



Participación infantil:

DERECHO & DECIDIR

guía

metodológica y conceptual
para acompañar experiencias
de participación infantil

MEXICO

Red por los Derechos de la Infancia en México

Gerardo Sauri Suárez •

Con la colaboración de Andrea Márquez Guzmán •

 Participación infantil:

DERECHO  DECIDIR

.....



Participación infantil:
DERECHO & DECIDIR

Esta publicación ha sido editada por la:

Derechos Infancia México A.C.
Para la
Red por los Derechos de la Infancia en México
Av. México Coyoacán 350
Col. General Anaya
México DF
CP 03340
www.derechosinfancia.org.mx

Autor:

Gerardo Sauri Suárez

Con la Colaboración de:

Andrea Márquez Guzmán

Aportación de:

Tuline Gülgönen

Colaboración especial de:

Aurora Cuevas

Fotografía de portada:

La resistencia TV - Celeste

<http://www.flickr.com/photos/celesterc/1102683399/>

Diseño gráfico:

Jorge Cruz Corona.

Fecha de publicación: Noviembre de 2009.

ISBN: 978-607-95057-5-2

Tabla de contenido

4	Prólogo
5	Agradecimientos
7	Presentación
10	Libro Uno: Marco metodológico
11	Propuesta metodológica para acompañar procesos de participación infantil
13	Momentos comunes en un proceso de participación infantil
13	Puesta en práctica de proyectos de niñas y niños mediante programas generadores para la participación y organización infantil
15	La agenda de niños y niñas
17	Situaciones generadoras
18	1. Conformación de un grupo de trabajo: somos mucho más que dos
19	2. Estos son mis derechos: acceso y manejo de información
21	3. Mis problemas y mis derechos: diagnóstico de situación
21	4. Lo que afecta mis derechos: análisis de situación
22	5. Misión derechos: Organizados para actuar
23	6. ¡Acompáñanos!
24	7. Codo a codo
28	Las secuencias didácticas
31	Los medios de comunicación y expresión artística como medios de participación infantil
33	El momento de recurrir a Juegos y dinámicas
34	El momento de recurrir a medios de comunicación y expresión artística
36	Libro Dos: Marco Conceptual
37	Antecedentes
40	1. La infancia como grupo social y como sujeto de derechos plenos
45	2. La participación infantil como garante de los derechos de la infancia
46	3. Dimensiones de la participación infantil
47	I. La dimensión pedagógica de la participación infantil
49	II. La dimensión social de la participación infantil
53	III. La dimensión política de la Participación Infantil
58	4. Participación infantil: conjunto de derechos
64	5. Participación infantil y desarrollo institucional
64	Una política institucional para la participación infantil
65	Participación Infantil uno de los pilares del Enfoque de Derechos de la Infancia
66	El compromiso de todos los niveles de la estructura organizacional
67	6. El papel y formación de los adultos frente a la infancia
67	El desarrollo de competencias persona adulta que acompaña
67	Las actitudes
71	7. Necesidad de procesos de participación desde la perspectiva infantil no adultocéntrica

Tabla de contenido

71	El adultocentrismo de la infantilización participativa
73	Las estructuras y dinámicas adultas como modelos para la participación infantil
74	Una pedagogía de la participación infantil
76	8. Hacia un encuentro de dos mundos: principios para la promoción de la participación infantil
77	9. Algunos criterios para seleccionar metodologías de participación infantil: La consulta no es sinónimo de participación La modalidad de participación: contextual más que mecánica.
87	Anexos
88	1. Diseño de talleres de participación infantil mediante uso de juegos y medios de expresión y comunicación
88	Introducción:
89	Fichas técnicas
91	2. Juegos y dinámicas
98	Algunas técnicas y dinámicas sugeridas para las situaciones generadoras que se plantean en el libro 1: marco metodológico.
109	Bibliografía de Referencia

En un contexto de desigualdades sociales y regionales, de pobreza extrema, de gran concentración de flujos de renta, de violencia en las calles y dentro de los hogares, de discriminación de género, raza y etnia, la lucha por la garantía de los Derechos de los Niños y del Adolescente se vuelve más necesaria que nunca.

A pesar de todos los avances que conseguimos, todavía encontramos muchos niños y adolescentes violentados y desprovistos del usufructo de sus derechos en nuestro país.

El principio de la Participación garantiza el derecho del niño y del adolescente a opinar, y que esta opinión sea considerada en la formulación de políticas públicas o en cualquier acción del Estado o de la sociedad que tengan impacto directo o indirecto sobre sus vidas.

La misión Del Foro Nacional de los Derechos de la niñez y adolescencia de Brasil (FNDCA) es garantizar la ejecución de los derechos del niño, la niña y del adolescente, por medio de la proposición, articulación y fiscalización de las políticas públicas y de la movilización social. Su actuación fue decisiva en la movilización por la aprobación del capítulo de la niñez y del adolescente para la constitución de 1988 y del estatuto de la niñez. Actualmente representa 56 instituciones filiadas de diferente naturaleza como instituciones de cuidados, de defensa, consejos de profesionales, sindicatos, organizaciones de origen empresarial y movimientos sociales.

La realización de la Primera Reunión de los adolescentes FNDCA fue muy pertinente e importante no sólo por ser la primera experiencia que reúne a jóvenes representantes de 56 instituciones afiliadas, si no debido a la elección de una metodología que atiende adecuadamente a toda nuestra diversidad en cuanto a situación geográfica, étnica y socioeconómica.

El taller tuvo lugar en una granja durante tres días, alternando la exposición de temas, trabajo en grupo y el tiempo de ocio, la noche estuvo llena de emoción, con grupos de adolescentes cantando y tocando la música que les gustaba. Entre los participantes, había niños y niñas de las 5 regiones de Brasil, representantes de grupos indígenas, niños y niñas en conflicto con la ley en una situación protegida, los representantes del movimiento de mujeres, el movimiento negro y los estudiantes de escuelas privadas.

Iniciativas como ésta, de sistematizar y difundir el ejercicio de la participación, de promover experiencias relatadas desde distintas miradas, incluso bajo la óptica del propio adolescente, con su lectura sobre sus derechos y las prácticas que fortalecen su participación política en todos los espacios que afectan a su vida y a las de otros niños y adolescentes, propicia la discusión, relata los hechos y demuestra que, para garantizar los derechos, es fundamental incorporarles como algo cotidiano en nuestra cultura.

El desafío es pensar como grupo, organizarse y producir propuestas de acciones para que los derechos sean garantizados, en los ámbitos educacional, legislativo y jurídico, así como aquello que nos compete a nosotros como ciudadanos, lo que es de responsabilidad de nuestra familia, del Estado y de la sociedad para la construcción de una sociedad libre, justa y solidaria.

En los distintos lenguajes y en los múltiples escenarios, sean escuelas, situaciones de conflicto o la familia, o en la reflexión del impacto que un proyecto haya causado en las vidas de los niños y adolescentes, la participación infantil se hace presente. Del mismo modo, se hace presente el desafío de proporcionar cada vez más espacios donde los adultos aprendan a tomar decisiones en conjunto con los niños y los adolescentes, derrumbando las barreras que construyen mundos separados. Espacios que quedan fortalecidos por esa práctica, en los cuales las voces de los niños son oídas, sean éstas escritas, fotografiadas o filmadas, y son consideradas por los adultos como contribuciones para la promoción, la defensa y la garantía de los derechos, en la construcción de un mundo más justo y digno.

Jimena Djauara Grignani.

Este ha sido un esfuerzo de muchos años de trabajo en el que numerosas personas y organizaciones en México y otros países han contribuido de manera significativa. Seguramente, en el recuento de agradecimientos será difícil incluir a todas las personas que lo merecerían y en el que existen quienes en algún momento contribuyeron a ello, mientras que otras se han mantenido activas de forma constante, además de las que recientemente se han vinculado a estos procesos y aportado también sus saberes y entusiasmo.

En el intento de hacer un recuento de los reconocimientos para quienes han contribuido a esta publicación y a las experiencias que le han dado fundamento, se encuentra el agradecimiento a Andrea Márquez Guzmán, con quien desde antes de la creación de la Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM), tuve la oportunidad de continuar el camino de experiencias sobre participación infantil y recorrer diversos lugares en el territorio mexicano, compartir visiones y aprendizajes, quien ha sido incansable promotora y capacitadora en la materia, aún ya fuera de este colectivo, además de su colaboración especial para esta publicación.

Una de las personas que recientemente asumió con entusiasmo participar en este proyecto es Tuline Gülgönen a quien agradezco el aporte de sus conocimientos para fortalecer esta guía. Mis colegas de la REDIM, Aurora Cuevas, Patricia Carmona, Albania González, Carolina Vargas, y Maribel Luna, merecen un reconocimiento especial por el esfuerzo que cada una ha hecho desde ámbitos específicos para que esta publicación se concretase, pero también por acompañar diversos procesos de capacitación sobre enfoque de derechos de infancia y, en algunos casos, los talleres de participación infantil.

A Alma Rosa Colín agradezco su gentileza en la revisión del documento completo, sus aportes conceptuales y su ayuda con la corrección de estilo. Por su parte a Mónica Zárate, Edith Rangel y Eliud Torres, deseo agradecer sus valiosos comentarios a las versiones finales.

Esta publicación, los procesos de capacitación y aprendizaje que le han dado contenido final fueron posibles gracias a los proyectos de Coinversión Social del Instituto Nacional de Desarrollo Social (INDESOL). Un agradecimiento especial a Juan Antonio Vega, de Visión Mundial de México, por animarnos y comprometerse para presentar y realizar este proyecto en el marco de los fondos de Coinversión. Asimismo a cada una de las personas que forman parte del Consejo Directivo de la REDIM que avalaron y se comprometieron en el mismo.

Un agradecimiento especial a la Fundación para la Protección de la Niñez IAP por su sistemático apoyo para que proyectos como este tengan cabida, espacio y recursos.

Un número muy significativo de organizaciones en la REDIM han sido fundamentales en todas las etapas de este proceso, con hombres, mujeres, niñas y niños que han puesto inteligencias, entusiasmo y recursos para lograrlo y que es necesario mencionar y agradecer.

En el proceso de 2009 que permitió llegar a esta versión de la Guía. El reconocimiento es en particular para Cides IAP, Ednica IAP, Mama AC, Matraca AC, Melel Xojobal AC, Visión Mundial de México AC, Juconi AC.

A lo largo de los años, numerosas organizaciones se han involucrado y comprometido en el desarrollo de experiencias concretas que han ayudado a que este documento se fuera construyendo hasta ser lo que es hoy. Así, además de las ya mencionadas arriba un agradecimiento a: la Coordinadora Popular de Madres Educadoras (COPOME), Fundación Ayuda en Acción, Ediac, Uciep, Fundación Mexicana de Reintegración Social Reintegra, Programa Niños de la Calle, Fundación Renacimiento, El Caracol, la Casa del Escuincla, Ririki Intervención Social, Visión Solidaria, Amextra Chalco, Casa Hogar PAS, CDI El niño feliz, CDI Chip y Dale, CDI Cri Cri, CDI Las Palomas, Centro de Información profesional CIPAC, Centro de educación para el pueblo, Centro de Fe, esperanza y Amor, Centro Preescolar Nilahui, Centro de Rehabilitación Alcohólicos Dr. Sergio Berumen, Dallo Yabineki, Dibujando Un Mañana, DIF Nacional, DIF Chalco, Educación Integral Popular, El Caramelito, Estancias Infantiles, LIPSHAR, Mizilli, NEMI, Niños de Hoy, Hombres del Futuro, Red Conecuitlani, Tutquerem Creciendo, Un Futuro Mejor, Red Conecuitlani Tepito, Instituto Pro Infancia y Juventud Femenina

También deseamos agradecer a autoridades que en su momento hicieron posible desarrollar experiencias de capacitación con organismos públicos en diversas entidades del país. A representantes de los sistemas DIF de los estados de Colima y Estado de México, les agradecemos la posibilidad de trabajar con estas nociones en el ámbito público.

A Terres de Homes de Alemania, agradecemos el habernos permitido vivir estas experiencias de capacitación con las redes de organizaciones que apoyan en el Estado de Puebla. Pero también el taller en Córdoba, Argentina que tuvimos el privilegio de coordinar con organizaciones de ese estado y de Buenos Aires y en donde participaron personas de Brasil y Perú. El taller que realizamos con organizaciones de distintos estados en Sao Paulo, en Brasil, fue también de enorme enriquecimiento para esta propuesta metodológica.

Al Fórum Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (FNDCA), de Brasil y, en particular a su Secretaria Técnica, Jimena Djauara N. C. Grignani, agradezco por el privilegio de coordinar y enriquecer esta propuesta metodológica dentro del 1º Encuentro de Adolescentes del FNDCA con 120 personas entre educadores y adolescentes de 53 organizaciones de la mayoría de estados del Brasil.

Muchos aprendizajes proceden de momentos históricos con organizaciones de América Latina y con activistas y pensadores que me han enriquecido con sus conocimientos. A quienes integraron el Movimiento de Solidaridad con Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores en América Latina. Al MNNATSOP, MANTHOC, IFEJANT, INFANT, organizaciones paradigmáticas para el protagonismo infantil. A Alejandro Cussianovich, Manfred Liebel, Norberto Liwski, Marta Martínez, Martín Pérez, Rogelio Padilla, Rosa María Ortíz y Heve Otero les agradezco infinitamente sus diálogos y conocimientos. Seguramente olvido a muchas otras personas, pero las que trato de incluir en estas líneas.

