidas. Este es un elemento básico en su enfoque de emergencia y la labor de desarrollo.

Las restricciones

Después de un desastre como el de un tsunami, por lo general las ONG tratan entre ellas sobre los lugares en los que pueden trabajar con el gobierno, el cual desempeña un papel coordinador. Por un lado, las ONG terminan por trabajar en un lugar determinado y apoyan la educación o, por otro, construyen unidades habitacionales. Esto frecuentemente limita el tipo de respuesta integrada, la cual permitiría un compromiso real con la comunidad.

La tendencia natural en este terreno es pensar en términos más superficiales, asegurando que haya patios en el vecindario o involucrar a los niños en la selección de los colores con los que se pintará el lugar.

Save the Children no participa realmente en el negocio de la construcción. Aunque la organización ha participado en la provisión de refugios en el contexto de otras emergencias alrededor del mundo,

esta no es un área de su especialidad. Mientras que el programa responsable ante un tsunami se ha comprometido en la creación de asentamientos en un trabajo de colaboración con niños y niñas, no había un profundo entendimiento institucional de lo que eso significaba en verdad. La tendencia natural en este campo de la construcción se suele pensar en términos algo más superficiales como asegurar que haya patios de recreo en los alrededores o, tal vez, involucrar a los niños y niñas en la selección de los colores de la pintura que se empleará.

Este desconcierto se extiende en muchos casos al propio personal de Save the Children. Después de una emergencia existe una necesidad imperiosa de aumentar rápidamente la ayuda y a menudo lo que se da es un aumento espectacular del número de funcionarios, muchos de los cuales desconocen los principios y enfoques aprobados por la organización. Es muy probable que esto resulte en una pesadilla en la capacitación y gestión. “La capacidad de construcción” es vital, pero tiene que equilibrarse con la necesidad de tener personal dentro del campo de acción.

Otro factor relevante es el énfasis que se le otorga a las unidades habitacionales en reconstrucción; en general se pone muy poca atención a los lugares en los que las viviendas se ubicarán.

La mayoría de los nuevos asentamientos terminan como hileras de casas idénticas, ordenadas en el espacio donde se han levantado, pero se hallan desprovistas de vegetación. La perspectiva de los ingenieros se considera de mayor relevancia respecto al impacto en la calidad de vida de los futuros residentes desconocidos.

El contexto en el proyecto Cooks Nagar

De acuerdo con el reglamento de zonificación costera, sólo quienes tienen títulos de propiedad de tierra en Cooks Nagar pueden reconstruir en el sitio. Otras familias tuvieron que trasladarse a un

reasentamiento a unos kilómetros hacia el interior (variantes sobre este tipo de regulaciones han complicado los esfuerzos de reconstrucción en muchas partes de la región del tsunami).

De aquellos cuyas viviendas habían sido dañadas o destruidas, 60 familias fueron candidatas para recibir la asistencia para la reconstrucción de su casa. Mientras tanto, vivieron en refugios temporales. Society for Education, Village Action and Improvement (SEVAI) recabó fondos para reconstruir 23 casas y solicitó a Save the Children el financiamiento de las 37 viviendas restantes. Hubo un diseño de casa aceptado por los miembros de la comunidad.

El apoyo del equipo externo radicó en cuatro de nosotros: Gabriela Olofsson vino de Save the Children Suecia, en Estocolmo, donde es asesora de ambiente físico. Ha alentado a Save the Children en la región del tsunami para ofrecer una atención más cercana respecto de su impacto sobre los niños y las niñas en los esfuerzos de la reconstrucción y su programa ha realizado varios esfuerzos de financiamiento en esta dirección. Regresaba a Tamil Nadu después de algunas visitas previas a la oficina de Chennai. Ha asesorado a Save the Children Suecia por varios años sobre temas relacionados con el ambiente físico de los niños y las niñas, y después del tsunami la oficina de Estocolmo puso a su disposición mi apoyo para los colegas en el campo. Gabriela y yo hemos hecho varias visitas a la región del tsunami para ayudar al personal en diferentes programas, pensando sobre los problemas prácticos que enfrentaban. Ingresamos al taller de Tamil Nadu gracias a Selim Iltus, del grupo de investigación de entornos de la infancia en City University of New York (CUNY). Selim cuenta con muchos años de experiencia en la facilitación de esfuerzos para la planeación de la comunidad. Él trajo a Anupama Nallari, un estudiante graduado en CUNY con conocimientos de arquitectura que quería ser voluntario dando su tiempo a cambio de cierta experiencia en este tipo de trabajo.

El proceso del taller

Gabriela y yo llegamos con una semana de anticipación a mediados de octubre de 2006, para hacer los preparativos del taller. Nos reunimos con personal de SEVAI, a quienes los niños de la región les mostraron el sitio. Efectuaron visitas a sus familiares y pasaron algún tiempo en las casas que SEVAI había construido, de las cuales algunas estaban por ser ocupadas. También pasamos algún tiempo en pláticas informales con el personal de SEVAI, con el personal de campo de Save the Children y con miembros de la comunidad, además visitamos algunos otros sitios locales.

Aunque la mayoría de las decisiones del diseño de las nuevas casas ya habían sido aceptadas, en el curso de estas reuniones informales varias cuestiones comenzaron a surgir, como el espacio limitado para familias grandes, seguridad para niños y niñas, acceso a baños, entre otros.

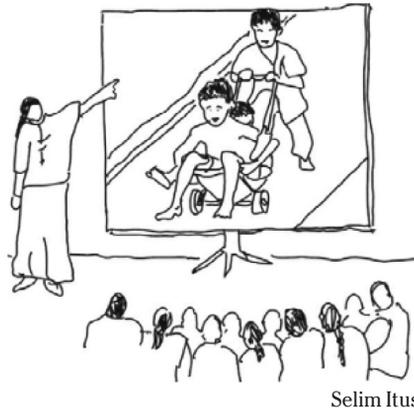
La parte formal del proceso comenzó con una reunión en una gran comunidad, la cual se realizó con el resto del equipo, es decir, con miembros de Save the Children, SEVAI y otras organizaciones que trabajaron de arriba a abajo en la costa Nadu Tamil. Esto permitió que el personal y los residentes se conocieran, además de escuchar acerca del trabajo que se debería realizar la siguiente semana.

El jefe de SEVAI y los líderes locales, junto con la comunidad, condujeron este encuentro y presentaron al equipo. Antes de la reunión se preparó una breve conferencia. Se usaron fotografías de los alrededores de la India, las cuales reflejaban la relación entre el ambiente físico y el bienestar de los y las niñas, haciendo énfasis en las conexiones que hay entre los alrededores locales, las oportunidades para su desarrollo intelectual, de juego y los resultados en la escuela. Estos son puntos críticos que conciernen a los familiares de las localidades, pues varios de ellos llevan a sus niños y niñas

a clases particulares extra. El señor Rajagovinda, quien me ayudó a seleccionar las fotografías, hizo la presentación a la comunidad destacando con cada imagen algunos detalles con base en nuestra conversación. Esto significó que la presentación se pudo hacer en tamil, pero también contribuyó al conocimiento e interés del director, y logró un impacto en el más amplio sentido.

En días subsecuentes, los miembros del personal aprendieron acerca de métodos específicos de participación: revisaron los días de trabajo previo, discutieron temas e implicaciones y planearon la siguiente tarde y noche. Equipos pequeños visitaron las viviendas y trabajaron cada día con grupos separados —mujeres, hombres, cuidadores de niñas y niños pequeños, jóvenes, adolescentes—, centrándose en las actividades diarias, dificultades, aspiraciones, y la manera en que esto se relaciona con la localidad y el espacio del hogar. Estos grupos fluctuaban en tamaño de acuerdo con el nivel de interés de las personas y su disponibilidad, aunque un pequeño grupo realmente interesado de personas comprometidas

Figura 1. Una presentación hecha en tamil para la comunidad

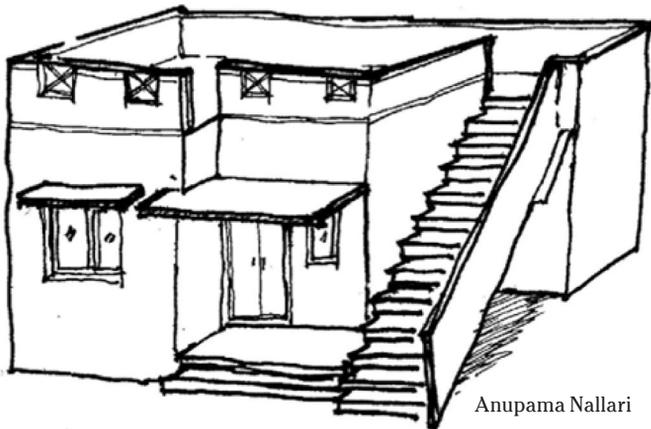


empezó a surgir, en su mayoría mujeres, adolescentes, niños y niñas. Ellos fueron el grupo de planificación primario que empezó a trabajar con facilitadores y personal en el análisis de la información que fue colectada para crear el diseño de soluciones.

Diseño de soluciones

Un gran número de soluciones emergieron rápidamente después de las discusiones de la semana previa. La casa básica consistía de tres cuartos pequeños: una cocina, una recámara, un pasillo o un cuarto con algún propósito en general. Este cuarto también podría emplearse para dormir (las personas sólo desenrollan un tapete en las noches para dormir). El plan también incluía un pequeño baño y una escalera externa que llevaría al tejado.

Figura 2. La casa básica

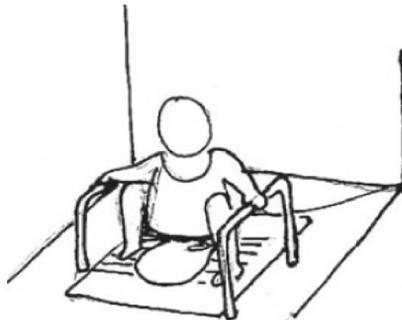


Anupama Nallari

Hubo varias preocupaciones, especialmente para las familias grandes: era importante tener un espacio privado y adecuado para todas las actividades del hogar. Algunas familias con chicos y chicas les gustaba la idea del cuarto de uso común; unos cuantos querían eliminar la ventana arriba del dintel, dejando una barra de reforzamiento para poder agregar con facilidad y a bajo costo algún pequeño tejado. Otra opción que SEVAI aceptó fue eliminar la costosa impermeabilización del techo liso de la casa, para construir un techo de palma que provea de un cuarto extra al mismo precio. Éste podría ser usado como dormitorio para niños o niñas mayores, para tareas en silencio o cuartos separados para una familia extensa.

Otros problemas tuvieron que ver con el baño. Muchas familias preferían la idea de una puerta del baño que diera al exterior de la casa. Una reflexión era que una puerta de baño que abre al interior de la casa es una idea no familiar con consecuencias desagradables para mucha gente en esta parte del mundo. Otros, especialmente con niños o niñas pequeños, indicaban que les convenía una puerta interior.

Figura 3. Barras para hacer una letrina más segura para los niños y las niñas

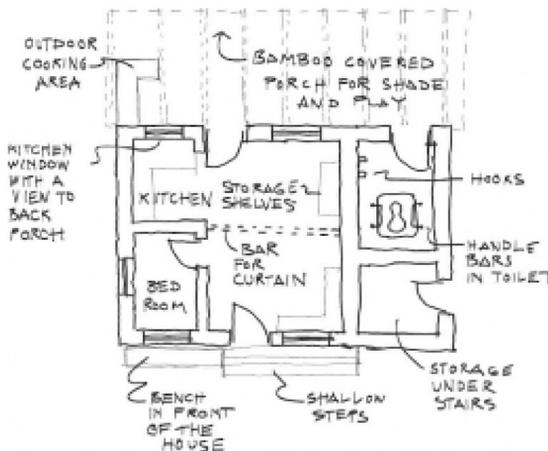


Anupama Nallari

Hubo varias modificaciones, todas tenían en cuenta el bajo costo de los cambios, que podrían hacer una diferencia significativa en la vida diaria de la familia. El director de SEVAI, quien ha estado involucrado por años como proveedor en la construcción de casas de bajo costo, expresó su sorpresa y placer por el gran número de modificaciones que la comunidad identificó. Aunque SEVAI ha considerado siempre la organización participativa como relevante, señala que esto dio un nuevo aspecto en cuanto a lo que las personas pueden hacer cuando se toman en cuenta sus ideas.

El proyecto principal para el grupo de planeación fue el desarrollo de un plan para la edificación de un espacio compartido comunitario, del cual las personas buscaban obtener los documentos de propiedad. Después de las discusiones de todas las actividades que varios grupos deseaban realizar, el “diseño del programa” se llevó a cabo. Todos querían una construcción por varias razones: un lu-

Figura 4. Las modificaciones seleccionadas para una casa



Anupama Nallari

gar en el que los niños y las niñas pudieran hacer sus tareas, un lugar en el que los grupos se pudieran reunir y en donde pudieran efectuarse bodas y otras actividades. También querían lugares con bancas en donde las mujeres pudieran socializar y los niños jugar, y un área en donde tuvieran lugar actividades como el voleibol. Las mujeres adolescentes dejaron en claro que apoyaban la idea de un espacio comunitario, pero que ellas preferían lugares tranquilos para sentarse con sus amigas. Cooks Nagar no carece de vegetación, a diferencia de otros lugares construidos después del tsunami. Niños y adultos insistieron en que los árboles y otras plantas serían un componente vital del espacio común que ellos desarrollarían.

Una vez que tanto niños, niñas y adultos estuvieron de acuerdo con las necesidades básicas, tomaron en cuenta los componentes que habían identificado como necesarios. El grupo se puso a trabajar en una hoja de plástico grande donde representaron cómo hacer un mejor uso del espacio disponible. Fue notoria la ausencia del equipo en el diseño de juegos fijos, y no fue resultado de los prejuicios de nuestro equipo. En otras áreas de la región que he visitado, cuando los adultos hablan de la necesidad de columpios y resbaladillas, los niños y las niñas generalmente se apresuran a decir que prefieren un espacio abierto.

En una reunión, varios niños, niñas y mujeres presentaron a la comunidad el plan que desarrollaron, junto con las decisiones de varias selecciones que se habían hecho. Al mismo tiempo, el director de SEVAI revisó todas las modificaciones de las viviendas que varios grupos habían diseñado, indicando que cada casa tendría una amplia gama de opciones, y la oportunidad de que tanto niños como adultos trabajarían con el personal para finalizar el diseño de sus casas. También hubo discusiones acerca de las diferentes mejoras que los habitantes creían que deberían hacerse alrededor del lugar, las cuales se había planeado retomar con las autoridades locales.

Figura 5. Planificando juntos



Selim Itus

Implicaciones prácticas

Aun con todas las complicaciones, este resultó un trabajo exitoso. Seis meses después, en la primavera de 2007, las casas fueron terminadas, la gente se involucró para mantener la situación sin tropiezos, todos ellos tenían una visión clara de para qué estaban trabajando en su espacio comunitario y la satisfacción fue muy grande.¹

¿Pero qué tan práctico y replicable es este proceso? Esto levanta un sinnúmero de preguntas. Primero que todo, es una comunidad pequeña y la gente vive en el sitio. La logística fue mucho más sencilla que lo que sería para un asentamiento nuevo y más grande, especialmente con gente viviendo lejos. Incluso con esta pequeña comunidad el proceso inicial tomó varios días de trabajo arduo para que hubiera un equipo entrenado y un fuerte respaldo logístico.

¹ En julio de 2007 se completaron y terminaron las casas. Véase la noticia que cubrió el evento [<http://www.tamilvideonews.com/News36.html>].

Requirió de un nivel de flexibilidad, apertura y un seguimiento por parte del equipo de SEVAI. El equipo de Save the Children Chennai creía en el valor del proceso y estuvo dispuesto a apoyarlo a pesar de las dificultades.

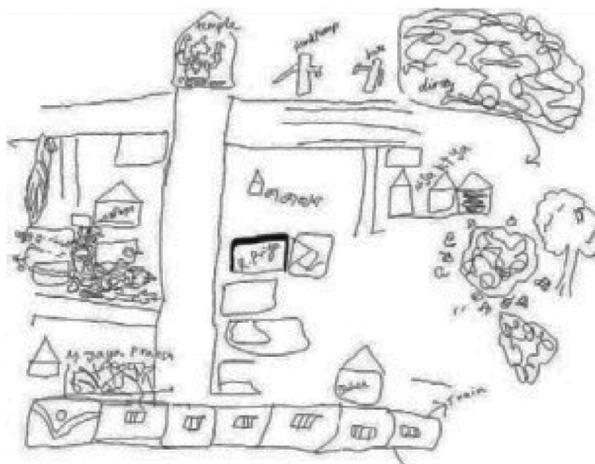
Siempre habrá realidades locales, rutinas y preferencias imprevistas para los profesionales externos, incluso para quienes son de la misma zona. Sin la participación de los verdaderos expertos —aquellos cuyas vidas se verán afectadas por las decisiones— no podemos decir en verdad que se trata de un proceso “eficiente”.

Los proyectos de participación infantil son una parte indispensable del programa de la mayoría de las organizaciones centradas en la infancia, valorados por su capacidad de educar a los niños y niñas en una ciudadanía activa. Sin embargo, si en la consulta con niños y niñas no se involucra a los adultos, incluso el éxito de las interacciones puede ser efímero en términos de sus resultados.

Los niños y las niñas en Cooks Nagar, durante las reuniones con sus grupos de discusión, pusieron énfasis en las pilas de basura del vecindario porque olían mal, además de que se encontraban en las áreas de juego. Ubicaron estas pilas para hacer algo al respecto. Esto pudo haberse realizado con los niños y las niñas —hacer una campaña para limpiar—, y probablemente a la siguiente semana hubieran tenido que volverlo a hacer. Se trata sólo de una discusión más general que incluye a los adultos, quienes también tienen la oportunidad de identificar y debatir los temas. Se tomó la decisión de comprometerse con la autoridad local para terminar con el problema de la insuficiencia del actual manejo de la colección de basura. Si las soluciones que provienen de los adolescentes, niños y niñas no se integran con los planes y las soluciones, probablemente fracasarán.

No sólo se trata de incluir a los adultos, pues este proceso también cambia la manera en que éstos ven a los niños y a las niñas. Muchos

Figura 6. El mapa de basura de los niños y las niñas



Elaborado por niños y niñas de Cooks Nagar.

familiares están orgullosos de la inteligencia de sus niños y niñas y se apresuran a hablar de su éxito en la escuela. Pero siguen sorprendiéndose de la perspectiva fresca y el práctico sentido común que éstos pueden brindar en una discusión de temas locales. El proceso de incluirlos es mucho más factible que se vuelva una práctica de la cotidianidad cuando los adultos tienen la experiencia de su valor práctico. En Cooks Nagar, durante mi visita, muchos familiares me dijeron que estaban más inclinados a incluir a los niños y a las niñas en las tomas de decisiones de la familia.

Hay otra razón de haber incluido a los adultos en este proceso. Un desastre como el tsunami reduce a las personas a un estatus de víctimas, y esto frecuentemente se refuerza por la manera en que la asistencia se reparte. El “síndrome de dependencia” posdesastre es conocido por todos los que trabajan en ese mundo. Además de todas las otras pérdidas, y la confusión que los niños y las niñas experimentan cuando se encuentran entre adultos desvalidos, depri-

midos, es perturbador y no confortable; por consiguiente, buscan gente que les ofrezca tranquilidad y seguridad. En este contexto, una organización que llega y pide a los niños y niñas que tomen decisiones, resulta contrario a lo que normalmente se hace. Nosotros nos apresuramos a brindar apoyo psicosocial grupal a niños y niñas en emergencias y desastres, pero por lo general nos olvidamos del valor que ellos otorgan al ver a sus familiares y vecinos como gente competente que asume un papel activo en planificar su vida y tomar decisiones. En Cooks Nagar las niñas pequeñas sonríen cuando ven a sus tímidas madres proponer una idea a la comunidad.

En toda situación, sin importar su complejidad, hay un potencial para un involucramiento real y control por parte de los adultos, niños y niñas de la localidad. Incluso si esto es limitado, tiene valor. Podría implicar, por ejemplo, sólo la planeación para una pequeña área compartida. Significaría apartar una cantidad del presupuesto de la construcción para que los residentes puedan corregir algunos errores después de que las llaves se hayan entregado. Esto podría involucrar a algunos representantes de las comunidades en algo cotidiano como el comité de procuración de organización. Lo anterior sucedió en Cooks Nagar y fue un elemento importante en el desarrollo del respeto mutuo y la confianza. Lo importante es que el involucramiento sea genuino; si lo es significa que la organización cede el control en alguna tarea. Esto no siempre es confortable, no para organizaciones que integran a la gente de la comunidad, no para los adultos cuando involucran a niños y niñas. La incomodidad disminuye conforme la experiencia confirma el valor del proceso, no sólo en términos de decisiones prácticas, sino en términos de efectos sociales significativos.



“¿Cómo puedes saber... si tú no eres un niño adoptado?”: dilemas y posibilidades de darles voz a niños en cuidado adoptivo

Hanne Warming
Universidad Roskilde, Dinamarca



Resumen

Considerando la teoría del reconocimiento de Axel Honneth y un proyecto de investigación acción titulado “Børnetinget” (Parlamento de niños y niñas), dirigido en Dinamarca por el autor, este artículo discute los dilemas y las posibilidades de darles voz a los niños y a las niñas criados en hogares sustitutos. El proyecto Børnetinget tiene el propósito de darles voz a niños y niñas en este tipo de hogares, de manera que sus conocimientos acerca de “la vida como niños en adopción” pueden influir en los trabajadores sociales, los padres adoptivos, así como en políticos, y de esta manera democratizar y valorar este trabajo en hogares adoptivos.

Introducción

Hace algunos años, la líder de la organización Familieplejen Danmark, una organización que agrupa a 14 organizaciones independientes dedicadas al cuidado de niños en adopción, me habló para comentar acerca de un proyecto llamado *Børnetinget* (Parlamento de niños y niñas). Ellos buscaban establecer un “Parlamento de Niños y Niñas en Adopción” para aprender acerca de las perspec-

tivas de estos niños e influir sobre la práctica de trabajo social, la política social y la investigación. Ella me preguntó si podría realizar un diseño de investigación y llevarlo a cabo. Con gran entusiasmo acepté. Ya se han publicado los resultados generales de este proyecto (Warming, 2005a; 2005b; 2006). Este artículo se centra en el aprendizaje que se obtuvo de *Børnetinget*, tanto como un modelo de investigación participativa como en el que se tuvo del entendimiento y comprensión que pudimos alcanzar de la participación en la investigación social y en el trabajo práctico.

Como en otras ciudades nórdicas, en Dinamarca hay una larga tradición en la cual se consulta, escucha e involucra a los niños y a las niñas tanto en la investigación como en las decisiones que tienen que ver con su vida (Clarck *et al.*, 2003; Nielsen y Kampmann, 2006). Sin embargo, los niños adoptados y otros en situación “vulnerable” son la excepción a esta regla, debido a que sus perspectivas son rara vez incluidas por el investigador. Aunque los trabajadores sociales tienen la obligación de conocer y considerar la perspectiva de los niños y las niñas en adopción antes de tomar decisiones, la investigación indica que muchos de ellos no tienen esta oportunidad en la práctica (Warming, 2000; Christensen y Egelund, 2002; Warming, 2005a); aunque se han hecho algunas mejoras, sobre todo en el involucramiento de niños que cuentan con mayor edad (Christoffersen *et al.*, 2005).

Por estas razones, hay una tensión entre la reciente reforma legal -encaminada a asegurar el derecho de “tener voz”, en donde los trabajadores sociales deben consultar en forma individual a los niños y las niñas en adopción al menos una vez al año- y la práctica actual. Esta tensión creciente es causada, por un lado, por el reconocimiento de los niños como ciudadanos y, por el otro, por la reducción en el presupuesto danés para el bienestar de la infancia, que con la estandarización y demanda de documentación, lo que significa que los trabajadores sociales se encuentran cada vez más frente a las computadoras, en vez de estar con los niños.

“¿Cómo puedes saber... si tú no eres un niño adoptado?”

La ambigüedad y el silencio de las voces de los niños y las niñas en adopción

La construcción social de la infancia se caracteriza por la ambigüedad en la construcción del derecho de poder hablar por sí mismos, y por el trato que se les da de seres vulnerables con necesidad de protección (Lee, 1999). Esta ambigüedad también se expresa en la Convención de las Naciones Unidas, la cual permite que los niños y las niñas hablen por sí mismos y modera este derecho en relación con la edad y la madurez (Lee, 1999, 456; Warming, 2003). El silencio de su voz -especialmente la de aquellos en adopción- frecuentemente va de la mano con la representación de que como son vulnerables, necesitan de la protección de los adultos y de las instituciones operadas por éstos (Lee, 1999: 468). Por ejemplo, la vulnerabilidad de los niños en adopción les preocupa a mis colegas daneses. Su preocupación se basa en la manera en que se dirigen las entrevistas; con mayor razón pensemos en llevar a cabo investigaciones participativas con ellos.

En el proyecto *Børnetinget*, un número limitado de niños y niñas fueron excluidos de la participación debido a las preocupaciones de los trabajadores sociales, quienes los consideraban excesivamente vulnerables. Sin embargo, otros fueron incluidos en el proyecto a pesar de la categorización de particularmente vulnerables, en los contextos en los que los trabajadores sociales creían que la participación de éstos en el proyecto podría empoderarlos, más que lastimarlos. Las actitudes de los trabajadores sociales se dirigen a condicionar la participación de los niños a partir de su experiencia y de su particular punto de vista.

Investigación participativa

Tanto en la literatura como en la práctica, muchos acercamientos y diferentes niveles de participación se encuentran continuamente entre dos polos de participación: la participación como herramienta y la participación como ética (West, 1999). La última implica preguntar por el consentimiento de los niños y las niñas (Edwards y Alldred, 1999) para que sean co-investigadores, identificando sus propias cuestiones y garantizando su propia investigación (Alderson, 2000; Thomas y O’Kane, 2000; Grower, 2004). Al hacer esto, adquieren autonomía, tanto en el proceso de la investigación como en los resultados de ésta (Hart, 1992; West, 1999). Se ha argumentado que la investigación participativa ética debería poner atención a las formas en que los niños prefieren comunicarse (Grower, 2004; Hill, 2006), y hacer un esfuerzo para un óptimo y buen desarrollo de los métodos de investigación, los cuales permiten que expresen sus puntos de vista, pensamientos, preocupaciones, deseos, etcétera (Hart, 1997; Thomas y O’Kane, 2000; Christensen y James, 2000; Clarck, 2003). Esto último demanda métodos “creativos” y “adecuados para los niños y las niñas”, para lograr darle sentido a todo el proceso de la investigación participativa (incluyendo la participación como herramienta).

De acuerdo con la teoría del reconocimiento de Honneth, desarrollaré algunas afirmaciones y daré dos sugerencias adicionales, las cuales son necesarias para una investigación participativa ética y de empoderamiento: 1) solidaridad en el sentido de apoyo activo de temas, preocupaciones y deseos de los niños y las niñas, y 2) reconocimiento de su participación; apreciar la contribución particular de cada niño en el proceso de la investigación participativa, y en los resultados. Basándome en un breve resumen de la teoría del reconocimiento de Honneth, expondré la manera en que esta teoría puede ayudar a desarrollar un pensamiento acerca de la investigación participativa.

Teoría del reconocimiento de Honneth. Desarrollando un pensamiento acerca de la investigación participativa

La teoría del reconocimiento de Honneth se inspira en la conceptualización tripartita del reconocimiento, la cual se relaciona desde diferentes esferas, cada una con sus propias implicaciones en términos de los requerimientos morales respecto de la interacción social (Honneth, 2006). Estas son las tres formas:

1. Reconocimiento emocional, en virtud del contacto emocional en relaciones sociales íntimas.
2. Reconocimiento legal, como miembro responsable de la sociedad.
3. Reconocimiento social de logros y habilidades individuales (Honneth, 2003: 92).

De acuerdo con tal teoría, estas tres formas de reconocimiento son necesarias para una “buena vida”. No pueden ser remplazadas una por otra, y cada una contribuye al sentido individual de la integración, tanto individual como social (Willig, 2003; Honneth, 2003, 2006).

El reconocimiento emocional involucra el sentido de ser especial para alguien más, proveer y recibir apoyo emocional en una relación de dependencia mutua. Según Honneth, esta forma de reconocimiento es la base de la formación y el mantenimiento de la autoconfianza, así como también es la base para poder establecer relaciones intersubjetivas. La esfera en que se da este reconocimiento social, es la amistad y el amor en relaciones sociales íntimas (Honneth, 2006). En términos ideales, el amor y la amistad representan “relaciones simétricas, en las que el sujeto puede establecer una confidencialidad con sus recursos, actitudes y valores y en donde puede recibirlos y reconocerlos” (Willig, 2003: 15). La dependencia mutua es la precondition para el reconocimiento emocional. La distinción entre darse cuenta de y el reconocimiento, en

relación con el reconocimiento emocional se puede ilustrar por la diferencia entre las señales que se dan: “Veo que estás triste (darse cuenta de), frente a “Veo que estás triste y me gustaría compartir tus miedos/me gustaría consolarte/ayudarte a resolver tu problema” (reconocimiento). Cuidado y amor constituyen la relación ética intersubjetiva, la cual es una precondition para el reconocimiento emocional (Honneth, 2003: 92).

El reconocimiento legal trata de atribuir el reconocimiento a “una persona que posee el mismo juicio moral que cualquier otra persona” (Honneth, 2003), por ejemplo, compartir los derechos universales que constituyen oportunidades fundamentales para llevar a la práctica la autonomía y la autoestima (Willig, 2003: 14-16). Contrario al reconocimiento emocional, esta forma de reconocimiento procede a través de un nivel cognitivo y judicial (Honneth, 2006). El reconocimiento legal se relaciona con lo que nosotros llamamos *ciudadanía* y *derechos ciudadanos*. Honneth introduce una distinción entre tener presentes esos derechos y el reconocerlos; esto último implica un apoyo activo.

El concepto de *reconocimiento legal* abre el camino hacia la reflexión de las obligaciones morales en la investigación participativa, para activar el apoyo de los proyectos y de los problemas de la participación de niños y niñas, tanto las individuales como las grupales; esto es, promover cambios prácticos de acuerdo con las perspectivas de los niños y niñas que participan.

El reconocimiento social “ocurre a partir de las relaciones en el grupo, la comunidad o la sociedad, donde la participación y el compromiso positivo de los individuos, en una comunidad dada, es reconocida” (Willig, 2003: 16). Se trata de reconocer las habilidades y contribuciones de la persona, así como el valor fundamental de la comunidad en cuestión, y apreciar las habilidades individuales para reconocerse por ellos mismos y sentir que son reconocidos por otros (Honneth, 2003: 93).

“¿Cómo puedes saber... si tú no eres un niño adoptado?”

El concepto de *reconocimiento social* de Honneth destaca la importancia de valorar la contribución particular de cada participante, para impulsar y hacer la participación confortable y empoderar a los participantes a través del aprendizaje interrelacionado, y de la autoconfianza. La valoración de la participación de los niños y las niñas en la investigación a veces se expresa por medio de “regalos de agradecimiento” y posiblemente mediante escritos de reconocimiento en el reporte de la investigación. Pensar esto es importante. Debería ser tan importante (incluso tal vez más) para asegurar que los niños o las niñas, de manera individual, se hagan conscientes del lugar que ocupa su contribución. El concepto de *reconocimiento social* de Honneth nos invita a pensar acerca de cómo se pueden crear espacios de participación, caracterizados por un espíritu de solidaridad y reconocimiento mutuo.

Desarrollo del diseño de la investigación. Reflexiones acerca de la entrevista cualitativa en la investigación participativa

Mi primera idea acerca del diseño ideal de investigación estaba etnográficamente inspirada. Quería estar con cada niño o niña en adopción, con la intención de que me conocieran, aprender de ellos acerca de lo que es ser un niño o niña en adopción y saber las maneras en que prefieren comunicarse. Sin embargo, esto excedía los límites del proyecto en términos de tiempo y dinero. Por esta razón diseñé un proyecto combinando entrevistas abiertas individuales, grupos de discusión y un foro en una página web.

Con base en la comprensión de las entrevistas abiertas realizadas a los niños adoptados, como parte de mi método de trabajo, se pueden apreciar los siguientes aspectos. En mi experiencia, dependiendo de la forma en que sean implementados estos métodos, se pueden apreciar algunos aspectos que son parte de una investigación participativa. Primero, usé la entrevista abierta de forma que se invitara al entrevistado a enseñar al investigador acerca del problema,

incluyendo los temas *no* importantes de la investigación. Segundo, es posible concretar la entrevista de manera metodológicamente creativa y ajustarse a las preferencias del entrevistador (Thomas y O’Kane, 2000). Sin embargo, también realicé entrevistas a manera de diálogo, aprendiendo de los niños, niñas y jóvenes acerca de sus perspectivas mientras jugaban, escuchaban música, miraban fotografías, dibujaban, chateaban en la computadora, etcétera.

Dimensiones individuales y colectivas de las perspectivas de los niños y niñas

Haciendo una lectura construccionista de la práctica de Bourdieu (Bourdieu, 1997; Bourdieu y Wacquant, 1992), me acerqué a la construcción social de la infancia y del clientelismo social como un proceso actual, en el que lo individual tiene características tanto individuales como colectivas, y está configurado por múltiples prácticas (discursivas y no discursivas) basadas en luchas históricas entre posiciones opuestas (Warming y Bo, 2006). Desde este punto de vista, las construcciones sociales de la infancia y del clientelismo deben ser abordadas no desde una forma inequívoca o estática, ni tampoco de forma azarosa o separada de la historia y del contexto cultural. Consecuentemente, no se debe tener un propósito inequívoco de la perspectiva de los niños y niñas en adopción —una voz “auténtica” de éstos— ni negar el sentido de la búsqueda de sus perspectivas. Más bien, el propósito se debe centrar en ver un número posible de modelos frágiles dentro de las perspectivas múltiples y cambiantes de éstos, incluyendo las perspectivas que rompen con los desafíos o sustituyen estos modelos; más aún, estas perspectivas deben estar relacionadas con las condiciones sociales (por ejemplo, la construcción social) de la infancia en adopción.