A todos los niños, a todas las niñas protagonistas de numerosos lugares con quienes he tenido la oportunidad de dialogar y aprender, les agradezco profundamente. En ello incluyo a mis hijos, que ya dejaron de serlo, pero que siguen enseñándome la riqueza de sus sentimientos y saberes, a través de diálogos que no dejo de disfrutar y que le dan también sentido íntimo a estas experiencias.

Gerardo Sauri Suárez
México DF, Noviembre de 2009

Presentación

El propósito de esta Guía es el de brindar insumos para promover y acompañar procesos de participación infantil como parte del ejercicio de un conjunto de derechos que son obligación garantizar a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño de la ONU (CDN). La participación de niñas y niños es considerada como uno de los principios transversales para la aplicación de este tratado internacional y es condición fundamental para dar realidad a la noción de que son sujetos plenos de derechos.

En la comunidad internacional y en los debates en los planos nacional y local, es cada vez mayor el énfasis que se le da a la necesidad de dar cumplimiento a este derecho, como lo vemos expresado, por ejemplo en una de las recomendaciones del Primer Foro Panamericano de Niños, Niñas y Adolescentes del que participaron 61 niños y niñas de 22 Estados Miembros de la OEA, que se desarrolló en el marco del XX Congreso Panamericano del Niño, la Niña y Adolescentes, que tuvo lugar en Lima, Perú, realizado entre los días los días 21 y 25 de septiembre de 2009:

Se deben conformar Consejos Consultivos a nivel local, regional, nacional e Interamericano para que incorpore las palabras, opiniones, necesidades y propuestas de niños, niñas y adolescentes incluyendo a quienes tienen habilidades y necesidades especiales, en la construcción e implementación de políticas públicas a ser ejecutadas por las máximas autoridades.

En todos los planos se ha avanzado en experiencias, espacios y mecanismos para promover y garantizar la participación infantil, sobre todo desde la segunda década de vigencia de la CDN, pero paralelamente, desde organizaciones públicas, de sociedad civil organizada, de los distintos sistemas internacionales de derechos humanos y desde las propias voces de niñas y niños. Se insiste en la necesidad de desarrollar herramientas que den sentido real a estos derechos relacionados con la participación infantil y superen las tendencias a prácticas meramente protocolarias, de corto plazo e incluso que buscan manipular esta participación, y que no son poco frecuentes.

En esta línea, el Comité de los Derechos del Niño de la ONU, en el párrafo 134 de su Observación General no. 12, de Julio de 2009 ha recomendado a los Estados, que en todos los procesos en los que niños y niñas sean escuchados y participen deban contar, entre otras cosas:

Con el apoyo de la formación. Los adultos necesitan preparación, conocimientos y apoyo para facilitar la participación de los niños de manera eficaz, para darles, por ejemplo, habilidades para escuchar, trabajar conjuntamente con los niños y asegurarles la participación efectiva de acuerdo con el desarrollo de sus capacidades. Los propios niños pueden participar como instructores y facilitadores sobre cómo promover la participación efectiva; ellos requieren la creación de capacidades para reforzar sus conocimientos en, por ejemplo, su conciencia de participación efectiva, de sus derechos, y la formación en la organización de reuniones, la recaudación de fondos, el manejo de los medios de comunicación, el dialogo público y la incidencia política.

La presente Guía se ofrece como una herramienta para orientar los procesos de formación y práctica de la participación infantil. Los antecedentes que explican el origen de esta Guía se detallan en el Libro 2 de la misma.

Esta Guía es resultado de varios años de experiencias basadas en la misma, con diversas organizaciones primero en México y luego en otros países, donde tuvimos el privilegio de desarrollarla y que permitieron sistematizar los aprendizajes en su aplicación que son ahora expresados en esta versión que damos a conocer.

Inicialmente la Guía fue pensada para capacitar a personas adultas en la promoción y acompañamiento de procesos de participación infantil, pero en los últimos años, gracias a la aportación de quienes participaron en diversas experiencias utilizando de las versiones preliminares de la misma, niños y niñas formaron también parte de los procesos más recientes de capacitación y puesta en práctica, a la par de adultos, lo que nos permitió constatar no sólo que esta puede ser también una herramienta para el fortalecimiento de capacidades de niñas y niños, sino para que de manera inmediata se asuman como promotores de sus propios procesos de participación en sus entornos respectivos.

La inclusión de niñas y niños en estas experiencias de formación junto con personas adultas fue de gran relevancia pues dio sentido a espacios comunes de interacción y a nuevas formas de diálogo entre estos dos mundos, aspecto que enriqueció el contenido de las diversas versiones que derivaron en esta Guía que hoy presentamos.

La Guía está organizada en tres partes:

Libro Uno: Marco Metodológico,

consiste en la propuesta de promoción y acompañamiento de la participación infantil, cuya lógica se basa en la combinación de momentos de construcción individual y colectiva que facilitan la definición, planificación, implementación y evaluación de acciones por parte de niños y niñas, para el desarrollo de su propia agenda. Este marco establece roles específicos en el acompañamiento de adultos y toma como base el juego y técnicas de expresión y comunicación. Se trata pues del apartado instrumental para promover la participación.

1

Libro Dos: Marco Conceptual,

en el cual descansa la propuesta metodológica. En este apartado se desarrollan los principales conceptos que consideramos pueden ayudar a facilitar la aplicación de la Guía y los procesos de capacitación. Observamos, por otro lado, que los aspectos conceptuales que incluimos pueden servir como fundamento para que se expresen otras propuestas metodológicas distintas a la que presentamos y ser insumo para nuevos debates en esta materia.

2

Anexos

En general hemos incluido las fichas técnicas que han servido como base para el diseño y realización de los talleres de participación infantil mediante uso de juegos y medios de expresión y comunicación. Consideramos que su inclusión tienen el propósito de ilustrar algunas técnicas que pueden ser utilizadas para la propuesta metodológica, pero que la construcción de otras tantas puede ser muy variada.

Al final de la Guía incluimos también las referencias.

Entendemos esta Guía como un conjunto de parámetros que, desde bases conceptuales específicas, se orientan a fomentar lógicas para la promoción y acompañamiento de procesos de participación de niñas y niños, viéndoles como actores de dichos procesos. Por lo tanto, no pretende ser un instrumento lineal y rígido que limite las experiencias de aprendizaje, lejos de estimular el desarrollo de la creatividad y de un pensamiento comprometido con el hallazgo de nuevas formas de provocar la participación infantil.

Es con la idea de que la participación infantil debe de ser un compromiso sistemático en todos los ámbitos, que buscamos que esta Guía se convierta en un punto de encuentro educativo y de políticas basadas en los derechos de la infancia.

Atentamente

Gerardo Sauri Suárez



Libro Uno:

Marco Metodológico

Propuesta metodológica para acompañar procesos de participación infantil

En el Libro Dos podrás encontrar mayores referencias sobre las modalidades de participación infantil efectiva. **Consulta el Capítulo 9: Criterios para seleccionar metodologías de participación infantil**

Las modalidades de participación infantil pueden ser muy diversas: desde la consulta de opiniones, hasta los procesos de organización para la generación de proyectos de incidencia en diversos entornos, desde la propia visión de niñas y niños.

Cada modalidad puede tener como base métodos y técnicas específicas, y en el mundo existen ya desarrollos metodológicos que pueden ser de mucha utilidad para tal efecto.

En el desarrollo de esta Guía, en la Red por los Derechos de la Infancia en México, hemos explorado experiencias desde diversas modalidades, pues consideramos que es la situación específica la que puede llevar a que se utilice una modalidad respecto a otra.

No obstante, esta propuesta se orienta principalmente a proponer algunas pautas para desarrollar experiencias y mecanismos que fomenten proyectos de participación diseñados y desarrollados por niños y niñas y facilitados o acompañados por personas adultas.

En este sentido Lansdown¹ establece algunas características de una participación eficaz y genuina que pueden observarse en el siguiente cuadro:

EL PROYECTO

- El Problema es de relevancia real para los propios niños
- Capacidad de hacer la diferencia sobre el posible producto a largo plazo o cambio institucional
- Vinculado a la experiencia directa y cotidiana de los niños
- Tiempo adecuado y recursos disponibles
- Expectativas realistas de los niños
- Metas claras y objetivos acordados con los niños
- Dirigido a la promoción o protección de los derechos del niño

LOS VALORES

- Honestidad de parte de los adultos sobre el proyecto y el proceso
- Oportunidad de incluir por igual la participación de todos los grupos de niños interesados.
- Respeto por igual a los niños de todas las edades, habilidades, etnias, estratos sociales.
- Información es compartida con los niños para permitirles elegir opciones reales
- La opinión de los niños es tomada en cuenta
- La participación de los niños es voluntaria
- La toma de decisiones es compartida

LA METODOLOGÍA

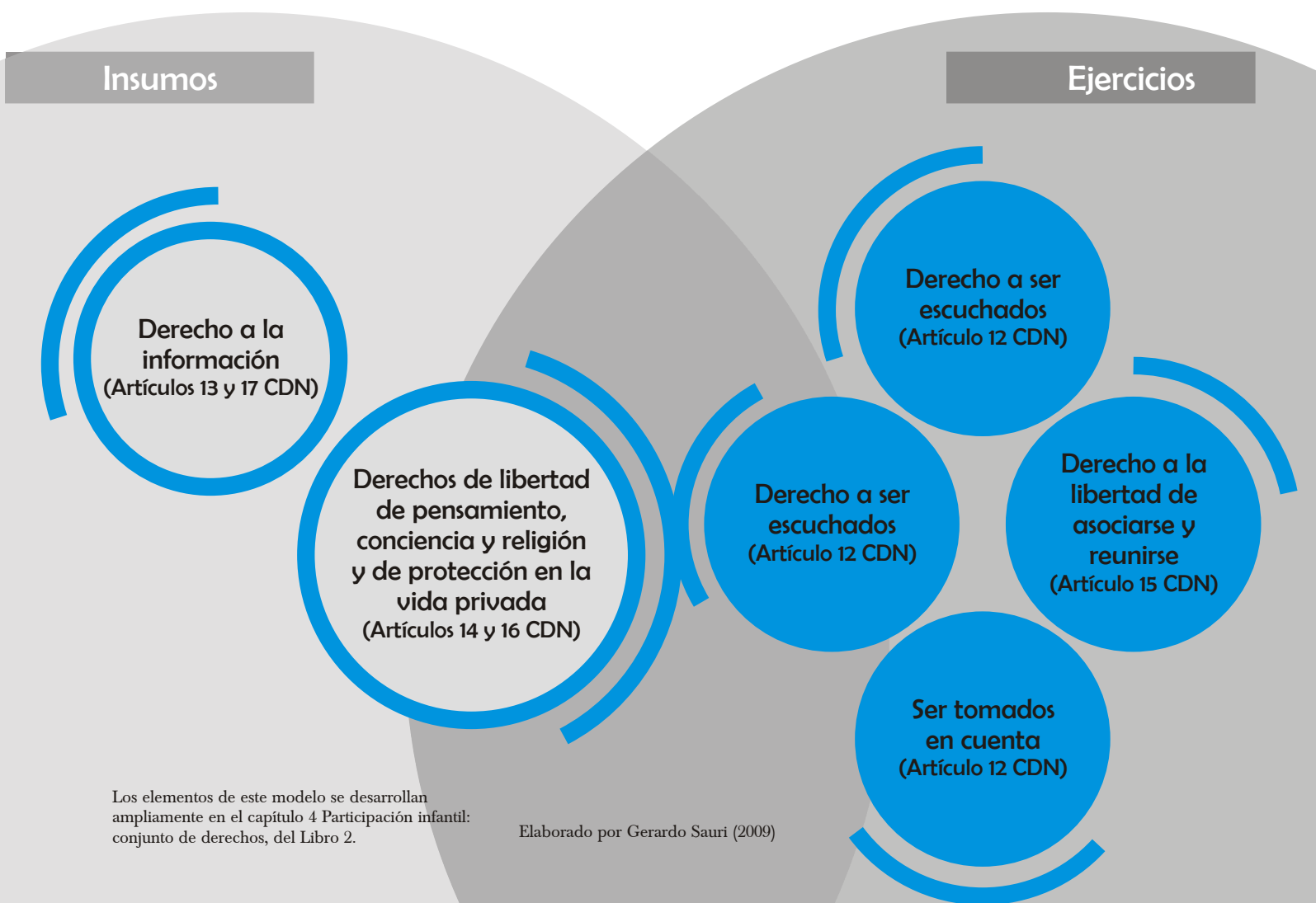
- Claridad del propósito
- Sedes, idioma y estructuras son amistosas para los niños
- La participación de los niños ocurre desde las etapas más iniciales posibles.
- Se proporciona capacitación para ayudar a los niños a adquirir las habilidades necesarias
- Los métodos de participación se desarrollan en colaboración con los niños
- El apoyo adulto se proporciona donde es necesario
- Se desarrollan estrategias de sostenibilidad

¹ Lansdown, Gerison. Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making UNICEF Innocenti, Florencia, 2001. Traducción: Red por los Derechos de la Infancia en México.

Tomando estos planteamientos como referencia, la propuesta metodológica de este apartado toma como ejes los criterios referidos en el apartado anterior, en particular el juego como un eje transversal.

La propuesta se ha diseñado pensando en el ejercicio de los derechos vinculados en los procesos de participación infantil, vistos como un sistema o mecanismo que los activa de diversas formas, como se muestra en el gráfico a continuación:

Participación infantil: sistema que implica un conjunto de derechos



Desde este modelo la propuesta metodológica que hemos venido desarrollando desde el año 2002 toma estos derechos como camino metodológico para construir de un proceso de participación considerando algunos momentos para su desarrollo:

Momentos comunes en un proceso

de participación infantil

Momento de acceso a información:

Niños y niñas deben poder acceder a información relevante para sus proyectos, durante todo el proceso de desarrollo de los mismos, pero sobre todo, es importante que en las fases de inicio se cuente con métodos y técnicas que constituyan un momento específico para brindar insumos a sus visiones y experiencias. Todas las personas, incluso adultas, requieren de información accesible para construir opiniones más fundamentadas; escuchar las opiniones de niños y niñas implica que las mismas puedan enriquecerse con información.

Momento de construcción de opiniones individuales:

este momento se hace necesario para que niños y niñas puedan manipular la información, construir sus propias perspectivas al respecto y ejercer la libertad de pensamiento.

Momento de construcción de consensos en el grupo:

este momento permite la puesta en práctica del derecho a opinar y expresarse libremente, pero también implica fortalecerlo con métodos y técnicas para que se construyan opiniones grupales. Este momento también incluye la construcción de los contenidos colectivos que se pretende dar a conocer hacia otros grupos (ya sea de niños o de adultos, o de ambos). Es un momento de planificación colectiva

Momento de organización para desarrollar el proyecto:

el ejercicio del derecho a asociarse, a reunirse implica la posibilidad de organizarse para desarrollar el proyecto planificado.

Este camino metodológico no es lineal: por ejemplo, la necesidad de acceso a la información puede presentarse en todo momento o, entre cada momento grupal puede ser oportuno momentos de reflexión individual. Lo importante es considerar que estos momentos son necesarios para fortalecer la información que niños y niñas disponen, así como para establecer el balance entre los procesos de reflexión y expresión individual y los de carácter grupal.

Puesta en práctica de proyectos de niñas y niños mediante

programas generadores para la participación y organización infantil

Las experiencias que hemos podido acompañar en los últimos años han consistido en la construcción de espacios propicios que posicionen a niños y niñas, de forma voluntaria, en una situación de desarrollar proyectos colectivos y que lo hagan abarcando una amplia gama de formas de participación infantil – como son el acceso y manejo de información, la expresión de opiniones individuales y colectivas o la incidencia en decisiones que les afectan, que hemos citado anteriormente- pero que se tratan de concretar desde sus primeros momentos en formas organizativas que abran puertas al desarrollo del protagonismo infantil. Para ello hemos diseñado un programa general de actividades generadoras de situaciones de participación organizada.

Hemos visto que resulta conveniente que previo al desarrollo de cada una de las etapas contempladas dentro del presente programa generador de actividades es fundamental:

Formar a educadores, promotores o animadores en el manejo conceptual, técnico y metodológico de las situaciones mediante actividades lúdico-creativas, que les permita estar en condiciones de facilitar con habilidad el desarrollo de las capacidades.

Proponer a niñas y niños las situaciones y actividades incluidas en este apartado a fin de realizar conjuntamente las adecuaciones necesarias de acuerdo a sus características, condiciones e intereses particulares.

Fomentar que niñas y niñas mayores formen parte del proceso mismo de capacitación, y que junto con personas adultas desarrollen las diversas etapas del programa generador de situaciones. Estas experiencias han permitido que el proceso mismo de formación se convierta en un espacio de escucha entre niños y niñas más grandes y adultos, y que las y los primeros se conviertan en promotores de procesos de participación de niños y niñas en sus entornos en donde se desarrollan.

Sobre el papel de acompañantes, promotores en estos procesos **sugerimos consultar el Capítulo 6: El papel y formación de los adultos frente a la infancia, del Libro 2**

De esta forma, con la puesta en práctica de este programa de situaciones generadoras se aspira a lograr:

La interacción de animadores con niños y niñas a partir de experiencias de participación infantil.

La creación o fortalecimiento de estructuras, espacios y mecanismos básicos de participación infantil dentro de las instituciones.

El desarrollo de procesos de intercambio y acción conjunta entre educadores, niñas y niños de diversas instituciones.

El concepto de generador, sobre el cual basamos la propuesta, tiene su fundamento en el pensamiento proporcionado aportado por Paulo Freire, que ha sido retomado dentro de procesos comunicativos y de educación para hablar de situación generadora que desde la concepción de este autor y siguiendo la sistematización que Marzo (1990)² hace al respecto, implica:

El punto de arranque sobre el cual se va a iniciar el diálogo y el aprendizaje.

El lugar inicial para el análisis crítico de una realidad

El espacio alrededor del cual se estructurará el aprendizaje de la persona que, de esta manera, quedará arraigado en su realidad personal y social.

El tránsito hacia una situación transformadora para que el proceso educativo sea realizado en plenitud.

Que el proceso de conocimiento termina situándose “a favor” de algo y de alguien.

Sugerimos consultar el apartado **La dimensión pedagógica de la participación infantil, en el Libro 2, para profundizar en esto.**

² Marzo, Ángel Guarinos (1990). Educación de adultos situación actual y perspectivas. Horsori Editorial, S.L., p. 85

La situación generadora, incorpora métodos y técnicas de operación en los que niños y niñas logran sentirse motivados en una condición que estimula su capacidad crítica y constructiva frente a temas y escenarios desafiantes que estimulan su creatividad, en donde, más que receptores de información, se transforman en actores constructores de conocimiento.

Desde nuestra propuesta, las situaciones generadoras deben retomar los medios lúdico-creativos y expresivos, sobre todo cuando se trata de procesos de participación infantil.

Lo anterior lleva a que este programa no sea planteado como un modelo rígido de actividades, sino como un conjunto coherente de situaciones, facilitadas por actividades que pueden variar y crearse de acuerdo a las condiciones y contextos específicos que dentro de esta propuesta se orientan a la construcción y promoción de una agenda de niñas y niños, esto es, construida por sí mismos.

Así, el programa, lejos de ser una receta de cocina, se observa como la articulación de situaciones generadoras, que se fundamentan en la concepción sobre participación infantil que hemos desarrollado en el Libro 2, que brinda orientaciones necesarias para aproximarse a los objetivos planteados dentro de las situaciones y que permite la interacción de los actores externos e internos involucrados en los procesos de participación infantil.

La agenda de niños y niñas

El producto central de esta experiencia que se constituye en el eje para el desarrollo de proyectos, a partir de situaciones generadoras, es lo que denominamos una agenda de niños y niñas.

Por agenda de niños y niñas entendemos un proceso que parte del diagnóstico de la problemática que les interesa, hasta la definición y ejecución de propuestas de solución en forma organizada, se trata de un proceso de investigación acción participativa basada en métodos y técnicas lúdicas.

El presente programa de situaciones generadoras busca dar un paso más en ese sentido, se orienta a que, además de que niñas y niños participen en la definición de sus prioridades, se establezcan medios apropiados para que también puedan actuar en la solución de sus problemas, es decir, devengan en actores de su propio cambio y de modificaciones en su entorno.

Es conveniente hacer algunas consideraciones sobre la importancia que reviste la construcción de la agenda como un eje principal para el desarrollo de esta experiencia de participación infantil.

Cuando se desarrollan programas para niñas, niñas o adolescentes en condiciones de alta discriminación, o se programan contenidos incluso de carácter académico, es común que sean siempre personas adultas quienes definen las prioridades a las que se dará atención.

Cuando se trabaja con los grupos más discriminados se corre el riesgo de considerar que su situación les incapacita tanto para tomar decisiones, como para tomar parte activa de los propios programas que se desarrollan en su favor. Esto les coloca comúnmente sólo beneficiarios y no como sujetos activos de su propio desarrollo.

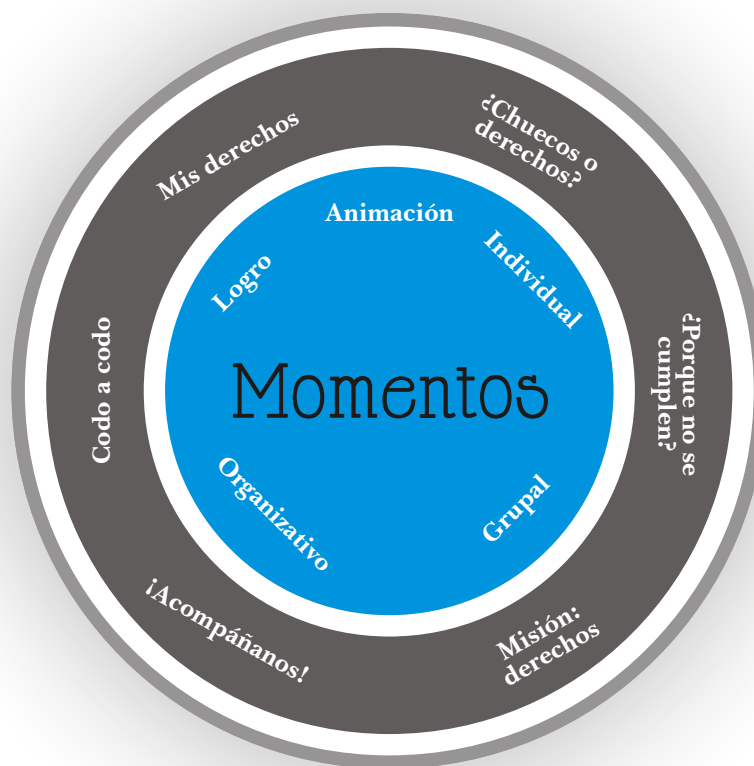
Paradójicamente, se espera que, en estas condiciones, niñas y niños se integren de manera activa y entusiasta dentro de actividades o programas en los que no han tenido ninguna participación y que suelen realizarse sin que existan momentos en los que al menos se les pregunte sobre la forma en que van evolucionando, para en todo hacer algunos ajustes que hicieran más efectivos los logros alcanzados.

De esta manera, la noción de participación infantil debiera significar también que los programas y actividades de atención a sus necesidades toman como un referente fundamental su opinión.

De ahí que cobra relevancia el desarrollo de un programa de situaciones generadoras hacia la construcción de una agenda propia de niños y niñas. Como tal, la agenda, puede ser un instrumento para que:

- **Niños y niñas se movilicen de forma organizada en torno a sus derechos.**
- **Las instituciones y dependencias que desarrollan programas tengan los insumos desde la mirada de niños y niñas en los procesos de definición, evaluación y proyección de sus programas. Además desde estos procesos niños y niñas constituyen un recurso por excelencia para el mejoramiento de su propia condición y de su entorno.**
- **Alimente la definición de políticas públicas dirigidas a la infancia, con la posibilidad de que niñas y niños sean capaces de hacer propuestas a partir de sus necesidades y experiencias.**

Por ello, las actividades generadoras están organizadas en torno a varias situaciones progresivas para la construcción y desarrollo de una agenda de niños y niñas, como se muestra en el gráfico a continuación:



Explicaremos cada **situación** generadora (el círculo exterior) y las secuencias didácticas que forman parte de cada situación (círculo interno) a continuación.

Situaciones generadoras

Hemos descrito ya lo que entendemos como situaciones generadoras. Como se observa en el gráfico, el programa que planteamos define algunas situaciones que no conservan un carácter lineal pero que pueden ayudar a orientar un proceso de construcción y promoción de la agenda de niños y niñas. Estas situaciones son las siguientes:

1. Conformación de un grupo de trabajo
2. Estos son mis derechos: acceso y manejo de información
3. Mis problemas y mis derechos: diagnóstico de situación
4. Lo que afecta mis derechos: análisis de situación
5. Misión Derechos. Organizados para actuar: diseño y ejecución de un plan de acción de grupo
6. ¡Acompañanos! A quién más le afecta: definición de alianzas
7. Codo a codo. Trabajando por una causa común: diseño y ejecución de un plan de acción inter grupal.

En cada una de las situaciones describiremos el escenario (más que objetivo, concepto que podría derivar en una estructura rígida) que se busca construir para ayudar a generar acciones determinadas.

En los anexos se podrán encontrar algunas técnicas que pueden ser utilizadas y el tipo de competencias o habilidades que se desarrollan en niñas y niños mediante estos ejercicios. Es necesario enfatizar, sin embargo, que las técnicas propuestas son sólo ejemplos que no necesariamente son adaptables a los diversos grupos de edad o las características específicas de un grupo, por lo que deberán de buscarse otras técnicas más apropiadas cuando sea el caso. De ello hablaremos un poco más cuando abordemos los ciclos dinámicos.

También se debe señalar lo apropiado que resultará que desde la primera etapa niños y niñas, en compañía de personas adultas, establezcan un calendario de desarrollo de las situaciones. Esto es así, porque cada una implica un conjunto de actividades coordinadas entre sí y que pueden ser realizadas en periodos de tiempo más o menos largo, dependiendo de las características del grupo, de su disponibilidad de tiempo y, de las condiciones del acompañamiento adulto en los planos individual o institucional, entre otros factores.

Es necesario advertir que cada etapa forma parte de un proceso de varios meses, pero dentro de los cuales podrán vislumbrarse logros progresivos.

1.

Conformación de un grupo de trabajo: **somos mucho más que dos**

Escenario deseable:

Que niñas y niños conformen un equipo de trabajo colectivo que les permita desarrollar su participación a través de técnicas y dinámicas que promuevan el despliegue de habilidades específicas y la construcción de una identidad.

Descripción:

Esta primera situación generadora está encaminada a la conformación del grupo de trabajo. Es indispensable que durante el desarrollo de todo el proceso, se genere un clima de confianza y camaradería entre niñas y niños, que éstos construyan un espacio de motivación donde se sientan escuchados, tomados en cuenta, identificados con temas de su interés, capaces de incidir en la planeación de actividades.