A diferencia de la entrevista de grupo, las entrevistas exploratorias individuales con niños y niñas en adopción permiten y promueven una historia individual específica acerca de lo que es la

“¿Cómo puedes saber... si tú no eres un niño adoptado?”

adopción, contextualizada en tiempo y espacio. Las entrevistas exploratorias individuales permiten captar más de la compleja interacción entre las diferentes áreas de la vida, más que en el caso de las entrevistas grupales, así como de la compleja interacción (relatos acerca) del pasado, presente y futuro, y quizás sobre las experiencias ambiguas y los pensamientos acerca de ellos mismos y de sus vidas (posibilidades).

El modelo Børnetinget

Elegí un diseño de metodología de investigación basada en cuatro etapas independientes, progresivas pero interrelacionadas con la cual se intentaba combinar y sacar provecho de las fortalezas, a la vez que limitar las debilidades de los dos métodos: individual y grupal. Las cuatro etapas son:

1. Entrevistas abiertas individuales.
2. Grupos de discusión.
3. Establecimiento de una página web basada en un “foro de discusión público de niños y niñas en adopción”.
4. Interpretación y análisis en conjunto.

Esta combinación tiene la ventaja de tomar en cuenta que algunos niños prefieren hablar de manera individual, mientras que otros prefieren las entrevistas grupales (Hill, 2006). Las entrevistas individuales y el grupo de discusión se restringieron a 15 niños.

Primera etapa. Entrevistas individuales abiertas

Llevé a cabo entrevistas individuales exploratorias con un grupo de 15 niños en adopción, de entre 10 y 13 años. El propósito de la selección de los niños para las entrevistas individuales fue asegurar la heterogeneidad, especialmente en cuanto a: 1) la continuidad/

discontinuidad en su “carrera” como niño en adopción, 2) cuánto tiempo han estado en cuidado temporal, 3) su bienestar y felicidad, y 4) género y etnicidad.

Usé una guía basada en la entrevista, la cual se desarrolló en colaboración con dos adultos jóvenes, los cuales habían estado en cuidado temporal (adopción). Usé la guía, pero les dije a los niños y a las niñas que los consideraba expertos de sus propias vidas, y de esto modo poder empoderarlos para hablar acerca de temas que les parecían relevantes. También les dije que eran libres de no responder a cualquier pregunta que les hiciera sentir incómodos. Además les expliqué el propósito del proyecto de investigación.

Segunda etapa. Grupo de discusión

Me basé en el análisis de las entrevistas individuales, incluyendo lo que los niños comentaron sobre lo que les gustaría hablar con otros niños en adopción. Dividí el grupo de 15 niños en dos y les propuse temas de discusión. Durante esta etapa, cada grupo se reunió dos veces para compartir experiencias y pensamientos acerca de sus vidas como niños y niñas en adopción. Los niños y las niñas parecían disfrutar esta etapa. Me di cuenta de que el grupo no sólo era capaz de aclarar la dimensión política de las experiencias privadas y de la dimensión social de lo que pareciera ser sólo personal; también permitió que los niños hablaran acerca de lo que nunca habían tocado en otros lugares, incluyendo la entrevista individual. Cuando ellos escucharon las historias de otros niños, empezaron a contar sus propias experiencias, tanto de temas sensibles como de temas de violencia y abuso. Estaba muy consciente de que tenía que ser muy cuidadosa con los niños, sobre todo en este tipo de situaciones. Los niños actualmente parecen estar mucho más cómodos, posiblemente porque “no son los únicos” y son capaces de ayudar a otros a partir de sus habilidades como niños y niñas en adopción. Como ejemplo tenemos el reconocimiento social:

“¿Cómo puedes saber... si tú no eres un niño adoptado?”

En el grupo, de pronto caes en la cuenta de que no eres el único niño en adopción. Eres capaz de ayudar a otros con sus problemas, o ellos son capaces de ayudarte.

—Niña participante, 13 años

Tercera etapa. Establecimiento de una página web basada en un “foro de discusión público de niños y niñas en adopción”

Por un periodo de diez semanas, en la página web basada en un “Foro de Discusión Público de Niños y Niñas en Adopción”, 110 niños que están actualmente en adopción y los que estuvieron alguna vez, fueron invitados a escribir sobre lo que ellos quisieran. Al mismo tiempo, los niños se animaron a introducir temas nuevos, los cuales fueron elegidos a partir del análisis de las entrevistas y en colaboración con el grupo central. Cada tema fue introducido con dos o tres citas de una entrevista, haciendo posible relacionar el tema de diferentes maneras. Los niños podían elegir escribir, hablar o mandar un mensaje textual con su participación.

Hubo un total de 200 contribuciones en el foro. Algunas eran muy cortas y dejaban con más preguntas que respuestas.

Cuarta etapa. Interpretación colaborativa y análisis

Al final el grupo focal se volvió a reunir para ayudar a interpretar lo que se había escrito en “el Foro de Discusión Público de Niños y Niñas en Adopción”. Esta etapa no fue planeada en un inicio, pero como uno de los niños me dijo en una de las primeras entrevistas: “¿Estás segura de que podrás entender lo que los niños escribieron en la página web? -Tú no eres una niña en adopción, ¿cómo puedes saberlo?”. El mismo niño llevó el problema al grupo focal de entrevistas. El grupo estuvo de acuerdo en que yo necesitaba su ayuda. Creo que la idea era grandiosa y obvia, y me sorprendí de que yo misma no lo hubiera pensado antes.

Fue idea de los niños que nos volviéramos a reunir para analizar el material de la página web; sin embargo, no se veían muy interesados en esta tarea cuando nos reunimos. En cambio, preferían hablar entre ellos y seguir entrevistando a alguno de sus compañeros. Esto puede deberse a diferentes razones: 200 escritos son demasiados para leer, especialmente si no eres un buen lector. Intenté vencer esta circunstancia introduciendo “juegos” en los cuales los participantes tenían que elegir y hacer una elaboración de las contribuciones y los temas de la página web. La estrategia funcionó un poco, pero tenía la sensación de que realmente no les interesaba, y que lo estaban haciendo para hacerme feliz y porque además había sido sugerencia de ellos. Decidí no seguir impulsándolos a continuar con el trabajo de la página web.

El Børnetinget como modelo de investigación participativa

Como una contribución importante al desarrollo y al poder de la comunicación de las experiencias de los niños, la teoría del reconocimiento de Honneth hace hincapié en lo que los niños destacan, así como en sus puntos de vista en el proyecto Børnetinget. Como resultado, el Parlamento de Niños y Niñas fue un modelo exitoso de investigación participativa. También se refleja en la experiencia de los niños, en el proceso y en el resultado, tal como lo expresa este niño de 12 años: “¡He participado en escribir un libro!”. Los niños también se benefician de la experiencia de empoderamiento del reconocimiento posterior.

Hay que poner atención en la inserción de los niños y las niñas en el análisis, preguntarnos si el modelo de participación Børnetinget es lo que causa el poco éxito en esta área, o si la idea es dudosa por sí misma. Por un lado, se puede argumentar que el análisis es una habilidad y un interés académico y, por otro, los niños que dijeron “¿Cómo puedes saberlo?, no eres una niña en adopción”, tiene un punto destacable. El desafío de la investigación participativa es vi-

“¿Cómo puedes saber... si tú no eres un niño adoptado?”

vir con ella e ir más lejos, más que vencer este dilema. Ir más lejos significa permitir que los niños y las niñas sean investigadores de una forma participativa en la que su contribución sea reconocida (valorada) como diferente y adicional a la investigación académica. En el modelo del Parlamento de Niños, éstos contribuyeron a la interpretación y al análisis durante todo el proceso al hablar y escribir con un semejante. Las diferencias entre sus contribuciones y las de los investigadores académicos, es la razón esencial de la colaboración entre ambos.

Las opiniones de los niños pudieron haber tenido mejores resultados en el proyecto Børnetinget si el diseño de la investigación hubiera tenido una orientación más cualitativa. Un diseño de orientación cuantitativa no permite a los niños cambiar el punto central del proyecto de investigación. Además, los datos cualitativos son más contundentes, pues los temas resultan más dinámicos y fáciles de entender y relacionar, al transmitir un sentido profundo de los valores y las experiencias. Los datos cuantitativos no permiten lograr esto.

Lecciones adicionales de la experiencia de Børnetinget

Otra de las lecciones de la experiencia de Børnetinget es acerca de los derechos formales y el reconocimiento legal. Aun cuando los niños tienen el derecho de hablar respecto de las decisiones importantes de su vida, tienen un reconocimiento legal insuficiente. Muchos niños y niñas en adopción dicen que sólo pueden expresarse en la medida en que sus percepciones y deseos están de acuerdo con aquello que los profesionales identifican como los mejores intereses del niño. Uno de los niños del proyecto Børnetinget lo expresa de esta manera:

No, no creo que ella (la trabajadora social) debiera escuchar. Ella les diría a mis padres adoptivos. Y ellos entonces se enojarían y di-

rán que yo soy el que causa los problemas. Ellos siempre dicen que yo actúo en contra de mis propios intereses.

Una tercera lección que aprendimos es que la participación para los niños en adopción, y probablemente para otros niños, tiene que ver con el reconocimiento social y emocional, así como con el reconocimiento legal. Un chico lo expresó en el grupo de discusión cuando estábamos hablando sobre el deseo de los niños de tener una página web sobre los derechos de los niños y niñas en adopción:

Sé que tengo que enfatizar los derechos por mí mismo, pero los derechos no lo son todo, tienes que ser cuidadoso. De qué sirve saber sobre tus derechos si nadie te cuida, y te sientes solo, triste y excluido de todos lados.

La cuarta lección de la experiencia de Børnetinget se relaciona con la falta de relaciones de reconocimiento social y emocional. Una gran parte de las historias de los niños nos dice cómo han intentado una integración social. Una niña escribió acerca de sus esfuerzos:

Fue difícil moverme (una casa hogar). Pasaba demasiado tiempo pensando en cómo debería comportarme. ¿Cómo son ellos?, ¿Cómo ven las cosas?, ¿Les agrado?, ¿Cómo debería comportarme para agradecerles? Ahora sé que les agrado, pero me tomó mucho tiempo darme cuenta. Ahora deseo haber llegado a esta familia mucho antes, porque mi vida pudo haber sido mucho más fácil.

La lección de Børnetinget es que la participación es mucho más que la vida diaria, relaciones íntimas y ser valorado. Lo que los niños y las niñas resaltan como factor importante es que los padres adoptivos “los hagan sentir bienvenidos [...] por ejemplo, preguntarte cómo te sientes, y demostrar que están felices de tenerte como hijo adoptivo” (niña de 11 años). Otra expresión relevante de la vida diaria es que los niños y las niñas en los grupos de discusión

“¿Cómo puedes saber... si tú no eres un niño adoptado?”

enfaticaron la importancia no sólo de reportar los resultados a los políticos, trabajadores sociales y familias adoptivas, sino también a sus “amigos de la escuela, porque puede ser difícil para ellos entender qué es lo que implica ser un niño o niña en adopción” (niño de 13 años). De esto, los investigadores pueden aprender que debemos incluir temas de la vida diaria, de las relaciones personales, relaciones entre amigos y ser valorados en los estudios de participación, así como ponerlos en las prioridades de la agenda de los políticos y los trabajadores sociales.

Otra lección se relaciona con examinar cómo es que se valoran en nuestras estrategias de investigación -y hacer visible nuestra valoración de esto- las contribuciones de los niños y las niñas. El desafío de la investigación participativa es crear ambientes participativos dentro de espacios caracterizados por la solidaridad, el reconocimiento y la apreciación de la contribución de cada participante.

Comentarios finales

La poca frecuencia con que se involucra a los niños y a las niñas en adopción en las decisiones menores y mayores afecta su vida diaria, así como también afecta el incremento (o causa) de violencia moral por parte de la práctica de trabajo social y de la investigación. De acuerdo con la teoría original planteada por Bourdieu, en la cual se inspiró el proyecto Børnetinget en relación con las perspectivas y experiencias de los niños y las niñas en adopción y sus condiciones sociales, Honneth recomienda tratar de identificar “las causas sociales responsables de la violación sistemática de las condiciones para el reconocimiento” (Honneth, 2003: 39). He mencionado las causas sociales que producen en mayor o en menor medida la violación moral sistemática de los niños y las niñas en adopción, por ejemplo cuando se obstruye su participación. Primero se centra en el reconocimiento legal a expensas de las condiciones en que se encuentra la participación en la vida diaria (por ejemplo el reconocimiento social y emocional). Los ni-

ños y niñas en adopción están en una posición de doble desventaja, como clientes y particularmente como niños en vulnerabilidad. Como ejemplo tenemos el poderoso discurso de una concepción objetiva científica acerca del “interés superior del niño”, lo cual constituye un punto central en políticas sociales danesas y en la práctica de trabajo social.

Generalmente tenemos buenas intenciones y grandes ambiciones en relación con la investigación ética participativa. Sin embargo, las limitaciones presupuestales y de tiempo, las preferencias por la predictibilidad, los diseños de investigación arreglados y controlados, así como las demandas de autoridades superiores en publicar y en “la utilidad de la evidencia”, tienen el riesgo de reducir la investigación participativa a una herramienta. Es muy importante ser conscientemente crítico de la visión personal y social acerca de las causas que aumentan las limitaciones de la participación infantil en el trabajo social y en la práctica de la investigación.



Bibliografía

- Alderson, P., “Children as Researchers: The Effects of Participation Rights on Research Methodology”, en Chistensen, P. y James, A. (eds.), *Research with Children: Perspectives and Practices*, Londres, Routledge Falmer, 2000, pp. 11-22.
- Bourdieu, P. y L.J.D. Wacquant, *An Invitation to Reflexive Sociology*, Cambridge y Oxford, Polity Press, 1992.
- Bourdieu, P., *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen*, Copenhagen, Akademisk forlag, 1997.
- Christensen, E. y T. Egelund, *Børnesager: en evaluering af kommunernes forebyggende arbejde*, Copenhagen, Danish Institute of Social Research, 2002.
- Christensen, P.H y James (eds.), *Research with Children: Perspectives and Practices*, Londres/Nueva York, Falmer Press, 2000.
- Christoffersen, M.N., A.D. Hestbaek, A. Lindemann y V.L. Nielsen, *Nye regler for udsatte børn og unge*, Copenhagen, Danish Institute of Social Research, 2005.
- Clark, A., “The Mosaic Approach and Research with Young Children”, en Lewis, V., M. Kellet, S. Fraser, S. Ding y C. Robinson (eds.), *The Reality of Research with Children and Young People*, Londres, Sage Publications, 2003 pp. 157-161.
- Edwards, R. y P. Alldred, “Children and Young People’s Views of Social Research: The Case of Research on home- School Relation”, *Childhood*, 6(2), 1999, pp. 261-281.
- Grower, S., “Why Won’t They Listen to Us. On Giving Power and Voice to Children Participants in social Research”, *Childhood*, 11(1), 2004, pp. 81-93.

- Hart, R., *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*, Florence, UNICEF, 1992.
- , *Children's Participation*, Londres, Earthscan/UNICEF, 1997.
- Hill, M., "Children's Voices on Ways of Having Voice", *Childhood*, 13(1), 2006, pp. 69-89.
- Honneth, A., *Behovet for anerkendelse*, Copenhagen, Hans Reitzels Forlag, 2003.
- , *Kamp om anerkendelse*, Copenhagen, Hans Reitzels Forlag, 2003.
- Lee, N., "The Challenge of Childhood: Distribution of Childhood's Ambiguity in Adult Institutions", *Childhood*, 6(4), 1999, pp. 455-474.
- Nielsen, H.W y J. Kampmann (forthcoming), "Children in Command of Time and Space?", en Zeiher, H.D. Dympna, A-T Kjørholt y H. Strandell (eds.), *Flexible Childhood? Exploring Children's Welfare in Time and Space*, Odensen, University of Southern Denmark, 1999.
- Thomas, N. y C. O'Kane, "Discovering what Children think: Connections between Research and Practice", *British Journal of social Work*, 30(6), 2000, pp. 819-835.
- Warming, H., "Barn og klient: Dobbelt umyndiggørelse og usaedvangeline laereprocesser", *Social Kritik*, 70, 2000, pp. 74-79.
- , "Børn er da ogsa en slags mennesker", *Vaerdier i Socialpolitikken. Essaysamling*, Copenhagen, Danish Ministry of Social Affairs, 2003, pp. 64-79.
- , *Har andre plejebørn dem som mig?*, Copenhagen, Frydenlund, 2005a.
- , "Sometimes I Feel that I'm Totally Different", Paper presented at Childhoods 2005 Conference, Oslo, junio 29-julio 3, 2005b.

“¿Cómo puedes saber... si tú no eres un niño adoptado?”

—, “Forskning med plejebørn -metodiske ambitioner, dilemmaer og resultater”, *Vera*, 34, 2006, pp. 30-45.

Warming H. y I.G. Bo, “Et kritisk sociologisk børneperspektiv på den sociale indsats overfor udsatte børn og unge”, *Barn* 1, 2006, pp. 7-32.

West, A., “Children’s Own Research: Street Children and Care in Britain and Bangladesh”, *Childhood*, 6(1), 1999, pp. 145-15.

Willig, R., “Indledning”, en Honneth, Axel (ed.), *Behovet for anerkendelse*, Copenhagen, Hans Reitzels Forlag, 2003, pp. 7-23.



“Nuestra Voz”: un proyecto de niños y jóvenes con necesidades especiales. Estudio de caso sobre participación infantil en Líbano

Yara Shamji

Asesora de Medios Independientes



Resumen

El presente trabajo de campo muestra el perfil de un proyecto de video social, *Nuestra Voz*, el cual tuvo lugar en Beirut, Líbano. El proyecto está basado en el concepto de *inclusión* y usa el gran potencial que tienen los medios para promoverlo. Niños, niñas y jóvenes con y sin discapacidades colaboraron en la realización de un video en el que se comenta la situación de las personas con discapacidades, las cuales han sido ignoradas.

Introducción

Este artículo detalla cómo es que jóvenes con y sin discapacidad utilizaron medios informativos bajo la filosofía de la inclusión para reforzar su participación en el área pública. El proyecto titulado *Nuestra Voz* promueve el derecho a la participación; esto reunió a gente joven para que juntos trabajaran hacia una meta definida a realizar un video de su elección.

Contexto y antecedentes

La inclusión ha sido descrita como un proceso, “el cual permite que todos los integrantes de una comunidad, independientemente de su género, edad, capacidad, grupo étnico, incapacidad o estar infectado de VIH, puedan participar y contribuir a su sociedad. La diferencia debe ser respetada y valorada”.¹

Libano es una de las ciudades más complejas del Medio Oriente, aquí las posibilidades de una reconciliación nacional son muy lejanas. Es una ciudad en donde la afiliación religiosa y el grupo étnico son de suma importancia.

Hay más de 17 sectas religiosas en Libano. Las lenguas oficiales son el árabe, el francés, y el armenio es ampliamente hablado. Es una ciudad de 3.8 millones de habitantes (Naciones Unidas, 2005), con un área ligeramente más pequeña que el norte de Irlanda.

Panorama del proyecto

El concepto del proyecto de *Nuestra Voz* vino después del proyecto coordinador, concebido en el proyecto de “video social”, con niños y niñas que vivían en las alcantarillas de Mongolia. En resumen, el proyecto buscaba que los niños y las niñas utilizaran la fotografía y el video para que pudieran hablar sobre sus vidas y expresaran lo que desearan.

Aunque el contexto de Libano es diferente al de Mongolia, los métodos de trabajo de los dos proyectos remiten esencialmente a lo mismo: usar un video y los medios para romper las divisiones sociales.

1 S. Stubbs, “What is Inclusive Education?”, 11 de noviembre de 1998 [<http://theinterpretersfriend.org/indj/dcoew/world.html>].

La inclusión señala que toda colaboración de los participantes es igualmente valiosa. Trabajamos con niños, niñas y jóvenes con discapacidad, quienes previamente habían sido segregados e ignorados. Trabajamos en colaboración con familias y organizaciones para asegurar que la experiencia de los participantes fuera duradera. Las experiencias debían ir encaminadas a que la gente se cuestione las divisiones de la sociedad actual. Como facilitadora y diseñadora de proyectos de participación, trabajo con una gran variedad de participantes, con diversas edades, estatus sociales y culturas.

¿Qué es Nuestra Voz?

El proyecto de *Nuestra Voz* consta de un grupo de 25 a 30 jóvenes con y sin necesidades especiales, así como miembros de la Red de Inclusión, un colectivo informal que tiene el propósito de alcanzar la inclusión junto con la familia, el sistema educativo y la sociedad. La Red está integrada por asociaciones de padres con hijos e hijas con necesidades especiales, organizaciones de personas con discapacidad, organizaciones para personas con necesidades especiales, así como representantes de universidades y ONG internacionales. La Red trabaja para defender los derechos de las personas con necesidades especiales; para erradicar la marginación y la discriminación de género; para impulsar que hablen sobre lo que piensan, y para promover el derecho a la participación y a una cultura de inclusión.

Específicamente los y las participantes de *Nuestra Voz* tenían edades entre 9 y 26 años. También contamos con la participación de los familiares. Provenían de diferentes niveles socioeconómicos (tuvieron apoyo para la transportación en los casos necesarios). Pertenecían a diferentes etnias (grupos étnicos libaneses y palestinos) y de diferentes contextos religiosos (musulmanes chiitas, musulmanes suníes, druscos y varias sectas cristianas). Contamos con personas con autismo, retraso mental, problemas auditivos, inca-

Figura 1. Participantes de *Nuestra Voz*



pacidad física, problemas de visión, síndrome de Down y personas sin necesidades especiales.

El proyecto *Nuestra Voz* fue diseñado con base en el artículo 13.1 de la Convención sobre los Derechos del Niño:

Los niños y niñas tendrán derecho a la libertad de expresión, este derecho incluye la libertad de buscar, recibir e impartir información e ideas de todo tipo, a pesar de las fronteras. Se puede hacer por medio de la escritura, de la oralidad o de la pintura en forma de arte, o en cualquier otro medio que los niños y niñas elijan.

A partir de las discusiones y exploraciones que produjeron los niños, niñas y jóvenes, la Red de Inclusión fue capaz de:

- Modificar los prejuicios y estereotipos negativos que la sociedad tiene sobre las personas con necesidades especiales.
- Elevar la conciencia entre las comunidades locales, así como en las instituciones públicas y privadas acerca de los temas referentes a las personas con necesidades especiales.

- Permitir que las personas con necesidades especiales tomen parte en las actividades de su entorno social, cultural, pedagógico, artístico, literario, atlético y recreativo.

Implementación: pasos prácticos

Preparación del trabajo preliminar

Los pasos fueron dados para asegurar la adaptación del proyecto a las necesidades de nuestro grupo. El co-coordinador pasó un buen tiempo en la investigación y la discusión con las organizaciones de la Red de Inclusión y especialistas, acerca de la variedad de necesidades especiales que había en nuestro grupo. También estuvimos con miembros jóvenes de las organizaciones, preguntándoles acerca de cómo y por qué les gustaría involucrarse en el proyecto, y si su compromiso era posible.

La sesión inicial se centró en presentar a todos los miembros potenciales y la variedad de necesidades especiales que se podrían presentar en nuestro proyecto. Por ejemplo, D tiene una discapacidad visual, él es capaz de ver ligeramente, pero sería mucho mejor si pudiera escribir o dibujar sobre un fondo oscuro usando un lápiz blanco. B también tiene una discapacidad visual, pero esto no significa que no pueda disfrutar la sensación de dibujar o incluso de expresar su visión acerca de los objetos animados. Sus compañeros son capaces de aprender de B la dimensión espacial y la sensación de las formas y el color.

En esta primera sesión se hizo hincapié en lo que entendemos por inclusión, y la importancia de la misma.

Implementación del proyecto

Se realizó una serie de 60 talleres sobre medios de comunicación; tuvieron lugar a lo largo de ocho meses, en una localidad de Beirut.

Los talleres incluyeron todos los aspectos de los medios de comunicación visual: pintura, mímica, filmación, edición, dirección, etcétera. Los y las participantes se llevaron tiempo en entender el proceso que implica: hacer una grabación, la forma de narrar una historia, elegirla, el público al que va dirigido, etcétera.

Los talleres fueron de lo más sencillo posible, e incluyeron:

- Una introducción acerca de las diferentes discapacidades, comentada por los y las participantes con discapacidad y por organizaciones que los representan. La idea principal fue explicar la forma en que íbamos a trabajar, ya que la inclusión en nuestro trabajo es importante. Por ejemplo, debemos apoyar a alguien con discapacidad visual describiéndole el lugar en el que nos encontramos, cómo se ve, quién está sentado(a) y dónde, etcétera.
- ¿Qué es la comunicación?, ¿cómo nos comunicamos? Esta discusión fue la base para entender la razón por la cual pretendíamos hacer una grabación. ¿Qué involucra la comunicación visual?, ¿cómo los medios pueden ser negativos o positivos?, ¿cuál es nuestro papel al difundir los derechos de los jóvenes y las jóvenes con y sin discapacidad? Al mismo tiempo buscábamos que los participantes conocieran las herramientas valiosas que pueden ser utilizadas en un grupo inclusivo.
- Otro taller de comunicación buscó reforzar las relaciones dentro del grupo. Los y las participantes fueron animados a tomar unas cuantas sesiones para sentarse en grupos pequeños y encontrar las respuestas a tres preguntas que pusimos sobre las mesas. Las preguntas eran abiertas e invitaban al grupo a que se conocieran más entre ellos y ellas. Algunas preguntas fueron: “¿cuál es tu sueño?, ¿por qué?”, “¿por qué estás en este proyecto?”, “¿si pudieras cambiar algo, qué cambiarías y por qué?”. Cuando el ejercicio estuvo completo, cada participante describió las respuestas de otro de sus

Figura 2. Un participante completando un ejercicio de dibujo



compañeros. Esto ayudó para que todos escucharan con atención las respuestas de todos durante el ejercicio. Resultó un éxito y fue una de las primeras veces en que los miembros del grupo se encontraron en una situación social, con tanta diversidad de personas. Realmente disfrutaron la interacción con todos sus compañeros y compañeras.

En los talleres se utilizaron técnicas que después podrían ser usadas para crear una grabación, aunque al principio las técnicas hayan tenido otro propósito. Por ejemplo, la cámara se introdujo aun antes de ver la parte técnica. Otro ejemplo fue el uso del guión. Éste es la parte más importante de cualquier grabación, pues es donde reside la idea y el concepto de la misma; en el guión es donde se describe una historia en forma de imágenes.

Evaluación y monitoreo

El equipo coordinador les hacía preguntas a los jóvenes al final de cada sesión para saber lo que pensaban acerca de las mismas,

Figura 3. Grupo de trabajo de *Nuestra Voz*



así como las formas en que se podrían perfeccionar. Al contar con mejores herramientas para articular sus opiniones, los jóvenes tuvieron un papel activo durante todo el proyecto. Cada tres meses completaban un cuestionario, con la intención de evaluar detalladamente los indicadores cualitativos y cuantitativos; también se hizo de manera individual, durante cada mes, para poder tener una visión de las opiniones personales de los participantes. Todas las sesiones fueron grabadas, con la intención de contar con un panorama de la forma en que se desarrolló el grupo a lo largo de todo el proyecto.

Resultados

Lo más destacado de los resultados, contiene lo siguiente:

Niños, niñas y jóvenes

- Desarrollo de aptitudes sociales.
- Creación de imágenes por ellos mismos; adquisición de herramientas tanto técnicas como comunicativas.
- Aprendizaje sobre cómo exponer sus ideas: video.

- Desarrollo de la confianza como miembros de una sociedad civil.
- Elevar las voces de los miembros de la Red de Inclusión, a través de métodos que no requieren un conocimiento previo ni habilidades físicas.
- Compartir experiencias, educación entre pares y trabajo de grupo.
- Hacer cambios positivos, tanto en el ámbito personal como en el comunitario.

Adultos y adultas:

- Participar en un proyecto de vanguardia en Líbano, el cual abarca varias nociones inexploradas acerca de la inclusión.
- Incrementar la capacidad de las personas con discapacidad para desarrollar y producir grabaciones. Un área muy poco explorada.
- Los familiares descubrieron más acerca de las necesidades de sus niños y niñas, y aprendieron a verlos como participantes con capacidades.
- Familiares/ONG/comunidades, todos estuvieron involucrados en los talleres y se beneficiaron de los nuevos métodos de trabajo para impulsar la participación juvenil.
- Tener la experiencia de trabajar en un marco de inclusión y aprender a creer que los y las jóvenes tienen voces independientes que deberían ser escuchadas.
- Desafiar los estigmas sociales relacionados con la discapacidad y la participación infantil.

En la comunidad:

- Algunos grupos de los medios de comunicación reconocieron su papel en la promoción de los derechos humanos, así como las habilidades y talentos de las personas con necesidades especiales.

- El proyecto abrió espacios para el diálogo entre diferentes grupos, y entre jóvenes y adultos.
- El número de personas alcanzadas por nuestro proyecto es limitado, sin embargo se dejaron varios puntos en los que se pueden extender los resultados.
- El proyecto de *Nuestra Voz* ha sido usado como un instrumento importante para las conferencias locales, regionales (Dubai, Cairo) e internacionales (Acapulco, Sarajevo, Nueva York, Lima).
- *Nuestra Voz* ha sido usado como parte del programa de la Facultad de Medicina de la Universidad de St. Joseph, para mostrar a los alumnos y alumnas las diferentes capacidades que tienen las personas con necesidades especiales, y para enseñar que trabajar en un ambiente de inclusión es benéfico para todos.

Desafíos

Cuando el proyecto piloto fue propuesto se pensó que tendría una duración de seis meses. El tiempo elegido se debió a tres cosas: a) porque era una idea bastante novedosa, y era difícil determinar la respuesta de los participantes, además de que había que tomar en cuenta las otras actividades que tenían (escuela, trabajo, familia, el tiempo de transporte); b) aunque seis meses son un periodo largo, era el tiempo mínimo que este proyecto necesitaba para alcanzar sus objetivos; y c) al inicio se había pensado para 25 participantes, con la idea de que tal vez bajaría con el tiempo a unos 10 o 15 participantes, debido a experiencias anteriores.

El resultado que tuvimos fue diferente a nuestras predicciones. De 20 a 25 participantes fueron invitados; llegaron 18 personas a la sesión introductoria el 17 de marzo de 2004. Gradualmente, después de las siguientes cinco semanas, aumentó entre 25 y 30 el número de participantes.

Los aspectos visuales del proyecto fueron un medio para alcanzar los objetivos. Sin embargo, lo importante se dio durante el proceso de trabajo; la grabación sólo fue un punto adicional. Desde esta perspectiva, el tiempo fue el factor más importante: cada participante necesitó tiempo para poder expresarse de la mejor manera, sin presiones, pero también fue necesario terminar el proyecto de manera que se pudieran mostrar los resultados.

Los obstáculos sociales se presentaron para ambos grupos, tanto para los jóvenes con necesidades especiales como para los que no las tienen. Los jóvenes sin necesidades especiales necesitaron más monitoreo, principalmente durante las primeras fases del proyecto, sobre todo para que comprendieran la noción de la *participación*. Fue necesario hacerles ver que eran miembros del grupo y no voluntarios(as) que estaban ahí para ayudar. Otro aspecto importante fue la participación de los adultos. Los familiares (principalmente las madres) trabajaron como iguales en el proceso de expresión y de empoderamiento, y comenzaron a integrarse al grupo de manera positiva.

Lecciones aprendidas para mejorar la participación infantil:

- El uso de la cámara puede ayudar a romper el hielo en las situaciones sociales.
- Usar los medios para cambiar actitudes tiene un magnífico impacto.
- Los jóvenes se divierten mucho utilizando diferentes medios de comunicación, y éstos pueden introducirse como un medio en cualquier tipo de proyecto de participación.
- Es importante hacer tangibles los resultados. Los niños y niñas deben ver el efecto de su trabajo y tener algo que mostrar a sus familiares y amigos.
- Es necesario escuchar con atención las demandas de los participantes.

- Las restricciones de tiempo deben ser flexibles en cualquier proyecto de participación.
- Es importante que para lograr un ambiente inclusivo se evite usar lugares formales o educativos; más bien se deben buscar lugares en los cuales no haya restricción al acceso.
- Cuando se trabaja en la autoexpresión es importante compartir experiencias propias con todo el grupo; ser parte del grupo.
- La preparación de todos los participantes requiere trabajo; los participantes con necesidades especiales también lo necesitan. Ambos grupos han sido excluidos de sus ambientes, por lo que se requiere asistencia para que haya una comunicación y entendimiento equilibrado.

Conclusión

Es importante hacer énfasis en un punto: *Nuestra Voz* no es un proyecto que haya lidiado con un ambiente ya existente y lo haya vuelto inclusivo; era inclusivo, y fue una elección que fuera así. El proyecto buscaba que los participantes creyeran que la juventud tiene el derecho de expresarse libremente sobre los temas que les afectan.

Nuestra Voz es una opción para la diferencia. Si los proyectos de este tipo celebran la diversidad y creen que todos(as) tienen la capacidad de participar en la comunidad, y si la experiencia de *Nuestra Voz* nos recuerda que hay mucho que aprender de las personas que hacen las grabaciones más que de la grabación en sí misma, la inclusión ha tenido éxito.

En este punto nada ha cambiado, excepto tu actitud; así que todo ha cambiado.



Luchando contra los estereotipos acerca de la juventud e infancia de los pueblos originarios: fotografía colaborativa con los y las innu de Uashat mak Mani-Utenam

Karoline Truchon
Universidad Laval, Quebec, Canadá



Introducción

Si hay algo en lo que se está de acuerdo acerca de la juventud de los pueblos originarios es que los problemas que les afectan requieren de una atención urgente. En los periódicos, en la literatura académica y en los discursos de los líderes eurocanadienses y de los pueblos, los jóvenes son considerados como seres humanos sufrientes. El suicidio, la violencia, los bajos niveles educativos, el abuso sexual y de sustancias se reportan como algunos de los problemas comunes que les afectan. No sorprende que todas estas imágenes de la miseria sugieran que estos jóvenes son víctimas a las que les depara un futuro sombrío.