En este sentido el papel del promotor es el de facilitar el proceso del grupo y requiere de escuchar cuidadosamente a niñas y niños, respetar y tomar en cuenta sus opiniones, ser flexibles y accesibles a sus puntos de vista, dar tiempo necesario al proceso, guiar, animar, ser pacientes, creativos y aprender de los propios niños y niñas.

En esta primera situación se realizarán actividades que permitan la construcción de un clima de confianza e identidad al interior del grupo. Los juegos y dinámicas en esta etapa están diseñados para que los integrantes se conozcan, y accedan a la información necesaria sobre el proceso que va a dar inicio, ya que tanto niñas y niños como las personas adultas trabajan mejor si tienen una idea del panorama general, esto les permitirá decidir si es de su interés participar, qué cambios proponen realizar, cómo hacer que el proyecto sea más atractivo de acuerdo a sus necesidades e intereses, etc.

Es importante que cuando se diseñen las actividades que serán propias de esta situación, incluyan el desarrollo de capacidades y habilidades en niñas y niños para la toma de decisiones, análisis y construcción colectiva, así como la expresión de sentimientos, de ideas y respeto.

Para construir de manera más apropiada este escenario, se recomienda tomar en cuenta lo siguiente:

Contar con el programa de situaciones generadoras escrito y visible para niños y niñas. Esto les brinda un sentido de estructura útil para realizar al final de la sesión una evaluación de los logros y resultados obtenidos.

Solicitar a niños y niñas que propongan juegos y dinámicas siempre será una constatación de su capacidad y aprendizajes previos.

Si es difícil trabajar con un grupo grande, es posible dividirlo en grupos más pequeños y apoyarse entre los propios niños y niñas para la realización de actividades.

Es bueno contar con una batería extra de actividades para niñas y niños y/o grupos que terminan primero las actividades.

Para un grupo de 30 entre niñas y niños se recomienda que participen de 3 a 5 promotores que proporcionen el apoyo necesario durante el trabajo en grupo.

Lo que siempre hay que preguntarse: ¿Niñas y niños saben de qué se trata el proyecto?; ¿Participaron niñas y niños en la decisión para ponerle el nombre al proyecto?; ¿Les quedó claro que el proyecto es construido con sus ideas y propuestas y no de la institución y/o promotor?; ¿Se le ofrecieron a niños y niñas las herramientas necesarias para la toma de decisiones y estas fueron respetadas?

Siempre se debe recordar la realización de una pequeña evaluación, misma que permitirá conocer información útil para el diseño de las actividades. Proponemos una serie de preguntas mínimas que pueden guiar la evaluación con los niños:

¿Se logró construir el escenario propuesto?

¿Les gustó a niños y niñas la mayoría de las actividades?, ¿si, no, por qué?

¿Niños y niñas escucharon y respetaron lo que los demás decían?, ¿si, no, por qué?

La experiencia nos ha mostrado que no siempre existen las condiciones para que un grupo de niños o niñas “completen” las situaciones descritas, desafortunadamente eso suele ocurrir por los obstáculos puestos por la compañía adulta que no necesariamente logra hacer lo suficiente para garantizar la continuidad del proceso.

En el escenario que se espera lograr, el sentido de pertenencia al grupo será importante, así como la motivación para continuar en la construcción de los escenarios próximos. Consideramos que la base de este escenario, puede estar claramente basado en los derechos, tanto a nivel general como temático.

2.

Estos son mis derechos: **acceso y manejo de información**

Escenario deseable:

Que niños y niñas construyan una visión propia de sus derechos y se observen como personas con derechos plenos.

Descripción:

Mantenemos el supuesto de que el núcleo de este proceso es el tema de derechos de la infancia. Bajo la lógica que desarrollamos anteriormente, este es un momento en el que se busca que niñas y niños accedan a información sobre sus derechos y construyan una perspectiva propia y crítica.

Niñas y niños pueden tener información previa sobre sus derechos (lo mismo podría decirse sobre otros tantos temas), mientras que otras personas pueden tener un nivel de conocimiento menos amplio al respecto. Adicionalmente, la perspectiva que niños y niñas pueden tener respecto de sus derechos también podría tener un matiz adultocéntrico, es decir, en el que se vean con menos derechos que las personas adultas, e incluso que consideren los derechos humanos con muchos prejuicios sociales.

Los estilos de educación dentro de la familia y la escuela tienen un impacto inmediato incluso en edades tempranas, y frecuentemente fomenta una actitud que lleva a niños y niñas a preguntar o esperar que sean las adultas quienes brinden información o definan las situaciones, antes que el estímulo de sus capacidades de investigación, de análisis y síntesis de la información que manipulan.

Por ello, esta etapa consiste en el desarrollo de métodos y técnicas que permitan que niños y niñas investiguen sobre el alcance y significado de sus derechos, desde perspectivas individuales y construcciones colectivas que deriven en productos que permitan la expresión de sus conclusiones.

Niños y niñas pueden decidir si los temas son generales o específicos, o también plantearse profundizar en el conocimiento de diversos derechos. El papel de adultos facilitadores es ofrecer los métodos y técnicas que se adecúen mejor a las características etarias y a los intereses y condiciones de niños y niñas, sin que se constituyan en programas rígidos que deben seguir al pie de la letra: se trata de generar la condición de investigadores.

Como veremos más adelante, incorporar la lógica de los ciclos dinámicos implica que además de explorar sus derechos, puedan usar diversos medios de expresión para compartir sus hallazgos con otros grupos de niñas y niños y con personas adultas en contextos específicos o generales.

De esta manera, compartir sus productos, como resultado de un proceso, tiene por sí mismo un logro importante: la perspectiva que niños y niñas tienen sobre sus derechos, más allá de lo que se encuentra ya establecido en la propia CDN.

Este proceso de interacción entre la capacidad de investigación y análisis lúdico de niños y niñas sobre sus derechos producirá también una mayor apropiación y entendimiento sobre los mismos. La oportunidad de que sus derechos no les sean “enseñados” sino que tomen una posición respecto de los mismos les llevará con seguridad auto-referenciarse en su condición de sujetos de derechos y de grupo específico dentro de la sociedad.

Esta construcción no se logrará, necesariamente en una sesión, por eso es importante que junto con el grupo de niños y niñas pueda decidirse el nivel de profundidad y, por ende, el tiempo que consideren necesario para tener la visión que les resulte más atractiva al respecto de sus derechos. Ver esta situación, nuevamente como un proceso, más que como una sesión, es requisito para llegar a una mayor apropiación e identidad y se convierte en un estímulo para avanzar en una nueva situación.

3.

Mis problemas y mis derechos: diagnóstico de situación

Escenario deseable:

La construcción de un diagnóstico de la situación de sus derechos por parte del grupo de niños y niñas

Descripción:

Es necesario insistir en que las situaciones no son necesariamente lineales, puede ser que esta situación generadora se desarrolle en paralelo del conocimiento de los derechos por parte de niños y niñas; eso dependerá de muchas condiciones: los métodos a utilizar, el tiempo que niños y niñas pueden plantearse y otras condiciones de carácter externo.

Investigar, explorar desde el plano local comunitario, o escolar y familiar, los problemas que afectan el ejercicio de sus derechos es, como derivación de su conocimiento, un paso necesario para plantearse soluciones posteriores.

El tiempo y las técnicas que se utilicen para esta situación dependerán, nuevamente, de las condiciones personales e institucionales que afecten a niñas y niños. Existe una buena cantidad de métodos y recursos técnicos para hacer que este sea un proceso que les rete a la imaginación y a su capacidad lúdica.

4.

Lo que afecta mis derechos: análisis de situación

Escenario deseable:

la articulación de las distintas visiones de niñas y niños sobre los problemas que afectan sus derechos de manera prioritaria en sus entornos más inmediatos y remotos.

Descripción:

Esta situación busca generar un análisis participativo de los principales factores que desde la perspectiva de niños y niñas impiden el ejercicio de sus derechos. Para tal propósito resulta necesario el uso de métodos y técnicas de análisis individual y colectivo de tales factores. Un elemento que vuelve a ser requisito indispensable para ello, es que niñas y niños puedan acceder a información que les permita ampliar el panorama y romper los estereotipos que se van construyendo en el imaginario social y que en general son parte de información parcial y fragmentada.

Si bien existen experiencias en que niñas y niños pueden desarrollar análisis de este tipo, también es frecuente que las reflexiones giren en torno a los aspectos más reducidos al entorno familiar y, en el mejor de los casos, de su comunidad inmediata, lo cual deriva posteriormente en propuestas que se limitan a esos entornos.

Hemos constatado que además de la información que permite a niños y niñas ampliar su panorama sobre los problemas a través de la investigación, los ejercicios que sirven como facilitadores para la reflexión, permiten que establezcan relaciones en entornos tan inmediatos como la familia y su comunidad de referencia u otros de mayor alcance, incluso aquellos que involucran la acción u omisión de quienes son garantes obligados de sus derechos.

Niños y niñas, aún a temprana edad, tienen la capacidad de entender las dimensiones de lo público y no sólo quienes por sus condiciones específicas (situación familiar, habilidades y competencias, entre otras) disponen de repertorios y de información en este sentido. Buena parte de la facilidad para comprender la forma en que los problemas afectan sus derechos, de una manera adecuada a su edad y capacidades, tiene que ver con la forma en que los métodos y dinámicas permitan que puedan adentrarse paulatinamente a diversos entornos.

Es comprensible que niños y niñas de edades más avanzadas, producto del desarrollo de sus capacidades cognitivas y de un mayor manejo de información, podrán establecer interrelaciones sobre estos factores de una manera más profunda respecto a quienes tienen edades más tempranas. Nuevamente el reto es facilitar los métodos y las técnicas que aprovechen y potencien las capacidades de acuerdo a las características específicas de los grupos de edad.

Hemos observado que en mucho ayudan las dinámicas que propician reflexiones sobre los factores que intervienen en cada campo de: individual-grupal, familiar, comunitario y lo que corresponde a instituciones y gobierno.

Como podemos notar nuevamente, que esta situación generadora es más que un evento. Es un nuevo proceso que tendrá que ser calendarizado de acuerdo al tiempo del que dispongan niños y niñas en un período determinado y al nivel de interés que muestren para profundizar sobre los diversos aspectos que les ayuden a problematizar las situaciones que obstaculizan sus derechos.

Por otra parte, el análisis de los problemas de acuerdo a los diversos ámbitos y actores facilitará el diseño de un mejor plan de acción en el desarrollo del siguiente escenario, así como la identificación de las alianzas potenciales.

5.

Misión derechos: Organizados para actuar

Escenario deseable:

Que niños y niñas construyan y desarrollen un plan de acción de grupo para actuar sobre la solución de los problemas que afectan sus derechos.

Descripción:

Esta situación busca provocar que niños y niñas planifiquen y desarrollen en forma colectiva, pero con tareas individuales, las acciones que consideren más apropiadas para mejorar el respeto de sus derechos.

En esta etapa, niñas y niños tendrán la posibilidad de constituirse en verdaderos actores de cambios en los entornos en los que decidan actuar. Los métodos y técnicas a utilizar durante este proceso, sin perder su carácter lúdico y creativo pueden fomentar la planificación y el desarrollo de las actividades.

Las acciones de solución que niños y niñas se propongan desarrollar estarán perfiladas a partir del análisis realizado en la situación anterior, por lo que podrán abarcar ámbitos cercanos o remotos, así como provocar la interlocución con familiares, docentes, líderes de comunidad, pero también con otros actores sociales y políticos de niveles de decisión más amplios.

Hemos constatado que niñas y niños pueden influir en las decisiones en diversos niveles que sistemáticamente han estado restringidas, aún cuando les afecten directa o indirectamente.

Los métodos y técnicas para analizar los obstáculos que enfrenten y sobre todo, en esta etapa, deben estimular también la planificación de soluciones, que si bien reten la capacidad e intelecto de niños y niñas, sean realistas y aprovechen los recursos y condiciones de las que disponen para lograr resultados que les dejen un sentido de satisfacción.

Esta es una situación de gran empoderamiento para niños y niñas. Numerosas experiencias de participación infantil establecen sus límites al mero ejercicio de la expresión de niños y niñas; lo cual es importante, sobre todo en contextos en los que existen las condiciones para que las personas adultas que toman decisiones sobre sus vidas, conozcan de las perspectivas y opiniones de niñas y niños.

No obstante, esta situación generadora va un paso más allá de los meros ejercicios de expresión: la oportunidad de que niñas y niños se constituyan en actores de cambio, en forma organizada, y que desde esa dinámica también promuevan su escucha hacia otros espacios.

Los cambios pueden abarcar el entorno familiar, comunitario o escolar, pero también proyectarse hacia ámbitos de mayor envergadura, para lo cual es necesario considerar el potencial que supone el desarrollo del siguiente escenario.

6.

Acompañanos

Escenario deseable:

Que niñas y niños encuentren alianzas en sus entornos inmediatos con quienes compartan el proceso de solución de problemas.

Descripción:

Esta es una situación que busca generar en niños y niñas la búsqueda de alianzas, tanto en su grupo de pares como entre la comunidad adulta de entornos como la escuela o comunidad en la que viven, para avanzar en el logro de los objetivos propuestos.

En experiencias dentro de una comunidad diversos grupos de niñas y niños han seguido caminos similares, se trata de una oportunidad de articularse, compartir visiones sobre sus problemas e ideas de solución, en procesos de diálogo que fomentan la construcción de estrategias más colectivas.

Diversas condiciones, como las distancias, el tamaño de los grupos, la disponibilidad de recursos, entre otras cosas, pueden derivar en que los encuentros entre todas las personas participantes no sean posibles. Acompañar con herramientas accesibles y desde una perspectiva no adultocéntrica la propia definición que hagan niños y niñas de la forma en que se harán presentes o podrán sentirse representados, tiene mucho sentido en esta etapa del proceso.

Una tendencia común tanto de personas adultas acompañantes, como de niños y niñas, puede derivar en que se busquen formas de representación para participar en reuniones entre grupos, desde la forma en que se definen las representaciones adultas: búsqueda de quienes tienen mejores capacidades de oratoria, habilidades lógico-matemáticas o capacidad de liderazgo.

Francesco Tonucci³ ha cuestionado ese tipo de formatos de elección de representantes infantiles, lo que generalmente deja fuera a quienes no tienen características similares a cierto tipo de adultos, por ello ha sugerido modelos menos formales, que incluso pueden recurrir al azar abriendo las oportunidades para cualquier niña o niño, pero también bajo el reto de apoyarse en técnicas que permitan que aún quienes son más callados puedan compartir los productos que sus grupos referentes han construido.

Esta articulación entre diversos grupos de niñas y niños de una comunidad puede favorecer una mayor visibilidad de sus propuestas y, lo más importante, el desarrollo de acciones para incidir en problemas que son un interés que rebasa a un grupo en particular.

El desarrollo de esta situación permite a niños y niñas definir sus mecanismos y estrategias de comunicación y relación intergrupal y las necesarias para mantener los flujos de información al interior de sus propios grupos.

En esta situación se logran construir escenarios de acción paralelos, ya que mientras el grupo de niñas y niños específico continúa en el desarrollo de las acciones planificadas en la situación anterior, se constituyen espacios de interlocución más amplios que fomentan acciones coordinadas que inciden en espacios más complejos.

En circunstancias como esta, niños y niñas logran planificar acciones para hacerse de alianzas entre diversos actores y líderes de su comunidad, incluso dentro del grupo adulto. Diversas experiencias muestran que la actuación en estos planos por parte de niños y niñas es un factor de alta sensibilización para las personas adultas, sobre todo en la medida en que pueden estar cerca del trabajo y liderazgo colectivo que los primeros pueden realizar en su entorno comunitario. Se han registrado experiencias en donde la acción de niños y niñas, deriva en el involucramiento del mundo adulto, madres, padres, docentes y otros líderes de la comunidad.

7.

Codo a codo

Escenario deseable:

Ampliación de las alianzas y diseño de acciones conjuntos en entornos más remotos.

Descripción:

Hemos de admitir que este escenario ha sido menos frecuente en procesos de participación infantil, sobre todo porque implica el diseño y articulación entre grupos de niñas y niños de diversos entornos comunitarios e incluso con esfuerzos hasta de carácter estatal y nacional.

Las estructura que niños y niñas han ido creando para articularse con otros actores similares en el ámbito local, pueden funcionar para planos más amplios, incluso aquellos que pueden tener un ámbito nacional.

Llegar a este tipo de estructuras amplias y hasta de carácter nacional, como ha sido la experiencia de algunos países, principalmente en América del Sur, es algo que se promueve poco entre las instancias y dependencias adultas. También se suelen tomar como referencia modelos basados en la dinámica y estructuras del mundo adulto, que convierte a quienes resultan electos para estos espacios, en personas que corren el riesgo de engolosinarse con una forma de poder personal característica de políticos de carrera.

Prevalece en el imaginario social la idea de que arribar a momentos de organización y activismo a este nivel, es algo que se considera no apto para niños y niñas, pero que esconde diversas realidades: como es el hecho de que desde los principios en que se plantean experiencias de participación infantil, no se promueva la posibilidad de acciones organizadas de forma más amplia.

Hemos visto experiencias que por un tiempo articulan a quienes fueron designados por los grupos de niñas y niños pero que no logran movilizar en forma más amplia a sus referentes. En otros casos, las experiencias realizadas desde esta perspectiva no siempre garantizan la continuidad del proceso.

Hay enormes resistencias para favorecer procesos de articulación de niños y niñas en ámbitos más amplios y con agendas particulares producidas en estos procesos; prevalece la convicción de que existirían límites más allá de los cuales niñas y niños no pueden actuar. Sobre todo cuando se trata de eventos vistosos de carácter estatal o nacional se cuida poco la continuidad de las articulaciones logradas dentro de los grupos de niños y niñas, pero que no tienen mayor trascendencia para la vida política de un país o, al menos de una localidad.

La existencia de modelos de articulación y diálogo no ha logrado consolidarse como parte de los debates políticos que afectan a la infancia.

A pesar de lo anterior, hemos constatado que cada situación puede ser un espacio importante en el que niños y niñas, junto con personas adultas operan y aprenden de estos procesos, además cada situación tiene diversos logros por sí misma, que después se articulan a nuevas situaciones. Dicho de otra forma, las situaciones pueden constituirse en momentos ricos en experiencias y aprendizajes sobre participación infantil, aún cuando no deriven en procesos de más largo plazo. Parte de ello tiene que ver con la forma en que dentro de cada situación se incorporan los ciclos dinámicos.

La experiencia nos ha mostrado que no siempre existen las condiciones para que un grupo de niños o niñas “completen” las situaciones descritas, desafortunadamente eso suele ocurrir por los obstáculos puestos por la compañía adulta que no necesariamente logra hacer lo suficiente para garantizar la continuidad del proceso.

Las secuencias didácticas

Las secuencias didácticas corresponden al proceso metodológico que se sugiere desarrollar como parte de cada situación generadora.

Desde la presente propuesta, las secuencias se desprenden de los momentos que hemos derivado de los derechos relacionados con la participación infantil. Así las secuencias se orientan a que cada situación generadora sea un proceso basado en una didáctica interactiva, participativa y práctica para favorecer tanto la reflexión personal como la construcción colectiva en torno a situaciones diversas que les permitirá la organización activa de niños y niñas hacia el logro de metas que se propongan.

Esta didáctica es interactiva en la medida de que se trata de colocar a niños y niñas en una relación entre sí y con otros grupos, partiendo de la posibilidad de momentos de manejo y análisis de información individual que favorezca la construcción de sus propias opiniones.

Es también una didáctica participativa, porque niños y niñas se colocan como constructores de conocimiento y como actores de cambios de su propia realidad, y no como receptores o seguidores de los dictados adultos. Este carácter participativo tiene que ver con la relevancia que revisten los procesos de diálogo: de escuchar y ser escuchados, de intercambiar puntos de vista, de construir consensos y avanzar a pesar de los desacuerdos; esto tanto en términos del grupo de pares, así como en la relación con otros grupos a nivel familiar, comunitarios, escolar y de instituciones u organismos públicos.

Es una didáctica práctica porque involucra a niñas y niños como actores que en el proceso de análisis y organización, además de que resuelven tareas que tienen sentido para su vida cotidiana, desarrollan aprendizajes significativos y relevantes que les implican conjuntos importantes de habilidades y competencias como parte del proceso y de los resultados (más allá de que sean los deseados).

Las secuencias didácticas, tienen esta base y se concretan a partir de dos criterios interactivos: a) las actividades de apertura, desarrollo y cierre (o culminación) y; b) la praxis.

a) las actividades de apertura, desarrollo y cierre

Respecto del primer criterio didáctico⁴ están las actividades de apertura, llamadas también de inicio o introductorias, permiten que niñas y niños cuenten con los elementos necesarios para que la situación generadora y el escenario deseable propuesto les sean claros, atractivos y les ofrezcan la posibilidad de apropiarse del espacio, así como de colocar su propia perspectiva al respecto. Para ello, los métodos y técnicas buscarán facilitar que niños y niñas articulen sus visiones y experiencias previas con cada una de las nuevas situaciones en las que desarrollarán su actividad.

Por ello, es común que este primer momento de actividades ofrezca tanto información necesaria, como las condiciones de confianza e integración grupal para operar. Los juegos y técnicas de conocimiento e integración son imprescindibles para estimular a niños y niñas a interesarse por la apropiación del espacio, pero también por el trabajo colectivo.

Las actividades de desarrollo o despliegue buscan facilitar los procesos de análisis individual y colectivo de los contenidos que se abordarán en cada situación generadora. Es recomendable, por tanto, el uso de métodos y técnicas que fomenten procesos de análisis y reflexión individual y la puesta en común y análisis colectivo, así como de las que permitan el diálogo y el consenso en torno a las ideas.

En las actividades a incluir se encuentran las orientadas a facilitar que los consensos alcanzados puedan ser comunicados a otros grupos de personas así como a sus grupos de pares.

Como hemos señalado los métodos y técnicas podrán variar de acuerdo a la edad y características de los diversos grupos de niños y niñas. El uso de medios de comunicación y expresión por parte de niños y niñas para compartir sus reflexiones es altamente recomendable y nos referiremos a ello más adelante.

⁴ Para más profundidad de esto ver: Fundamentación de la didáctica de Margarita Pansa G. Esther C. Pérez J. Y Porfirio Moran O. México, Edit. Gemika sexta edición 1996.

Por su parte las actividades de cierre o conclusión dentro de cada situación generadora facilitan que niños y niñas internalicen mediante métodos de evaluación adecuados: el proceso desarrollado, los productos logrados y las respuestas alcanzadas. En estas actividades es relevante también que niños y niñas tengan oportunidad de expresar sus sentimientos respecto de sus logros individuales, el trabajo grupal y la interacción con otros grupos, entre muchas cosas.

Estas actividades son necesarias para fomentar la construcción de nuevas ideas, avanzar en etapas futuras, aprender de los propios procesos, planificar nuevas acciones y, sobre todo, plantearse opciones para aplicar lo aprendido y compartirlo en los contextos cotidianos en que niños y niñas se desenvuelven.

Adicionalmente, el momento de cierre de cada situación debe basarse en técnicas que animen a continuar hacia el desarrollo de una nueva situación y favorecer acuerdos de seguimiento y movilidad hacia las siguientes.

b) la praxis

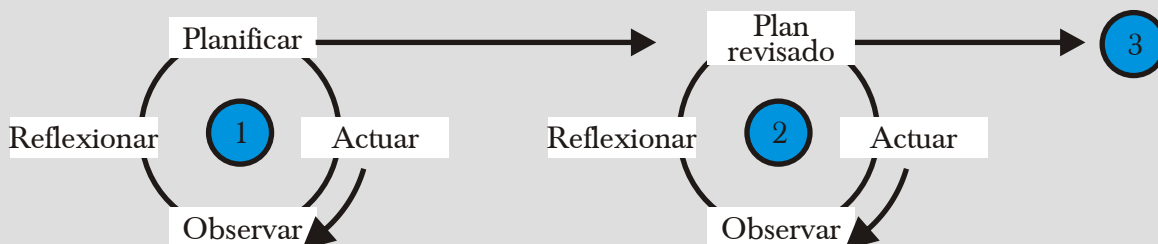
La praxis es la base de la pedagogía participativa de Paulo Freire⁵ que se orienta al desarrollo de las personas como sujetos sociales; como actores de transformación de su entorno y que nos parece totalmente coherente con la propuesta de participación infantil como elemento que garantiza la construcción de niños y niñas como sujetos plenos de derechos.

Los componentes centrales de la praxis desde la teoría de Freire son la acción y la reflexión, que son necesarios en los procesos participativos y ocurren en forma integral e integradora. Así, los procesos participativos implican movimientos de acción que derivan en reflexión, mismos que derivarán en nuevas acciones, desde dinámicas que no son lineales.

Esta teoría ha dado origen a métodos de investigación acción que, siguiendo a Elliot (1993)⁶ podemos decir que:

- Se centra en el descubrimiento y resolución de los problemas
- Supone una reflexión simultánea sobre los medios y los fines
- Es una práctica reflexiva
- Integra la teoría en la práctica
- Supone el diálogo entre las personas

Latorre (2003) analiza las diversas formas en que se puede representar a la investigación acción, de entre ellos el proceso espiral constituido por las fases de planificar, actuar, observar y reflexionar; como lo muestra el siguiente gráfico:



(Tomado de Antonio Latorre (2003), en: Investigación-acción Conocer y Cambiar la Práctica Educativa; p. 32)

⁵ Existe una amplia bibliografía al respecto: tanto las obras mismas de Paulo Freire (p. e. ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural; Ed. Siglo XXI 1973); como de quienes han desarrollado los conceptos a partir de estas bases; recomendamos por ejemplo: Lecciones de Paulo Freire: Cruzando Fronteras: Experiencias Que Se Completan; de Lutgardes Freire, Moacir Gadotti, Margarita Gómez (2003).

⁶ En base a la referencia elaborada por Antonio Latorre (2003), en: Investigación-acción Conocer y Cambiar la Práctica Educativa.

En base a Kemmis, Latorre aborda dos dimensiones de la investigación acción: la estratégica y la organizativa, como lo muestra en el siguiente modelo:



(Tomado de Antonio Latorre (2003), en: Investigación-acción Conocer y Cambiar la Práctica Educativa; p. 36)

Lo que nos resulta relevante de este modelo, pensando en procesos de participación infantil, es su contribución a destacar el carácter estratégico de la misma (superando la mera noción de reducir su acción a preparación para el futuro). Pero además, el carácter organizativo de la acción participativa, que da relevancia a la búsqueda de que dicha participación supere los protagonismos individuales radica en: modificar el entorno, como una tarea colectiva que brinda oportunidad de desarrollo individual, y que concilia ambos aspectos.

La experiencia internacional Niño a Niño⁷ muestra una adaptación lúdica a este modelo de investigación acción.

A partir de estas bases, actividades y praxis, es posible construir diversos modelos para facilitar la construcción de procesos de organización infantil para la promoción de cambios en sus diversos entornos.