Este artículo cuestiona lo que yo llamo “la mercantilización de las víctimas” como la única representación de la realidad contemporánea de los jóvenes de los pueblos originarios en Canadá. Sin negar las adversidades a las que se enfrentan, las niñas y niños que participaron desafiaron las imágenes que sobre ellos se construyeron, con el único recurso de fotografiar y comentar los aspectos positivos de sus vidas. Algunas de sus reflexiones fueron presentadas por medio de diversos mecanismos, de manera que las mismas se

integraran a la esfera pública. De esta forma, mi proyecto ayuda a que los y las jóvenes sean capaces de representar su propia realidad, la cual frecuentemente es representada sólo por los adultos (Mc Neill, 1998).

La segunda parte del artículo presenta cómo es que nosotros —los aspirantes a antropólogos (yo), los y las jóvenes participantes de innu, sus familias, adultos importantes de la comunidad y externos— trabajamos para redistribuir el poder dentro del proceso de la investigación. Las contribuciones de los niños innu, jóvenes y adultos para el proyecto de investigación y su subsecuente difusión son consideradas como acercamientos fundamentales para una legítima representación de sus necesidades a ser estudiadas; tanto para la comunidad como para mi investigación académica. En este sentido, el análisis que presento desafía algunos de los criterios más aceptados para una colaboración efectiva entre el investigador y su comunidad anfitriona. La discusión se centrará en dos conceptos en particular: *igualdad* y *relaciones de propiedad*.

He propuesto que la producción de “identidades privadas”, es decir, representaciones personales de sí mismo, las cuales son después distribuidas en la esfera pública, pueden transformarse en procesos de empoderamiento para los involucrados: llámense jóvenes, padres, educadores, trabajadores sociales, investigadores o periodistas. Este proyecto de fotografía colaborativa ejemplifica cómo los niños y jóvenes no existen, independientemente de su medio y las interacciones que tienen con los elementos físicos y humanos que definen la percepción de sí mismos.

La fotografía como “Bastón de la palabra”:¹ ir más allá que sólo darles la voz

De acuerdo con lo que había leído acerca de los pueblos originarios, pensaba que los jóvenes no estarían interesados en participar en el proyecto y que iba a ser difícil entrar en la comunidad. Me sorprendió el gran interés que mostraron no sólo los niños y jóvenes, sino también los adultos. La siguiente sección muestra que aunque mi proyecto estaba encaminado a facilitar la expresión de la infancia y juventud, rápidamente se convirtió en un sitio para la producción intercultural e intergeneracional.

Fotografía colaborativa como un agente de expresión

Entre julio de 2002 y junio de 2004 más de 60 niños, niñas y jóvenes de Uashat mak Mani-Utenam, una comunidad innu localizada en la costa norte de Quebec, Canadá, participaron en el proyecto “La fotografía como bastón de la palabra”. Los participantes de entre 6 y 16 años recibieron una cámara para que fotografiasen aquello que les gustaba y disgustaba de sus vidas y de su comunidad. Aun cuando el proyecto estuvo influenciado por una herramienta denominada “Voz fotográfica”² (Wang, 1997:1993), agregué otra dimensión para que se pudiera trabajar el significado. Empleé la provocación-fotográfica, una técnica aplicada por la antropología y otras ciencias, que es utilizada como una manera de asegurar que los participantes que de otra forma se comportarían tímidamente, pudieran abrirse con los investigadores (Banks, 2001:88). También me apoyé en el concepto del *punctum*, de Roland Barthes (1981).

- 1 En inglés la expresión es *Talking stick*, que hemos traducido como “Bastón de la palabra” y que se refiere a un bastón de madera que se usa en los grupos de algunas comunidades indígenas para tomar la palabra.
- 2 En inglés *photovoice*: proceso por el cual las personas pueden identificar, representar y cambiar su comunidad por medio de una técnica fotográfica [<http://www.photovoice.com/background/index.html>].

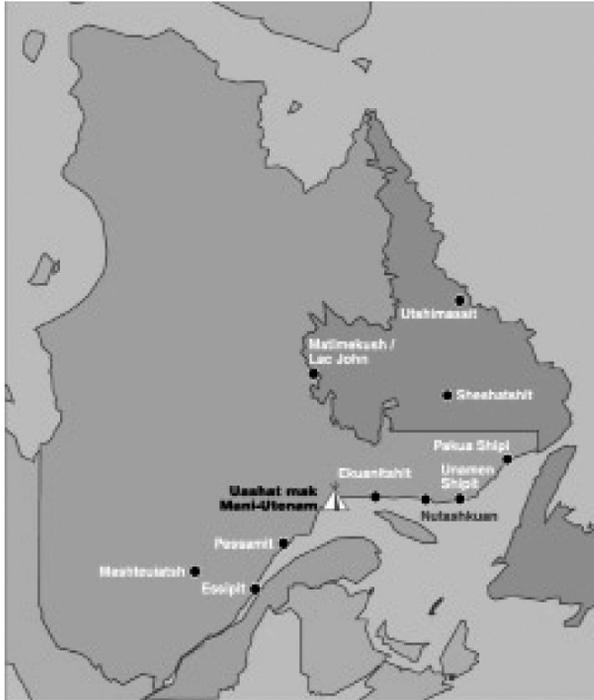
El *punctum* se refiere a los detalles agregados por la persona que mira la fotografía, pero que también “ha estado ahí” (Garrigues, 2000:71). Cuando una persona comenta la fotografía que tomó, trae “a la conciencia el detalle inconsciente” que está allí cuando la fotografía fue tomada (Garrigues, 2000:83). Es importante señalar que darle significado a una fotografía resulta ambiguo, ya que puede tener varias interpretaciones (Hall, 1997:228), además resulta imposible interpretar fielmente el significado de la fotografía de alguien más (Weiser, 1993: xvi). El proceso requiere que cada participante identifique el *punctum* en sus fotografías. Las fotos de los participantes vienen siendo biodocumentales que “expresan la cultura del fotógrafo vinculada al mundo visible de ese momento” (Worth y Adair, 1997/1972:25-26).

Fotografía colaborativa como un detonante de producciones tangibles y de movilización social

Si mis metas iniciales eran las de ofrecer a los y las jóvenes de Uas-hat mak Mani-Utenam una actividad que permitiera expresar visual y oralmente lo que sentían acerca de su vida, una meta nueva emergió durante la investigación. Comprendí que los participantes, además de expresarse, deseaban ser vistos, escuchados y reconocidos. Así se desarrolló un punto nuevo en la investigación: el que compartieran sus visiones y pensamientos con sus semejantes, sus familias y su comunidad, así como con otras personas nativas y personas de Quebec.

Asimismo, considero que durante su desarrollo este trabajo no sólo iba dejando “huellas” o registros de los participantes, también iba dejando “huellas útiles” para la comunidad. Esto se debió a que los jóvenes fueron diciéndome lo que consideraban como el siguiente paso del proyecto. De hecho la noción de *utilidad* para los participantes de la investigación, en conjunto con el compromiso de que el investigador a cargo compartiera sus habilidades con la comunidad son requisitos previos en la investigación con pueblos

Figura 1. Mapa de Quebec que muestra la localización de Uashat mak Mani-Utenam



originarios. Junto con los jóvenes de la comunidad me convertí en “productora cultural”, trayendo a la arena pública las visiones y los pensamientos de los participantes jóvenes (Bouquet, 2011:11). Transmitir las expresiones de los jóvenes a la comunidad fue posible en gran medida gracias a la publicación mensual *Innuvelle* y al Museo Shaputuan.

Páginas mensuales de los jóvenes en un periódico de los pueblos originarios

Durante mi primera estancia en Uashat mak Mani-Utenam me encontré con Suzanne Régis, editora principal de *Innuvelle*, un pe-

Una exposición ambulante

De los 60 participantes que recibieron una cámara, 31³ quisieron presentar sus trabajos en una exposición titulada *Nuestra visión del cambio en nuestro estilo de vida*. El título de la exhibición (*Eshi uapa-tamat eshi mishkutshipanit anite nitinniniunnat/Notre vision du changement dans notre mode de vie/Our vision of change in our lifestyle*) fue creado por tres participantes durante una sesión de lluvia de ideas, se refiere al texto introductorio de la exposición, en el cual dos hermanas, Marie-Caroline de 15, y Anne-Christina Thernish de 20, expresaron que no sabían con qué cultura identificarse. Escribieron: “Queremos lo mejor de ambos mundos”, para referirse a los estilos de vida tanto tradicionales como modernos de los y las Innu.

Los participantes tenían la libertad de mostrar las fotografías de su elección, así como de decir lo que quisieran acerca de sí mismos en sus textos introductorios. Éstos fueron escritos en francés, la segunda lengua de la mayoría de los y las participantes, después fueron traducidos al innu y al inglés. La mayor parte de las fotografías se tomaron en el contexto de la investigación, pero algunos participantes quisieron incluir fotografías de su colección personal. Los participantes presentaron momentos y personas que les gustaban, junto con algunos aspectos que les desagradaban acerca de su comunidad. Algunos también presentaron sus aspiraciones profesionales.

La exposición fotográfica se presentó en distintos lugares: en escuelas, festivales culturales y de pueblos originarios y ahora forma parte de la colección permanente del Museo Shaputuan de Uashat mak Mani-Utenam.

El Cuadro 1 presenta un modelo paso a paso que muestra cómo el proyecto permitió que las identidades privadas de los participantes fueran llevadas al dominio público.

3 15 mujeres y 16 hombres.

Este modelo de práctica tuvo la intención de asegurar que el “material” recopilado como investigadora al comprometerme con los jóvenes pudiera ser de beneficio para la comunidad y para personas externas a ella, además de que resultara una actividad divertida.

Cuadro 1. Modelo de la fotografía como *bastón de la palabra*, paso a paso

Expresión	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto fotográfico “Fotografía como <i>bastón de la palabra</i>” /Fotos de niños, niñas y jóvenes en acción. • Discusiones informales en búsqueda del <i>punctum</i>.
Movilización	<ul style="list-style-type: none"> • Invitación a los niños y niñas a mostrar y difundir públicamente sus visiones personales/pensamientos/sueños. • Involucramiento de 75 personas de la comunidad y externos para facilitar la difusión y presentación de la expresión juvenil e infantil. • Incorporación de cualquier persona que quisiera colaborar en cualquier aspecto.
Producción	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición/Difusión de la expresión a través de la comunidad y en lugares externos: <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>Innuvelle</i>, periódico mensual sobre pueblos originarios. 2) Shaputuan, museo local. 3) Festival de pueblos originarios en Montreal. 4) Festival de música: Innu Nikamu. 5) Escuela secundaria de la comunidad y sus dos escuelas primarias. 6) Salón Jeunesse Cote-Nord. • Contactar medios locales y nacionales para presentar el proyecto de fotografía y el material producido. <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>Innuvelle</i>, periódico mensual sobre pueblos originarios. 2) <i>La Presse</i>, diario nacional. 3) Radio-Canadá, radio nacional pública. 4) Televisión Quatre-Saisons, estación de televisión privada nacional. 5) <i>Magazine 7 Jours</i>, revista nacional.

Fotografías con subtítulos: desafiando a los medios de comunicación y a los discursos académicos

El principal hallazgo de esta investigación colaborativa se basa en las percepciones personales de los participantes jóvenes acerca de su vida, en comparación con la manera como los adultos -tanto nativos como no nativos- representan a la juventud de los pueblos originarios en la esfera pública. La mayor parte de las fotografías exhibidas (con su respectivo texto) mostraban aspectos positivos de su vida cotidiana: las familias de los participantes, amigos, amigas, parientes, juegos, personas a las que admiraban, instituciones formales que ellos apreciaban, tanto escolares como centros de salud, así como la naturaleza y otros detalles. Muy pocos participantes mostraron aspectos negativos de su comunidad, y cuando lo hicieron se refirieron a los temas del alcoholismo, la muerte, la violencia y la basura. Esto va a contracorriente de la perspectiva dominante acerca de la juventud de los pueblos originarios, que los presenta como víctimas que enfrentan dificultades perpetuas, como si el sufrimiento fuera una experiencia para ser “utilizada como mercancía, que rehace, limita y distorsiona mediante esta representación cultural” (Kleinman y Kleinman, 1996:2).

Al revisar fotos personales de principio de siglo de fotógrafos como Richard Thross (Albrigh, 1997) y George Hunt (Jacknis, 1992) en las cuales se retrata la vida cotidiana de las comunidades, se percibe la visión que Leuthold (1998) tenía sobre el papel del arte para la gente de pueblos originarios, por ejemplo, un sistema de relaciones. Mientras que este aspecto de interrelación se debe reconocer cuando se considera la representación adulta de los pueblos originarios, la percepción de niños y jóvenes también se debe tomar en cuenta. En este proyecto cada fotografía es un “grano de verdad en un momento determinado y es conforme a este grano de verdad que tenemos que corroborar nuestra mirada externa” (Lippard, 1992:23). Como he argumentado reiteradamen-

te (Truchon, 2005), el error al no incorporar estas percepciones puede contribuir a que las nociones de conductas autodestructivas en la juventud nativa sean profecías autocumplidas (Cheshire y Kawamoto, 1997).

Lo que inició como un “proyecto fotográfico” (como los y las innu llamaron a esta investigación), se transformó no sólo en un vehículo para la expresión personal, sino en un medio para producir herramientas tangibles para la (re)creación y difusión de la identidad innu, en el cual se involucraron más de 75 adultos de contextos nativos y no nativos. Los hallazgos de la investigación hicieron que se cuestionara la legitimidad de las representaciones predominantes que se tiene de las personas de los pueblos originarios, principalmente aquellas que los colocan en un lugar de víctimas. Los participantes nunca mencionaron el porqué de su participación, y yo nunca se los pregunté; pienso que su participación en las actividades y la difusión pública de las mismas habla del gran interés que tienen de ser vistos, escuchados y tomados en cuenta, tanto por sus semejantes como por los adultos nativos y no nativos.

Figura 3. Aspectos positivos de la vida de los participantes: la *familia*



Myranda Vollant, 9, Mani-Utenam

Figura 4. Aspectos positivos
de la vida de los participantes: la *amistad*



Rocko Vollant-Pilot, 10, Mani-Utenam

Figura 5. Aspectos positivos
de la vida de los participantes: los *juegos*



Caroline Vollant, 12, Mani-Utenam

Figura 6. Aspectos positivos de la vida de los participantes:
lo que me hace sentir orgulloso



Jean-Yves Gabriel, 14, Uashat

Figura 7. Aspectos positivos de la vida de los participantes:
alguien a quien admirar



Sheena Fontaine-Rock, 15, Mani-Utenam

Redistribuir el poder dentro del proceso de investigación: abrir la comprensión a partir de un empoderamiento multidireccional

“Huellas” como legados útiles de investigación

Al principio de la investigación me encontré con el desafío de la directora de la escuela primaria en Uashat, quien me solicitó como premisa generar herramientas útiles y tangibles para los participantes. Es vital que si se van a desarrollar cooperaciones entre investigadores y colaboradores (Hedican, 1995; Tuhiwai, 1999) se definan colectivamente los tiempos, alcances y resultados esperados por cada uno de los actores.

Deconstrucción y reconstrucción del concepto de *colaboración* en una configuración poscolonial

Uno de los componentes con mayor demanda en un proyecto colaborativo son las relaciones igualitarias. Algunos autores incluso sugieren que ciertos antropólogos se resisten a participar en este tipo de proyectos debido a que el control deja de estar siempre en sus manos (MacDougall, 1997). Directamente relacionado con este tema se encuentra el concepto de *propiedad*. Mientras que muchos investigadores consideran que el simple hecho de dar las cámaras a los participantes les confiere cierto poder, otros afirman que si se les motiva con un acceso fácil a la información, pero ocultando el proceso que hay detrás, se puede inhibir cualquier sentimiento de empoderamiento en ellos.

Mi experiencia con niños, jóvenes y adultos innu sugiere que el empoderamiento no fue unidireccional (que ellos hayan sido empoderados por mi proyecto). No fue bidireccional (que los participantes y yo hayamos sido empoderados); más bien, el empoderamiento fue multidireccional (los participantes, los espectadores, yo y todos aquellos que quisieron contribuir). Los y las innu de Uashat

mak Mani-Utenam y las personas de Quebec quienes asistieron a la exhibición fotográfica, compartieron sus percepciones acerca del proyecto. Aunque un adulto innu veía el proyecto como una forma de terapia juvenil, una mujer innu señaló que era la primera vez que la voz de los y las jóvenes había sido reconocida públicamente dentro de la comunidad, a pesar de que la juventud ocupa 60 por ciento de la población.

La noción de empoderamiento multidireccional brinda la posibilidad de comprometerse de diversas maneras y es una contribución que debe tomarse en cuenta para desafiar las asimetrías de poder que existen entre los investigadores y colaboradores.

Me tomó tiempo entender que estaba trabajando bajo la ilusión de que *mi proyecto* se convertiría en *nuestro proyecto*. Tan pronto como inicié el proyecto acepté mi liderazgo, lo cual cambió mi noción de *igualdad*, y por consiguiente también modificó mi idea de la “buena” colaboración. Suzanne Régis, Jean-Guy Pinette, un maestro innu y Tshiuetin, me decían que era “mi” proyecto. Al principio esto lo tomé como un rechazo a formar parte, aunque sabía que todos ellos estaban involucrados y que me habían recibido muy afectuosamente. Comencé a pensar que estaban respondiendo a una ética intelectual, la de no “robar” “mi” proyecto. Después comprendí y acepté mi liderazgo, y llevé a cabo el proyecto con su cooperación.

El impacto de los y las jóvenes participantes en el proyecto de investigación

Se ha puesto mucho énfasis en investigar cómo integrar a la infancia y la juventud en la investigación (Alderson, 2000; Allen, 1998; Burke, 2005; Cahill, 2004; Kellet, 2005). Durante el proyecto me centré en desarrollar una base de colaboración que estaba trabajando con los innu. Bajo mi guía y coordinación las personas se podían involucrar en la medida que ellas quisieran o necesitaran.

Ante esta flexibilidad surgieron varias cuestiones por parte de los jóvenes que participaron acerca de cómo dirigir e implementar la investigación con base en sus necesidades. El siguiente es un ejemplo de cómo los jóvenes de Uashat mak Mani-Utenam influyeron en el proyecto de investigación.

Cuando intentaba entender lo que quería de la investigación, Shannon Vollant-Pierre, un chico de 12 años, me mostró la relevancia del concepto del *punctum* de Roland Barthes (1981). Cuando el chico estaba comentando la fotografía de una madera caribú estilizada, exhibida en el museo Shaputuan, su declaración me ayudó a visualizar el concepto del *punctum* en vez de intelectualizarlo. Él dijo:

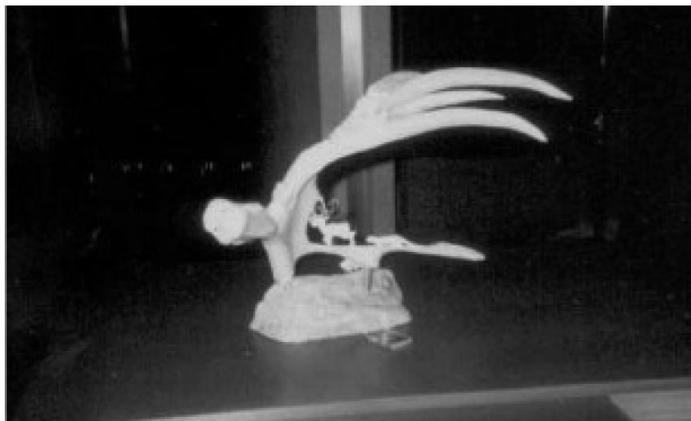
- Nitakuneti ume usham nitshissituten ka uinatikuelan ashit nutaui minashkuat pepuk (2003).
- J'ai pris cette photo parce que ça me rappelle le premier caribou que j'ai étripé avec mon pere dans le bois cet hiver (2003).
- I took this picture because it reminds me of the first caribou that I cut up with my father in the woods this winter (2003).
- Tomé esta fotografía porque me recuerda al primer caribú que corté con mi padre en los bosques en este invierno.⁴

Los jóvenes innu ayudaron a definir el tipo de exhibición que montaríamos juntos. Las exposiciones que muestran los resultados de talleres de fotografía utilizan por lo general la metodología de “Voz fotográfica”, agrupando las fotos por tema (CUNY,⁵ 2002; Larson *et al.*, 2001; Wang, 1993; 1997). Si bien algunos adultos hubieran preferido que nuestra exposición “El bastón de la palabra” se montara de este modo, decidimos que esto hubiera dificultado que las personas internas y externas de la comunidad pudieran identificar a los autores, algo que era importante para ellos. Por esa razón se montaron grandes paneles en los cuales los visitantes supieran quién

4 En el original sólo se encuentran las traducciones del innu al francés y al inglés.

5 Por sus siglas en inglés, City University of New York.

Figura 8. Ilustración del concepto del *punctum* de Roland Barthes



Shannon Vollant Pinette, 13, Mani-Utenam

había dicho cada cosa y así los autores pudieran tener un reconocimiento público.

Al igual que en los proyectos conducidos por Chanin (2005) y Burke (2005), estos ejemplos muestran que no es suficiente que los niños y jóvenes expresen sus opiniones. Lo que planteo es que a ellos también les importa que sus voces sean escuchadas para cambiar la forma en que los adultos determinan cosas por ellos y para ellos.

Impactos colectivos de los resultados tangibles del proyecto

Uno de los principales aspectos de la identidad que les interesa a las personas de los pueblos originarios es la memoria de su pasado. La fotografía es una manera en que las personas nativas se pueden involucrar en este proceso.

Muchas fotografías que se encuentran en los archivos públicos para representar el estereotipo de “indígenas” borran las múlti-

Figura 9. Inauguración de la exposición
en el Museo Shaputuan en junio de 2004



Fotografía: Rodrigue Fontaine, Uashat

ples identidades y experiencias de las personas, lo cual los miembros de la comunidad consideran una falta de respeto. En este proyecto se les dio un espacio para que cada participante se presentara a sí mismo a partir de sus fotografías. Si los medios dominantes dan una imagen de los jóvenes de los pueblos originarios como si estuvieran en “riesgo”, este proyecto les dio la oportunidad de mostrar una imagen más positiva de su vida.

Los periodistas reportaron lo conmovedor que eran los comentarios de los participantes y también reconocieron el talento fotográfico de algunos de ellos. Dos jóvenes fueron entrevistados y fotografiados por el diario de Montreal *La Presse*, y por una revista dedicada a estrellas pop internacionales y de Quebec.

Ambas publicaciones impactaron la percepción de las y los jóvenes acerca de ellos como merecedores de la atención de los demás. Por ejemplo, Shannon Vollant-Pinette, una de las fotógrafas jóvenes, circuló el periódico entre el personal de la escuela; Lana, su prima, quien también aparece en el artículo, fue interceptada por

Figura 10. Opiniones de los medios de comunicación acerca de la fotografía como “bastón de la palabra”



una maestra que no conocía, la cual le dijo con lágrimas en los ojos lo mucho que le había conmovido su historia. El padrastro de Lana enmició la entrevista y su fotografía como un gesto de reconocimiento de su importancia ante el público.

Claude-Francis Huguet, del museo Shaputuan, señala que “La folklorización moderna de las personas de los pueblos originarios, está constituida por imágenes públicas de miseria”. Las fotografías tomadas por los 31 jóvenes innu durante la investigación y presentadas con comentarios al calce en las exhibiciones, desafiaron este estatus de víctimas.

Estoy consciente de la forma en que decidí analizar este proyecto y de “politizar las experiencias personales” (Cahill, 2004) de los

participantes, y creo que, a diferencia de aquellos que practicaron la fotografía comunitaria en las décadas de 1970 y 1980 en Gran Bretaña (De Cuyper 1997-1998), el concepto de *autorrepresentación* no era relevante para ellos. Si bien mi proyecto de fotografía colaborativa en un inicio intentaba ayudar a los inuu a extraer la memoria colectiva de su nación (Ginsburg, 2003), al final ofreció un mensaje político sobre su vida cotidiana, o bien sirvió como un mecanismo de acción (Bal, 1996). Como señaló un joven inuu en un reporte: “hay una gran necesidad de espacios y ofertas culturales para la juventud inuu”. Por último, existe una gran posibilidad de que los jóvenes hayan participado tan activamente en este proyecto debido a la falta de espacios de expresión con las características de ser libres, divertidos y que respeten sus intereses.

Conclusión

Los medios o cualquier herramienta de investigación no son un problema en sí mismos, sino la manera en que se utilizan. El empoderamiento es un proceso multidireccional que debe involucrar la escucha como una herramienta para aclarar aquello que se presenta. Los esfuerzos colaborativos con las personas de los pueblos originarios no sólo tienen el potencial de generar información acerca de ellos y ellas, también brinda la posibilidad de incluirlos en la discusión de formas que aún deben desarrollarse.

Las fotografías que los jóvenes tomaron originalmente tenían la intención de ser documentos de registro para la investigación, sin embargo adquirieron otra dimensión al exhibirse en museos, festivales y periódicos. Esto generó un significado adicional tanto para los participantes en lo personal como para la comunidad en su totalidad.

El propósito del proyecto fotográfico no era cambiar la percepción de las personas no nativas hacia la juventud inuu. Sin embargo, en los resultados y la metodología, el proyecto desafió el *status quo*: las imágenes de sufrimiento que generalmente se presentan en la

esfera pública, es decir, la “mercantilización de la victimización”. Conscientemente me abstuve de adoptar un punto de vista acerca de la provocación fotográfica (Banks, 2001), favoreciendo un enfoque biodocumental (Worth y Adair, 1997/1972), buscando obtener el *punctum* en el trabajo de todos los participantes. Este método ayudó a que los y las jóvenes pudieran narrar sus historias, y relatar cómo se sintieron al momento de tomar las fotografías que se relacionaban con su vida, en vez de centrar la discusión en mis prioridades como investigadora.



Bibliografía

- Albright, Peggy, *Crow Indian Photographer: The Work of Richard Throssel*, Nuevo México, University of New Mexico Press, 1997.
- Alderson, Priscilla, "Children as researchers: The effects of participation rights on research methodology", en Pia Christensen y Allison James (coords.), *Research with Children: Perspectives and Practices*, Londres, Falmer Press, 2000, pp. 241-257.
- Allen, Denise, "Children's participation in research: The paradise project in Grenada", en Victoria Johnson *et al.* (coords.), *Stepping Forward: Children and Young People's Participation in the Development Process*, Londres, Intermediate Technology Publications Ltd., 1998, pp. 184-187.
- Bal, Mieke, *Double Exposure: The Subject of Cultural Analysis*, Londres, Routledge, 1996.
- Banks, Marcus, *Visual Methods in Social Research*, Londres, Sage Publications, Inc. Challenging Stereotypes about First Nations Children and Youth, 2001, p. 275.
- Barthes, Roland, *Camera Lucida: Reflections on Photography*, Nueva York, Hill and Wang, 1981.
- Bouquet, Mary, "Introduction", en Mary Bouquet (coord.), *Academic Anthropology and the Museum: Back to the Future*, Nueva York, Berghahn Books, 2001, pp. 1-17.
- Burke, Catherine, "Play in focus: Children researching their own spaces and places for play", *Children, Youth and Environments*, 15 (1), 2005, pp. 27-53 [<http://colorado.edu//journals/cye/>].
- Cahill, Caitlin, "Defying gravity? Raising consciousness through collective research", *Children's Geographies*, 2(2), 2004, pp. 273-286.

- Chahin, Jaime, "The forgotten Americans: A voice for Colonia residents", *Children, Youth and Environments*, 15(1), 2005, pp. 27-53 [<http://colorado.edu/journals/cye>].
- Cheshire, Tamara C. y Walter T. Kawamoto, "Positive youth development in urban Indian adolescents", en Francisco A. Villarruel *et al* (coord.), *Community Youth Development: Programs, Policies, and Practices*, Thousand Oaks, Sage Publications, 1997, pp. 79-89.
- CUNY, "Vision and voice: Representations of welfare reform. The photovoice project of the New York state scholar practitioner team" [http://wen.gc.cuny.edu/anthropology/field_photovoice.html]. *Challenging Stereotypes about First Nations Children and Youth...*, 2002, p. 276.
- De Cuyper, Sheila, "On the future of photographic representation in anthropology: Lessons from the practice of community photography in Britain", *Visual Anthropology Review*, 13(2), 1997-1998, pp. 2-18.
- Garrigues, Emmanuel, *L'Écriture photographique: Essai de sociologie visuelle*, Paris, Harmattan, 2000.
- Ginsburg, Faye D., "Screen memories: Resignifying the traditional in indigenous media", en Faye D. Ginsburg *et al* (coords.), *Media World: Anthropology New Terrain*, Berkeley, The University of California Press, 2003 [<http://www.ucpress.edu/books/pages/9048.ch01.html>].
- Hall, Stuart, "The spectacle of the other", en Stuart Hall (coord.), *Representation, Cultural Representation and Signifying Practice*, Londres, Sage Publications, 1997, pp. 75-150.
- Hedican, Edward J., *Applied anthropology in Canada: Understanding aboriginal issues*, Toronto-Buffalo-Londres, University of Toronto Press, 1995.

- Jacknis, Ira, "George Hunt, kwakiutl photographer", en Elizabeth Edwards (coord.), *Anthropology and Photography, 1860-1920*, New Haven, Yale University Press, 1992, pp. 143-151.
- Kellett, Mary, *How to Develop Children as Researchers: A Step by Step Guide to Teaching the Research Process*, Londres, Paul Chapman Educational Publishing, 2005.
- Kleinman, Arthur y Joan Kleinman, "The appeal of experience, the dismay of images", *Daedalus*, 125(1), 1996, pp. 1-23.
- Larson, Ann *et al.*, "Looking, listening and learning from young people through photographs: A photovoice project with young aboriginal people in Carnarvon, Western Australia", paper presented at 6th National Rural Health Conference, 2001 [<http://www.nrha.net.au/nrhpublic/publicdocs/conferences/6thnrhc/larsonpaper.htm>].
- Leuthold, Steven, *Indigenous Aesthetics: Native Art, Media and Identity*, Austin, University of Texas Press, 1998.
- Lippard, Lucy R., "Introduction", en Lucy R. Lippard (coord.), *Partial Recall*, Nueva York, The New Press, 1992, 13-33.
- MacDougall, David, "The visual in anthropology", en Marcus Banks y Morphy Howard (coords.), *Rethinking Visual Anthropology*, Londres, Yale University Press, 1997, pp. 276-295.
- McNeill, Sarah, "Child participation: Ethical values and the impacts of mass media", en Victoria Johnson *et al.* (coords.), *Stepping Forward: Children and Young People's Participation in the Development Process*, Londres, Intermediate Technology Publications Ltd., 1998, pp. 31-34.
- Truchon, Karoline, "L'importance de l'aspect relationnel dans l'auto(re) représentation de jeunes Innus de la communauté de Uashat mak Mani-Utenam", *Recherches Amérindiennes au Québec*, 35(3), 2005, pp. 95-106.

Tuhiwai Smith, Linda, *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous People*, Londres, Zed Books, 1999.

Wang, Caroline C., "Empowerment through photovoice: Portraits of participation", *Health Education Quarterly*, 21(2), 1993, pp. 171-186.

—, "Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment", *Health Education and Behavior*, 24(3), 1997, pp. 369-387.

Weiser, Judy, *PhotoTherapy Techniques: Exploring the Secrets of Personal Snapshots and Family Albums*, San Francisco, Jossey-Bass, 1993.

Worth, Sol y John Adair, *Through Navajo Eyes: An Exploration in Film, Communication and Anthropology*, Nuevo México, University of New Mexico Press, 1997-1972.

Sitios relevantes

Learning Through Literacy [<http://www.learningthroughliteracy.com/index.shtml>].

Media Awareness Network [<http://www.media-awareness.ca/>].

PhotoTherapy Centre, *Challenging Stereotypes about First Nations Children and Youth 279* [<http://www.phototherapy-centre.com/contact.htm>].

Photovoice [<http://www.photovoice.com/>].

Photovoice: A Starting Point for Social Action [<http://www.cpe.uts.edu.au/publications/photovoice.html>].

Wapikoni mobile [<http://www.wapikoni.ca/>].



La co-construcción del conocimiento en “lugares seguros”.

Reflexiones sobre políticas y poder en la investigación de acción participativa

Brett G. Stoudt

Centro de Graduación, Universidad de Nueva York



Resumen

Este artículo documenta el uso de la investigación de acción participativa (PAR, por sus siglas en inglés) para estudiar la violencia en un prestigioso colegio masculino. Los “lugares seguros” físicos e intelectuales se desarrollaron durante la interacción de la investigación, espacios donde el conocimiento es co-construido, por tanto merecen ser considerados teórica y metodológicamente. Las políticas y el poder se deben negociar y vincular de manera fundamental a la producción de conocimiento en la PAR de “lugares seguros”.

“Estudio de interacción en Rockport: golpear o ser golpeado” y “Las burlas inocentes de la escuela Rockport”, son los títulos de dos presentaciones: una realizada por estudiantes y la otra por el cuerpo docente de la escuela Rockport.¹ Ellos representan el punto culminante del diseño de investigación educativa realizada por estudiantes e investigadores de la facultad.² Este artículo examina el

1 Rockport es el seudónimo utilizado para proteger la identidad de la escuela.

2 La investigación está en curso. Este artículo sólo representa un año de trabajo que termina con estas presentaciones.

uso de la investigación de acción participativa (PAR) en el estudio de la violencia en la escuela privada Rockport para varones ubicada al noreste de Estados Unidos (tomamos como violencia: bromas/ridiculizar, intimidación/acoso, iniciaciones/novatadas y peleas/violencia física). La población de la escuela está constituida por jóvenes blancos y heterosexuales. Es un cuerpo estudiantil privilegiado dentro de una institución distinguida, en una comunidad exclusiva, dentro de una ciudad privilegiada. Estos jóvenes tienen muchas más ventajas que desventajas. Si América trabaja para alguien, lo hace para ellos.

La investigación de acción participativa es una estructura que emplea los procesos y resultados de investigación con la finalidad de construir la infraestructura material y social necesaria para llevar a cabo un cambio institucional. Esta es la filosofía y el método a partir de los cuales preguntamos por la democracia y la reforma. Los investigadores de acción participativa trabajan arduamente para crear espacios confiables en los que se puedan construir relaciones que permitan ampliar la profundidad de los datos, evitando la explotación y mejorando el uso de su acción (Denzin y Lincoln, 2003; Denzin y Lincoln *et al.*, 2003; Reason y Bradburg, 2006; Reinharz, 1992). Los “lugares seguros” físicos e intelectuales se desarrollaron durante las interacciones de la investigación, por ejemplo en las capacitaciones, discusiones en clase, entrevistas y análisis de reuniones, en donde el conocimiento es co-construido.

En este artículo se analizan algunas estrategias para crear “espacios seguros” y observar cómo son tales espacios dentro de una institución privilegiada.

Metodología de PAR en una institución privilegiada

Impartí clases de metodología de la investigación en la escuela Rockport en la materia de psicología social e invité a los profesores de esa clase para que fueran miembros del equipo de inves-

tigación. Consideramos que la práctica masculina de violencia hetero-normativa se tomaba más como una dinámica relacional que como una amenaza estereotipada. Se buscó que los estudiantes hubieran vivido la violencia no sólo como receptores, sino también como observadores y perpetradores. Para estudiar este aspecto los estudiantes investigadores les pidieron a otros jóvenes que describieran las veces que fueron testigos de violencia, ya sea como víctimas o como victimarios. Después de esto los investigadores les proporcionaron una lista de emociones en la que calificaron -por medio de una escala- los sentimientos que tuvieron durante la experiencia.

La violencia que se presenta en esta escuela no sólo incluye las peleas en el patio. Para los propósitos específicos de este colegio definimos la violencia en cuatro categorías: ridiculizar, amenazar, novatadas y peleas. Para una mejor comprensión de la violencia escolar, los estudiantes investigadores les preguntaron a los jóvenes respecto de su definición de las cuatro categorías, como la frecuencia con la que ocurre en la escuela, en qué escuela o entre qué grupos es más frecuente.

La violencia puede ser simbólica, sistemática e institucionalizada. Rockport podría estar promoviendo la violencia a través de sus políticas, tradiciones y planes de estudio, lo cual también involucra al profesorado y a la administración. Esto facilitaba el estudio para intentar cambiar el uso del poder entre las personas de la institución. Si la metodología se centrara sólo en la población estudiantil, se dejaría de lado la complejidad del sistema. Como dijo un director: “¿Hacemos cambios en los jóvenes para un sistema que no cambia?”.

“Lugares seguros”: la co-construcción del conocimiento

PAR trabaja en pro de lo que Harding llama “objetividad fuerte” (Harding: 2004b); es un valor que se basa en el propósito de iniciar

una transformación a partir de la acción informada-evidenciada (Tolman y Brydon-Miller, 1997). Asumo que el conocimiento se produce en un contexto socio-histórico y que depende en gran medida de los métodos culturales de los investigadores y de las interacciones sociales en las que éstos se hallan involucrados (Wertsch, 1998). Si los investigadores y sus instrumentos tienen papeles dialécticos para facilitar la información colectada, entonces pueden crear “lugares de PAR segura” en los que sea menos probable (re) producir ventajas en una institución que de por sí es privilegiada; se requiere un fuerte reconocimiento de los valores, políticas y poder, así como de una conciencia de las formas en que nosotros y nuestros instrumentos contribuyen al desempeño político en la producción de datos y la ejecución de las mismas investigaciones.

Formación de investigadores: el desarrollo de una asociación estudiantil

Invité a la comunidad de Rockport a participar en la parte teórica y epistemológica de la investigación. Trabajé en desmitificar las “herramientas científicas”, enseñando a los estudiantes las habilidades necesarias para participar en la ciencia. Lo hice compartiendo mis experiencias con la violencia escolar y compartiendo mis valores. Hice el esfuerzo de demostrar la influencia que los jóvenes tenían en mi comprensión de las cosas e incorporé sus ideas en los materiales de nuestro trabajo.

Busqué que los estudiantes sintieran que podían contribuir a nuestro trabajo teórico. Esto se hizo a partir de familiarizarlos e informarles sobre la literatura actual de la violencia escolar; también tuvieron la posibilidad de conocer la literatura que consideraron no adecuada.

Los estudiantes de Rockport compraron libros para cada clase. Se fueron acostumbrando a leer y analizar el material como parte de su currículo. Dave, uno de los estudiantes investigadores, mostró

su confianza al vincular lo que había leído con sus experiencias personales, y me lo mandó por correo electrónico:

La lectura que me pareció más interesante fue la de “Las palabras pueden lastimar para siempre” [...] pienso que la manera en que esos chicos tratan a las chicas obesas es incorrecta [...] hay un chico del que siempre se burlan por su apariencia, y me he dado cuenta de que se ha vuelto tímido, y está completamente aislado y nunca habla con nadie. En la cafetería siempre está solo.

Les pedí a los alumnos de la clase de psicología social que revisaran los mismos artículos que leyeron los estudiantes investigadores. Éstos, y después yo, hicimos una discusión con la clase de psicología, exponiéndoles nuestras ideas a los estudiantes y pidiendo una retroalimentación con base en sus experiencias y en la interpretación de las lecturas. Esta es la reacción de un joven:

Pelear y [...] ser intimidado por chicos grandes en el pasillo de los casilleros, creo que sólo se trata de ir por el territorio. Creo que mucha gente que escribe esos artículos [...] está malinterpretando y piensan que quienes le ponen atención es [...] realmente molesto.

El joven se refiere a un artículo que escribí, en el que describo información obtenida de Rockport. De hecho, él estaba criticándome. El movimiento de la experiencia personal a la crítica escolar es un desarrollo importante en el trabajo de PAR. Es necesario producir un proceso democrático exitoso, y reflejar la construcción de un conocimiento crítico para desarrollar una acción práctica dentro de la institución.

La metaevaluación de uno mismo, de la institución y de la epistemología, desempeña un papel importante en el cambio que pueden hacer los estudiantes: de consumidores a agentes de ciencia. Tenía el propósito de que la capacitación ayudara a que los estudiantes investigadores se volvieran más sensibles con lo que pasa a su al-

rededor, además de que se tornaran críticos de las relaciones que establecían sus compañeros, relaciones que antes veían como algo normal; se trata de transformar aquello que aparentemente es normal, en algo extraño. Esto fue particularmente importante. Los maestros y yo no sabíamos de algunos espacios, conversaciones y costumbres de toda la escuela a los que los estudiantes tenían acceso. Les pedí a los estudiantes que llevaran un diario electrónico ocasional, y que me lo enviaran por correo electrónico para que así pudiera documentar sus interpretaciones y observaciones acerca de la violencia escolar. De esta manera estaban desarrollando por sí mismos instrumentos de investigación para reunir reflexiones críticas de las observaciones de sus experiencias. Los estudiantes llevaron su mirada crítica más allá de la escuela. Dave empezó a darse cuenta de la competencia entre sus familiares dentro de su comunidad:

Yo iba al centro comercial los viernes negros. Básicamente todos decidían ir ese día. En la tienda de juguetes la mayor parte de los padres estaba consciente de los otros padres que se encontraban en la tienda. Yo me daba cuenta de que todos los padres estaban al tanto de lo que los otros compraban. Cuando alguien preguntaba por un artículo, todo mundo ponía atención a la pregunta, porque creían que podían beneficiarse de alguna manera. Creo que esas situaciones son algo extrañas.

El ojo crítico de Dave representa un “momento de investigación” en el que lo familiar se vuelve extraño.

Los comentarios que me enviaron los estudiantes por correo electrónico iban desde lo técnico hasta lo conceptual; mostraban la seriedad con la que tomaban su tarea, así como las habilidades que empezaban a desarrollar como científicos.

Los estudiantes tienen el potencial de ser investigadores sofisticados. Por medio de la capacitación trabajé las representaciones

que tenían de la ciencia y de los científicos, enfatizando mi papel como conocedor y aumentando el de ellos como investigadores. Como resultado desarrollamos un instrumento de entrevista que representaba la acumulación de conocimiento co-construido en espacios en los que el punto de vista de los estudiantes fue privilegiado.

Colección de datos: considerando las diferencias de poder

Los profesores, estudiantes y administradores no tienen el mismo poder dentro de la institución. La distribución jerárquica dentro de las escuelas tiene el riesgo de producir un discurso no sincero acerca de la violencia escolar. Los profesores y los estudiantes investigadores trabajaron conmigo para desarrollar “espacios seguros de entrevista”, en los que se minimizó el poder entre los entrevistadores y los participantes. Aunque algunas de nuestras estrategias fueron efectivas, las diferencias de poder no se eliminaron y por consiguiente significaron un desafío para los “espacios seguros”.

Aunque consideramos la idea de que los estudiantes entrevistaran a los profesores, finalmente decidimos que esto no era viable debido a las diferencias de poder, así que los profesores entrevistaron a los profesores. Asimismo, notamos que el que los profesores entrevistaran al cuerpo administrativo sería incómodo para ellos. Por ejemplo, en una discusión que se tuvo acerca de las quejas escolares, una profesora investigadora habló sobre las dificultades que tenía con “su jefe”:

[...] si tienes un tema, se supone que deberías ir hacia él [Pero] es bien difícil, tienes que ser lo suficientemente fuerte para enfrentarte a tus compañeros y [...] no voy a enfrentarme con él para nada que tenga que ver con esto, siento que esto podría hacer el trabajo más difícil de lo que ya es.

Los profesores investigadores sugirieron que utilizara entrevistas abiertas para los administradores, como las usadas con ellos y con los estudiantes. Tenía la esperanza de que mi relativa “posición externa” pudiera minimizar la diferencia de poder.

Aunque los administradores, los profesores y los estudiantes eran parte de la institución, no compartían el poder de manera equitativa. Los administradores generalmente eran externos³ para los profesores, y también para los estudiantes. Como respuesta a esto, intentamos crear “espacios seguros de entrevista” para facilitar un ambiente confortable, incluso para el mínimo agente de poder. A la vez mejoramos la potencial calidad de la información y evitamos la posibilidad del peligro político. Los estudiantes que entrevistaron a sus compañeros nos hicieron ver cuestiones que van más allá de la mera distinción entre externo e interno, lo cual nos forzó a preguntarnos: ¿espacios seguros de qué?

Permitimos que los estudiantes investigadores se apoyaran de diferentes mecanismos para asegurar la confidencialidad de las entrevistas. Una solución fue replicar la entrevista en un documento que podía ser llenado. Esto les sirvió a los jóvenes para recordar lo que había sucedido en la entrevista. Los estudiantes que participaron aceptaron que las notas se utilizaran como herramienta para recordar, y que podían verse en cualquier momento. Como complemento a sus notas, los estudiantes investigadores ofrecieron un par de frases sobre sus pensamientos y análisis iniciales acerca de las entrevistas. Esperaba que esto permitiera una reflexión de sus datos.

John reflexionó en cuanto a una entrevista que realizó exitosamente:

3 En el texto original se refiere a externo a la institución, es decir, que no eran vistos del todo como si fuesen parte del colegio. Externo-interno de la institución.

Este estudiante es uno de los últimos de la “cadena social” [...] se burlan constantemente de él. Conocí a esta persona en un equipo, y creo que esto ayudó a que me brindara esta información. Creo que son datos muy importantes porque vienen no del chico del que se burlan en la clase, sino del chico marginado de la “sociedad de Rockport”.

En contraste, Steve escribió:

Este chico es una de las víctimas de la escuela [...] cuando le pregunté si estaba de acuerdo con que yo lo entrevistara, me dijo que sí, pero cuando inicié la entrevista, no me dijo nada. Esto me sorprendió.

John y Steve entrevistaron a chicos similares, pero el resultado fue diferente. La entrevista de Steve refleja cierta precaución y escepticismo de un estudiante que probablemente no confía mucho en sus compañeros. Parece que no pudimos brindarle a este joven una oportunidad segura para que examinara sus pensamientos y experiencias acerca de la violencia escolar. Las voces de los jóvenes marginados eran necesarias en nuestro estudio, y la razón principal de nuestros esfuerzos para crear “espacios seguros de entrevista”.

Steve es un estudiante muy alto y con cuerpo atlético. Es el mejor de su clase y tiene una beca de una asociación atlética de las mejores universidades de Estados Unidos. Por otro lado, John está menos involucrado en actividades atléticas o escolares. Aunque habíamos considerado que el estatus del investigador podía ser un factor importante, no tomamos en cuenta que la jerarquía social podía desempeñar un papel relevante en las entrevistas.

Nuestros esfuerzos destacan la ambigüedad de los “espacios seguros” públicos y privados de la PAR, y nos lleva a preguntarnos: ¿seguros de quién y de qué? Aunque las entrevistas entre iguales por lo general fueron satisfactorias, los “espacios seguros” no estuvie-

ron exentos de las diferencias de poder por medio de la actuación masculina, de participantes familiarizados, del estatus social de los entrevistadores o del uso político de las herramientas de investigación. El grupo colectivo (investigadores y participantes; estudiantes, profesores y administradores) debe compartir la responsabilidad de crear una reforma escolar. Por esta razón intentamos construir espacios seguros de colección de datos -particularmente para aquellos con menos poder-, ingredientes necesarios tanto para la ética como para la acción orientada hacia la investigación democrática.

Interpretación de datos: la política de audiencia

La ambigüedad de los espacios públicos y privados emergió durante el análisis de nuestra investigación. Trabajé para crear “espacios seguros de análisis” en donde los estudiantes y profesores investigadores tuvieran la posibilidad de dar sus interpretaciones críticas, aun cuando éstas hayan sido ofensas.

Me preocupaba que al combinar los distintos grupos de investigadores el de jóvenes se sintiera dominado por el de adultos, así que decidí conducir los análisis de manera independiente.

Aunque separé a los grupos, busqué la forma de vincularlos, particularmente al compartir la evidencia y después al hacer presentaciones combinadas. Los estudiantes investigadores, en un primer momento, analizaron su trabajo, después el grupo de profesores condujo sus entrevistas usando un protocolo que se basó en la interpretación de los estudiantes. Una de las formas en que facilitamos esta parte del trabajo fue que cada estudiante investigador escribió una carta al grupo de profesores investigadores, en la cual resumían sus reflexiones e interpretaciones de nuestros análisis; también realizaron recomendaciones personales para hacer futuros cambios. Después el grupo de profesores incluyó las cartas de los jóvenes en sus propios análisis. Finalmente escribieron una

carta colectiva que les entregaron a los estudiantes, en la que reportaron el trabajo realizado y la manera en que habían vinculado el trabajo de los estudiantes con el de ellos.

Steve, el estudiante “ideal” de Rockport, escribió una carta que fue mucho más pulida y larga que otras de sus compañeros:

Queridos profesores. Gracias por hacer mi experiencia increíble en Rockport. Siempre estaré agradecido por su habilidad en crear “La co-construcción del conocimiento en ‘espacios seguros’” como un ambiente propicio para el aprendizaje y para la construcción de amistades largas [...] Por favor escuchen nuestros hallazgos y sugerencias, y llévenlas con ustedes, para que Rockport siga siendo un lugar agradable para la enseñanza y el aprendizaje. Es evidente que la mayoría de los tratos hirientes entre los estudiantes es muy sutil, no es malévolos, no se trata de deprimir a los compañeros. Muchos dicen cosas al respecto de esto: “Cuando éramos novatos se burlaban de nosotros, y ahora que ya no lo somos nos toca burlarnos de ellos”. La justificación de esta conducta es desventajosa para el desarrollo de un ambiente deseable, además crea un círculo que no tiene fin; todos los novatos deben ser sujetos de burlas, los novatos eventualmente dejarán de serlo.

La discrepancia en cuanto a cómo empieza la carta de Steve y otra para sus compañeros (“Gracias por hacer mi experiencia increíble” y parecidos) me hizo pensar que los profesores son un público bastante politizado, y que esto limita de manera potencial a los estudiantes para que se expresen libremente. Por esta razón, les pedí a los estudiantes investigadores que me escribieran una carta, y que me usaran como mediador para expresar confidencialmente aquello que los hace sentir indecisos ante la presencia de los profesores.

Steve escribió una carta muy distinta de la que había dirigido a los profesores. Aunque fue igual de larga, no había residuos de las frases más destacadas de la primera carta:

Querido Brett [...] estoy firmemente convencido de que una parte del comportamiento que habíamos estimado como “inaceptable”, continúa. Mis relaciones con mis amigos, en la mayor parte, son reforzadas por estos “juegos de burlas”, esto no se convertirá en inaceptable mientras siga sucediendo en el ambiente equivocado, o por las razones equivocadas. La mayoría de las burlas genera risa, y la risa libera tensión [...] con frecuencia me he ofrecido para que se burlen de mí, para que mis compañeros puedan reír [...] Un beneficio de burlarse es el de conseguir más amigos. Puede sonar chistoso, pero me siento bien cuando se burlan de mí.

Es poco claro si en la carta que me escribió Steve se sintió menos inhibido políticamente, o sólo dirigió cada carta a cada destinatario.

La divergencia entre las cartas de Steve destaca la importancia de crear múltiples espacios, tanto individuales como grupales, para que se puedan hacer análisis con los estudiantes en el trabajo de la PAR. También es importante que para crear los recursos que permitan empoderar a los estudiantes en la PAR, es necesario hacerlo independientemente de las políticas institucionales. Es difícil pero indispensable encontrar formas de facilitar espacios seguros en los que se pueda incluir las opiniones de los investigadores participantes para llevar a cabo una investigación democrática.

“Espacios seguros”: el poder y la política de la PAR

Aunque lo turbio de la política apareció en cada encuentro que tuvimos, se logró generar un conocimiento co-construido. Los investigadores y participantes contribuyeron con sus pensamientos, actitudes y memoria acerca de la violencia escolar; también colaboraron por medio de su lenguaje, instrumentos, preguntas, sondeos y valoraciones a crear un conocimiento que pueda ayudar en acciones futuras.

Los espacios de investigación acción participativa -propicios para descubrir y crear conocimiento- son procesos tangibles en los que

podemos influir. Algunos investigadores e investigadoras llaman espacios seguros a aquellos lugares en los que se brinda seguridad para obtener datos personales e información sensible (Cressy, Harrick y Fueherer, 2002).

Reconocer que el conocimiento es co-producido requiere tomar en cuenta las formas en que la política y el poder influyen en nuestro trabajo. Podemos reconocerlas, reducirlas, reorganizarlas y algunas veces cambiarlas, pero nunca podremos eliminarlas.



Bibliografía

Child Watch International, Universitat de Valencia.

Cressy, Erin C., Elizabeth A. Harrick y Ann Fuehrer, "The narrative study of feminist psychologist identities", *Feminism and Psychology*, 12(2), 2002, pp. 221-246.

Denzin, Norman K. y Yvonna S. Lincoln, *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, Londres, Sage Publications, 2003.

Harding, Sandra, "A socially relevant philosophy of science? Resources from standpoint theory's controversiality", *Hypatia*, 19(1), 2004b, pp. 25-47.

Reason, Peter y Hilary Bradburg, *Handbook of Action Research*, Nueva York, Sage Publications, 2006.

Reinharz, Shulamit, *Feminist Methods in Social Research*, Nueva York y Oxford, Oxford University Press, 1992.

Tolman, Deborah L. y Mary Brydon-Miller, "Transforming psychology: interpretative and participatory research methods", *Journal of Social Issues*, 53(4), 1997, pp. 597-603.

Wertsch, James V., *Mind as Action*, Nueva York y Oxford, Oxford University Press, 1998.



¡Escuelas, sí!, ¡Cárceles, no! Conectando la investigación de acción juvenil y la organización juvenil en California

Dana Wright
La Juventud en Grupos Focales
Sacramento, California



Resumen

Este reporte de campo describe la primera coalición encabezada por jóvenes que conecta la investigación acción y la organización juvenil a través del Valle Central de California, ¡Escuelas sí!, ¡Cárceles, no! (Schools, Yes! Prisons, No! ESPINO). Los jóvenes en edad escolar en las escuelas secundarias (High Schools) mantienen todo el liderazgo organizacional de la coalición juvenil ESPINO, y este reporte examina las oportunidades y los desafíos que esta estructura de gobierno presenta. El éxito de la organización sugiere implicaciones prácticas para elevar los niveles de participación de los jóvenes en el proyecto de gobierno.

Introducción

ESPINO es una coalición de organizaciones de base comunitaria (CBO, por sus siglas en inglés) en el Valle Central de California, cuya misión es trabajar por una educación equitativa y una justicia juvenil por medio de la organización de campañas fundadas en la investigación acción iniciada por jóvenes. Con las entrevistas que

se les hicieron a los jóvenes y adultos que participaron en ESPINO, más las observaciones de los participantes y los datos de archivo, este artículo destila las lecciones clave aprendidas acerca de la participación juvenil en una coalición de organizaciones. Además, el debate analiza las oportunidades y los desafíos presentados por los niveles altos de liderazgo juvenil en el gobierno de esta coalición a lo largo y ancho del Valle Central.

¿Por qué conectar la investigación acción con la organización juvenil?

La Investigación Acción Juvenil puede ser un enfoque increíblemente útil para alentar a adultos, jóvenes, organizaciones y coaliciones a considerar tanto los niveles actuales de participación juvenil como los niveles ideales en el liderazgo y el gobierno. James (2003) concluye que la investigación acción a cargo de los organizadores de la comunidad es el arma más poderosa de información en tanto se puede usar para realizar un cambio político.

Sin embargo, hay algunos retos respecto a los dos campos de investigación: de la acción juvenil y de la organización juvenil. Los dos enfoques se encuentran muy lejos uno del otro en la práctica, y se basan en diferentes marcos teóricos y conceptuales. De hecho, en el pasado tanto investigadores de acción como organizadores no habían trabajado juntos en proyectos y campañas, aunque esto empieza a suceder con más frecuencia.

La aparición de la organización juvenil en el Valle Central

Entre 1970 y 2002 la población se duplicó en todos los condados del sur en el Valle Central de California (Pintado-Vertner, 2004). Aunque la población se incrementó, la industria agrícola -la cual históricamente había sido la columna vertebral de la economía- declinó. En la actualidad hay 5.5 millones de residentes en el Valle

Central y la región tiene muchas de las comunidades y de los niños más pobres en California. Con financiamiento en extremo insuficiente, las escuelas del Valle Central y los programas juveniles proporcionan un escaso apoyo organizacional y pocas oportunidades de desarrollar liderazgo a jóvenes marginados. A pesar de esas barreras, la organización juvenil fue capaz de surgir en el Valle Central mediante la construcción de redes y el apoyo de Jóvenes en Grupos Focales. La misma organización que implementó las estructuras de organización y las estrategias del área de la bahía de San Francisco organizó los marcos y las estrategias en el Valle Central (Pintado-Vertner, 2004:16).

La Juventud en Grupos Focales es una organización sin fines de lucro, intermediaria, que provee entrenamiento y capacidad constructiva para crear redes, organizaciones y escuelas con el propósito de facilitar la investigación de acción conducida por jóvenes, su evaluación y planeación. La Juventud en Grupos Focales trabaja por la justicia social apoyando la autodefensa de los jóvenes y sus comunidades insuficientemente representadas, en particular a los jóvenes de color, de bajos ingresos, LGBTIQQ,¹ jóvenes e inmigrantes. Al mismo tiempo, la Alianza del Valle Central para la Participación Ciudadana (CVP, por sus siglas en inglés), una red regional, se convirtió en conducto para el fomento de la capacidad y la organización comunitaria dentro de las comunidades de inmigrantes.

En 2003 los Jóvenes en Grupos Focales y el CVP se asociaron para crear ESPINO. La misión de ESPINO es mejorar y apoyar la organización de movimientos juveniles en todo el Valle Central, la cual promueve la salud comunitaria mientras se fortalece y moviliza el potencial humano y colectivo de los jóvenes marginados y de sus comunidades.

1 LGBTIQQ siglas de lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, intersexual, homosexual, en duda.

Conexión de la organización juvenil y la investigación acción juvenil en el Valle Central

Jóvenes GRO es una red de organizaciones de base comunitaria (CBO) que se asocia con Jóvenes en Grupos Focales para llevar a cabo proyectos de investigación de acción juvenil en todo el Valle Central.

Los proyectos están basados en Jóvenes en Grupos Focales, Jóvenes REP Avanzando por Escalones (*Stepping Stone*), en el cual los jóvenes seleccionan un tema de investigación relevante, estructuran preguntas para investigar, seleccionan herramientas de investigación de datos y métodos, colectan y analizan datos, sacan conclusiones y recomendaciones acerca de la investigación y desarrollan un plan de acción para solucionar el problema que han identificado (Youth in Focus, 2002).

Jóvenes GRO reúne anualmente de cuatro a cinco organizaciones miembro, las cuales conducen proyectos de investigación de acción dirigida por jóvenes en el Valle Central, abordan temas locales que tienen que ver con la justicia a los jóvenes y la equidad educativa. En estos encuentros los miembros de Jóvenes GRO discuten las conexiones entre los hallazgos de la investigación local de los jóvenes para determinar las implicaciones de estos hallazgos para toda la región del Valle Central. A continuación ESPINO revisa las recomendaciones anuales de Jóvenes GRO para decidir sobre las agendas regionales de organización de las campañas de jóvenes. Al escuchar los hallazgos de la investigación, ESPINO ha ampliado su visión de la justicia juvenil y equidad educativa para incluir en sus relaciones el desarrollo económico y comunitario.

Los objetivos y la estructura de ESPINO

ESPINO pretende mejorar sus vidas diarias e incrementar la participación cívica de jóvenes y adultos en conjunto con las instituciones que impactan directamente sus vidas cotidianas. Además, ESPINO trabaja para influir en el cambio de políticas que apoyan a jóvenes marginados y a sus comunidades en el Valle Central. La campaña actual de ESPINO de “Ningún niño se queda detrás de... los barrotes” (“No Child Left Behind... Bars”) pretende detener el camino de la “escuela a la cárcel” que muchos jóvenes escasamente representados enfrentan en el Valle Central.

El compromiso de ESPINO de involucrar a los jóvenes en el liderazgo de la coalición se refleja en la estructura de gobierno, en la cual jóvenes que cursan la educación secundaria ocupan todas las posiciones del liderazgo organizacional. Su estructura está compuesta por un presidente, vicepresidente, secretario y presidentes de

Figura 1. Coalición de jóvenes ESPINO en la conferencia “Ningún niño se queda detrás de... los barrotes”



cuatro comités: Política e investigación de la Ley 411, Planeación de conferencias, Zonas de empoderamiento de los jóvenes, y Construyendo movimientos.

Transformando la investigación en acción: la campaña para justicia juvenil

Al juntar la investigación acción dirigida por jóvenes y la organización juvenil, puede surgir una sinergia poderosa capaz de lograr que los jóvenes tengan impacto en políticas y prácticas locales y regionales.

Miembros de la coalición de jóvenes ESPINO propusieron una enmienda de ley al Senado de California, la Ley 1642 presentada por la senadora Gloria Romero. La enmienda ESPINO solicita la asignación de fondos para las organizaciones de base comunitaria a programas sobre justicia juvenil que se centren en el acceso a los servicios de reinserción social y rehabilitación. Hasta ahora, no obstante, ninguna iniciativa de enmienda de ley para reformar la Autoridad Juvenil de California (CYA, por sus siglas en inglés) ha tenido éxito en el comité legislativo. Sin embargo, fue significativo que las voces de los jóvenes fueran escuchadas durante el proceso.

El compromiso de los jóvenes se reflejó nuevamente cuando los jóvenes investigadores de ESPINO se unieron a grupos de trabajo de todo el estado de California, organizando grupos con el objetivo de clausurar la Autoridad Juvenil de California (California Youth Authority). Como parte de esta red estatal, en 2005 ESPINO ayudó a planear la mayor protesta contra la CYA hasta la fecha. Un joven miembro de ESPINO reflexiona sobre la importancia de alzar las voces de los jóvenes sobre las injusticias en la CYA:

Para la protesta Libros sí, Barrotes no, y la Coalición de Justicia de Jóvenes, todos nosotros nos dirigimos a Los Ángeles. No es que sólo

Figura 2. ESPINO



los adultos trabajen en esto, también nosotros trabajamos. Como jóvenes necesitamos alzar nuestra voz en lo relacionado con la California Youth Authority.

Somos capaces de mostrar que nosotros, los jóvenes, sabemos de lo que estamos hablando. Nosotros los jóvenes hemos sido encarcelados. Somos capaces de mostrarles a los adultos que sabemos sobre el tema.

Enlazando la educación equitativa y la justicia juvenil por medio de la investigación

Los jóvenes participantes en las campañas de coalición de ESPINO crean enlaces entre la equidad educativa y los temas de justicia juvenil, un enlace que finalmente se reflejó en la organización de la campaña y en conferencias de ESPINO “No niños detrás de... los barrotes”. Los jóvenes de GRO iniciaron proyectos de investigación acción para investigar los impactos del Examen de Salida de Escuelas Secundarias (*California High School Exit Exam*), el cual es necesario aprobar para la graduación. Como resultado de la investigación, los miembros de ESPINO determinaron que deberían

involucrarse en la promoción de políticas educativas equitativas y comenzaron a trabajar en todo el estado en la Campaña por la Calidad de la Educación. En la primavera de 2005, ESPINO proporcionó la representación juvenil a la Campaña para la Calidad de la Educación en la Universidad de Los Ángeles California. Más allá de esto, los promotores públicos brindaron capacitación a los miembros jóvenes de ESPINO en materia legislativa y políticas educativas del estado de California, habilidades que aplicaron cuando testificaron ante al comité legislativo respecto a dos propuestas de leyes concernientes al examen final.

Construyendo una gran participación de los jóvenes: representación juvenil en sistemas de gobierno

Los practicantes en el campo de la participación juvenil identifican cada vez con mayor frecuencia el adultocentrismo como una barrera generalizada que prohíbe a los jóvenes tener una representación plena de sus propias necesidades. El adultocentrismo se define como las relaciones de poder desiguales entre los jóvenes y los adultos, resultando en una exclusión sistemática de los jóvenes en las decisiones que les impactan (Young Wisdom Project, 2004). Como tal, el adultocentrismo puede ser una barrera para la participación completa de los jóvenes en el gobierno de organizaciones

Figura 3. ESPINO durante una sesión informativa.



e instituciones que impactan directamente su vida y cuyo objetivo es servirles.

Para construir las capacidades de lograr coaliciones y la organización de campañas que involucren a los jóvenes en los niveles más altos de liderazgo, la Juventud en Grupos Focales ha identificado siete pasos continuos de la participación juvenil (Cuadro 1). Según la escala de Hart (1997), la participación juvenil puede ser una base útil para una organización, una campaña, una alianza o una coali-

Cuadro 1. Continuidad de la participación juvenil en proyectos juveniles de investigación de acción

Participación más alta	La investigación acción dirigida por los jóvenes, la evaluación y planeación es institucionalizada como parte del ciclo de planeación organizacional. Los investigadores experimentados actúan como formadores.
Participación alta	Participación dirigida por los jóvenes en todo el proceso. El papel de los jóvenes incluye el diseño de la investigación, colección de datos, análisis de datos, reporte de hallazgos y recomendaciones, y la implementación del cambio.
Participación media alta	Los jóvenes diseñan y administran los instrumentos de investigación. Por ejemplo, diseñan y administran encuestas para otros jóvenes y los adultos analizan los resultados, desarrollan los hallazgos e implementan los cambios.
Participación media baja	Los jóvenes dan una aportación al proceso. Por ejemplo, dan una retroalimentación a los adultos sobre las encuestas diseñadas por el adulto.
Baja Participación	Los jóvenes como colectores de información. Por ejemplo, coleccionan datos para el adulto investigador con una encuesta diseñada por adulto.
Poca participación	Los jóvenes recolectan la información. Por ejemplo, recopilan una encuesta diseñada por los adultos.
No participación	Un adulto externo conduce la investigación sobre los jóvenes, sin recopilar información directamente de los jóvenes.

Adaptación de Juventud en el Centro (2002:13)

ción de autorreflexión acerca de los niveles ideales hoy en día del involucramiento de los jóvenes. Un alto nivel de participación supone la intervención de los jóvenes en todas las tareas de evaluación, planeación, acción y en el ciclo de valoración de un proyecto de investigación sobre este tema.

Un “alto nivel” de involucramiento de los jóvenes implica la colaboración de los jóvenes en el análisis de todo: planeación, acción y ciclo de evaluación de un proyecto de investigación-acción. El más alto nivel de participación se consigue cuando este ciclo está institucionalizado como parte del proceso de planeación regular.

El papel de los adultos aliados en el apoyo de la participación juvenil

ESPINO coordinó tres conferencias juveniles anuales: convocaron a más de 500 jóvenes activistas y sus aliados adultos en el Valle Central para entrenamiento, formación de coaliciones y desarrollo de campaña. Para las primeras dos conferencias, tanto adultos como jóvenes dentro de ESPINO proporcionaron los comités de planeación de las conferencias; los adultos tenían el papel de presidentes de comité, pero activamente apoyaron el desarrollo del liderazgo de los jóvenes por medio de orientación y la construcción de habilidades. A partir de este proceso, a lo largo de dos años, los adultos transfirieron sus habilidades de diseño de conferencias, liderazgo y herramientas de planeación a los jóvenes, haciendo posible que la tercera conferencia la diseñaran y coordinaran ellos solos. Una joven mujer explica sobre su propio proceso de desarrollo a través de ESPINO:

Pude involucrarme en programas de trabajo, lo cual es importante porque es la visión de lo que sigue. Primero se facilitaron unas cuantas partes del programa, y después los programas completos. Luego fue facilitar las reuniones y, enseguida, convocar a conferencias.