Con nociones como las desarrolladas en este apartado, desde un colectivo de organizaciones en el que tuvimos oportunidad de colaborar,⁸ se diseñaron una serie de secuencias en base a las cuales hemos promovido diversas experiencias de participación infantil y que las ofrecemos como ejemplos de formas en que pueden concretarse, más que como secuencias únicas. Cada experiencia puede crear las propias o adaptar las que proponemos. De esta manera, las secuencias didácticas que corresponden al círculo interno del modelo son:

1. ¿Quiénes somos y de qué se trata? (animación)
2. ¿Qué Pienso...Siento... y Conozco...acerca de...? (momento individual)
3. ¡Reflexionemos juntos! (momento grupal).
4. ¡La participación en acción! (momento organizativo).
5. ¿Qué logramos? (momento de cierre y evaluación)

Esta propuesta describía cada una de las secuencias de la siguiente manera:

⁷ Véase Enfoque Niño a Niño (Child to Child), en Red de La Iniciativa de Comunicación, página en <http://www.comunit.com/en/node/192782>, página consultada el 10 de noviembre 2009.

⁸ Negrete, Aguayo Norma y Fernando Viveros García. Guía para promover la participación infantil. México, 1999. Con la Colaboración de Gerardo Sauri. Inédito

1: ¿Quiénes somos y de que se trata? (Animación)

Incluye dos aspectos:

1. La construcción de un ambiente de confianza y seguridad, a través de la realización de juegos que permitan conocerse entre quienes participan, romper el hielo, lo cual significa sentirse en un espacio de confianza, perder el miedo al ridículo, relajarse, establecer relaciones cálidas, encontrar nuevos amigos o amigas, hablar sin miedo para exponer sus ideas de porque están en este espacio (expectativas).
2. Proporcionar información a niñas y niños sobre lo que significa este espacio de participación, el programa de trabajo, la metodología, las actividades que se realizarán y los límites mínimos necesarios para interactuar bajo un clima de respeto y tolerancia. No hay que confundir la libertad con la ausencia de normas, falta de respeto y exigencia respecto al cumplimiento de ciertos valores compartidos.

La construcción de este primer momento, permitirá:

- "Hacer nudo" "hacer grupo"
- Sentir un clima abierto, cálido y de aceptación.
- Adquirir sentimientos de seguridad y confianza
- Recibir información necesaria y suficiente para la realización de la tarea.

2: ¿Qué pienso... Siento... y conozco... acerca de...? (Momento Individual)

Es un momento metodológico en el que niñas y niños expresan su manera de pensar, sentir que tienen con respecto a las necesidades o problemas que experimentan en los diversos espacios en los que se socializan (escuela, familia, grupo de pares o la comunidad), o bien los conocimientos que tienen acerca de un tema en particular.

Este momento es importante porque se reconoce que niñas y niños han formado una serie de conocimientos, experiencias, sentimientos y pensamientos como consecuencia de su interacción con el mundo que les rodea. No son bancos en los que se deposita dinero, son sujetos sociales que piensan y pueden aportar conocimientos, habilidades, actitudes y valores para mejorar la calidad de vida del grupo social inmediato (familia, escuela, comunidad).

En este sentido toca a la persona que anima el proceso, motivar a niñas y niños para que expresen su manera de pensar y sentir, expongan los conocimientos que han construido para resolver algún problema o discutir algún tema de interés, utilizando algún material gráfico, situaciones problemáticas, alguna noticia de periódico o un dibujo.

Las preguntas o líneas que se formulan para realizar materiales educativos, tareas o situaciones son:

- Qué pienso acerca de...
- Qué siento acerca de...
- Qué conozco acerca de...

El proceso de pensar, como ya se explicó anteriormente, es una actividad intelectual que implica, observar, comparar, analizar, argumentar, inferir sobre algún objeto de conocimiento. Los sentimientos hacen referencia a las emociones, tales como: alegría, felicidad, agrado, satisfacción, o bien, coraje, odio, frustración etcétera.

Conocer es adquirir conocimientos, información, implica un proceso de aprendizaje en el que se despliegan la percepción, atención y memoria.

Una actividad no necesariamente se limitará al acto de pensar, sin tocar el sentir y conocer y viceversa; sin embargo, es conveniente que cuando la persona que facilita el proceso diseñe una actividad o tarea tenga presente estos aspectos para tratar de atenderlos.

Durante este momento la idea principal es que la niña o el niño:

- Se encuentre a sí mismo en un proceso de autoreflexión.
- Explore, reconozca y recupere sus experiencias, conocimientos y sentimientos acerca del tema a tratar.
- Aprenda a poner en común sus ideas

3: ¡Reflexionemos en grupo! (momento grupal)

Este es un momento en el que quienes participan, a diferencia del momento individual, confrontan sus ideas con otras, integran otras opiniones para enriquecer las propias, practican valores como la tolerancia, colaboración, solidaridad, etcétera.

Es el momento de acercamiento a la tarea, que les permite crear sentido de pertenencia e identidad grupal. De esta forma el animador busca:

- Que todos y todas opinen, discutan, descubran diferencias y logren consensos con respecto al tema. Primero en equipos y posteriormente en forma grupal.
- Mantener la discusión dentro del tema y no perder de vista el objetivo.
- Favorecer la expresión de ideas sin omitir a nadie y evitar inducir las respuestas o las soluciones.

A partir de lo anterior, se pretende que niñas y niños:

- Descubran los valores de la tolerancia, la colaboración, la solidaridad y la democracia.
- Adquieran sentimientos de seguridad, confianza y autoestima necesarios para la expresión de ideas.
- Identifiquen necesidades y problemas prioritarios.
- Desarrollen la capacidad de argumentar.
- Desarrollen capacidades creativas para proponer ideas y soluciones.

4: ¡La participación en acción! (momento organizativo)

Este es un momento organizativo de nivel superior que convierte la definición de tareas en hacer. Pasar de un momento de ilusión grupal a uno en el que se establecen reglas, planes y estructura alrededor de una tarea o tareas específicas.

Se busca que niñas y niños pasen de la reflexión individual y grupal a la acción. Esto es, la elaboración de un plan de acción inmediata que incluya:

- Medidas concretas relacionadas con algún problema o tema de interés, que se puedan poner en marcha de manera inmediata, que se puedan evaluar y que involucre la participación de niñas y niños.
- Establecimiento de acuerdos, mecanismos y responsables para asegurarse del que sus propuestas puedan llevarse a cabo apropiadamente a partir de sus posibilidades tanto en lo individual como en lo colectivo.

La idea principal es que niñas y niños de manera colectiva:

- Identifiquen los principales problemas o necesidades relacionadas con su derecho a...
- Determinen y decidan sobre cuál de ellos se puede actuar.
- Elaboren un plan de acción inmediato para su solución, que sea viable.

5: ¿Qué logramos?

Al finalizar los trabajos, cada uno de los participantes dará un cierre a la reunión, señalando:

- Lo que más les gusto de la reunión y porque
- Lo que menos les gustó y porqué.
- Sugerencias para mejorar otras reuniones.

- Qué se logró en las actividades realizadas
- Los objetivos que se establecieron se cumplieron
- El trabajo que se realizó fue agradable y productivo.

Hemos advertido ya que esta es sólo una de tantas posibilidades que pueden diseñarse a partir de los conceptos que hemos propuesto. Será fundamental, que, en apego a los criterios desarrollados, este tipo de secuencias implique la construcción de espacios de acción organizada de niños y niñas, y no diseños metodológicos que constriñan o determinen las formas en que pueden desplegar sus potencialidades.

Como parte de esta propuesta, los métodos y técnicas lúdicas son fundamentales, y es por ello que en los anexos, hemos incluido algunos ejemplos que ilustran estas ideas.

Los medios de comunicación y expresión artística como medios de participación infantil

Hemos tenido la oportunidad de conocer y acompañar experiencias de participación infantil desde la base de estos conceptos, donde los medios de comunicación (incluidas más recientemente las nuevas tecnologías de la información) y de expresión artística, son vehículos fundamentales, sobre todo para que niños y niñas expresen sus consensos y construyan los mensajes en torno a los cuales pueden movilizarse, organizarse y proponer hacia otros grupos y, en particular hacia el mundo adulto.

Las experiencias de comunicación popular y participativa tienen ya una larga trayectoria en América Latina, pero no siempre fueron adaptadas para el caso de procesos de participación organizada de niños y niñas.

Para Bessette⁹ (2004):

La comunicación participativa para el desarrollo es una actividad planificada basada, por un lado en los métodos participativos, y en el otro en los medios de comunicación interpersonal que facilitan el diálogo entre las diversas personas interesadas alrededor de un problema o meta común de desarrollo, con el objetivo de impulsar y ejecutar un conjunto de actividades para contribuir a su solución, o realización, y que apoya y acompaña esta iniciativa

Las experiencias desarrolladas muestran que la fotografía, la radio, el video, la prensa, las tecnologías de la información (chat, blogs, etc.), pueden ser medios excelentes para la participación infantil, cuando se insertan como parte de los procesos metodológicos que hemos descrito en este documento.

De igual forma, la expresión artística infantil, como la pintura, la música, la instalación y performance, el arte histriónico o cualquier otra se convierten en poderosas herramientas adaptables a las características de niñas y niños para reflexionar, proponer soluciones y actuar ante los retos que se proponen. Para Lancaster (1991) la expresión artística, entre otras cosas, permite a niñas y niños oportunidades de expresarse en términos emocionales a través de sus experiencias artísticas, así como a facilitarles la posibilidad de estudiar y anotar (por medio de un detenido trabajo analítico) tanto los fenómenos de origen humano como los naturales.¹⁰

Hemos podido constatar que la expresión artística para favorecer procesos de participación infantil, es particularmente oportuna para momentos tanto de reflexión individual, como colectiva y, sobre todo, puede favorecer el desarrollo de las actividades de manera que:

- Permiten que niñas y niños se expresen aún cuando no cuenten con un amplio repertorio verbal o recursos de oratoria más propios del perfil adulto. De hecho su uso puede favorecer que quienes son más tímidos o reservados no queden en desventaja frente a quienes han desarrollado más habilidades sociales.
- Facilitan que niñas o niños con discapacidad, o con edades más tempranas encuentren oportunidades de colocar y expresar sus propias perspectivas.
- Estimulan la creatividad en diversos momentos, ya sea desde el diagnóstico, el desarrollo de soluciones o la evaluación de los procesos, al permitir ampliar la perspectiva que tienen otros recursos más lineales.

En numerosos países de América Latina, desde los procesos de educación popular, se desarrollaron experiencias amplias de uso de estos medios artísticos y de comunicación que luego no fueron siempre retomadas para los procesos de participación infantil. El excesivo énfasis en los métodos y técnicas “participativas” que dio origen a manuales, talleres y conferencias provocó incluso un cierto desprestigio de estas experiencias en la medida en que se llegó a dar más importancia a lo lúdico que a la construcción social y política que se pretendía facilitar.

⁹ Citado por Julián F. Gonsalves (2006), en Comunicación Participativa para el Desarrollo: Reforzando la Investigación Participativa y el Proceso de Acción en el MRN. International Development Research Centre (Canada). P 109.

¹⁰ Ver: Lancaster, John (1991). Las artes en la educación primaria. P. 26

Aún así, los movimientos feministas, campesinos, de comunicadores -entre otros, en diversos países han evolucionado en el uso de estos medios y en el campo de la participación infantil se han producido conocimientos relevantes respecto de su papel en los procesos de participación infantil.¹¹

Siempre será necesario enfatizar que no todo producto artístico o comunicativo que desarrollen niñas y niños deben ser entendidos como proceso de participación, a menos que en realidad contribuyan a fomentar la expresión de sus opiniones, y sobre todo su actividad organizada y el reto de influir a través de esos medios, en la toma de decisiones.

Las experiencias desarrolladas nos muestran que el uso de estos medios permite la construcción de espacios de mediación para que niños y niñas operen junto con personas adultas construcciones conjuntas. Sobre la base de éstas últimas se vean como participantes de tales procesos y no como conductoras de los mismos, esta mediación permite:

- El diálogo y la escucha entre niñas, niños y adultos, lo que supone que cada quien logra conocer la perspectiva de los otros.
- El compromiso conjunto hacia las tareas, lo que evita sólo existan espacios separados: unos para el mundo adulto y otros para niños y niñas, provocando que se mantenga la insensibilidad. O bien, que siempre sean las personas adultas las que se reserven la última decisión, en la medida de que los espacios comunes les obliguen a aceptar también las decisiones de niñas y niños.
- Anima a ambas partes a continuar el proceso y es factor para institucionalizar la participación infantil.

Desde esa línea, la experiencia que hemos desarrollado incorpora el uso de estos medios para el desarrollo de las secuencias descritas.

En nuestra propuesta, manejamos una permanente interacción entre métodos y técnicas lúdicas y comunicación y expresión artística para el desarrollo de cada una de dichas secuencias, como describimos a continuación.

El momento de recurrir a Juegos y dinámicas

Estos recursos se utilizan en diversos momentos de acuerdo a las características propias del mismo y el tipo que se escoja tiene que ver con su función. Si bien respecto de las diversas funciones de los juegos y dinámicas existen diversas interpretaciones y clasificaciones, nosotros nos hemos basado en los que proponen Cascón y Beristain (1995).¹² Estos autores proponen juegos de:

- Presentación
- Conocimiento
- Afirmación
- Confianza
- Comunicación
- Cooperación
- Resolución de conflictos y,
- Distención

¹¹ Tan sólo uno ejemplo reciente de esto, son documentos como el Manual de Radio Participativa con niñas, niños y jóvenes de Judith Gerbaldo (2007), Cecopal-Radio Sur, Argentina.

¹² Paco Cascón Soriano, Carlos Martín Beristain (1995). La alternativa del juego I: juegos y dinámicas de educación para la paz.