Esta joven construyó su liderazgo a partir de un proceso gradual, al asumir cada vez mayores responsabilidades, hasta que ella adquiría las habilidades para asumir el cargo de presidenta de la reunión de ESPINO.

Un desafío para los adultos que desean apoyar a los jóvenes en su nuevo papel de liderazgo es saber cuándo dar un paso adelante y cuándo dar un paso atrás. Cuando el proceso marcha bien, se puede orientar al joven hacia su nueva posición de liderazgo, primero viendo varias veces al adulto en el papel de liderazgo temporal. Mientras su orientador adulto lo cubre, el nivel de responsabilidad del joven se incrementa gradualmente.

En el caso del comité de presupuesto de ESPINO, el crecimiento exitoso del liderazgo dependía de que algunos jóvenes del primer año continuaran su capacitación sobre el manejo financiero en el segundo año. ESPINO ha aprendido que: 1) el desarrollo del liderazgo toma un tiempo considerable, y 2) construir un liderazgo indígena que continúe la labor es crucial para el éxito de los nuevos líderes jóvenes. En el caso de la presidenta de la reunión de ESPINO, la joven pasó de ser responsable de algunas partes de las convocatorias para las conferencias, a ser representante de toda la coalición de ESPINO en la convocatoria de las más importantes redes con otras organizaciones dentro del Valle Central y a través de toda California.

Implicaciones de la práctica

Las asociaciones efectivas entre los jóvenes y los adultos aliados requieren de oportunidades estructuradas y apoyos para el andamiaje del liderazgo de los primeros en el diseño, formulación de objetivos y planeación de las coaliciones. Una forma de involucrar las perspectivas de los jóvenes en la organización de coaliciones es asegurar que ocupen un lugar importante en los cuerpos de tomas de decisiones y en el gobierno de la coalición.

En suma, hemos identificado algunas implicaciones clave para el apoyo al liderazgo juvenil y a la agencia. Primero, se requieren oportunidades y apoyos estructurados para el desarrollo del liderazgo juvenil; segundo, toma tiempo construir habilidades para el liderazgo, pero construir un liderazgo indígena en el tiempo y por medio de asesoría y observaciones permite que los jóvenes desarrollen sus habilidades en nuevos encargos organizacionales; tercero, los adultos que quieren ser aliados de los jóvenes necesitan capacitación para desaprender viejos hábitos y entender su papel como aliados; cuarto, los jóvenes que ocupan cargos en los órganos de toma de decisiones son capaces de representarse efectivamente por sí mismos; por último, la participación significativa de los jóvenes asegura escuchar sus análisis y enmarcar los problemas de la comunidad, aun cuando sus perspectivas desafíen el liderazgo, los supuestos, y las normas de los adultos y de la organización.

El caso ESPINO revela que la presencia suficiente de apoyo organizacional estructurado para construir un liderazgo y una agencia juvenil es un factor clave en el éxito de la investigación de acción juvenil y de los proyectos de organización que afectan a sistemas más amplios. Cuando las organizaciones comparten poder con los jóvenes por medio de relaciones de joven-adulto, éstos se empoderan para ser autorrepresentantes de sus propias necesidades.



Bibliografía

- Hart, Roger, "Action research with children", *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*, Nueva York, UNICEF International Child Development Center, 1997, pp. 91-107.
- James, T., "Democratizing knowledge: The role of research and evaluation in youth organizing", *CYD Journal: Community Youth Development*, 4(1), 2003, pp. 33-39.
- Pintado-Vertner, R., *The West Coast Story: The Emergence of Youth Organizing in California*, Paper núm. 5, Occasional paper series on youth organizing, Nueva York, Funders Collaborative on Youth Organizing, 2004.
- Young Wisdom Project, *Making Space, Making Change: Profiles of Youth-Led, Youth-Driven Organizations*, Oakland, CA., Movement Strategy Center, 2004.
- Youth in Focus, *Youth REP: Step by Step: An Introduction to Youth-Led Research and Evaluation*, Oakland, CA., Youth in Focus, 2002.



Un mapa para el cambio social: estudiantes latinos se involucran en una práctica etnográfica

Julio Cammarota
Universidad de Arizona



Introducción

El artículo expone cómo la práctica y la etnografía se pueden combinar en un programa científico llamado Proyecto de Educación y Justicia Social (SJEP, por sus siglas en inglés). Este proyecto se está implementando en una escuela superior de Tucson, Arizona, como un programa que lleva a cabo una investigación de acción participativa e indaga la manera en que los jóvenes viven las desigualdades sociales tanto dentro como fuera de la escuela. Los estudiantes aprenden el método de investigación etnográfica que incluye la observación participativa, técnicas de entrevista, fotografía y video. Su etnografía sirve como: *a)* canal de acción a partir de la identificación de las injusticias que viven en su vida diaria; *b)* una experiencia práctica en la que adquieren conciencia al identificar las “fuerzas opresivas” que limitan su autodeterminación; *c)* herramienta que les permite descubrir nuevas posibilidades para superar obstáculos; *d)* instrumento que expande la conciencia crítica y alienta las capacidades personales y colectivas para realizar cambios en su entorno.

El SJEP se enfoca en los estudiantes para que realicen una investigación de acción participativa (Selener, 1997) y puedan discutir los hallazgos en reuniones con políticos y oficiales locales, estatales y nacionales, así como recomendaciones para mejorar las políticas educativas y prácticas para los jóvenes. El SJEP es una práctica etnográfica que tiene la intención de que los y las estudiantes investiguen las injusticias dentro de sus contextos sociales, y que presenten sus hallazgos a los adultos, para que así juntos (estudiantes, y adultos) puedan mejorar su situación.

Acerca del SJEP

El SJEP se fundó en 2003 en la escuela superior Cholla, en el Distrito de Tucson de Escuelas Unificadas (TUSD, por sus siglas en inglés) de Arizona. Los estudiantes que se involucraron en el SJEP son latinos y de familias de clase trabajadora del sudoeste de Tucson, generalmente de recursos económicos bajos.

Junto con maestros del TUSD reestructuré un programa de estudios sociales para jóvenes y adultos latinos. El resultado fue la propuesta de impartir una serie de clases sobre justicia social con un enfoque de investigación de acción participativa. Nos reunimos con el director y con el asistente del encargado de distrito para mostrarles el programa, con el cual estuvieron de acuerdo. Se acordó impartir una clase de educación cívica donde se investigaran problemas sociales de su entorno real. El curso incluyó conceptos como *praxis* (reflexión crítica y acción) y su puesta en práctica.

El programa cumplió con todos los créditos de las clases de ciencias sociales necesarios para la graduación e incluyó estudios chicanos, teoría crítica sobre la raza y un programa de investigación de acción participativa para los estudiantes. Éstos se reunieron diariamente a lo largo de cuatro semestres consecutivos.

Con el consentimiento del director y del distrito escolar, los estudiantes latinos cursaron un programa de investigación en teoría crítica y ciencias sociales y eligieron algunos temas para investigar en su escuela y comunidades; después realizaron presentaciones, videos sobre su investigación y se los expusieron a adultos (profesores, administradores, funcionarios y otros) que potencialmente podían hacer cambios políticos. Nosotros -los instructores del curso- ayudamos a facilitar los encuentros entre los adultos y los estudiantes, además de acompañarlos en su proceso. A menudo tuvimos reuniones con diferentes funcionarios, nuestra intención era actualizarlos en el SJEP e informarles en cuanto a la inquietud de los jóvenes de hablar con ellos sobre el deseo de cambiar su escuela y comunidad. En las reuniones los estudiantes pudieron presentar su investigación y hacer recomendaciones -que era el aspecto más importante de su actividad.

Los estudiantes eligieron aspectos y problemas que les afectaban personalmente y escogieron investigar algunos temas mediante la creación de poemas. Discutieron los mensajes de algunos poemas de activistas sociales y decidieron llevar a cabo una investigación sobre los aspectos que requerían atención urgente. Se seleccionó el tema de la frontera y las políticas migratorias porque algunos miembros de las familias habían muerto en su intento de cruzar el desierto. Otros eligieron la discriminación hacia las mujeres latinas porque veían que existía un trato injusto hacia ellas y sus familias, tanto en las escuelas, lugares de trabajo e instituciones gubernamentales.

La primera clase de SJEP tuvo lugar en la primavera de 2003 y terminaron en 2005. Durante cuatro semestres se introdujo a los estudiantes en teoría de nivel avanzado. Simultáneamente aprendieron metodologías de investigación para intervenir y valorar las injusticias de su vida cotidiana, las cuales limitan su potencial y el de sus compañeros. Aprendieron a conducir sus observaciones en varios campos, en otros salones, en la oficina del director y la ca-

fetería. Los estudiantes apuntaron sus observaciones en las notas semanales de campo, también documentaron su información a través de fotografías y aprendieron a conducir entrevistas grabadas, realizadas a sus compañeros de escuela.

Durante la última parte del segundo año se dedicaron a analizar los poemas (lo cual incluía discutirlos, detectar el mensaje central y crear los propios a partir de un tema significativo para cada alumno en particular), notas, fotos y entrevistas, usando conceptos de estudios chicanos y teoría crítica de la raza. Sus análisis fueron la base de los reportes escritos, presentaciones y la documentación videográfica.

La presentación y el video de la primera parte del trabajo en Cholla motivó al TUSD a arreglar baños, techos y fuentes de agua, y a actualizar la biblioteca. También se estableció el SJEP como un curso permanente en la escuela Cholla.

Práctica, cultura e información crítica

El SJEP convoca a estudiantes de escuelas superiores para que participen en la construcción del conocimiento, con la finalidad de que puedan identificar las injusticias sociales e implementen soluciones. Para llegar a estos puntos, el SJEP utiliza el concepto de *formación crítica* de Freire, ya que se trata de impulsar a los estudiantes a que adopten una “actitud creadora y re-creadora, una postura que impulse a una transformación personal y de incidencia en sus medios sociales” (Freire, 1998:86).

Freire (1998:84-85) acierta cuando señala que entender las prácticas culturales es el punto principal de la formación crítica. Reconocer a la cultura como una herramienta mediadora permite la “resistencia transformadora”, la cual amplía la conciencia crítica de los estudiantes, y da “un nivel profundo de entendimiento y una orientación de justicia social” (Solórzano y Delgado, 2001:319-320).

Una vez que se percibe la forma en que las estructuras sociales y las construcciones humanas regulan la vida, los estudiantes se dan cuenta de que son capaces de crear cultura, de que tienen la habilidad de actuar y transformar su ambiente.

Finalmente el programa SJEP anima a los estudiantes a cuidar de sí mismos, su escuela, su comunidad y el mundo que los rodea, así como a participar para promover la justicia. Se trata de que incorporen en sus prácticas culturales la posibilidad de transformación personal y social. La cultura es percibida como una práctica donde los estudiantes analizan, critican y transforman las estructuras adaptándolas a su vida. Conforme los estudiantes participan en la práctica de la cultura, experimentan “el desarrollo de la justicia social” (Ginwright y Cammatota, 2002) en donde ellos reconocen la necesidad de las acciones políticas para tener una representación positiva de la identidad y de esta manera engendrar las condiciones socioeconómicas indispensables para una transición de la infancia a la adultez.

Ocuparse de la cultura por medio de la etnografía

Por medio de la etnografía los estudiantes se dan cuenta de que la realidad no es “permanente”, puede modificarse. La etnografía se basa, sobre todo, en la observación participante y en la documentación escrita de esas observaciones; se describe sucintamente como “una forma de ver” en el mundo de la acción humana (Wolcott, 1999). Esta mirada da la posibilidad de crear nuevas subjetividades de cambio, de ese modo impulsa a los estudiantes a ser sujetos activos de transformación. Esta perspectiva no les develaba necesariamente un paisaje utópico: María describió que cuando empezó a investigar sobre las desigualdades sociales en la escuela, observó la manera en que los profesores hacían comentarios racistas, descubrió que algunos consejeros no les daban la información académica pertinente a los estudiantes de color y notó que los lugares para los cursos avanzados eran asignados principalmente a estu-

diantes blancos, a pesar de que la escuela era predominantemente latina. La observación y la documentación de sus notas de campo mostraron evidencias concretas de injusticias por motivos raciales en la escuela. El hecho de reconocer que existía una injusticia sistemática transformó drásticamente su visión de las cosas y fue una experiencia atemorizante para ella. Reportó que se estaba tratando de aferrar a su antigua y familiar manera de ver las cosas, en el sentido de creer que el mundo era justo y que todos tenían igualdad de oportunidades. Esta inquietud refleja lo que Freire ha nombrado como *miedo a la liberación*. Él plantea que: “Los oprimidos, al internalizar la imagen del opresor y adoptar sus lineamientos, tienen miedo a la libertad. La liberación implica que ellos expulsen esta imagen y la remplacen con una vinculada a la autonomía y a la responsabilidad”.

Introducirse en la etnografía ayuda a los estudiantes a vencer su miedo a la libertad. Por medio de sus descubrimientos críticos los estudiantes pueden atenuar sus preocupaciones de aquello que les parece desconocido, lo cual los obliga a enterarse de las condiciones que antes habían ignorado, o que habían tomado como normales.

Muchos estudiantes en el SJEP se beneficiaron con estos descubrimientos etnográficos y manifestaron que ya no absorben pasivamente la información que se les brinda en las actividades cotidianas, como por ejemplo cuando ven la televisión o leen el periódico, y que ahora analizan las construcciones humanas y las acciones para determinar cuáles son las implicaciones sociales.

Susana escribió acerca de un programa de MTV, en el que los participantes estaban exageradamente maquillados. Susana estaba preocupada por el contenido del programa, pues el mensaje era que las personas no podían ser felices consigo mismas, sino que debían buscar formas de resaltar su apariencia. Su observación hizo que en la discusión se hablara de las cirugías cosméticas y de los implantes

de senos. Algunas mujeres argumentaron que los hombres crearon la “industria de los senos” para que las mujeres fueran más atractivas para ellos. Otros argumentaron que el implante de senos era para mujeres que buscaban sentirse bien con ellas mismas. Otra estudiante señaló que los hombres dominaban la sociedad, y que creaban necesidades para las mujeres, para sentirse mejor con ellos mismos.

Lalo escribió acerca de las tiras cómicas del periódico de los domingos. El periódico traducía las caricaturas hechas en México del español al inglés, pero las caricaturas en inglés no eran traducidas al español. Se dio cuenta de que esta falta de reciprocidad era un ejemplo de monolingüismo y del dominio de la lengua inglesa. Esto llevó a una discusión de la Propuesta 203,¹ y de la forma en que los estudiantes hispanohablantes fallan en su aprendizaje debido a su limitación para entender el inglés en el salón de clases. Les pregunté a los y las estudiantes si habían tenido compañeros que hablaran español como lengua predominante, y en qué parte del salón se sentaban. Todos levantaron la mano y dijeron que se sentaban al fondo del salón. Les pregunté acerca de lo que hacían estos estudiantes. Muchos respondieron que “nada”. Algunos mencionaron que esos estudiantes intentaban aprender, pero que la falta de instrucción en español los intimidaba.

Formación crítica en el SJEP

Las lecciones de formación crítica estaban estructuradas de forma tal que los estudiantes podían participar simultáneamente en la investigación y en las discusiones, identificaban temas por medio de la poesía y documentaban las experiencias, en sus propios contextos y con sus propias palabras. Cada fuente de datos (notas de campo, fotos, videos y mapas comunitarios) servía como tema de

1 La propuesta 203 del estado de Arizona ha seguido los pasos de la propuesta 226 de California, la cual establece que el inglés es la única lengua para el sistema de escuelas públicas.

discusión para un diálogo extenso en clase, el cual se transformaba en información para futuros análisis.

Un ejemplo de práctica de formación crítica fue cuando los estudiantes del SJEP condujeron algo que llamamos “Encuentros”;² se trataba de hacer presentaciones de su investigación a familiares, amigos, amigas y padres. Esto es importante ya que los estudiantes investigaron problemas de la comunidad, así que debían compartir su trabajo con la gente cercana para lograr un entendimiento más profundo de los problemas y tener conciencia de que estaban actuando en representación de sus familias y de la comunidad.

En un encuentro particular los estudiantes mostraron presentaciones fotográficas, las cuales evocaban algún aspecto de los temas de investigación. Kati, una estudiante, realizó una presentación de la clase automotriz. Explicó que había elegido ese tema porque la mayoría de los estudiantes eran hombres latinos, y que su educación rara vez involucraba un desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico. Ella se preguntaba “¿Qué tanto pensamiento crítico académico puede haber cuando estás aprendiendo cómo arreglar un auto?”, y planteaba que las clases avanzadas que abordaban ese tema las tomaban principalmente estudiantes blancos.

Un padre de los estudiantes del SJEP fue el primero en hablar, y preguntó: “pero, ¿esos estudiantes no eligen estar en esa clase?, ella respondió que “realmente no eligen estar ahí, usted ve que los consejeros y profesores los guían hasta ese lugar, no los ayudan a que se preparen para las clases avanzadas que incluyen pensamiento crítico”. El padre se quedó realmente asombrado, dijo que él había visitado la clase y que los contenidos eran los mismos que se presentaban cuando él había ido a la escuela, 20 años atrás. Les comentó que la compañía en la que trabajaba había recibido millones de dólares para reparar la infraestructura de las escuelas y

2 En el original esta palabra se encuentra en español.

que todas las reparaciones se hicieron en las escuelas para blancos y ninguna en las comunidades latinas. Cuando supo esto le pareció raro, pero no le dio mucha importancia. Sin embargo, después de la presentación de Kati entendió lo que estaba sucediendo. Se preguntó: ¿cuáles son los niños que la sociedad espera que tengan éxito, y cuáles son los niños olvidados? La práctica de literatura crítica en los encuentros transformó la subjetividad de los alumnos y también la de los padres. Los estudiantes pueden identificar ahora los obstáculos estructurales que les impiden progresar.

La transformación de los estudiantes

A partir de su participación en el SJEP los jóvenes modifican su forma de percibir, de pensar y de responder a su entorno social. En un inicio Arturo no mostró interés en el SJEP, pero después de unas cuantas semanas cambió de actitud y planteó que el SJEP:

[...] permitió que me diera cuenta de lo que soy y de lo que sucede. Tú sabes, estar orgulloso, tú sabes, estar orgulloso de lo que eres. Es el poder de saber lo que eres, y estar orgulloso de serlo, es como si te diera poder para ser mejor, para seguir aprendiendo y para querer hacer cosas.

Después del estudio sobre el lenguaje, la opresión cultural y económica en la comunidad latina, Arturo reconoció que si la injusticia afecta a su familia o comunidad, es necesario que él haga algo. Reconoció que la gente joven de su comunidad tiene poco acceso a espacios públicos o a actividades de recreación en donde se pueda participar. Él creía que el acceso a escuelas de educación superior podría mejorar las condiciones de los jóvenes al darles una meta productiva.

El resultado más importante del SJEP es que transformó la vida de los estudiantes; los movió de lugar, de manera que en vez de verse como “víctimas” de la opresión, se convirtieron en defensores de la justicia social.

Conclusión

En este artículo se explicó cómo la *praxis* y la etnografía se pueden combinar para presentar un formato educativo que permita el desarrollo de una conciencia crítica en gente joven y el desarrollo de capacidades para el cambio social. La *praxis* obliga a los estudiantes a reflejar y comprometerse con su sociedad más allá del salón de clases y este compromiso los conduce al reconocimiento de que el mundo social no es fijo, sino un lugar que puede ser manipulado por las prácticas humanas. El entendimiento de esta contingencia les da la posibilidad de que puedan iniciar sus propias prácticas culturales e intervenir en su medio social.

La observación participante apoya a la práctica al formalizar una metodología para la reflexión y la recolección de información que les permita reconocer los obstáculos reales de la opresión. De alguna forma la etnografía funciona como los “ojos” de la *praxis*, revelando a los estudiantes los impedimentos para la autodeterminación.

La práctica etnográfica enseña a los y las estudiantes a ocuparse de las condiciones opresivas que afectan a su sociedad. Es una lección importante porque mucho de lo que aprenden de los medios y de la corriente en la sociedad es la aceptación del *status quo* y de las condiciones opresivas como si fueran normales e inalterables. La práctica etnográfica promueve otra visión, la de amar y cuidar el mundo, buscando la justicia social.



Bibliografía

Freire, Paulo, *The Paulo Freire Reader*, Araujo Freire, Ana María y Donald Macedo (eds.), Nueva York, The Continuum Press, 1998.

Ginwright, Shawn y Julio Cammarota, "New terrain in youth development: The promise of a social justice approach", *Social Justice*, 29(4), 2002, pp. 82-96.

Solórzano, Daniel G. y Dolores Delgado Bernal, "Examining transformational resistance through a critical race and LatCrit theory framework: Chicana and chicano students in an urban context", *Urban Education*, 36(3), 2001, pp. 308-342.

Selener, Daniel, *Participatory Action Research and Social Change*, Ithaca, Nueva York, The Cornell Participatory Action Research Network, Cornell University, 1997.

Wolcott, Harry F., *Ethnography: A Way of Seeing*, Walnut Creek, CA., Altamira Press, 1999.



“En cierto modo, es divertido hacer lo imposible”: la historia del Centro Ecológico Urbano de Milwaukee

Ken Leinbach
El Centro Ecológico Urbano
Milwaukee, Wisconsin



Resumen

El Centro Ecológico Urbano en Milwaukee, Wisconsin, ofrece un modelo innovador para la educación ambiental urbana. Desde sus humildes inicios como un esfuerzo del vecindario para salvar el parque del crimen, ha crecido a un tipo de centro comunitario ambiental que sirve a decenas de cientos de visitantes al año.

Roger Coleman, ahora un chico de la Universidad Riverside en Milwaukee, Wisconsin, tuvo su primer acercamiento al Centro Ecológico Urbano cuando bajó una colina en una carreta de heno durante el Fall Festival y estaba en el quinto grado. Su segunda visita fue por medio de su escuela. Unas cuantas semanas después la escuela secundaria O.W. Holmes se convirtió en socia del Centro con el Proyecto de Educación Ambiental del Vecindario (PEAV). Roger y sus compañeros de escuela hacían viajes frecuentes al Centro para aprender temas como la geología de Wisconsin y sobre los macro-invertebrados del río.

Roger y su mamá vivían por esos años en un apartamento en la Avenida Oakland, no muy lejos del parque Riverside. Se empeza-

ron a ver en el Centro después de la escuela los fines de semana. Hizo amigos, aprendió a cuidar a los animales del Centro, recibió ayuda con su tarea. Roger se estaba enganchando.

La historia comienza

Cobijados por el río de Milwaukee, el parque Riverside tiene una rica historia. Fue diseñado en 1892 por Frederick Law Olmsted. Alguna vez el parque tuvo centenas de visitantes cada año gracias a su ubicación, la cual era sobre la presa del norte de la avenida. La presa de 1850 generaba hielo para las fábricas de Milwaukee, y energía para los molinos cercanos. Aún el agua debajo de la presa crea condiciones perfectas para el nado en primavera y el patinaje en invierno.

Sin embargo, esta misma agua de la presa poco a poco se fue llenando de contaminantes de la agricultura e industriales. Alrededor de la década de 1950 la gente dejó de nadar, los peces empezaron a morir en la década de 1960 y se redujeron las visitas al punto que el sistema del condado del parque enfrentó cortes de presupuestos y se abandonó el cuidado del parque Riverside.

Acciones que promueven el crimen

Personas sin hogar empezaron a concurrir en este lado solitario de la ciudad. Trajeron un comercio activo de droga, y como resultado se tuvieron conductas criminales más serias. En 1986 el crimen en el parque Riverside escaló dos veces la media y el problema no podía ser ignorado.

La Universidad de Wisconsin-Milwaukee, se encontraba sólo a nueve cuadras de esta comunidad, y sus directivos sugirieron construir ahí y albergar a su creciente población estudiantil. La idea agradó a los líderes de la ciudad, pero no a los vecinos residentes. El crimen era el tema, no el parque en sí mismo, y muchos en la comunidad encontraron memorias de los años en que el parque era activo.

“En cierto modo, es divertido hacer lo imposible”

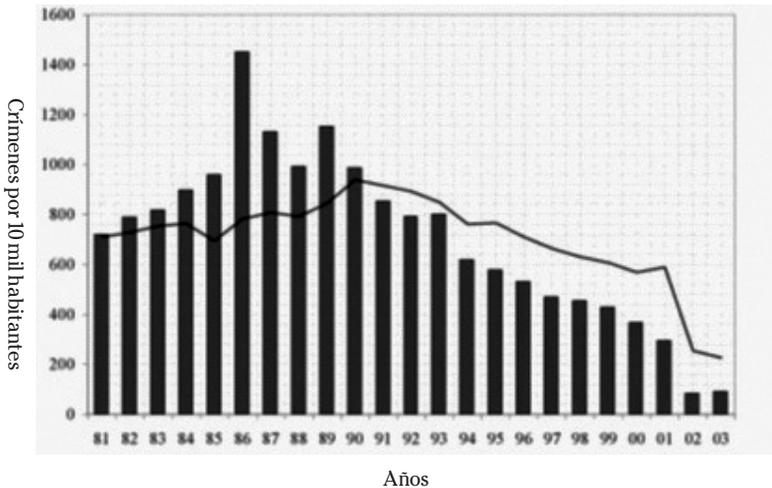
En poco tiempo un grupo de amigos del parque Riverside (incorporado en 1991) se formó para limpiar el parque, sinagogas e iglesias. Scouts y varios grupos de jóvenes se involucraron en las actividades de limpieza. El graffiti se quitó de los árboles, la basura fue extraída del río, y los campamentos fueron removidos. Sin embargo, el parque Riverside seguía en una zona boscosa solitaria en el área popular más densa del Estado. El parque necesitaba una activación consistente y positiva. Las ideas comenzaron a surgir... tal vez podría convertirse en un curso de frisbee de golf, un parque para perros, o tal vez algo más.

Activación del parque

Gracias al liderazgo del doctor Else Ankel, un científico ambiental local y los vecinos del parque, nació una idea: se podría darle mantenimiento al parque si se activaba con visitas de campo diarias de los escolares vecinos -escolares que tenían bajas calificaciones en ciencia- ¡así que los estudiantes podrían aprender ciencia ambiental en su traspatio! Las tasas de deserción escolar en el vecindario eran altas, y cerca de 90% de sus estudiantes estaba en el programa de almuerzo de la escuela. Muchos de estos estudiantes nunca se habían acercado a la naturaleza.

La gráfica 1 muestra el índice criminal para los pequeños censos que abarcan la extensión del Parque Riverside. La línea indica el promedio global de crimen para la ciudad de Milwaukee, y las barras verticales indican el número de crímenes en el área del parque. La disminución de crímenes está correlacionada con el tiempo en que los ciudadanos del vecindario iniciaron sus esfuerzos en la década de 1980. Desde que el Centro se incorporó en 1991, el crimen bajó en la ciudad, pero el nivel de incidencia disminuyó más rápido en el parque. Actualmente se puede ver a una abuela con sus nietos al fondo del parque, en donde sólo 10 años antes no se encontraba a ningún adulto, a menos que fuera en un gran grupo.

Figura 1. Resumen del crimen en el área del Parque Riverside



La línea representa el nivel de criminalidad en la ciudad de Milwaukee

Descubriendo una posible estructura

Como profesor en Virginia tuve la oportunidad de trabajar en un laboratorio externo, donde experimenté de manera personal el increíble valor de enseñar a los estudiantes fuera de la escuela. Efectivamente los estudiantes aprenden mejor y además cambian su conducta y actitudes sólo porque tienen un aprendizaje congruente al aprender directamente de la naturaleza. Así que cuando llegué a Milwaukee por la carrera de mi esposa, entré a la maestría para investigar este fenómeno. Fue la doctora Tina Allen, mi asesora del Colegio Prescott, quien me recomendó un artículo de Louise Chawla (1998), en el que revisa la investigación de la Experiencia Significativa de Vida e identifica los ingredientes que hacen a un individuo un ambientalista activo. Me tomé algún tiempo y busqué programas nacionales basados en esta investigación. Encontré al-

“En cierto modo, es divertido hacer lo imposible”

gunos, pero ninguno aplicó intencionalmente los indicadores de esta investigación en su estructura programática.

Enlazar historias como plataforma para un experimento

Mi intención fue usar el Parque Riverside para ampliar el contacto con la naturaleza en medio de una ciudad. Al mismo tiempo, aumentar el contacto entre los chicos, chicas y adultos con la meta de incrementar las probabilidades de que niños ciudadanos se convirtieran en ciudadanos ambientalistas activos.

Convoqué a una reunión a todos los directores de las escuelas que se encontraban cuando mucho a kilómetro y medio del Centro. Una docena de directores se presentó. En la reunión mostramos la intención de cursar un año fuera de las aulas. El mensaje fue claro. Si nosotros cumplíamos con cuatro bases principales, ellos nos apoyarían:

1. El programa debería cubrir los estándares específicos de aprendizaje de cada grado.
2. Debería haber una forma de transportar a los estudiantes.
3. La estructura tendría que ser dentro de un marco de enseñanza cordial.
4. El costo tendría que ser razonable.

Nacimiento del Proyecto de Educación Ambiental del Vecindario

Para superar estas barreras, junto con los estudiantes, diseñamos un programa llamado PEAV. Gran parte de este programa se le puede acreditar al gran trabajo de Beth Fetterley, un profesor de bachillerato y educador ambiental. El proyecto fue piloteado en 1999 con siete escuelas. Fue un programa exitoso, como nunca antes se había visto. El proyecto tuvo siete elementos clave:

1. El programa sólo atendería a escuelas (públicas o privadas) que estuvieran en un radio de tres kilómetros alrededor del Centro. Había aproximadamente 40 escuelas dentro de este radio. Cerca de 85% de nuestros estudiantes es parte del programa escolar federal de escuelas que tienen cerca de 75% de población afroamericana, 15% latina, 5% asiática, y menos de 5% caucásica o de otra raza.
2. Cada escuela asociada pagaba 4 mil dólares anuales de su presupuesto. El costo actual del programa, incluyendo el transporte, es de 9 mil dólares. Buscamos una empresa local o asociación para que patrocinara los gastos adicionales.
3. Cuando menos, cada centro escolar tendría 24 excursiones de medio día durante el periodo.
4. Brindamos transportación en microbuses con capacidad de 15 personas. Nuestros maestros son choferes, así que el programa empezó en el momento en el que los alumnos conocieron al profesor del centro ecológico de su escuela.
5. Todos los programas estuvieron dirigidos a cada grado, de forma que se cumplieran las metas escolares.
6. Garantizamos un máximo de un profesor por cada 14 alumnos. Los educadores voluntarios ayudaron a reducir esta proporción.
7. Cada escuela requirió de un contrato firmado, para asegurar que asistirían al menos a dos reuniones por año. Estas reuniones fueron para información y evaluación.

Comunidad con mayúscula “C”

El PEAV facilita las visitas repetidas de los estudiantes durante su carrera escolar, es sólo una pieza del rompecabezas. Durante la reducción del crimen y la revitalización, el vecindario estuvo impulsado a “hacer algo” y el PEAV es lo que impulsaba al centro, en nuestro vecindario niños y jóvenes no estaban bien atendidos, tampoco había interacción con “mentores ambientales”.

“En cierto modo, es divertido hacer lo imposible”

El Centro Ecológico Urbano se abre siete días a la semana, y por las tardes funciona como un centro comunitario. Es gratuito y está abierto para todos, y es el lugar que usamos como salón externo, esto es importante, como una investigación actual que hizo Richard Louv en su libro *Last Child in the Woods*, muestra el valor del tiempo sin estructura para los niños en la naturaleza. Ahora el Riverside ha introducido a los estudiantes en un espacio, agradable y seguro, con un tiempo sin estructura en el área natural. El Centro ofrece programas para ir después de la escuela, los fines de semana y en el verano; los programas son para jóvenes, familias y adultos. El Centro ofrece numerosas oportunidades para el liderazgo juvenil, tales como nuestro Programa de Liderazgo Escolar Extramuros. Todo nuestro programa comunitario está centrado en maximizar el contacto con la naturaleza, y de ofrecer oportunidades intergeneracionales.

Algunos de nuestros programas importantes se describen a continuación:

- **Ciencia ciudadana:** en este proyecto estamos trabajando con colegios y universidades para convertir al parque abandonado en una estación de investigación de campo para la ecología urbana.
- **Aventuras urbanas:** gracias al gran inventario de equipo, ofrecemos alpinismo, canotaje, ciclismo, y más, actividades que conecten a los ciudadanos urbanos al mundo natural, dentro de su propia ciudad.
- **Programa de Préstamo de equipo:** todo nuestro equipo está disponible para nuestros miembros, sin cargo alguno, incluyendo canoas, kayaks, esquís, raquetas, redes, binoculares, microscopios, etcétera.
- **Administración:** con un administrador de tiempo completo en el *staff*, el Centro ofrece oportunidades de servicio voluntario para niños, familias y grupos. Mediante un contrato con

el Condado del Parque, el Centro puede manejar legalmente el voluntariado.

- Programa de apoyo alimenticio: además de ser el eje urbano para el apoyo de granjas agrícolas de la comunidad. El centro ofrece, programas alimenticios en invierno, clases de cocina y un desayuno vegetariano comunitario

Una cultura sostenible

Entre el 2001 y el 2004, como grupo de profesores y voluntarios, condujimos una campaña que aumentó cinco millones de dólares a los recursos locales, y como proyecto de comunidad se construyeron 20 mil nuevos pies cuadrados de Centro. Funciona con energía solar y está hecho de materiales reciclados y reutilizados, cada detalle fue intentando modelar una conducta ambiental, no como demostración, pero sí como una llamada de acción.