De esta forma encontramos que los juegos son recursos que facilitan la operación del grupo en toda la secuencia didáctica y que ayudan a enfocarse construir los escenarios deseados.

En nuestras primeras experiencias solíamos tener este tipo de juegos preparados y utilizarlos de acuerdo a la necesidad marcada por el momento del grupo, sobre lo cual es fundamental estar sensibles. Paulatinamente, hemos visto que niñas y niños tienen capacidad de crear sus propios juegos y dinámicas o proponer los que conocen.

El límite del desarrollo de juegos se encuentra en la creatividad, los que ofrecen los autores citados (algunos retomados en los anexos) son una posibilidad, pero se pueden construir muchos otros y, sobre todo, adaptar los conocidos ante nuevas situaciones. Para ello se requiere una gran plasticidad y atención al desarrollo del grupo, así como recordar que niñas y niños pueden proponer soluciones para facilitar su propio proceso.

Podríamos decir que los juegos y dinámicas tienen el propósito central de promover y consolidar la operación del grupo en la resolución de las tareas propuestas y, además, hacerla entretenida y significativa.

No obstante también será posible construir juegos apropiados para el desarrollo mismo de los contenidos, como lo muestra la experiencia de Niño a Niño. Es posible construir también juegos de diagnóstico de situación, de análisis, planificación, desarrollo de acciones y de evaluación.

El momento de recurrir a medios de comunicación y expresión artística

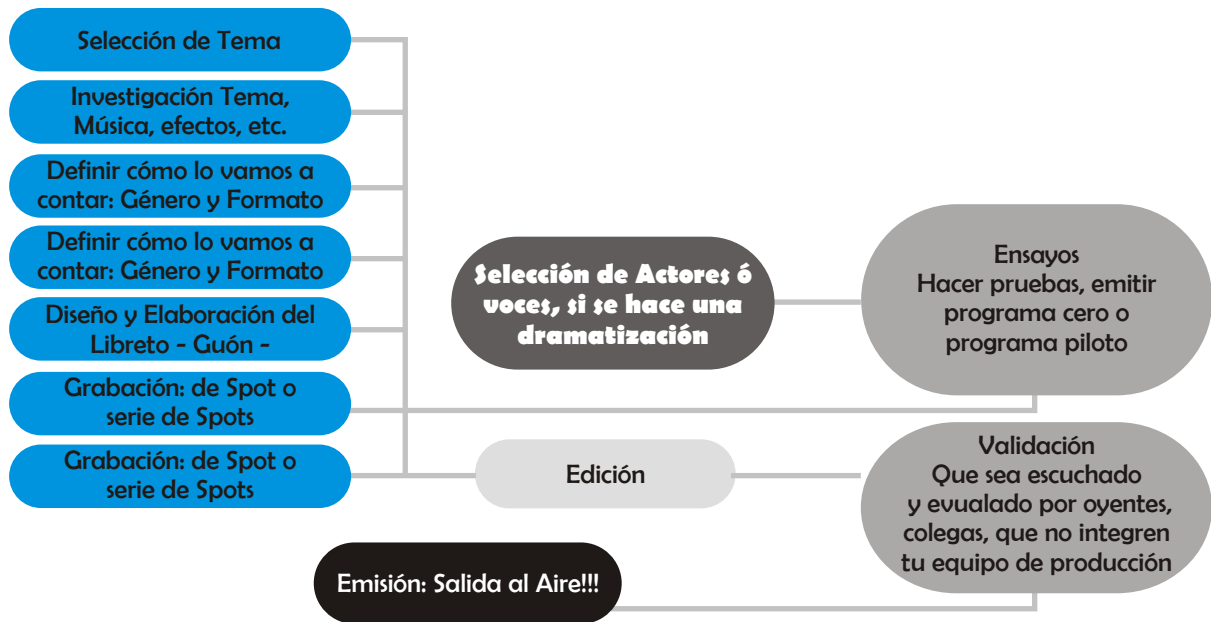
En la construcción de procesos de participación, hemos encontrado que el uso de medios de comunicación y expresión puede ser muy apropiado para desarrollar los contenidos generados en cada situación y comunicar los productos.

De esa misma forma, que en los espacios construidos para favorecer la participación infantil se disponga de variados medios de comunicación y expresión promueve que niñas y niños elijan aquellos que más se adaptan a sus intereses y condiciones, además favorece el aprendizaje en el uso de las técnicas.

Es importante recordar que, más relevante que la calidad de los productos, es la posibilidad de que estos expresen los puntos de vista de niñas y niños y faciliten su organización hacia la solución de los problemas que abordan.

En los procesos de participación infantil que hemos acompañado, ha sido oportuno contar con personas que facilitan que niñas y niños aprendan el uso de los medios de comunicación o expresión artística, pero sobre todo que a través de ello les colocan en situación de generar sus propios contenidos.

Gerbaldo (2007), desarrolla un modelo de pasos para la producción radiofónica que puede ser muy similar a los pasos que hemos utilizado para la construcción de productos en otros medios:



(Tomado de Gerbaldo, Judith (2007). Manual de Radio Participativa con niñas, niños y jóvenes de, p. 73)

En nuestra experiencia, luego de una etapa de capacitación a niños y niñas en el uso del medio específico, pasos como los que se describen en el modelo anterior les colocan en situación de desarrollar los productos planificados y usarlos como forma de comunicar y de movilizarse hacia la modificación de sus realidades en entornos diversos.

En los anexos podrán encontrarse algunas de las propuestas que hemos desarrollado desde esta perspectiva.



Libro Dos:

Marco Conceptual

La ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño,¹³ y su reconocimiento implícito a la participación infantil, ha sido posteriormente considerada por el Comité de los Derechos del Niño de la ONU en su Observación General No. 5, como principio rector que deberá de orientar las políticas públicas que se diseñen, ejecuten y evalúen por parte del Estado, y de las organizaciones de la sociedad civil como demandantes y promotoras de su aplicación.

Las experiencias de participación infantil son previas, al menos en la región de América Latina, a la propia CDN. Sin embargo, con la entrada en vigor de este tratado internacional, la participación de niños y niñas se ha ido colocando como un elemento fundamental en las agendas políticas y sociales, por lo que un creciente número de experiencias se han desarrollado en esta materia.

El proceso de creación de esta guía comenzó durante un taller realizado en 2002, para intercambiar prácticas y propuestas sobre participación infantil entre diversas organizaciones que conforman la Red por los Derechos de la Infancia en México. En el taller fue notorio que los niveles de las organizaciones de la sociedad civil mexicana en la práctica de la participación infantil eran muy variados: van desde aquellos que se inspiran en marcos teóricos y de referencia más o menos desarrollados, hasta los que responden a importantes intuiciones de quienes que facilitan estos procesos, basadas más en su sentido común, pero que no han logrado sustentarse en marcos conceptuales más formales, ni se han sistematizado.

Por otro lado, encontramos que no se trataba, en general, de experiencias sostenidas durante plazos largos, sino más bien esporádicas pero que han incrementado aprendizajes significativos en esta materia. Las concepciones sobre participación infantil también reflejaron diversidad: desde quienes consideran que participar es permitir que, por ejemplo, niñas o niños colaboren en actividades domésticas, hasta quienes fomentan procesos donde niñas y niños inciden en la toma de decisiones sobre asuntos que afectan su vida. También notamos que todavía son muy escasas las experiencias de organización y autogestión infantil.

Así, entre los diversos aspectos que encontramos se destacan como principales retos para fomentar la participación infantil:

- El Reconocimiento de la infancia como sujeto social.
- Mayor entendimiento por parte de personas adultas (padres de familia, maestros y nimadores) de la importancia de la opinión y participación infantil, que pueda reducir el sentimiento de amenaza que en ocasiones causa.
- Mejores recursos institucionales para promover la opinión de niños y niñas, y que se tome en cuenta; recursos como: técnicas, métodos, herramientas y conocimientos que permitan a las personas adultas construir diálogos con la infancia.
- Recursos materiales y financieros que estimulen el intercambio y sistematización de experiencias entre niñas, niños y personas adultas.

Dentro de las necesidades que fueron expresadas con mayor énfasis en el taller, fue contar con elementos conceptuales y metodológicos para orientar el acompañamiento de procesos de participación infantil.

¹³ El 21 de septiembre de 1990, más adelante CDN

Con base a esta necesidad se elaboró una primera propuesta metodológica que ha sido base para la realización de talleres de capacitación vivencial con integrantes de organizaciones de sociedad civil y personas que realizan una función pública de diversas dependencias. Al principio estos talleres iniciaban con personas adultas y finalizaban con la inclusión de grupos de niñas y niños en foros en donde era posible desarrollar pilotajes parciales de aspectos contenidos en esta guía. Las experiencias más recientes y la sensibilidad de personas que participaron en algunos de estos talleres llevaron a que los más recientes incorporasen a niños y niñas en todo el proceso de capacitación y en los foros de pilotaje.

Tuvimos la fortuna de realizar estos talleres año con año con organizaciones en diversos estados de la república mexicana, y que en los años más recientes, colegas de organizaciones en otros países nos invitaran a reproducir los talleres incluso con redes nacionales.

Afortunadamente nunca logramos realmente reproducir la experiencia con exactitud, porque cada nuevo taller nos brindó nuevos insumos, modificó nuestras percepciones y nos brindó la riqueza de visiones de personas que han trabajado desde el campo educativo y académico, en la promoción de la participación infantil. La inclusión de niños y niñas en todo el proceso formativo dio un cambio fundamental a nuestra idea original y, sobre todo, enriqueció el abanico de experiencias. Esta versión que nos atrevemos ahora a publicar fue también revisada en uno de estos talleres por niñas, niños y educadores de diversos estados de la república.


A partir de lo anterior, podríamos pensar en construir un proceso con logros paulatinos para incidir en diversos ámbitos, uno de los cuales es buscar mejores prácticas cotidianas que favorezcan el cambio y faciliten una mayor sensibilidad hacia la participación infantil, partiendo del principio de que ampliar y mejorar estas experiencias brindará mayores oportunidades a las personas adultas para una mejor relación con niñas y niños, pero sobre todo bajo el principio que sólo mediante el ejercicio de una participación real es que niños y niñas son verdaderos sujetos de derecho.

Para tal efecto, es necesario desarrollar nuevos modelos de participación en las organizaciones, a partir de la programación con enfoque de derechos de la infancia, que deriven en herramientas y técnicas educativas para fortalecer la capacidad de padres y madres de familia, animadores y, en general personas adultas que fomenten, acompañen y enriquezcan de nuevas experiencias de participación infantil. De modo que, incluso los discursos sobre la participación se conviertan en un compromiso, que –entre otras cosas- se concrete en inversión de recursos para fomentarla como un elemento estratégico para el desarrollo de programas, políticas y planes dirigidos a la infancia desde prácticas con las organizaciones de la sociedad civil y el sector público.

Este Libro es un intento por compartir algunos de los elementos teóricos y conceptuales en los que basamos la propuesta metodológica que presentamos en el Libro Uno.

Las reflexiones sobre participación infantil se han ido incrementando con el paso del tiempo, en algunos países pareciera que se ha avanzado más en la elaboración teórica que en las prácticas mismas.

Los avances conceptuales son importantes pero se han ido construyendo dentro de pequeños saltos históricos y cualitativos que, pese a las contradicciones del camino, representan un potencial que puede ser de suma utilidad para organizaciones interesadas en potenciar este tipo de procesos, además de reconocerse a sí mismas como organizaciones promotoras de los derechos de la infancia.



En este sentido, dar prioridad al fomento de procesos de participación infantil dentro de las instituciones, con la hipótesis de que, al fortalecer estructuras y mecanismos de participación infantil al interior de la vida cotidiana de las organizaciones, será posible reconocer a la infancia como actor social, y por ende, alcanzar experiencias más sostenidas en esta materia.

Así, las reflexiones que presentamos aquí se inscribe en el intento de la Red por los Derechos de la Infancia en México de procurar experiencias de participación infantil que se logren desarrollar entre y dentro de las organizaciones, que si bien no sean homogéneas, permitan aprendizajes comunes y procesos que se articulen de manera sistemática.

Sobre todo, nos interesa seguir aprendiendo de las construcciones y reflexiones que se realizan desde diversas latitudes.



1. La infancia como grupo social y como sujeto de derechos plenos

Pensar la participación real de niños y niñas en ámbitos sociales implica una cierta concepción de la infancia que, a pesar de la obvia familiaridad que cada uno tiene con ésta, dista de ser evidente entender. Cómo lo plantea Chris Jenks:

el niño nos es familiar y a la vez extraño, habita nuestro mundo y sin embargo parece responder a otro; esencialmente es parte de nosotros y no obstante parece exponer una forma diferente de ser: su verdadera propuesta y nuestras intenciones hacia él tratan de resolver esta paradoja transformándolo en un adulto, como nosotros.¹⁴

En efecto, parece que “la infancia no es sólo un fenómeno natural y no puede ser entendido como tal. La transformación social de niño a adulto no sigue exactamente el crecimiento físico; el reconocimiento de los niños por los adultos, y viceversa, no es reductible a la diferencia física; y esta forma de diferencia tampoco es una base de comprensión adecuada para la relación entre el adulto y el niño”¹⁵.