Evaluación y crecimiento

El Centro Ecológico se originó como parte de una estrategia para reducir el crimen y revitalizar el vecindario. El crimen ha reducido significativamente. El valor de las propiedades ha subido, la participación del vecindario ha aumentado, el graffiti ha disminuido, y el proyecto de mejora del vecindario ha sido implementado. Actualmente estamos asociados con más de 40 escuelas, tenemos a 36 personas en nuestra planilla de personal, trabajamos con 700 voluntarios, y tenemos documentado que hay más de 70 mil visitas al Centro en el año. El parque ha sido transformado. No hay duda de que el programa ha tenido un efecto positivo en numerosas personas.

El año pasado iniciamos un modelo lógico evaluativo, para evaluar los tempranos indicadores del cambio de conducta a largo plazo. Los resultados preliminares son positivos, pero es demasiado pronto para llegar a las verdaderas conclusiones. Nos gustaría encontrar recursos para involucrar en un estudio longitudinal, a una muestra

“En cierto modo, es divertido hacer lo imposible”

de estudiantes que participaron en nuestros programas, comparándolos con aquellos que no han estado, para ver si es que hay diferencias considerables relacionadas a las conductas ambientales.

Seis lecciones aprendidas

Para concluir, muestro seis lecciones importantes que he aprendido durante los años:

1. Para crear un diseño de proyecto, y servir al vecindario, es importante involucrar desde el principio a los residentes. De esta forma, el proceso se convierte en algo tan importante como el producto final. Nosotros creamos nuestro programa con directores y profesores del vecindario. Cuando las personas se apropian de la idea, ellos apoyan la idea con tiempo y recursos a largo plazo.
2. Brindar transporte es difícil para el modelo, se suma al presupuesto, pero la flexibilidad y libertad de transporte proporcionado por toda nuestra programación, es significativa.
3. Lleva tiempo conseguir a personas bien capacitadas y dedicadas, pero es bien recompensado. Aprendemos de nuestros errores, y ahora tenemos un buen proceso de contratación, en un lugar que trabaja bien.
4. No importa el escenario, político, racial o económico, el trabajo que estamos haciendo en la comunidad y en nuestros parques, aparece para ser universalmente aceptado. El Centro Ecológico Urbano se ha convertido en un lugar seguro, en donde se pueden crear relaciones que cruzan las líneas tradicionales, un lugar neutral para involucrarse en conversaciones difíciles.
5. Conocer tu misión y adherirse a ella. Al paso que hemos crecido, hemos tenido solicitudes para hacer muchas cosas. No es fácil decir que no, pero cuando se tiene en claro la misión, decir no, puede construir el respeto.
6. Hemos aprendido que regalar el programa es exactamente lo peor que se puede hacer. Pagar por un servicio, le da valor.

Duplicación

Hace dos años abrimos una segunda sucursal, para poner otro alto a la delincuencia, en el parque Africano Americano, el cual está en el lado oeste de la ciudad. Se abrirá una tercera en la zona sur en el 2011, en la zona principal del barrio latino. En todo el estado este modelo ha sido compartido con otras zonas urbanas, con la ciudad de Racine ya existe la aplicación de un programa basado en PEA V para un parque de esta ciudad.

Lo que no se ha dicho

Un enfoque lúdico es la clave de nuestro éxito. Si bien los problemas ambientales en el mundo son graves, también las cuestiones polémicas en torno a ellos. El punto principal de la existencia de un niño debe consistir en jugar. Esta actitud lúdica impregna el Centro Ecológico Urbano.

Seis años más tarde, Roger todavía visita el Centro porque, al igual que su grado escolar, es también un socio del Proyecto de Educación Ambiental del Vecindario.

Bibliografía

Chawla, Louise, "Significant Life Experiences Revisited: A Review of Research on Sources of Environmental Sensitivity", *The Journal of Environmental Education*, 29(3), 1998, pp. 11-21.



Placework: un modelo para alentar el compromiso y el empoderamiento en los jóvenes

Laxmi Ramasubramanian

Departamento de Asuntos Urbanos y Planificación Escolar

Ciudad Universitaria de Nueva York

Atanasio González

Iniciativa Vecinal, Instituto Ciudadino

Universidad de Illinois-Chicago



Resumen

El proyecto Placework es una asociación innovadora entre la comunidad de la Universidad de Illinois en Chicago y el Museo de Bellas Artes Mexicano ubicado en Pilsen, el corazón de la comunidad mexicana de Chicago. Este informe de campo describe una iniciativa de investigación participativa para crear oportunidades y espacios para los jóvenes en la planificación del futuro de su comunidad. El proyecto Placework ofrece un modelo para la participación y el empoderamiento de los jóvenes participantes con el uso de una variedad de herramientas comunicativas y técnicas para describir las situaciones de la comunidad y su preocupación por el rápido desarrollo urbano y gentrificación en su vecindad inmediata. Con base en nuestras experiencias, ofrecemos algunas directrices para crear y mantener asociaciones en la comunidad.

Después de un largo periodo de negociación, el programa de Lugares de Intervención fue puesto en marcha con la colaboración del MFACM y con financiación de la Fundación Ford (2003-2005). También tuvimos el apoyo del Instituto de Ciudades Grandes y el Colegio de Planeación Urbana y Pública de la Universidad Intercontinental (UIC).

Pilsen en palabras

De acuerdo con el censo de 2000, aproximadamente hay 44 mil residentes, de los cuales 89% son latinos, y la mayoría tiene una herencia mexicana. Cerca de 70% de los adultos de Pilsen no completó el noveno grado, y tiene poco dominio del inglés; en resumen, cuenta con pocas herramientas para la vida en Chicago. El censo de 2000 señala que 40% de la población es menor de 21 años, y que la maternidad y paternidad adolescente es alarmante.

Figura 2. Mapa de Pilsen



Las estadísticas no cuentan la historia completa. Pilsen tiene una vibrante economía informal y la mayoría de sus residentes son bastante emprendedores y trabajadores. Hay un amplio sector comercial que satisface las necesidades de la población mexicana, tales como mercados de comida mexicana, estudios de fotografía, abogados de inmigración, panaderías, restaurantes familiares y taquerías. Pilsen tiene una gran red de organizaciones comunitarias, agencias de servicio social, iglesias y escuelas. Algunos residentes han tomado el liderazgo de muchas mejoras comunitarias tanto locales como de la ciudad, por ejemplo las reformas de las escuelas públicas de Chicago y programas de vigilancia comunal.

Plan y diseño del programa

Estuvimos de acuerdo en que el programa debía reclutar de 10 a 15 personas de edades entre 16 y 21 años, quienes debían elegir si deseaban participar en el programa. Con base en los intereses de los y las jóvenes en los temas generales del programa (explorar la construcción del entorno para entender el cambio del vecindario, aprender acerca del urbanismo como una profesión y ad-

Figura 3. Plaza con murales



quirir nuevas habilidades para la comunicación) promovimos un espacio abierto, en donde nos presentamos y platicamos acerca de nuestro contexto y nuestro trabajo en la universidad. Describimos las metas y actividades con las que nos interesaba trabajar con la juventud.

En un principio mostraron interés en el programa 15 jóvenes aproximadamente. Algunos de ellos tenían experiencia en el trabajo comunitario, otros no la tenían. Varios participantes eran padres jóvenes, algunos iban a la escuela y otros se encontraban al borde de abandonarla. Muchos de ellos tenían al menos un trabajo para mantenerse ellos mismos y/o a sus familias. Aunque el grupo de edad definido para nuestro proyecto era de 16 a 21 años, jóvenes de hasta 13 años se vieron interesados. Finalmente, siete jóvenes de entre 13 y 21 años se comprometieron a participar en el primer año del programa, de febrero a junio de 2004. En el segundo año participaron ocho jóvenes.

El plan que surgió de las negociaciones entre la UIC y el MFACM promovió el trabajo individual y grupal, en el que los jóvenes identificaron temas que deseaban abordar. En el primer año del trabajo de intervención se impulsó a los y las jóvenes a que hicieran preguntas acerca de su comunidad, preguntas que despertaran su interés. Los y las participantes conformaron un grupo de discusión, en el cual se propusieron preguntas, las cuales después se plasmaron en plantillas. Una vez que se hicieron las plantillas, las pusieron en lugares estratégicos de la localidad de Pilsen, y se usaron para hacer posible un diálogo con los adultos.

El desarrollo de un plan colaborativo fue un proceso intenso. En parte porque el equipo intentaba alcanzar dos metas: 1) ayudar a la juventud a entender la naturaleza compleja que implica un cambio comunitario, y 2) desarrollar sus habilidades para representar y articular sus propias soluciones. Algunos de los puntos que el equipo negoció fueron:

Figura 4. Jóvenes realizando esténciles



Figura 5. Colocan anuncios en los aparadores



- ¿Quién toma las decisiones apropiadas para el contenido del plan?
- ¿Quién decide el contenido?
- ¿Los instructores o participantes requieren mantener una postura neutral acerca de los temas relacionados con el vecindario tales como el cambio en la clase social *gentrification*?¹
- ¿Cómo las técnicas no tradicionales (como la poesía o el arte) pueden adaptarse para discutir o describir el cambio comunitario?

Implementación del programa

Cada año el plan tomó lugar durante el otoño (de septiembre a diciembre), mientras que las actividades del programa se realizaron entre un lapso de 12 a 15 semanas en la primavera (de febrero a junio).

Los participantes se reunieron dos veces por semana de dos a tres horas después de la escuela. Las sesiones fueron conducidas por los jefes de investigación, asistentes de investigación y personal del museo.

En el trabajo del primer año, la tecnología tomó un papel esencial, pues con base en ella se organizaron todas las actividades y los proyectos. Los estudiantes aprendieron a utilizar una variedad de programas, como Adobe, Photoshop, Image Ready y Power Point. La tecnología fue útil para que los estudiantes organizaran sus ideas y vincularan los datos cualitativos y cuantitativos, y de esta manera contar con observaciones coherentes acerca de los temas. Éstos

1 En el artículo original la palabra es *gentrification*, no hay una traducción exacta al español, pero el término se refiere a un proceso en el cual una comunidad o vecindario “cambia de élite” de un nivel económico más bajo a uno alto. El vecindario no necesariamente permanece con los mismos habitantes, por lo regular cambian de residencia y gente con mayor poder adquisitivo llega a ocupar esos vecindarios.

abarcan los beneficios del arte callejero, las desventajas de perder los modelos tradicionales del cuidado de la salud, el uso de espacios públicos y semipúblicos en la comunidad, el impacto del cambio de clase social, etcétera.

En el segundo año el énfasis se puso en entender el cambio de clase social como una transformación en la comunidad. Muchos estudiantes jamás habían escuchado el término de “gentrification”, entendido como este cambio de clase social, además les costaba trabajo pronunciar la palabra. Nos dimos cuenta de que no hay una traducción directa al español de esta palabra, lo cual hizo que a algunos alumnos que tenían el idioma inglés como segunda lengua les resultara difícil entender el término. Después de varias semanas de discutir el concepto, los estudiantes crearon sus propias definiciones.

Figura 5. Presentación final a la comunidad



Reflexionando sobre el programa

Reconocemos que el trabajo de intervención debe tener la habilidad de ser flexible y adaptarse a las necesidades de la comunidad. Creamos un espacio electrónico [<http://www.placework.com>] para archivar el trabajo juvenil, y así tener una memoria del potencial de los y las jóvenes de Pilsen.

En lugares como Pilsen los y las jóvenes han sido directamente afectados y afectadas por la eliminación de muchos programas sociales y de recreación. Los lugares en los que pueden interactuar los y las jóvenes dan oportunidad a la realización de diferentes actividades. El proyecto de intervención creó un espacio físico y electrónico que permite que los y las jóvenes exploren, describan y hagan una revisión crítica de los cambios que suceden en su comunidad.

Consejos para crear una sociedad exitosa entre la comunidad y la universidad (desde una perspectiva universitaria)

Con base en nuestra experiencia, damos algunos consejos para crear un programa de participación de aprendizaje exitoso:

- Tomarse el tiempo para construir una relación sincera con la comunidad.
- Iniciar conversaciones con la comunidad, empezando por los altos cargos. Con el tiempo, el apoyo de las y los jefes asegura el buen desarrollo del programa.
- Planear reuniones con todos los participantes del programa.
- Conservar las notas de las reuniones y circularlas.
- Es apropiado involucrar en el trabajo a personas que se acercan a la edad de los y las jóvenes.
- Asegurar un lugar en el que se puedan realizar las actividades, el lugar debe ser accesible.

- Realizar y difundir presentaciones del trabajo realizado a la comunidad.

Nuestro proyecto, junto con el apoyo del MFACM, dio la oportunidad de abrir espacios seguros y artísticos, en donde la juventud puede describir y pensar acerca de los temas que afectan a su comunidad. Como un compañero señaló: “La juventud conoce su comunidad mejor que nadie, nosotros (los adultos y adultas) solamente manejamos al trabajo, a la escuela y a la casa. Los y las jóvenes caminan, y entienden lo que sucede. Al trabajar con los y las jóvenes, se nos abren grandes posibilidades para el mundo”.



Héroes en acción: niños defensores en Sudáfrica

Namhla Mniki
Solange Rosa
Instituto de Infancia
Universidad del Cabo, Sudáfrica



Resumen

Dikwankwetia (niños y niñas en acción) es el nombre de un grupo de apoyo de niños y niñas que participaron en el Proyecto de Niños y Niñas en Sudáfrica.¹ Su participación permite abrir vías para la participación infantil, además desafía el discurso que se tiene de la participación infantil y lo introduce a un nuevo nivel. También abre preguntas acerca de la participación que ellos pueden tener en los procesos legislativos.

Introducción

Este artículo presenta la historia de Dikwankwetia, un grupo de niños defensores que participaron en el proceso legislativo de un Nuevo Proyecto de Niños y Niñas en Sudáfrica durante los años

1 En el artículo original dice “Children’s Bill in South Africa”, “bill” se refiere a un proyecto legal antes de ser aprobado. En todo el artículo se pondrá “Proyecto” con la letra mayúscula inicial cuando se trate del proyecto legal.

2005 y 2006. El proyecto lleva a la práctica el concepto de *niños ciudadanos y niñas ciudadanas*, los cuales son capaces de influir en las leyes y políticas que les afectan. A través del análisis de caso, exploramos algunos aspectos importantes en los cuales llevamos la participación infantil de la retórica a la práctica.

Contexto del Proyecto Dikwankwetia

Estableciendo el Proyecto

El Proyecto Dikwankwetia comenzó con el propósito de facilitar la participación infantil en el Proyecto de Niños y Niñas. Este Proyecto intenta tomar el lugar del ya anticuado Decreto de Cuidado Infantil núm. 74 de 1983. Toma en cuenta temas como el derecho y responsabilidades de los padres, derechos de los niños, protección de abandono o abuso, sistema jurídico, y otros temas parecidos. El Proyecto se divide en dos partes: una relacionada con temas nacionales, nos referimos a esta parte como “Sección 75 del Proyecto”; la otra trata sobre temas provinciales, y nos referimos a ésta como “Sección 76 del Proyecto”. La Sección 75 ya ha sido decretada, la 76 todavía se discute. Cuando algo de la legislación se introducía en el Parlamento de Sudáfrica, la sociedad civil era invitada para que aportaran propuestas a las leyes, y lo hacían por medio de presentaciones en el Parlamento. Para apoyar los diferentes aspectos del Proyecto, la sociedad civil trabajó en el sector infantil para la creación de un grupo de niños que trabajaran en el Proyecto. El Instituto Infantil brindó apoyo para facilitar el establecimiento de un grupo de trabajo con el propósito de darles una oportunidad de comentar sus opiniones acerca del Proyecto propuesto.

El desarrollo del escenario

Durante el desarrollo del escenario de este proyecto, los niños estuvieron en talleres de participación, los cuales se centraban en dos objetivos: *a)* desarrollar conocimiento legal, y *b)* apoyarlos para que se conviertan en defensores y defensoras. La intención

era desarrollar habilidades en ellos para que tuvieran la capacidad de ocuparse en los asuntos relacionados con el Proyecto propuesto, además de que pudieran articular sus opiniones acerca del mismo. Tomando en cuenta los principios de la educación popular de Paulo Freire (1999), elegimos actividades que incrementaran la apropiación del proyecto durante el proceso, que aseguraran la participación, y que reforzaran el respeto por el punto de vista cada uno de ellos.

Condujimos tres talleres de participación, en los que 12 niños y niñas de entre 12 y 17 años asistieron (ellos crecieron en un contexto de sida y pobreza).

Entendiendo los desafíos a los que los niños y las niñas se enfrentan

En diciembre de 2003, los 12 niños y niñas, junto con sus cuidadores, asistieron a la primera sesión del taller en el pueblo Cape. En una de las actividades se les brindó una cartulina del tamaño de su cuerpo, crayones y plumas; con ese material elaboraron un mapa corporal. El mapa corporal es un proceso en el que los participantes trabajan en parejas para realizar dibujos de sus cuerpos en los que reflejan su vida, las dificultades a las que se enfrentan en sus casas y en sus comunidades.

Por ejemplo, en un mapa corporal, un niño de 12 años detalló las dificultades a las que se enfrenta en su casa:

En casa no tenemos cobijas. En casa no tenemos comida. En casa no tenemos dinero para comprar comida.

Al final del taller tuvimos 12 piezas de arte increíbles, las cuales nos permitieron introducirnos en la vida de los niños; nos dieron una pequeña visión de las dificultades que enfrenta Sudáfrica. Los temas representados incluyeron violencia, abandono por parte de

los cuidadores, pobreza, escasez de recursos, drogas y embarazo a edades tempranas. Cada uno(a) de los niños(as) pudieron identificar características internas, por las cuales ellos y ellas son héroes.

Soy un héroe porque: respeto a los otros. Pienso antes de actuar. Soy responsable, cuido de los otros, me conozco, no dejo que mis problemas me controlen, ayudo a otros niños y niñas que quieren saber más acerca del sida. Estoy orgulloso de mí mismo.

Entendiendo los recursos del Proyecto

Un segundo taller se realizó cuatro meses después. En este taller se les brindó información acerca de los recursos y los propósitos del Proyecto. El desafío fue hacer accesible la documentación legal para los participantes, pues es difícil de entender incluso para los adultos. Un equipo de expertos trabajó para que el Proyecto fuera accesible. El equipo tomó en cuenta los problemas que los niños habían identificado, de esta manera realizó una serie de actividades para que pudieran aprender acerca del mismo. Decidimos enfocarnos sólo en algunos capítulos, los cuales fueron elegidos de acuerdo con los temas que buscábamos tratar: en este caso los temas relacionados con la vida de éstos. Los capítulos trataban sobre derechos de la infancia, responsabilidades de los padres, prevención, protección, castigos corporales y acerca de los tribunales.

Formulando opiniones acerca del Proyecto

Los niños y las niñas presentaron una lista de temas que para ellos faltaban en el Proyecto. Por ejemplo, después de analizar el capítulo sobre derechos, entre sus sugerencias estuvieron la realización de un folleto que incluyera una lista de derechos, la cual realizaron. El folleto fue distribuido entre los miembros del parlamento, niños, niñas, cuidadores y cuidadoras.

En otra sesión, un grupo de niños y niñas manifestó que las personas que abusan de ellos no deben tener otra oportunidad; propusieron que inmediatamente se les mandara a la cárcel. Agregaron que si alguno es víctima de abuso, la última opción sería sacarlo de su casa; señalaron que el que debe ser alejado es el abusador o abusadora.

Explorando las actividades

Una parte relevante de nuestra estrategia es reforzar el grupo; se trata de que se sientan una parte importante del equipo. El grupo se conforma de niños y niñas de cuatro provincias diferentes y nunca antes se habían visto, así que era sustancial crear una identidad grupal fuerte. De esta manera, les pedimos que vinieran con una frase o eslogan para el grupo. Después de una larga discusión sobre las frases y eslóganes, fue evidente que el concepto de “héroes” se hacía constantemente presente. Entre todos eligieron a dos niños para que hicieran una combinación de las frases propuestas para obtener una. La frase final fue: “¡Los niños y las niñas son el futuro, démosles sus derechos!”.

Implementando la defensa

Ellos diseñaron sus propias estrategias de defensa. El proyecto adoptó este enfoque. Se centraron en las acciones locales durante los primeros meses, seguidas de acciones provinciales y después de acciones nacionales. El proceso de defensa se llevó a cabo dentro de los talleres en un periodo de 18 meses. Los niños y las niñas de las cuatro provincias se ocuparon de varias actividades: crear conciencia en sus amigos, amigas, familias y otros miembros de la comunidad; hacer cartas acerca de las tomas de decisión junto con líderes de las provincias; interpretar radionovelas, canciones de rap y poemas; diseñar carteles y playeras. Sus temas principales fueron los derechos de las niñas y los niños, y el abuso del que son objeto.

El clímax del proceso de defensa fue cuando fueron al parlamento a realizar una presentación. Se dio una invitación a la sociedad para que compartieran sus opiniones acerca del Proyecto de Niños y Niñas. Para ellos era importante que todos y todas tuvieran la oportunidad de opinar, así que tardaron dos días en preparar la presentación para el parlamento. Ocho de los 12 niños y niñas se pusieron de pie ante los miembros del parlamento para hablar de los problemas a los que se enfrentan y de las sugerencias que tenían para el Proyecto, mismas que estaban relacionadas con los problemas de los que hablaron.

Después de que los niños y las niñas hicieron la presentación al parlamento, tomaron un descanso, mientras que el comité del parlamento discutía la primera parte del Proyecto. El equipo adulto de nuestro proyecto fue implacable al asegurarse de que sus opiniones fueran tomadas en cuenta durante las deliberaciones. Éstas fueron intensas y bastante extensas, lo que creó un ambiente poco amigable para la participación de los niños. Esto desata la siguiente pregunta: ¿cómo es que los niños y niñas pueden participar en un proceso legal, en el que las leyes son creadas por adultos para adultos? Esta pregunta es difícil de responder, pero es crucial hacerlo.

Dikwankwetia, desarrollando niveles de participación

Se tomó como referencia la escala de participación de Hart (1997), la cual señala que hay diferentes niveles de participación infantil. El nivel cuatro consiste en informar; el nivel cinco en consultar e informar; el nivel seis, es donde la iniciativa parte de los adultos, pero se busca tomar decisiones junto con los niños; el nivel siete es cuando éstos tienen la iniciativa y dirección; el nivel ocho es cuando tienen la iniciativa, pero toman decisiones junto con los adultos. La escala representa un incremento de la participación (Hart, 1997). Otro marco de participación indica que la participación se puede

clasificar en procesos colaborativos e iniciativas de participación, y que éstas promueven la autodefensa (Lansdown, 2004).

El Dikwankwetia empezó como una iniciativa adulta, pero con procesos para permitir la toma de decisiones de los niños y las niñas. Se buscó que la participación estuviera presente, así como promover la autodefensa. Los niños desarrollaron sus propias estrategias de defensa y comenzaron a tomar decisiones. Por ejemplo, algunas actividades se podrían colocar en el nivel siete de la escala de Hart, pero también hubo actividades de nivel ocho en las cuales ellos iniciaron el proceso e invitaron a participar a los adultos.

Los procesos de reformas legales siguen teniendo una orientación adulta, y hay escenarios en los que la participación infantil es deseable, pero impracticable. Para cambiar esta situación es necesario modificar la manera en que se hacen y adoptan las leyes, sobre todo en situaciones en que éstas afectan a los niños y niñas.

Poder, representación y agenda de la participación infantil

La literatura sobre participación infantil reconoce que los niños y niñas tienen un grado de participación en las tomas de decisiones. Hay un grado de poder que se transfiere de los adultos a los niños, así que de alguna manera ellos y ellas pueden interactuar e influir en las estructuras y los procesos externos. Sin embargo, no se sabe cómo puede suceder este proceso de transferencia; tampoco están claros los desafíos que pueden surgir al “empoderarlos” interactuando con los adultos, cuando aún no se encuentran preparados para este cambio de poder.

Problematizando la “agenda” de participación infantil

Los objetivos del proyecto Dikwankwetia fueron simples: facilitar la participación de los niños y niñas en las deliberaciones y decisiones acerca del Proyecto de Niños y Niñas.

Los autores que han intentado trabajar una “agenda” sobre la participación infantil distinguen dos iniciativas: una que proporciona capacitación y herramientas a los niños y las niñas, y otra que los ve como recursos que pueden ser utilizados para promover una agenda social o política (Kjorholt, 2002; Invernizzi y Milne, 2002).

Estábamos conscientes de que el proyecto era iniciado por adultos, así que buscamos formas de atenuar las probables consecuencias negativas. Nos preguntamos: ¿cómo podíamos estar seguros de que nuestra agenda era apropiada y legítima?, ¿cómo podíamos estar seguros de que esto no se les impuso a los niños y niñas?, ¿cómo podían éstos tener un sentimiento de pertenencia del proceso, si la agenda les vino de afuera?, ¿la participación infantil podría ser más legítima si los adultos facilitadores no tuvieran agenda, o si los niños y niñas la determinaran?

Hart (1997) nos orienta en cuanto a estas preguntas, pues considera que durante la intervención, la honestidad de la intención es suficiente. Nosotros llevamos a cabo varias estrategias para asegurar que los niños y niñas entendieran la intención del proyecto. El primer paso fue buscar el consentimiento de ellos y ellas, después de informarles sobre la intención del proyecto; todo esto con completa honestidad. Ellos tuvieron la opción de salir del proyecto en el momento que lo desearan. El segundo paso fue reconocer que como el proyecto fue iniciado por adultos, esto pudiera inhibir la apropiación de aquél por parte de éstos. Para contrarrestar esto, gradualmente se les empoderó y se les involucró en las actividades.

Dinámicas de poder en el proyecto Dikwankwetia

O'Kane (2002) plantea que programar la participación conduce a la apropiación de la misma, lo cual es un componente importante para redireccionar las desigualdades del poder que hay entre niños y adultos, y los abusos que algunas veces se suscitan. Por medio de la facilitación de la interacción de varios grupos de trabajo entre ellos y ellas, los niños y las niñas pueden negociar nuevas formas de relacionarse con los adultos y adultas.

En el caso de Dikwankwetia, la desigualdad de poder entre niños y adultos se presenta en diferentes contextos. Por ejemplo, en las comunidades en las que los niños implementaron sus estrategias de defensa, la mayor parte de los reportes acerca de la respuesta de los adultos fue positiva. Sin embargo, también se reportó alarma y resistencia por parte de los adultos. Esto pudo haber sido como consecuencia de que todo esto fue nuevo y ajeno, o porque los niños y niñas no esperaban ser portavoces de temas delicados, tales como el abuso infantil. En una provincia, tres niños hablaron acerca de los derechos de niños y niñas enfrente de toda una escuela. Uno de los estudiantes de ésta, después de la plática, denunció a su padre a la policía, pues decía que lo hacía trabajar en exceso con el ganado, y consideraba que esto era un abuso.

Héroes en un contexto de vulnerabilidad: participación infantil en un contexto de desarrollo

Para facilitar los procesos de participación infantil es necesario hacerse algunas preguntas acerca del contexto social. Primero, ¿cuál es el beneficio de la participación infantil en el contexto inmediato? Esta pregunta tiene especial relevancia en Sudáfrica, donde el desempleo y la pobreza alcanzan niveles altos. Esta pregunta se responde indicando que la participación infantil da pauta a que los niños y niñas exijan sus derechos, y no sólo el derecho a participar.

Segundo, es importante destacar la capacidad de niños y niñas, antes, durante y después del proceso. Para el equipo de facilitadores fue increíble notar el incremento del nivel de confianza de éstos.

Una tercera pregunta es, ¿cuál debería ser el papel de los facilitadores(as) al responder a los desafíos inmediatos a los que los niños se enfrentan? Trabajamos con niños y niñas en condiciones vulnerables, en contextos de pobreza y de sida. El equipo identificó a quienes necesitaban intervención y se les brindaron estrategias para ayudarlos y apoyarlos.

Un cuarto tema que se debe considerar es la relación que los niños tienen con el contexto en el que sus cuidadores(as) viven. Es importante trabajar con los adultos cuando sea necesario, no sólo con los niños, pues la participación infantil puede ser poco relevante en un contexto que la niega e impide.

No podemos dejar de lado el contexto socioeconómico cuando se pone en marcha una estrategia de intervención sobre participación infantil; además, se debe tener en cuenta que la intervención deje huella tanto a inmediato como a largo plazo.

Conclusiones

Promover la participación infantil en un proceso legislativo es nuevo para nosotros. Aunado a que este proyecto no ha terminado, nuestras conclusiones son un tanto prematuras; sin embargo, la primera parte del proyecto nos ha dejado algunas lecciones.

La participación infantil es crucial en la creación de leyes, sobre todos si esas leyes afectan la vida de los niños y niñas.

Debemos ajustar nuestras expectativas acerca de la participación infantil, así como ser flexible para reconocer las metas que se pueden alcanzar. Refiriéndonos de nuevo a la escala de Hart, es

importante considerar que un proyecto se mueve entre diferentes niveles de participación, dependiendo de las actividades implementadas y de la fase en que el proyecto se encuentra.

Es importante tomar en cuenta el contexto en que los niños y niñas viven, ya que no viven en el vacío y su participación debe ser relevante en los ámbitos individual, familiar, comunal y global.

El mayor obstáculo para favorecer la participación infantil es lo inaccesible de los procesos para la creación de leyes. Mientras que todas las naciones con gobiernos democráticos hablan de la participación civil en los procesos de la creación de leyes, sólo en raras ocasiones toman en cuenta a los niños y las niñas. Cuando la comunidad internacional tome en cuenta la participación infantil, entonces podrá haber cambios estructurales.



Bibliografía

Freire, P., *Pedagogy of the Oppressed*, 20th Anniversary Edition, Nueva York, Continuum, 1999.

Hart, Roger, *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*, Londres, Earthscan Publications, 1997.

Invernizzi, A. y B. Milne, "Are Children Entitled to Contribute to International Policy-Making? A Critical View of Children's Participation in the International Campaign for the Elimination of Child Labour", *The International Journal of Children's Rights*, vol. 10, núm. 4, 2002, pp. 403-431.

Kjorholt, A.T., "Small is Powerful: Discourses on 'Children and Participation' in Norway", *Childhood*, vol. 9, núm. 1, 2002, pp. 63-82.

Lansdown, G., "Young Children's Participation: Rethoric or Growing Reality?", *Early Childhood Matters*, no. 103, 2004. Bernard Van Leer Foundation, november [http://www.bernardvanleer.org/publication_store/publication_storepublications/young_childrens_participation_rhetoric_or_growing_reality/file].

O'Kane, C., *Key Reflections and Learnings from Children's Participation and Children's Organizations in South and Central Asia: Moving towards Partnerships with Adults*, Paper prepared for Children's Participation seminar organized by the Women's Federation of China y Save the Children Reino Unido, Beijing, octubre, 2002, pp. 25-27.



Apoyando a las redes y el desarrollo de grupos infantiles en Afganistán: reflexiones sobre la práctica y las posibilidades

Claire O’Kane

Asesora en los derechos autónomos de la infancia

Kampala, Uganda



Resumen

El presente artículo expone una experiencia sobre el trabajo de campo de la participación con niñas y niños de Afganistán, con el fin de resaltar la posibilidad de cuestionar algunos conceptos equivocados, y reflexionar acerca de los desafíos y las restricciones que conlleva la participación infantil.

Introducción

El trabajo se realizó del otoño de 2002 al verano de 2004 con el apoyo de Save the Children. El artículo describe el contexto de Afganistán con énfasis en su cultura particular, conflictos y cambio, antes de diseñar el enfoque de la estrategia y las actividades para la participación infantil. Después presenta tres temas clave (“las 3 P’s”): preparación, poder y colaboración;¹ estos temas son importantes para hablar de la participación infantil. El análisis de estos tres temas permite ampliar el debate y la práctica de la participación.

1 En el original la palabra usada es “partnerships”, de ahí las “3 P’s”, esta palabra también podría traducirse como “asociación(es)”, pero esta palabra no permite exponer la idea que se quiere mostrar en el artículo.

Participación infantil en el contexto afgano

A pesar de que la era Talibán finalizó en 2001, continúan la inseguridad, la sequía, la economía frágil, la debilidad en el gobierno y toda una escala de necesidades no menos importantes para la infancia, lo que ha significado que el contexto afgano continúe siendo descrito como una necesidad compleja urgente. Después de más de dos décadas de guerra, la violación a los derechos de la infancia se ha acrecentado notablemente.

Culturalmente, los niños (en particular aquellos con discapacidades) no son vistos como actores sociales dentro de los contextos rurales y urbanos. Los niños(as) pueden trabajar con frecuencia para contribuir con sus familias y de esta manera apoyar la economía de la ciudad o población; muy poco o nada se ha hecho para involucrarlos en las decisiones que afectan su vida. Así, consideraciones como la edad y el género han hecho que las mujeres, jóvenes, niños, en especial las niñas, hayan sido tradicionalmente excluidos y excluidas de la toma de decisiones locales.

Save the Children Reino Unido (SCUK) ha trabajado en Afganistán desde 1976 en áreas como salud materna, salud básica, estimulación temprana, derechos de la infancia y protección de la infancia. La participación infantil, la promoción de las organizaciones infantiles y la creación de redes han sido una parte fundamental de la estrategia; se busca impulsar el reconocimiento de niños y niñas como actores sociales, cuyas voces e ideas deben ser reconocidas y escuchadas por sus familias, comunidades y por el gobierno.

Una visión general de la estrategia y las actividades clave de la SCUK: empoderando a la infancia por medio de grupos de niños y niñas, redes e iniciativas

Los niños y niñas que van a las consultas regionales para aprender acerca de sus derechos y expresar sus puntos de vista en cuanto a la autoridad local y de sus representantes comunitarios, son apoyados y apoyadas por la SCUK para que formen sus propios grupos. Respecto de las consideraciones culturales, ellos fueron asistidos para formar grupos separados en sus poblados y distritos, mientras que la mayoría de los grupos Global Movement for Children (GMC) se formó en una escuela con alumnos. Por otro lado, también se apoyó a niños trabajadores para que formaran sus propios grupos, por género, en los centros de niños trabajadores en Mazar I, Shareef, Kabul y Kandahar. En la primavera de 2004 el GMC apoyó a más de cien grupos de niños y niñas en cuatro provincias. Esos grupos también fueron apoyados por facilitadores del Departamento de Educación local y por ONG locales. La mayoría de los grupos incluyeron entre 15 y 20 niños-niñas con edades entre 10 y 18 años. Los grupos tuvieron reuniones en sus localidades en las que compartieron sus puntos de vista y analizaron temas para buscar soluciones.

Los grupos han asumido con éxito una movilización de la comunidad, además han logrado encaminar sus iniciativas dentro de sus comunidades. Entre éstas se encuentran: acciones para evitar el maltrato físico por parte de los profesores(as), prevención de la violencia policiaca, beneficio de agua limpia en sus escuelas, mejora de puentes, implementación del botiquín, prevención del matrimonio en edades tempranas, creación de condiciones para que los niños(as) trabajadores(as) vayan a la escuela, además de la creación de bibliotecas en sus escuelas.

Las reuniones y los talleres que se realizaron para trabajar con los ellos permitieron que analizaran los derechos que les habían sido

violados, además de revisar las ideas buenas y malas del trabajo y obtener información acerca de movimientos de niñas y niños trabajadores en Asia, África y América Latina.

A partir de la colaboración de Save the Children Alliance y de Child Rights Consortium, las niñas y niños trabajadores, junto con un amplio sector de ONG, pudieron desarrollar sus propias redes y programas de acción. Por primera vez en la historia de Afganistán las niñas y niños trabajadores de tres localidades (Kabul, Balkh y Kandahar) se unieron para organizar programas, en ocasión del Día Internacional de la Infancia Trabajadora (30 de abril, 2004). Durante su preparación, ellos desarrollaron un memorándum acerca de sus preocupaciones y una lista de eslóganes para que se tomaran en cuenta en las iniciativas de los medios de comunicación (incluidos un boletín, una mesa redonda de televisión y entrevistas de radio). En Kabul, el 29 de abril, más de 1 300 niñas y niños trabajadores se reunieron en el Estadio Olímpico para su programa de solidaridad, también acudieron representantes de varias ONG, del gobierno, de la policía, de la Afghan Independent Human Rights Commission, y de los medios de comunicación. Su programa incluyó: una reunión alrededor del estadio para “corear” sus derechos; un programa de circo, teatro, poesía, canciones y un discurso que mostraba los problemas a los que se enfrentan las niñas y los niños trabajadores, y por último el reparto de su memorándum.

Hasta aquí se ha expuesto un panorama general sobre las acciones y actividades respecto de la participación infantil en Afganistán. A continuación se presenta un análisis de los factores importantes (3 P's) que pueden entorpecer la participación de niños y niñas en Afganistán. En particular se centra en el análisis de aquellos que tomaron un taller de cuatro días en febrero de 2004 en el programa piloto de la “Herramienta araña” para autoevaluarse y planificar las organizaciones dirigidas por niños y niñas (O'Kane, 2004; Save the Children, 2005).

Preparación

La preparación de las personas adultas es fundamental para la participación infantil. Los adultos (familiares, profesores, líderes religiosos, ancianos, funcionarios de gobierno, los medios de comunicación y el gobierno) deben estar preparados para escuchar a niños y niñas, tomar seriamente sus opiniones y trabajar en nuevas formas con ellos. Sin la preparación de los adultos, los niños (especialmente las niñas) podrían enfrentar varias dificultades cuando intentaran participar o manifestar sus opiniones.

En un contexto como en el de Afganistán, en el que no hay una cultura en la que se escuche a los niños y niñas, es necesario capacitar al personal de Save the Children y a las organizaciones locales que trabajan con la infancia, las cuales pueden promover la participación infantil dentro de varios escenarios (familias, escuelas, en el ambiente laboral, comunidades, organizaciones, gobierno).

Así, construir la capacidad de participación infantil dentro del espacio de Save the Children, ONG socias y más ampliamente con otras organizaciones, ministerios de gobierno, y la Comisión Independiente Afgana de Derechos Humanos, fue parte de la estrategia integral de SCUK en Afganistán. La valoración que se hizo de los grupos de niños y niñas indica que los esfuerzos por parte de Save the Children y otras organizaciones han sido bastante efectivos; aun así, es necesaria la capacitación y preparación de los adultos y adultas de las comunidades. Los grupos fueron muy eficientes en hacer que los niños y niñas tomaran conciencia de sus derechos y responsabilidades. Sin embargo, los grupos no brindaron un apoyo suficiente para que los adultos se involucraran con los niños y las niñas en la solución de problemas. La mayoría de los grupos no construyeron una alianza efectiva con las personas adultas. Los grupos tampoco tuvieron gran éxito en movilizar recursos para sus comunidades. A pesar de todo, es interesante señalar que

dos de los cinco grupos GMC que tuvieron el mayor apoyo de los adultos (familiares, escuelas y autoridades locales), provenían de dos lugares que contaban con las facilidades locales más fuertes y confiables, lo cual indica el impacto positivo de las facilidades que les otorgaron los adultos y el apoyo de ellos particularmente en el primer año del desarrollo de los grupos de niños y niñas.

Durante el proceso de evaluación, los niños y las niñas expresaron la importancia del apoyo de los facilitadores y facilitadoras locales, además destacaron la necesidad de mejorar la ayuda para:

- Asegurar espacios (locales) para las reuniones de los grupos de niños y niñas.
- Promover que los familiares, escuelas y autoridades locales se involucren en el trabajo en colaboración con los niños y niñas.
- Permitir que los grupos incluyan a cualquier tipo de niño o niña (no sólo las y los más talentosos; sino a trabajadores, con discapacidad, de diferentes edades, etcétera).
- Hacer accesible información acerca del gobierno, políticas y prácticas que les afectan.
- Brindar apoyo para el transporte.
- Establecer presupuestos para los programas de niños y niñas en las iniciativas con los medios de comunicación.
- Apoyar las iniciativas de los niños y niñas con los medios de comunicación (televisión, radio, revistas, películas).
- Permitir reuniones regulares entre niños y niñas representantes de sus localidades, provincias y de los ámbitos nacional y regional (apoyo en transporte, material, acceso a Internet, cámaras y computadoras).

Poder

La promoción de la participación infantil involucra un desafío en las relaciones de poder entre niños-niñas y adultos-adultas. Esto puede ser muy riesgoso, particularmente en contextos como el de Afganistán.

tán, caracterizado por luchas de poder y conflictos (tanto a escala local como nacional). Hacer conscientes las luchas de poder y evaluar los riesgos son una herramienta fundamental para desarrollar la práctica de la participación en Afganistán; además, es necesario crear medidas de protección adicional mientras se trabaja con los niños y niñas, para permitirles dar voz a sus preocupaciones.

Mientras que niñas y niños han efectuado avances significativos para establecer sus propias organizaciones dentro de contextos inestables, la inseguridad ha impactado su organización, así como la extensión de su influencia. Los límites al poder infantil y los riesgos asociados han afectado el tipo de temas en los que eligen trabajar. Por ejemplo, en una reunión local en Balkh en agosto de 2003, le dieron prioridad al tema de la inseguridad; cuando hablaron del tema se dieron cuenta de que éste era el punto donde les resultaba más difícil intervenir. Ahora, con sus historias personales se preguntan cómo es que los comandantes han “forzado a los niños para que se vuelvan soldados”.

La organización infantil permite que niños y niñas puedan protegerse del abuso, además les permite negociar con los detentores del poder. Aunque lamentablemente los niños no pueden negociar con los líderes y comandantes militares, sí han podido hacerlo con funcionarios gubernamentales, autoridades escolares y familiares (en algunos casos).

Colaboradores

Quizá la parte más crítica es que los esfuerzos se deberían encaminar a institucionalizar los espacios para la participación infantil, tanto en el ámbito gubernamental como local en los procesos de toma de decisiones. Por ejemplo, el National Solidarity Programme (NSP) presentó una gran oportunidad de incluir la participación infantil en los procesos de desarrollo de la comunidad. No

hace mucho tiempo la NSP marcó las pautas específicas para involucrar a mujeres, niños y niñas que permanecen invisibles y mal informados. Así, SCUk buscó crear colaboraciones con agencias de desarrollo (como Ayuda en acción) que fueron facilitando al NSP el proceso de progreso comunitario en áreas del proyecto piloto. Se propuso que los niños y las niñas podrían ser empoderados-empoderadas para participar en el Consejo de Desarrollo de la comunidad al lado de hombres y mujeres para tratar temas que los afectan y garantizar que se involucren en el proceso de desarrollo de su poblaciones.

Comentarios finales

El trabajo de participación en Afganistán se ha centrado en crear organizaciones para el futuro. El establecimiento de grupos de niños y niñas, así como la creación de redes e iniciativas en los medios de comunicación, demuestran que su empoderamiento se puede llevar a cabo aun en contextos complejos. Ellos mostraron las bondades de estar informados acerca de los derechos de la infancia, así como contar con el conocimiento, las habilidades y el compromiso para llevar a cabo acciones proactivas que les permitan reclamar sus derechos. Sin embargo, para estar más informados se requiere el apoyo de los adultos -incluidos padres, profesores, autoridades escolares, sacerdotes (mullahs) policías y autoridades del gobierno-, que son indispensables para apoyar la participación activa de niños y niñas, y responder de manera comprometida en cuanto al cumplimiento de los derechos de los niños y niñas.



Bibliografía

O'Kane, Claire, *Assessing and Strengthening Child Led Organisations (GMC Children's Groups) in Balkh: Spider Tool Assessment and Introduction to Life Skills*, Save the Children Afghanistan Programme Workshop Report, 2004.

Save the Children, *Practice Standards in Children's Participation*, International Save the Children Alliance, 2005.



De la retórica a la práctica: buscando la coherencia entre lo que creemos y lo que hacemos

Dipak Naker
Alzando las Voces, Uganda



Resumen

Este artículo aborda la coherencia que hay entre la retórica y la práctica de la promoción de la participación infantil, lo cual incluye diferenciar la participación como un medio para un fin, y la participación como un fin por sí mismo.

Introducción

Este artículo debate las dos grandes razones por las cuales existe un hueco entre lo que se dice y lo que se hace en la práctica de la participación infantil en África. En primer lugar, se debe a razones históricas y tradicionales, ya que el concepto de *participación infantil* es muy controvertido para algunos practicantes africanos. Éstos visualizan “lo africano” en donde la jerarquía entre niños, niñas, adultos y adultas es muy grande.

En segundo lugar, incluso cuando varios promotores aceptan la idea de la participación infantil desde un punto de vista intelectual, les cuesta trabajo llevarla a la práctica. Por estas dos razones los promotores africanos se encuentran ante un gran conflicto inter-

no, ya que, por un lado, deben adherirse a los valores de la organización para la que trabajan y, por el otro, tienen dudas personales acerca de si es posible llevarlo a la práctica en el ámbito comunitario.

Este artículo sugiere que para vencer tales barreras los promotores de la participación infantil necesitan hacer comprensible y claro lo que se refiere a la participación infantil para poder armonizar su práctica con su experiencia diaria.

Participación infantil

La participación infantil plantea grandes retos, sobre todo por la percepción popular que se tiene de la infancia, ya que se concibe como una etapa de desarrollo caracterizada por una escasez de madurez (Prout y James, 1997).

Se ha articulado un discurso multifacético acerca de la participación infantil (Rajani, 2001), el cual incluye la noción de que la participación no sólo es un derecho, sino que también es un fin para la comprensión de los derechos en general (Lansdown, 2003).

Por cuestiones prácticas, es necesario comprender el concepto de *participación*. Sobre todo en el caso de la participación infantil, es importante determinar qué se entiende por “participación significativa”. Roger Hart (1992) propone que la participación es “el proceso de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la que se vive”. Él propone una escalera, la cual representa varios niveles de participación, en donde los niños y las niñas interactúan con los adultos de diferentes maneras: desde “ser asignados pero informados”, hasta realizar proyectos “iniciados por niños, pero compartido con los adultos”.

Contexto

El estudio tenía la complicación de realizar viajes a cinco distritos, ubicados en diferentes zonas geográficas de Uganda. Involucrar a un grupo de niños y niñas en la recopilación de los datos no fue posible por razones prácticas y éticas (por ejemplo, largos periodos de ausencia en la escuela, la necesidad de que un cuidador viajara con ellos, algunas áreas eran de peligro potencial). El equipo evaluó la opción de capacitarlos a quienes ya vivían en cada distrito, y así emprender la investigación, pero las restricciones presupuestales, así como las dudas expresadas por el equipo consultor respecto de la estandarización de la calidad de los datos recopilados, nos llevó a abandonar esta idea. Finalmente, decidimos que el equipo consultor de niños y niñas debía involucrarse en el diseño y la ejecución del estudio. El equipo consultor se reunió con 40 niños-niñas, de entre 10 y 17 años.

La participación de los niños y las niñas en este estudio

A través del Comité Consultor buscamos las habilidades de los niños y las niñas en temas fundamentales: ¿qué deberíamos preguntar?, ¿a quién le deberíamos preguntar y cómo? Tres niñas y tres niños funcionaron como el núcleo del grupo de los niños y las niñas, quienes fueron capacitados por el equipo investigador para que pudieran actuar como facilitadores, representando así a todo el grupo. Su papel fue fungir como moderadores en las reuniones, facilitar las discusiones y desarrollar recomendaciones clave en tres reuniones diferentes. La primera reunión trató acerca de la experiencia que han tenido los niños y las niñas sobre la violencia, y cómo es que les gustaría que los adultos que les rodean entendieran esto. La segunda reunión se centró en lo que los investigadores deberían preguntarles acerca de sus experiencias con la violencia y qué tipo de lenguaje se debería usar cuando se tratara este tema.

La tercera reunión se centró en buscar el tipo de metodologías que pudieran ser útiles para ellos contribuyeran.

El mensaje principal que emergió del Comité Consultor fue que la violencia contra los niños y las niñas es una consecuencia del bajo estatus que tienen en sus relaciones con los adultos. El estatus en el que se encuentran conlleva a que se sean excluidos de muchas tomas de decisión, además de que sus necesidades son continuamente menospreciadas. Como resultado muchos no tienen la oportunidad de desarrollar sus habilidades.

La participación como un fin

Algunos miembros del equipo sugerían que la participación de niños y niñas debería ser “un fin en sí mismo” y que el proceso se debería centrar en hacer que la experiencia fuera significativa para quienes participaban en el Comité Consultor. En la conceptualización de este grupo, nuestras interacciones con niños y niñas se deberían centrar en buscar el poder compartido, el cual es descrito por Reddy y Ratna (2002) operación tipo trece:

[...] iniciado y dirigido conjuntamente por niños y adultos: hay niños y adultos quienes han desarrollado lazos, y en conjunto inician y dirigen el proceso. Se han apropiado de la idea conjuntamente, tanto del proceso como de los resultados. Suelen tener diferentes papeles, basados en el consentimiento mutuo. Estas relaciones sólo son posibles cuando ambos, los niños y los adultos, están empoderados y son capaces de reunir sus respectivas fuerzas para conseguir un objetivo en común.

La base del argumento de este grupo era que la exclusión de los niños y las niñas en la toma de decisiones se presentaba muchas veces durante la práctica, por lo que era necesario revisar la forma en que se lleva a cabo. Desde esta perspectiva, todo el proceso debería construirse para que los niños y las niñas disfrutaran de la

participación por medio del ejercicio del poder, así como también para que asuman la responsabilidad de este ejercicio.

La participación como un medio para un fin

Otro grupo de los integrantes tenía la posición de que la participación de niños y niñas del Comité Consultor debería ser vista como “un medio para un fin”. Argumentaban que el involucramiento de ellos debería centrarse en el mejoramiento de la calidad de información colectada y que el propósito del Comité Consultor era explorar su conocimiento, para así formular preguntas más apropiadas con un lenguaje relevante. Desde esta perspectiva, los niños y las niñas son vistos como consultores, quienes contribuyen con sus experiencias especializadas. En la conceptualización de este grupo nuestras interacciones con ellos se deben aproximar a la descripción de Reddy y Ratna del proceso tipo nueve:

Niños consultados e informados: algunos adultos creen que se debe consultar e involucrar a los niños. Los adultos van a la delantera, pero informan a los niños acerca de su situación y buscan conocer su opinión [...] ellos tratan de darles a los niños un sentido de propiedad sobre algunos aspectos del proceso, pero bajo su supervisión. Los adultos siguen teniendo el control del proceso, pero son flexibles para incorporar las sugerencias de los niños.

Mientras que todos los miembros del equipo de investigación se ponían de acuerdo en los propósitos del presente estudio, este grupo admitió que no era necesario adjuntarle un requerimiento al Comité Consultor, pues el propósito principal era que sirviera como un espacio para empoderar a los niños y niñas, y como resultado de ello los niños y las niñas tendrían un desarrollo significativo a nivel personal.

Compromiso práctico

Sin embargo, el equipo de investigadores logró concordar en el compromiso práctico y estuvieron de acuerdo con los siguientes puntos:

- a) El Comité Consultor debería tener un papel asesor y no ejecutivo.
- b) El equipo de investigación debería trabajar inicialmente con un número reducido de niños y niñas para desarrollar sus capacidades, así como facilitar el proceso grupal del Comité Consultor, y dirigir los encuentros de manera equitativa y eficiente.
- c) Los niños y las niñas deberían dirigir y moderar las discusiones. En esos momentos sólo tendría que haber un adulto en la sala, y éste actuaría como asesor en caso de que fuera requerido.
- d) Una parte del grupo de los niños y niñas debería tomar decisiones respecto de la operación y constitución del Comité Consultor.
- e) El Comité Consultor debería considerar en las deliberaciones los objetivos, los alcances de la metodología de la investigación y las herramientas para la recolección de datos; también debería comentar y recomendar posibles modificaciones.
- f) El Comité Consultor trataría de llegar a un consenso en torno de las recomendaciones sugeridas.
- g) Una vez que el Comité Consultor haya discutido las recomendaciones, el equipo de investigación tendría la oportunidad de hacer preguntas para aclarar las recomendaciones, pero no podrían cambiar la validez de la opinión de los niños y las niñas.

Lo anterior fue reconocido por todos. Éste fue el compromiso con base en las complejas necesidades de la actividad, así como, de una forma significativa, en las creencias individuales acerca de la promoción de la participación infantil.

¿Qué aprendimos?

Aprendimos mucho de las habilidades que tienen los adultos para crear espacios de participación para niños(as), así como de las formas en que éstos participan. Lo siguiente es algo de lo que aprendimos:

- a) *Hay incertidumbre acerca de lo que se dice de la participación infantil respecto de la relación adultos-niños.* Muchos tienen dudas en cuanto al límite entre dirigir apropiadamente a los niños y niñas y permitirles tomar sus propias decisiones. Otros están preocupados, pues consideran que la participación infantil puede ser percibida como una idea externa que no es aplicable a las formas de vida africanas. Argumentan que en África hay una larga tradición en la cual los mayores deben guiar a los demás, y que los niños y las niñas deben aprender de las experiencias de las personas mayores que los rodean.
- b) *Hay una gran variedad de opiniones* respecto de lo que debería considerarse participación significativa para los niños y niñas. Muchos promotores no tienen una idea clara de la estructura en la que ubican sus puntos de vista, y con frecuencia sus posiciones se basan en impresiones, experiencias y conocimientos de sus comunidades. En resumen, nos encontrábamos en riesgo de crear un subgrupo de promotores a quienes se les requería para que implementaran un discurso del cual no estaban del todo convencidos.
- c) *La práctica de la participación infantil es mucho más complicada que la retórica.* A pesar de las mejores intenciones de los adultos del equipo de investigación, muchas veces caíamos en actitudes aprendidas durante años de repetición, como ignorar la relevancia de las experiencias de los niños y niñas.
- d) *Romper la barrera de poder es un proceso lento y requiere persistencia.* Comprensiblemente, los niños y las niñas se acercan a la idea de participación con cierto escepticismo y miden su contribución de acuerdo con el nivel de seguridad que sienten.

- e) *La participación infantil no tiene por qué ser lineal.* La participación honesta es una habilidad aprendida, la cual requiere un ambiente de apoyo.
- f) *La participación infantil crea expectativas.* Muchos niños y niñas nunca han tenido la experiencia de que les hayan preguntado o de haberlos consultado para participar en un proceso que ofrezca a sus puntos de vista el suficiente peso. Por esto, es crucial aprender a impulsar la capacidad de los niños y las niñas con habilidad, y no ofrecerles mensajes contradictorios o fragmentados.
- g) *Los niños y las niñas como grupo son heterogéneos y tienen complejas y diferentes prioridades, intereses e historias.* Es tentador pensar que si las preguntas se hacen con sensibilidad, en un ambiente adecuado, los puntos de vista de los niños y las niñas tendrían que ser uniformes.
- h) *Es fácil que los adultos sobreinterpreten cuando los niños y las niñas comunican cosas que retan las expectativas adultas.* Es difícil para muchos adultos tomar los puntos de vista de los niños y las niñas, sin hacer una interpretación o calificándolos.
- i) *Estar atento al subtexto.* Muchos niños y niñas no comunican sus puntos de vista directamente; por esto es importante desarrollar una escucha atenta de lo que hay en el subtexto.

Conclusiones

Ser coherente con lo que se dice y con lo que se hace en la práctica en cuanto a la participación infantil es complicado. A pesar de que por largo tiempo han sido excluidos, muchos niños y niñas se adhieren rápidamente a la oportunidad de participar.

En un nivel más profundo, muchos adultos no están seguros de compartir la toma de decisiones con los niños y las niñas. Una gran cantidad de promotores hablan de fomentar la participación infantil como parte de su estilo de organización, y no han examinado sus sistemas de creencias.

Se necesita un cambio fundamental en la distribución del poder de las relaciones entre los adultos con los niños. Es muy probable que antes de que la idea sea considerada seriamente, surja resistencia, e incluso violencia. No obstante, si no empezamos el trabajo de convencer a nuestros compañeros de que hay una forma diferente de relacionarse con los niños, no contribuiremos a la creación de puentes entre la retórica y la práctica de la promoción de la participación infantil.



Bibliografía

- Hart, R., "Children's participation: From tokenism to citizenship", *Innocenti Essays*, núm. 4, UNICEF International Child Development Centre, Florencia, 1992.
- Lansdown, G., "The global situation of young people", *World Youth Report 2003*, Department of Economic and Social Affairs, United Nations, Chapter 10, Nueva York, 2003 [<http://www.un.org/esa/socdev/uny-in/documents/ch10.pdf>].
- Prout, A. y A. James, "A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems", en James, A. y A. Prout (coords.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, The Falmer Press, Londres, 1997.
- Rajani, R., *The Participation Rights of Adolescents: A Strategic Approach*, UNICEF Working Paper Series, UNICEF, Nueva York, 2001.
- Reddy, N. y K. Ratna (coords.), *A Journey in Children's Participation*, Bangalore: Concerned for Working Children, 2002 [www.workingchild.org].



Relaciones de poder y resistencia de los adultos a la participación infantil

Andy West
Save the Children, Beijing, China



Introducción

Se puede encontrar en todo el mundo una resistencia a que los niños participen. En este artículo se indaga sobre las explicaciones locales que se dan para no apoyar la participación infantil en el Este y Sudeste de Asia, así como la forma en que las prácticas y la cultura de las organizaciones que promueven la participación de los niños en realidad muestran una resistencia a una verdadera participación. Ir más allá de la resistencia es complicado por los múltiples significados que se le atribuyen al término de *participación*. Es posible que la gente esté de acuerdo en que participar es benéfico para los niños, las familias y las comunidades, pero entienden algo muy distinto en cuanto a las actividades que deben llevarse a cabo para ello.

Los argumentos para no apoyar la participación infantil varían: en el Este y Sudeste de Asia se piensa que culturalmente es imposible o por lo menos muy delicado. Algunos adultos que forman parte del personal de organizaciones para la infancia en esa región sostienen que la razón por la cual la participación infantil no es apli-

cable localmente radica en que hay un enorme contraste entre los países “desarrollados” y los países en “vías de desarrollo”. Esta misma razón esgrimen las personas del equipo de trabajo y los asesores para explicar la falta de participación de los niños.

En realidad el problema tiene que ver principalmente con las relaciones de poder que se establecen entre los adultos y los niños. Para empezar el solo concepto de *participación* no es suficiente para que la participación infantil sea viable, es necesario que el propósito y las prácticas del proyecto aspiren a transformar las relaciones de poder tanto entre los adultos como entre los niños.

Las explicaciones particulares para la resistencia local que hay en el Sudeste y el Este de Asia se hicieron muy evidentes durante las discusiones de un taller de tres semanas en Myanmar en 2003. En el taller participaron 30 adultos con diversas experiencias y antecedentes, algunos de ellos planteaban que ya estaban promoviendo la participación, mientras que otros eran completamente nuevos en el tema. El proceso de trabajo que se siguió -en el que se exploraron diversas infancias (rurales y urbanas, convencionales y no convencionales)- fue muy revelador para ellos, pues no esperaban que los niños tuvieran un conocimiento tan amplio ni que pudieran expresar opiniones, analizar y entender profundamente las situaciones que vivían.

Sin embargo es difícil promover la participación de los jóvenes. Toma tiempo, pues hay que cuestionar el poder de los adultos, así como disminuir el control que tienen. Las formas en que las actividades participativas se desarrollan -risas y gritos de los niños, o pinturas y papeles aparentemente desordenados- hacen pensar que la participación es algo incontrolable. También el hecho de que los niños tomen decisiones introduce un grado de incertidumbre, e incluso puede llevar a que se cuestionen ciertos actos de los adultos, como el de golpear a los niños. Este aspecto tiene que ver con que los niños sean dueños del proceso y tengan un control sobre el mismo; es la

parte medular de la negociación y las nuevas relaciones que requieren desarrollarse para tener una verdadera participación infantil.

El presente artículo explora las formas de resistencia y las argumentaciones que se dan en contra de la participación infantil. La información que se presenta se basa en talleres, discusiones y diversas experiencias realizadas durante más de 10 años en Asia (Tailandia, Bangladesh, China, Mongolia y otras regiones).

El aprendizaje vivencial y el desarrollo de una práctica reflexiva sobre la condición y las estructuras de la resistencia hacia la participación infantil permiten que se abran oportunidades para trascender los miedos e incertidumbres que conlleva este tipo de práctica. Sin embargo, el problema se manifiesta a nivel estructural dentro de las organizaciones, por lo que se requiere capacitar también a los patrocinadores y a los directivos.

Propósitos, calidad e influencia: luchando por la participación

Decir que cualquier actividad en la que estén presentes los niños es participativa es una forma de resistencia a la participación real. Por ejemplo, las actividades propuestas para la participación infantil en una agencia de gobierno en China (2002) eran: “1. Todo tipo de presentaciones de arte que incluyan niños, como danza, pintura, hablar en inglés y modelar aviones, etcétera; 2. Niños dibujando álbumes”.

La participación infantil va mucho más lejos, no sólo se trata de realizar actividades como las mencionadas, la participación implica “un proceso de crear una sociedad que también incluya a los ciudadanos más jóvenes” (Milne, 1996:41, citado en Beers *et al.*, 2006:131) y una definición más amplia de este concepto. La danza y la pintura son participación infantil sólo si son parte de un proceso que verdaderamente la promueva.

La participación infantil no se da en el vacío, sucede en un lugar específico, en un determinado tiempo que implica un grupo particular de personas. Los adultos que trabajan con los niños deben diseñar los proyectos tomando en cuenta el contexto local e identificar claramente el propósito, las áreas por abarcar y los límites sobre la toma de decisiones que se darán a los participantes. Un buen punto de partida es comprender cuál es la construcción de la infancia localmente (véase West, O’Kane y Hyder, 2005), ya que eso se vincula con la relación existente entre participación y cultura. Por ejemplo, en el Sudeste de Asia, como en muchos lugares del mundo, los adultos dominan en la relación que establecen con los niños.

Las expectativas sobre el comportamiento en diferentes edades, géneros, roles, habilidades, etnicidad, etcétera, proporcionan la referencia para comprender lo que culturalmente se concibe como infancia convencional o no convencional. La infancia ha sido construida, percibida, definida y descrita como un periodo de dependencia e inocencia. En el Sudeste de Asia es común escuchar que los niños y niñas son hojas blancas en las que hay que escribir algo. En ambos casos los adultos consideran que los niños y niñas deben ser controlados.

En las discusiones que se dan en el Sudeste y Este de Asia acerca de las diferentes formas de participación infantil se ha utilizado el término *participación significativa*¹ para hablar de las formas de participación que verdaderamente promueven la ciudadanía (e.g., Beers, 2003; Beers *et al.*, 2006). Este término empieza a ser cada vez más usado. Lo encontramos, por ejemplo, en los lineamientos para la participación infantil dentro del estudio global sobre la violencia de las Naciones Unidas (Consejo Consultivo de organizaciones no gubernamentales 2003). Se ha criticado el uso del término, pues se sostiene que “es redundante, porque todas las actividades humanas son significativas” (Beers *et al.*, 2006:129), pero es necesario

1 También se ha utilizado el término de *participación auténtica*.

marcar la diferencia entre la participación infantil que involucra sólo la pintura y la danza, y aquella que va más allá de eso. El término tiene la intención de expresar una participación que permita a niñas y niños influir en su propia vida de forma positiva, en lugar de aquellas actividades que sólo simulan o manipulan a los niños para cumplir las agendas de los adultos. Por ejemplo, en las discusiones llevadas a cabo en China, la palabra “significativa” se usó para describir por ejemplo que los niños expresaran sus propios puntos de vista, ideas y opiniones, que fueran consultados o que participaran en la toma de decisiones.

Estructuras de resistencia

La resistencia hacia la participación infantil se basa comúnmente en que este tipo de práctica rompe con las normas y los modelos establecidos. Es probable que surja resistencia cuando la participación de niñas, niños y jóvenes empieza a ser una práctica común y se percibe como algo inevitable.

Una forma de resistencia se manifiesta cuando los adultos utilizan la participación infantil para sus propios fines, así que la creciente aceptación de la participación de niñas y niños puede ser una actividad superficial empleada como una forma de controlar y prevenir la influencia que pueden tener los niños en la toma de decisiones.

Relaciones de poder: adultos, autoridad, práctica y respeto

Aunque los obstáculos para que los niños participen se explican por medio de la visión de la infancia y de las estructuras sociales, las relaciones de poder entre los adultos y los niños, así como los procesos de trabajo y las conductas sociales habituales en los adultos, son factores esenciales que restringen de diversas maneras el desarrollo de la participación infantil. Éstos se pueden agrupar en cuatro puntos, aunque están todos relacionados:

Edad, autoridad y enseñanza

- Adultos acostumbrados a métodos tradicionales de enseñanza formal y de capacitación.
- Adultos que capacitan a niños y que incluso pueden utilizar “métodos de participación”, pero que mantienen un estatuto de autoridad y se colocan como portadores del conocimiento.
- Adultos familiarizados con las “metodologías participativas”, pero no con sus propósitos y usos.

Jerarquías y respeto

- Adultos acostumbrados a vivir y trabajar en escenarios jerárquicos.
- Adultos acostumbrados a formas de conducta que reconozcan que el respeto tiene que ver con la edad y el estatus.

Educación entre pares y liderazgo

- Adultos que desarrollan programas de educación entre pares o formas relacionadas de participación infantil, pero que en realidad siguen una dirección contraria: no creen que los niños y niñas puedan investigar sobre sus propias problemáticas.

Formas de práctica

- Adultos que realizan proyectos en los que, desde un principio, pronostican los resultados.
- Adultos que dan prioridad a los deseos de los patrocinadores y a otros requerimientos institucionales.

Estos puntos no son sólo de un país en particular, sino que están vinculados con las relaciones, es decir, con el flujo y la dirección del conocimiento, la autoridad y el poder.

El desarrollo de oportunidades para que los niños planteen los temas que les preocupan, para escuchar sus voces, responder a sus puntos de vista y facilitar que puedan participar en la toma de decisiones, implica una serie de desafíos a las formas tradiciona-

les de intermediación del poder. La presencia de algunos de estos elementos que se han mencionado crean un contexto en el que se refuerzan continuamente las normas de autoridad y de poder.

Edad, enseñanza y autoridad

Los métodos tradicionales de enseñanza y capacitación se adaptan muy bien con la percepción de que la infancia es un periodo de dependencia e inocencia. En muchas sociedades los métodos formales de enseñanza consisten en que un maestro o maestra brinde el conocimiento y después los alumnos y alumnas lo reproduzcan tal cual en los exámenes. El salón es un lugar en el que el maestro tiene el control y pone las reglas. La autoridad de éste se refuerza por su lugar enfrente del salón, frecuentemente en una plataforma elevada con los alumnos sentados viéndolo. Estas estructuras se desarrollaron durante la introducción de la educación obligatoria en Europa occidental, a finales del siglo XIX, y se expandieron a través del proceso del colonialismo, el consumismo y el mercado global. En China las propuestas de educación obligatoria empezaron en la década de 1920 y la reverencia de los maestros que caracterizó la educación de la élite en el pasado se ha extendido a la escolarización obligatoria.

Aun cuando en la educación para niños, niñas y jóvenes se plantea que se están utilizando “metodologías participativas”, el papel del adulto como figura de autoridad frecuentemente se mantiene y se demuestra a partir de la forma de dar instrucciones.

Jerarquías y respeto

Las personas que actúan dentro de marcos jerárquicos están acostumbradas a articular su posición e incluso su identidad con el tipo de relaciones que tienen con otras personas o grupos, como la comunidad y la familia. En China la perspectiva confucionista sobre las relaciones implica posiciones subordinadas basadas en el género para las mujeres, en la edad para los niños, y en la posición here-

dada por las personas ante el gobernante. A partir de 1980 surgieron nuevas formas de utilizar el lenguaje que expresan el desarrollo de nuevas relaciones, tanto en las posiciones como en su estructura.

En el lugar de trabajo las jerarquías son el resultado del esfuerzo o del puesto, así como de otros atributos como la edad, la clase social, el salario, la experiencia o la educación. Esta estratificación hace difícil la participación real y libre entre los adultos, pues no se atreven a retar o discutir las ideas de quienes perciben como sus superiores. Se asume que el conocimiento o la visión “correcta” del mundo están vinculados con la autoridad.

El tema de jerarquía se vincula con la noción de *respeto*. En un taller, algunos participantes adultos se quejaron de que “tratar bien a los niños y niñas” o “hacerles favores” (en otras palabras, tratarlos seriamente), significaba que los niños y niñas no mostraban respeto a los adultos. En una discusión posterior, se notó que el respeto estaba vinculado con una serie de conductas en las que se mostraba una consideración especial a los adultos. Comúnmente el respeto está basado en cierto estatus vinculado a la edad, riqueza, el rango o el “tipo de familia”, así como a características educativas o “habilidades”. Sin embargo, se reconoció que aún en sociedades jerárquicas puede haber respeto si se actúa como una persona, sin necesariamente aludir a su posición con respecto a otros. Por ello, las formas tradicionales de “respeto” no necesariamente son barreras al trabajar con los niños.

El tema del respeto surge cuando se habla de los procesos de participación, especialmente cuando se plantea la creación y negociación de nuevos espacios en las relaciones convencionales entre niños y adultos. Así como los adultos necesitan cambiar conscientemente su comportamiento en proyectos de participación infantil, los niños también tienen que cambiar sus respuestas hacia los adultos. Es necesario discutir e instituir nuevas reglas y relaciones que requieren que los comportamientos estén firmemente funda-

mentados en los valores y principios de la participación y que además sean consistentes a lo largo del tiempo.

Educación entre pares y liderazgo

Las instituciones que trabajan con niños consideran a la educación entre pares como una forma de participación, y frecuentemente es la única forma de participación con la que se comprometen. El problema es que la educación entre pares puede simular que es participativa, pero en realidad se usa como un medio de control o manipulación por los adultos. La educación entre pares tiene muchas variaciones, y algunas formas incluyen los puntos de vista de los niños y su participación en la toma de decisiones, por ejemplo cómo comunicar un tema a diferentes tipos de niños y a diferentes niveles. Se requiere desarrollar cierto tipo de modelos de práctica para que sean participativos y los niños y niñas puedan exponer sus puntos de vista, puedan ser incluidos en la toma de decisiones y ser tomados en serio.

Las formas tradicionales de educación entre pares y las formas de participación significativa pueden parecer similares en términos externos y en las actividades, pero el proceso de determinar los contenidos es diferente. En la educación tradicional el adulto mantiene el papel de autoridad y se coloca como el que enseña y entrena. De igual manera la forma en que los niños se comunican con otros niños puede parecer igual, sin embargo en los proyectos participativos los niños “investigadores” buscan a otros niños y niñas para conocer sus opiniones y puntos de vista. En este escenario las niñas y niños investigadores no se colocan en una posición de autoridad en cuanto al conocimiento, sino en una posición de respeto y escucha atenta. Esto contrasta con ciertas formas de educación entre pares, en los que se pide a los niños que difundan información y, por tanto, esto puede producir que se perpetúen ciertas formas de autoridad adulta en lugar de ser una participación significativa.

Un reto para la educación entre pares es que en el proceso para desarrollar líderes infantiles los niños se pueden volver activistas. Por consiguiente, la educación entre pares puede ser un desafío. Los niños y niñas que se encuentran involucrados en estos proyectos pueden ser muy buenos defensores de sus comunidades, sólo si la educación entre pares es parte de un paradigma de participación infantil que incluya el reconocimiento de sus puntos de vista y que los adultos puedan responder a ellos.

Formas de manejar los proyectos: control de la planificación y resultados

Otra restricción potencial a la participación infantil es la naturaleza de los proyectos y quienes los controlan. Los adultos pueden sentir que necesitan tener el control sobre ciertos elementos de los proyectos así como del personal involucrado para poder formular los resultados, terminar el trabajo a tiempo y completar los informes. También pueden sentir que es más importante rendir cuentas a sus organizaciones y patrocinadores que a las niñas y niños.

Los proyectos participativos con niños implican que se pierda ese control, ya que los adultos no pueden saber de antemano lo que van a decidir los niños o los asuntos que van a elegir para impulsar ciertas acciones. La flexibilidad que se requiere en proyectos participativos -trabajar con una agenda menos fija, buscar que los niños identifiquen los temas que les interesan y responder a ellos- no es posible a menos que se formule desde el principio de esa manera y se asegure que se trabajará con los niños el tiempo necesario. Sobre todo, las organizaciones tienen que rendir cuentas a los niños para los cuales está diseñado el proyecto, particularmente cuando se promueve que ellos participen.

Caminando hacia adelante

Las dos tendencias que se deben vencer para practicar y desarrollar una participación infantil efectiva están íntimamente vinculadas. Un problema en las organizaciones que se dedican al trabajo con niños es que no hay una participación interna, especialmente en relación con los métodos utilizados, que generalmente se basan en las metas, los resultados y las misiones específicas. Otro problema de igual importancia es que el personal frecuentemente hace negociaciones y discusiones acerca de como implementar e iniciar los proyectos con otros adultos, en lugar de hablar o trabajar con niños y niñas. Esto sucede en parte porque los adultos son los responsables de los proyectos, pero también porque muchas veces carecen de experiencia en el trabajo con niños y niñas y, por tanto, no se dan cuenta o no entienden las habilidades que éstos tienen.

Un primer paso para superar la resistencia a la participación infantil es el entendimiento de la visión local sobre la niñez y cómo ésta afecta el trabajo participativo. Los adultos que han colaborado principalmente con otros adultos necesitan involucrarse en el trabajo con niños para ampliar sus concepciones sobre la infancia. En Myanmar, al igual que en otros proyectos, el equipo de trabajo de instituciones gubernamentales estaba asombrado de las capacidades de los niños (en cuanto al conocimiento, la comprensión y sus habilidades) situación que les hizo replantearse radicalmente sus percepciones sobre la infancia.

La importancia de tener ese aprendizaje vivencial, realizar prácticas participativas directamente con niños y revisar las concepciones sobre infancia no sólo es necesario en los países en desarrollo. Los proyectos participativos en Europa necesitan también llevarse a cabo por adultos que estén trabajando directamente con niños y jóvenes.

Cambios

La discusión anterior evidencia que los adultos que promueven la participación infantil necesitan cambiar su enfoque, desarrollar una confianza y ciertas habilidades que les permitan manejar la incertidumbre y las situaciones que se vayan presentando. Todo proyecto de participación infantil es diferente, por lo que se requiere desarrollar una serie de herramientas que van más allá de conocer técnicas de participación sencillas y maneras de facilitar discusiones y decisiones. Un primer paso es que los adultos tengan claro el propósito del proyecto: por qué lo van a realizar, qué esperan del mismo, qué esperan de los niños y las niñas, y cuáles son los niveles de participación de éstos en la toma de decisiones.

Práctica reflexiva y aprendizaje por medio de la experiencia

Un enfoque clave para los profesionales ha sido usar los principios de la práctica reflexiva como un proceso de aprendizaje acerca de sí mismos y como un método de desarrollo de aptitudes analíticas. Los principios de estos métodos se pueden entender mejor mediante el aprendizaje a partir de la experiencia, y deben enfocarse más en el desarrollo de relaciones que permitan tener una mayor conciencia de los temas que vayan surgiendo y de las respuestas que se van a dar en colaboración con los niños.

La práctica reflexiva consiste en un análisis continuo y cíclico del proyecto. Requiere observación, análisis y respuestas a las actividades realizadas. Significa comprender qué pasa con las perspectivas de los demás participantes, entender hacia dónde se va y construirlo continuamente. Mientras se familiarizan con estos procesos, los profesionales pueden centrarse en las tareas que tienen a la mano, como las actividades que han planificado. Frecuentemente las actividades planeadas no se han contempla-

do desde el inicio del proyecto. Poner atención en el proceso lleva consigo centrar la atención en aquello que se aprenderá y entenderá de los participantes en el transcurso del trabajo, de manera que se disminuya el que la atención se centre únicamente sobre la evaluación final. En trabajo con grupos o comunidades este proceso requiere un consenso real, así como el entendimiento y la claridad sobre el reconocimiento de los avances antes de proseguir con el proyecto.

El entrenamiento y el aprendizaje por medio de la experiencia tienen que ver con el desarrollo de competencias, es decir, con habilidades, conocimientos y comprensión basados en la experiencia. Esto puede resumirse señalando que se “aprende haciendo”, pero también se requiere de un proceso de concientización. Se requiere ser práctico para hablar de maneras apropiadas con niños y niñas, facilitar su trabajo en grupo, observar qué es lo que sucede, decidir cómo responder a los acontecimientos y tener la flexibilidad para cambiar dichas respuestas. Para desarrollar estas herramientas es necesario involucrarse en la preparación y realización del proyecto. En resumidas cuentas, el desarrollo de la práctica reflexiva consiste en tener claro que ésta se encuentra vinculada al entrenamiento por medio de la experiencia.

Actualmente muchas metodologías de entrenamiento participativo usan nociones de aprendizaje a través de la experiencia, donde los participantes relatan su propia vivencia respecto a la capacitación recibida; sin embargo prevalece una actitud de esperar una capacitación tradicional donde se les diga exactamente qué hacer en lugar de desarrollar una autorreflexión y ser conscientes de sus competencias y recursos personales, así como de reconocer las ventajas de trabajar en grupo. Además de lo anterior, frecuentemente se pierde de vista que usando este tipo de enfoque los participantes realmente se están preparando para los retos que un proyecto de participación infantil requiere.

Relaciones

Un punto central en la práctica reflexiva y en el aprendizaje reflexivo es la observación de las relaciones entre los adultos, entre los adultos y niños y entre los niños. La negociación entre los niños y los adultos no tiene que ser considerada como una tarea muy pesada en los grupos, aunque sí requiere que se modifiquen las relaciones. Si la participación se encuentra relacionada con el poder desde la raíz, esto se expresará en todas las relaciones.

Relaciones adulto-adulto

Estas relaciones afectan tanto los procesos de trabajo entre adultos como el trabajo de los adultos con los niños. Para que los adultos puedan facilitar la participación, es necesario que ellos mismos tengan alguna experiencia de participación y conciencia de que se encuentran en un grupo y cómo están trabajando en él. También es necesario que sean autoconscientes y que puedan crear espacios para una comunicación abierta y honesta entre adultos.

Relaciones adulto-niño

Los adultos frecuentemente se inician como facilitadores de grupos para crear espacios de participación infantil. Tienen que asumir un papel de acuerdo con los valores y principios del ambiente que desean crear. El proceso de participación “significativa” requiere que los adultos tengan cierta mesura en el poder de la toma de decisiones, para permitir que los niños y niñas las hagan por sí mismos, no interviniendo o insistiendo en las respuestas “correctas”.

Las expectativas de los niños son un aspecto crucial para desarrollar proyectos de participación que no se han discutido todavía. Se debe poner atención en la manera local en que se dan las relaciones

adulto-niño y tener especial cuidado en ser coherentes entre lo que ofrecen los promotores y lo que en la práctica se permitirá al niño.

Relaciones niño(a)-niño(a)

Los adultos(as) deben reconocer que no hay una sola “infancia”, pues hay muchas de acuerdo con el contexto. Este entendimiento tiene influencia en cómo se facilitan las relaciones niño(a)-niño(a). Es indispensable asegurarse de que la voz de los niños y niñas sea escuchada en algún tema que pueda surgir durante el trabajo con los grupos de niños(as).

Conclusiones

La participación infantil requiere un gran compromiso por parte de los adultos con los niños, basado en principios y valores que incluyan el respeto de las individualidades, la no discriminación y la inclusión, así como el compromiso de escuchar, entender e incorporar las percepciones de otras personas en la toma de decisiones. Estas formas de compromiso reconocen las diferentes relaciones de poder que sitúan a los niños en una posición subordinada, y buscan cambiar las bases de dichas relaciones.

Los adultos necesitan ser conscientes de sus creencias y percepciones acerca de la infancia, y de la naturaleza de sus relaciones con los adultos(as) y con los niños(as); todo esto forma parte de la creación de un contexto para la participación infantil.

Algunos conceptos traídos a la luz gracias a la práctica reflexiva fueron los significados de la participación y la resistencia a su desarrollo, la creación y la negociación de nuevos espacios de trabajo para adultos y niños. Adicionalmente se hizo claro que los adultos que trabajen en la promoción de la participación infantil deben estar atentos a sus conceptos sobre infancia, sus valores y la naturaleza de su relación adulto-niño.

El mayor problema para la participación infantil y juvenil radica en el poder que tienen los adultos y las organizaciones, los cuales se resisten a incluir la participación. Esto abarca a algunas estructuras organizacionales y de gobierno en las cuales la toma de decisiones y la participación del personal no se promueve, pero también incluye a algunas organizaciones no gubernamentales que promueven la participación infantil, pero no impulsan la participación con su personal, sino que enfatizan el obtener productos y resultados, entregar los reportes a tiempo y rendir cuentas a sus patrocinadores.

Una capacitación como la descrita aquí no se debe limitar a los profesionales, también debe abarcar a los productores y jefes de los proyectos.

Notas finales

1. Este artículo es una versión revisada de “Relaciones, dirección y cambio; práctica reflexiva, conocimiento y autoridad en la participación infantil”, el cual se publicó en enero de 2004. La intención de este artículo no es una crítica a ningún programa de participación infantil en particular, o a algún equipo de trabajo; la única intención es presentar, con base en la experiencia, herramientas para lograr una verdadera participación.



Bibliografía

- Clerverley, J., *The schooling of China*, Sydney, Allen and Unwin, 1991.
- Crimmens, David y Andrew West (coords.), *Having Their Say: Children's Participation in Europe*, Dorset, Russel House, 2004.
- Ennew, Judith, "Children's participation: experiences and reflections", en Zeng, Zhu, Haiyu Yang y Andy West (coords.), *Child Participation in Action: concepts and Practice from East and West Beijing*, Save the Children and the All China Women's Federation, 2003, pp. 19-48.
- Khan, Sharfuddin, *A Street Children's Research*, Dhaka, Save the Children and Chinnamul Shishu Kishore Sangstha, 1997.
- O'Kane, Claire, *Exploring Concepts: Children and Young People as Citizens*, Kathmandu, Save de Children, 2003.
- NGO Advisory Panel, *Promoting Children's Meaningful and Ethical Participation in the UN Global Study on Violence against Children*, Save the Children for the NGO Advisory Panel, 2003.
- West, Andy y Xuemel Chen, "HIV/AIDS and Vulnerability, Education and Participation: Issues of Rights, Responses and Children in or out of school -A Growing Divide", ponencia presentada en Children and Youth in Emerging and Transforming Societies-Childhoods 2005 Conference, Oslo, 2005.
- West, Andy, Claire O'Kane y Tina Hyder, "Diverse Childhoods-Diverse Perspectives Informing Care and Protection Practice", paper presented at Children and Youth in Emerging and Transforming Societies-Childhoods 2005 Conference, Oslo, 2005.



Metodologías de intervención y agencia social de niñas, niños y jóvenes

Yolanda Corona Caraveo

Minerva Gómez Plata

Martha Zanabria Salcedo

*Profesoras investigadoras del Departamento de Educación
y Comunicación, Programa Infancia, UAM-Xochimilco*



Reflexionar sobre las experiencias de participación infantil plantea la necesidad de establecer puentes de diálogo con distintos ámbitos disciplinarios, sobre todo cuando la participación infantil encuentra su mayor riqueza en acciones que parten de la realidad social. Cuando los niños, niñas y jóvenes analizan y leen de manera activa los procesos sociales en los que están inmersos, nos plantean enormes retos con respecto a la generación de conocimiento que producen; por tanto, es necesario transmitir, socializar y dialogar con esas producciones.

Actualmente contamos con diversos aportes y perspectivas sobre participación y derechos de la infancia, posturas que si bien trabajan y proponen la visión de los niños, niñas y adolescentes como sujetos sociales, también se enfrentan a diversos obstáculos ante la transformación de las relaciones entre adultos y niños, niñas y adolescentes, traduciéndose en posiciones verticales y conservadoras hacia la infancia.

En un intento por colocar algunos elementos de discusión sobre la mirada hacia la niñez desde las ciencias sociales -sobre todo ante

las vicisitudes para considerarlos como sujetos de agencia social-, busquemos acercar las experiencias y los proyectos de participación infantil que se han presentado en este documento, a algunos de los referentes y nociones teóricas desde los cuales se pueda aportar a la discusión sobre las concepciones y conocimientos acerca de la participación infantil y abonar al análisis situacional de los derechos de la infancia.

Seguiremos el pensamiento e ideas de algunos autores que han reflexionado sobre la condición de niñez y su relación con las ciencias sociales en general, y con la antropología, en particular, disciplinas que se abren a considerar el punto de vista del otro como un elemento fundamental en la construcción del conocimiento, la diversidad y la diferencia en lo humano. Para Cólangelo (2003), la perspectiva antropológica tiene que examinar la posibilidad de contribuir a repensar el sujeto niña o niño en las investigaciones e intervenciones que abordan las problemáticas o circunstancias en la niñez.

Durante muchos años las investigaciones en ciencias sociales centradas en las problemáticas relacionadas con la infancia y la juventud eran casi inexistentes por considerárseles temas poco relevantes en comparación con otros de mayor impacto social. Se percibía como un tema sin interés académico por pertenecer al ámbito privado de la familia; con el pasar de los años, hacia la primera mitad del siglo XX, los primeros estudios sobre infancia y juventud empezaron a ganar notoriedad, caracterizándose, sin embargo, por tendencias de tipo universalista centradas en el determinismo del desarrollo psicobiológico.

Frente a estas perspectivas de análisis de la infancia y la juventud, en las últimas décadas han tomado fuerza conceptualizaciones que enfatizan la importancia de un enfoque sociocultural que destaque la diversidad inherente en la población infantil y adolescente en relación con las condiciones y particularidades de tipo social,

económico y cultural, incluso político y geográfico que determinan a la infancia y la juventud, como construcciones sociales flexibles, cambiantes y transitorias.

Este nuevo enfoque de análisis en las ciencias sociales significa un giro hermenéutico que rescata el punto de vista de los sujetos de investigación, sus lógicas de sentido, percepciones e incluso emociones en la comprensión de las problemáticas que les afectan, y reconoce su rol activo en la búsqueda de soluciones ante las mismas. Esto significa abrir espacios para escuchar las voces de los sujetos de investigación para entender la forma en que experimentan, interpretan, organizan y reaccionan ante el mundo social.

En el campo específico de la antropología, pero que igual se aplica al quehacer de las otras ciencias sociales, Colángelo (2003) propone dos aspectos con respecto a la perspectiva de análisis de los problemas sociales: primero, el énfasis en la diversidad de la experiencia humana y, segundo, el reconocimiento de la perspectiva de los actores sociales como un elemento fundamental en la comprensión de los fenómenos sociales. Para la autora, diversidad y diálogo son dos aspectos a considerar en el abordaje de la niñez.

Considerar a la infancia como agente y sujeto social de derechos ha permitido el reconocimiento de la diversidad de concepciones y vivencias de lo que entendemos por infancia, ya que “en cada grupo social se instituyen las divisiones del mundo social, se hacen y deshacen grupos, como la infancia, la adolescencia o la adultez. Así, la niñez como grupo no comienza a existir como tal para sus integrantes y para los demás, hasta que no es distinguida y recortada a través del conocimiento y reconocimiento de ciertas características que, al ser leídas como propias de una clase particular de personas, las transforma en una categoría social” (Colángelo, 2003:2). Este planteamiento nos lleva a considerar las formas tan distintas de relación entre los grupos de edad, de la transición entre las distintas edades y los modos de ser niño o niña en las diversas sociedades. Así, encon-

tramos un elemento más para problematizar la niñez: las condiciones de desigualdad en las que se encuentra la infancia. Se suma a ello un tercer aspecto: la condición de género, considerando las diferencias de la vivencia como niña o como niño. En estas tres dimensiones del poder ejercido sobre la infancia –*las relaciones intergeneracionales, la desigualdad socioeconómica y las relaciones de género*–, se cuestiona la idea esencialista e inmutable de la concepción de infancia y juventud, y se pone el énfasis en el papel activo, de agencia de niños y jóvenes en la lucha por ganar reconocimiento y mayores espacios de participación en la sociedad, lo que significa un proceso político y cultural de interacción, conflicto y negociación con los discursos institucionalizados y el propio orden social establecido.

Las concepciones de niñez y juventud –por tanto– son construcciones sociales que sería importante desnaturalizar y politizar, sobre todo aquellas que remiten a una visión esencialista y unívoca. Estos señalamientos nos permiten advertir el riesgo de mantener posturas rígidas y estereotipadas de la condición infantil y juvenil al promover identidades que subrayan la anomalía y la “desadaptación social”, estigmatizando las características de diferenciación presentes entre los distintos grupos sociales.

De alguna manera, lo importante es advertir las consecuencias de posicionarse en nociones que invisibilizan las experiencias de vida de niños y niñas, perdiendo la oportunidad de analizar la diversidad cultural y la desigualdad social en la que están inscritas las distintas infancias. También, es esencial reconocer el impacto sobre la población infantil y juvenil que ha tenido la crisis actual de las instituciones tradicionales de integración social, como la familia y la escuela, y la confrontación de viejos y nuevos paradigmas sobre infancia y juventud que han significado el surgimiento de sentidos de pertenencia y construcciones identitarias mucho más heterogéneas.

El aporte de la antropología y las ciencias sociales a la infancia y la juventud como construcciones sociales y culturales puede ser

de gran utilidad para la defensa de los derechos de la infancia. Comprender y considerar su opinión, escuchar a los sujetos: niños y niñas, adolescentes, nos permite construir lecturas con ópticas distintas de las situaciones, reconocer la condición de actores de quienes participan y las diversas formas de subjetivación.

Desde estos planteamientos es importante generar modalidades de aproximación y diálogo con los sujetos que permitan conocer sus prácticas, sus formas de pensar, sentir y comprender su contexto. La aceptación cada vez mayor dentro de las ciencias sociales de metodologías como la etnografía y la investigación acción participativa ha permitido acercarse de forma mucho más palpable a diversos aspectos de la subjetividad de los individuos, desde sus lógicas de sentido, sus emociones, concepciones, vínculos significativos, narrativas, hasta los modos de organización social y política en distintos sectores, para conocer y comprender modos alternativos de agencia social en niños y jóvenes.

Una gran parte de los proyectos y las experiencias que se presentaron en este documento da cuenta de este cambio hermenéutico en la comprensión de la infancia y la juventud como agentes sociales, generadores de conocimiento válido e importante sobre diferentes aspectos de la realidad en que viven. Experiencias como la realizada en Tucson, Arizona, donde formaron a jóvenes de la comunidad en el empleo de la metodología etnográfica, permitiendo que éstos fueran más conscientes de las causas y consecuencias de las desigualdades que vivían cotidianamente y presentaran propuestas para mejorar esta situación. Tal experiencia fue particularmente relevante porque además de aprender a investigar problemas sociales, los jóvenes empezaron a desarrollar una percepción más crítica de su realidad socioeconómica y de su papel como agentes de cambio.

Además, se constató que al emplear este tipo de metodologías, donde los niños y jóvenes participaban activamente en el desa-

rollo de los proyectos, no sólo cambió las percepciones de éstos sobre sí mismos, sino también las percepciones de los adultos que se relacionaban en lo cotidiano y lo profesional con los primeros. Es el caso de los proyectos realizados en sociedades fuertemente tradicionalistas de Vietnam, Uganda, Sudáfrica o Afganistán –así como en sociedades más industrializadas como California, en Estados Unidos–, en los cuales si bien encontraron muchas resistencias a la participación infantil, especialmente en ambientes institucionales públicos o jurídicos, muchos de los adultos involucrados en estas experiencias comprendieron la importancia de escuchar las opiniones, sentimientos y puntos de vista de niños y jóvenes, entendiendo que esto no representa un riesgo para su cultura y tradiciones. Este aprendizaje se pudo dar gracias al largo proceso y a las distintas negociaciones durante la experiencia del proyecto.

Retomar el interés de las ciencias sociales por el punto de vista del “otro” se encuentra directamente relacionado con el derecho a la participación infantil, ya que ésta permite superar el temor a quebrantar los esquemas de respeto y autoridad que han pervivido en la relación de adultos y niños(as) y a transformar la concepción de sometimiento como una condición natural para el vínculo filial y la crianza de los sujetos en el periodo de la niñez.

Colángelo (2003) y Szulc (1999), entre otros, hablan de una “antropología de la infancia” como aquella que se interesa en comprender el punto de vista de los niños y la visión que tienen del mundo que los rodea. Estos elementos analíticos permiten construir enlaces entre lo micro, meso y macrosocial, encontrar sentidos nuevos a “la complejidad de los problemas que implican la infancia” (Colángelo, 2003:7).

La propuesta de los autores permite descentrar las ideas adultocentristas que orientan las prácticas y políticas sociales, como parte de los intereses de un momento histórico, sobre todo impulsar la posibilidad de cuestionar los sentidos comunes que tienden

a naturalizar la condición de infancia en desventaja y que sustentan la posición paternalista cotidiana e institucional de la que se habló en el capítulo introductorio.

Ello supone un niño concebido como agente social, dotado de capacidad de reflexión y acción sobre la sociedad, frente a las nociones de sentido común que lo definen a partir de sus carencias -de madurez sexual, de autonomía, de responsabilidad, de ciertas facultades cognitivas- y le atribuyen el papel de receptor pasivo de educación y protección (Szulc, 1999).

La falsa noción de niños como receptores pasivos se refleja también en el trato que las instituciones tienen hacia ellos, especialmente aquellas que están en íntima relación con los preceptos penales o asistenciales que emanan de la doctrina de situación irregular. Doctrina que al utilizar el término de “menores” se les niega su condición de niñez, la cual queda reservada sólo para aquellos que se mantienen en ciertos parámetros de vida familiar o económica.

Al judicializarse el problema de la minoridad, se criminaliza a niños y jóvenes en situación de pobreza, se les margina de las garantías como ciudadanos y al no contar con una representación que defienda sus intereses se incrementan las condiciones de vulnerabilidad para ellos.

El proyecto de participación de los niños y niñas en instituciones de adopción en Dinamarca refleja la opacidad entre el reconocimiento de los niños y jóvenes como ciudadanos con derecho a participar y expresar sus propios puntos de vista, y el trato que reciben en tanto vulnerables por la necesidad de protección. Se observó que para superar esta tensión o ambigüedad entre una mayor autonomía y las restricciones del cuidado y la protección, era necesario que los adultos avanzaran hacia un tipo de reconocimiento complejo de niños y jóvenes en cuanto a sus emociones, su estatus legal y su capacidad de agencia social.

La noción de *agencia social* nos permite ubicar un horizonte metodológico con respecto a la importancia de la participación infantil al ubicarse en una acción social que va más allá de la situación particular de los sujetos para darles una connotación de agentes de cambio social. Consideramos que la apuesta en las experiencias de participación infantil que aquí se han presentado fue lograr sensibilizar a diversos actores sociales, incluidos los niños, niñas y jóvenes, sobre la situación que los determina, sin sustraerlos de la historia y del conflictivo contexto socioeconómico y político que los permea (Szulc, 2006).

En este sentido, observamos que experiencias como las de los jóvenes inuu de Canadá o la de los jóvenes latinos en Arizona y Chicago, que buscaron transformar los estereotipos y prejuicios que relacionaban a los adolescentes con la violencia, la drogadicción, la desadaptación o la apatía, tuvieron un impacto social sumamente positivo al momento de involucrar en el proceso de investigación a otros actores sociales de sus comunidades, lo que permitió el reconocimiento y la mirada distinta hacia los niños y jóvenes de estos contextos.

De igual manera, en el caso de Cooks Nagar, India, en el que se trabajó con una población devastada por un tsunami, la participación de niños y adultos en el proyecto no sólo consiguió el objetivo de construir casas mucho más adecuadas para las familias, sino que tuvo un efecto positivo importante en la autopercepción de los pobladores, quienes pasaron de un estatus de víctima y de dependencia a asumir un papel de agentes competentes y activos en la toma de decisiones.

Encontramos también una idea común en varias de las experiencias presentadas, relacionada con que los investigadores o facilitadores generaron una dinámica de interacción en la que los resultados y productos de la investigación se devolvieron no sólo a los sujetos que participaron -de una u otra forma en el proceso de

diseño y ejecución de la investigación-, sino también a los actores y adultos clave de sus comunidades, logrando incluso involucrar a algunos de ellos en el desarrollo mismo de la experiencia; así, se observó que el conocimiento circuló entre los sujetos directos e indirectos de la investigación, sin quedarse sólo en la elucubración del investigador o en el ámbito académico.

De aquí la relevancia de retomar un punto clave en el trabajo con infancia: el reconocimiento de que los niños y los jóvenes son sede de relaciones, por lo que no es pensable su abordaje aislándolos de su medio sociocultural. En ese sentido, Szulc agrega que no se debe olvidar que cuando hablamos de niñez, “hablamos de relaciones entre niños y adultos, entre niños e instituciones o entre pares” (2006:39).

La opinión de los niños se mantiene en la estela de la sospecha, su palabra suele considerarse poco veraz y sin juicio, por lo que se enfrentan retos enormes para reconocer su voz en la toma de decisiones de los asuntos que les afectan. Concebir a los niños como agentes sociales nos permite pensarlos como sujetos sociales, con perspectivas sobre su situación, como informantes, como sujetos críticos con demandas y voz. Esto sin duda se confronta de manera reiterada con obstáculos en los adultos, en las instituciones y en los marcos culturales.

La posibilidad del trabajo con niños, niñas y adolescentes desde una perspectiva de participación infantil que responda a las demandas y condiciones de sus diferentes contextos sociales, económicos y culturales, planteó grandes retos disciplinarios en todos los proyectos. Como se observó, en primer lugar, implicó un cambio en la relación del investigador con los sujetos de investigación en términos de las relaciones de poder y el control sobre la misma, así como un cambio de paradigma cuya premisa es que el conocimiento de una problemática dada no lo tiene sólo el investigador, sino sobre todo los niños y jóvenes (sujetos de investigación). Se reconoce por

tanto que son ellos los que también pueden generar conocimiento relevante sobre su realidad.

En segundo lugar, se requirió la formación y capacitación de los adultos que trabajan directamente con niños y jóvenes en temas relativos al derecho a la participación, sus implicaciones y posibilidades. También reflexionar sobre la ética, las metodologías y herramientas más apropiadas para el trabajo con niños y adolescentes de contextos sociales y culturales diferenciados y más aún, en aquellos contextos de privación económica, de carencias afectivas, de violencia o de guerra, donde el manejo y la contención de las emociones demandan habilidades especiales en los adultos.

Otra dificultad que encontraron algunos de los proyectos aquí presentados (realizados en Vietnam, Afganistán o el Sudeste Asiático), y que significó un gran reto profesional, fue la participación de niños y adolescentes indígenas monolingües en su lengua originaria, ya que además de las dificultades del idioma (aunque tuvieran intérpretes, éstos no estaban sensibilizados con las metodologías que promueven la participación), este tipo de población está mucho más apegada a las jerarquías y a los parámetros de obediencia, mostrándose mucho más callados, tímidos y desconfiados en presencia de extraños.

Otro reto que surgió en algunas de las experiencias tuvo que ver con la forma de conciliar los tiempos, las expectativas y los recursos institucionales de las organizaciones que financian los proyectos, y los tiempos que demanda el proceso participativo, ya que muchas veces el proceso mismo de la investigación adquiere mayor importancia en términos cualitativos y de impacto sobre los sujetos participantes, que los resultados más objetivos y cuantificables.

El gran reto para la mayoría de los proyectos aquí presentados fue el de la inclusión, es decir, generar un proceso participativo en el cual diferentes integrantes de una comunidad o de una región

geográfica determinada pudieran expresar sus opiniones y aportar a la investigación misma sin importar sus diferencias de edad, género, origen étnico y social, capacidad o discapacidad, religión o afiliación política.

Lograr rescatar la diversidad y encaminarla al enriquecimiento del proceso mismo fue posible en algunos casos gracias a la adaptación y el empleo de diversas metodologías y tecnologías que respondieran a las condiciones y necesidades particulares de los sujetos participantes, así como a un trabajo fuerte de comunicación y sensibilización comunitaria que ayudara a transformar los prejuicios y estereotipos que sustentan la discriminación y la exclusión de niños y adolescentes.

El escenario jurídico resultó ser especialmente difícil para lograr la participación efectiva de niños y adolescentes, como se demostró en las experiencias de Sudáfrica y California, ya que si bien es cierto que todas las naciones democráticas hablan de la participación civil en los procesos de creación de leyes, raramente se toma en cuenta a los niños y adolescentes, e incluso pareciera que hay un gran rechazo a escuchar sus opiniones e integrarlas en las reformas legales, paradójicamente y, sobre todo, en situaciones en que las leyes afectan a niños y adolescentes.

En conclusión, se hace evidente que la participación infantil y juvenil es una realidad cada vez más frecuente y significativa que se fortalece a medida que se avanza en el reconocimiento emocional, de agencia social y del estatus legal de niños y adolescentes como ciudadanos, y en cuanto mayores cambios culturales se promueven para transformar los prejuicios y estereotipos hacia esta población, para que modifique a su vez las relaciones de jerarquía y obediencia por relaciones de confianza y respeto mutuo.

Como se observó en los diferentes proyectos presentados, queda mucho por hacer en materia de participación, pero, incluso en los

lugares más hostiles y resistentes, empiezan a surgir iniciativas invaluableles que tienen un impacto positivo tanto en la vida de los niños y jóvenes como en la de sus comunidades, demostrando que es posible otro tipo de relación -mucho más justa e incluyente- con los adultos y las instituciones.



Bibliografía

Colángelo, María Adelaida, “La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje”, ponencia en formato PDF del encuentro “La formación del docente del siglo XX al XXI”, Universidad Nacional de la Plata, Argentina, 2003.

Szulc, A., “Antropología y niñez: de la omisión a las ‘culturas infantiles’”, en Wilde y Schamber (comps.), *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*, Buenos Aires, Serie Antropología sociocultural, 2006.