El psicólogo social Ferrán Casas¹⁶ identifica varias concepciones de la infancia:

- “Puede entenderse como un período determinado de la vida de un niño o una niña, medible por un intervalo de edad” (variable según los contextos culturales).
- “Puede entenderse, desde una perspectiva demográfica, como el conjunto de población de un territorio dado, que tiene la edad comprendida en el intervalo convencional aludido en el párrafo anterior”.
- Como “el conjunto de características psicosociobiológicas de unos sujetos en estado de desarrollo, hasta que no alcanzan las características consideradas como propias de otra etapa posterior de desarrollo. En este caso, la edad cronológica es considerada un referente, pero no un indicador preciso del desarrollo por etapas”.
- “Finalmente, (...) a un nivel mayor de abstracción que los anteriormente expuestos, la infancia también resulta ser aquello que la gente dice o considera que es la infancia, una imagen colectivamente compartida, que va evolucionando históricamente”.

Este último punto, se refiere a las representaciones sociales que se tiene sobre la infancia. Más que el reflejo de una realidad objetiva, basada sobre elementos tangibles, el concepto de infancia en esta acepción aparece como un constructo social.¹⁷ Su no-universalidad implica que cambie según las culturas, y los momentos históricos: “Hablar de 'la infancia' a secas es por lo tanto un concepto vacío de contenido, que esconde diferencias y que se encuentra fuera de su contexto histórico y sociocultural”¹⁸. Se habla entonces de “varias infancias”, que no corresponden a “diversas formas de ser infante sino diversas formas de infantilización”¹⁹.

14 Jenks, C. (ed.), The sociology of childhood – Essential reading, Greg Revivals, Aldershot, 1982, 1992 – “Introduction: constituting the child”, p. 9

15 Id., p. 12

16 Casas F., Infancia: perspectivas psicosociales, Paidós, Barcelona, 1998, p. 23-24

17 Véase al respecto los trabajos de sociólogos de la infancia; para una síntesis los capítulos “Perspectivas teóricas de la sociología de la infancia en Europa”, por Lourdes Gaitán, y “Perspectivas teóricas de la sociología de la infancia en América Latina”, por René Unda, en Liebel M. y Martínez Muñoz M. (Coord.), Infancia y derechos humanos – Hacia una ciudadanía participante y protagonista, IFEJANT, Lima, 2009

18 Durán, M., Martínez, M. y Pérez, M., Infancia Drogodependiente. Análisis comparativo entre las organizaciones de la RIOD, Costa Rica, 2004, p. 22

19 Noguera C., “La Construcción de la Infancia en el discurso de los pedagogos de la Escuela Activa”, p. 1, Documento bajado de la Red mundial de información Internet: www.infanciaenred.org.ar

LA INFANCIA COMO FENÓMENO SOCIAL²⁰

- “1. La infancia es una forma particular y distinta de la estructura social de cualquier sociedad.
- 2. La infancia es, sociológicamente hablando, no una fase transitoria, sino una categoría social permanente.
- 3. La idea de niño es problemática, mientras que la infancia es una categoría variable histórica y social.
- 4. La infancia es una parte integral de la sociedad y su división del trabajo.
- 5. Los niños son ellos mismos co-constructores de la infancia y la sociedad.
- 6. La infancia está expuesta a la acción de las mismas fuerzas que los adultos (económica o institucionalmente, por ejemplo) aunque de modo particular.
- 7. La dependencia atribuida a los niños tiene consecuencias para su invisibilidad en las descripciones históricas y sociales.
- 8. La ideología familista constituye una barrera para los intereses y el bienestar de los niños.
- 9. La infancia tiene la categoría de una minoría clásica que es sujeto de tendencias de marginalización y paternalización.”

Investigaciones históricas nos enseñan que la infancia, como singularidad, es un constructo históricamente reciente en las sociedades occidentales.²¹ Sin embargo, esta construcción siempre ha sido acompañada por su marginalización dentro de la sociedad.²² La “invención” de la infancia ha significado su repliegue en la sociedad, desde la propia etimología que conlleva el concepto: “Etimológicamente, “in-fancia” viene del latín in-fale, el que no habla, es decir, el bebé. Pero con el tiempo fue adquiriendo el significado de el que no tiene palabra, es decir, el que no tiene nada interesante que decir, no vale la pena escucharlo”.²³

La concepción prevaleciente de la infancia vinculada con el campo lexicológico de la minoría, impide su participación activa en la sociedad: niños y niñas son “ciudadanos aún-no del todo”²⁴ y, apesar de que se fue desarrollando una figura del niño-consumidor, quedan excluidos de la esfera pública.

Así pues, la infancia no es un grupo homogéneo, sino que, como constructo histórico tiene un rol dentro de la sociedad cuya relación a otros grupos cambia de acuerdo al contexto de que se trate; dentro de una misma sociedad en un mismo momento histórico, el rol de niños y niñas puede ser diferente en función de tales determinantes.

²⁰Jens Qvortrup “Nueve tesis acerca de la Infancia como Fenómeno Social”, citado en Durán, M., Martínez, M. y Pérez, M., Infancia Drogodependiente. Análisis comparativo entre las organizaciones de la RIOD, Costa Rica, 2004, p. 23

²¹ El precursor en este campo es el historiador Philippe Ariès; “(...) podríamos decir que la infancia es un acontecimiento reciente en nuestra cultura. No tiene más de tres siglos de existencia y sin embargo, nos parece como si la niñez hubiese ocupado siempre el lugar privilegiado que hoy le otorgamos –o queremos otorgarle – en nuestras sociedades. Por ello quizá se nos dificulte imaginarnos que alguna vez la sociedad haya ignorado la infancia como en efecto sucedió antes de los siglos XVII y XVIII en Europa. Antes de aquella época, la llamada infancia careció de singularidad, o por lo menos fue considerada tan sólo como un momento pasajero, y no precisamente el más importante de la vida humana. Si bien el trabajo de Ariès ha sido cuestionado por investigaciones más recientes, más allá de sus problemas de interpretación y del uso restringido de fuentes documentales, consideramos a la infancia, siguiendo a otros autores, como un acontecimiento relativamente reciente. No un descubrimiento tardío, sino más bien una invención”, Noguera C., “La Construcción de la Infancia en el discurso de los pedagogos de la Escuela Activa”, pp. 2-3. Es interesante considerar la evolución del concepto fuera del contexto Europeo; para América Latina, véase Rodríguez P., Mannarelli, M.E. (Coord.), Historia de la Infancia en América Latina, Universidad Externado de Colombia, 2007

²² Durán, M., Martínez, M. y Pérez, M., Infancia Drogodependiente. Análisis comparativo entre las organizaciones de la RIOD, Costa Rica, 2004, p. 22

²³ Casas F., Infancia: perspectivas psicosociales, Paidós, Barcelona, 1998, p. 25

²⁴ Id., p.

El siguiente esquema muestra algunos factores que consideramos principales que han influido en los cambios en los roles que se espera de niños y niñas, dentro de una sociedad determinada:

Factores determinantes en la forma de tratar y percibir la infancia



La entrada en vigor de la CDN, ha significado un acuerdo internacional fundamental para el reconocimiento jurídico como niño o niña, a todas las personas menores de 18 años de edad.

No obstante, la edad es apenas un elemento que en el marco de la CDN define un nuevo rol social para quienes se consideran dentro de dicho grupo. Este es un rol para el que no basta el mero reconocimiento jurídico de los derechos abarcados por este tratado internacional, sino que, para un efectivo cumplimiento, es necesario que la construcción de dicho rol permita el paso de lo que significaría que niños y niñas se consideren meramente objetos de protección a la posibilidad de que adquieran la condición de sujetos plenos de derechos.

Durante los primeros años de vigencia de la CDN, diversos esfuerzos se dirigieron predominantemente a la lucha por el reconocimiento de los derechos en los sistemas legales y la armonización de los cuerpos jurídicos locales con sus principios y disposiciones. Eso permitió la creación de leyes de protección de los derechos de la infancia en numerosos países de América Latina, en México por ejemplo, para el año 2009 existían 29 leyes estatales, de los 32 estados que la conforman y en el 2000 se creó una Ley Federal en esta materia.

Pero si bien la agenda legislativa y, sobre todo el cumplimiento a lo ya reconocido, es un tema en el que aún hay que avanzar; paulatinamente otros esfuerzos van colocando la mirada en la forma en que prevalecen estructuras que se traducen en prácticas concretas dentro de la sociedad que niegan a niñas y niños su condición de sujetos plenos de derechos a pesar de que exista ya un reconocimiento jurídico al respecto.

En el terreno de las dificultades para el reconocimiento real de la condición de niñas y niños como sujetos de derechos plenos, miradas desde la sociología, la historia y la antropología han permitido ubicar que respecto de la infancia ha prevalecido una construcción social e histórica en numerosas sociedades que les ha negado incluso la capacidad de ser personas y, sobre todo, de tomar decisiones que les afecten directamente y con relación a los contextos en los que se desenvuelven. Incluso, un cierto discurso basado en la idea de “protección” de los derechos frecuentemente termina desconociendo esta condición de sujetos plenos.

Es en esta discusión que el tema de las representaciones sociales sobre infancia, ha aparecido como una herramienta conceptual para ubicar la construcción del concepto histórico de este grupo y su rol en la sociedad, así como en las interacciones respecto de otros grupos dentro de la sociedad.

Para Sandra Araya (2002) los estudios acerca de la representación de un objeto social tiene sentido al:

- Reconocer los modos y procesos de constitución del pensamiento social, por medio del cual las personas construyen y son construidas por la realidad social.
- Aproximar a la “visión del mundo” que las personas o grupos tienen, pues el conocimiento del sentido común es el que la gente utiliza para actuar o tomar posición ante los distintos objetos sociales
- Entender la dinámica de las interacciones sociales y,
- Aclarar los determinantes de las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente

Aplicado a la infancia como grupo social (independientemente de la edad a la que haya aceptado que se es o se deja de ser niño o niña), dichos estudios han permitido entender que el rol de la infancia son una construcción predominantemente adulta, en la que niños y niñas no han participado en la definición de su rol social, sino que han debido asumir lo que el mundo adulto considera que les es “apropiado”. Puede decirse, incluso, que las estructuras adultas no han sido siempre buenas receptoras de los nuevos roles que niñas y niños se plantean para su persona o en ocasiones la ruptura con los roles tradicionales ha sido severamente sancionada por las reglas adultas.

Las interacciones de la infancia respecto de otros grupos sociales se han construido históricamente en un mundo adultocéntrico, caracterizado por la idea de que la persona adulta es el parámetro de desarrollo de niñas y niños y, por tanto, quien tiene mayor poder para decidir sobre la vida de las personas que por ser menores de edad, se les somete a los designios de la autoridad adulta, situación que se reproduce sin importar el entorno del que se trate: familiar, escolar, comunitario, de los sistemas políticos o legislativos.

El adultocentrismo es parte de un sistema de relaciones más amplio, fundamentado en estructuras patriarcales a las que Bianca Premo (2007) caracteriza como subordinación de varios individuos - tanto hombres o mujeres, como jóvenes o mayores- a un mayor-hombre que poseía un estatus legal, político, y/ o económico superior. Esta subordinación se repite de formas contradictorias en las interacciones entre los diversos grupos sociales; por eso Premo indica que:²⁵

Ubicar las relaciones entre los amos y esclavos en el ámbito del "patriarcado" y no de "paternalismo", por ejemplo, pone de relieve la infantilización de los adultos en el orden colonial; y la afinidad ideológica entre la esclavitud; la subordinación de las mujeres a sus maridos; la subordinación de los indígenas a los colonizadores, y finalmente, la subordinación de los hijos a sus padres.

Desde esta perspectiva es que podemos ubicar un conjunto de representaciones sociales sobre infancia que se han construido a lo largo de la historia y que ponen, al traducirse a prácticas sociales concretas, dificultades de reconocimiento pleno de niños y niñas como sujetos de derecho, dado que descansan en la idea de lo adulto como paradigma, pero sobre todo, en la subordinación de niños y niñas. Esto deriva en considerar sus derechos como secundarios o restringidos, sobre los que la persona adulta tiene una autoridad discrecional.

Alfageme, Campos y Martínez (2007) han sistematizado algunas de las representaciones sociales sobre infancia, que resultan útiles para profundizar en las visiones adultocéntricas sobre niños y niñas, mismos que comentamos brevemente enseguida:

LA DIVERSIDAD DE VISIONES SOBRE LA INFANCIA ²⁶

- “1) Hijos/as son propiedad, posesión de los padres y madres.
- 2) Idea del niño/a como potencia, como “grandeza potencial” o como “futuro”, como los futuros ciudadanos en los que se convertirán
- 3) Del niño/a como víctima o victimario/a, la infancia definida como seres indómitos, conflictivos o victimizados, e incluso, como seres “peligrosos
- 4) Una cuarta idea es la que asume a la infancia como algo privado. Se llega a su ocultamiento social como actor individual y colectivo, a su desaparición o negación. A la participación activa en la escena política.
- 5) La idea de la infancia como incapaz o necesitada de ayuda para actuar como agentes sociales. Subyace, además, una concepción del niño como manipulable, influenciado, psicológicamente débil, un ser “aún no” frente a los “ya sí”, un ser que todavía no es frente a los adultos, entendido como ser ya completo. La infancia no es percibida como colectivo social, como participe activo y directo en las cuestiones de interés público y personal que le concierne.”

Entender que la infancia es un grupo social implica deconstruir algunos prejuicios acerca de los niños y las niñas, y de su manera de ser en la sociedad, para impulsar nuevas representaciones y conductas. Se trata no sólo de percibir a la infancia como diferente, sino de percibirla con un papel activo en la sociedad. Significa romper con la representación de la infancia reductible a la esfera privada, y como seres sólo en devenir. Implica entender que la población adulta y la infancia se interrelacionan a niveles no sólo microsociales, intrafamiliares, sino macrosociales.²⁷

24 Premo, Bianca (2007) En "Estado de miedo: edad, género y autoridad en las cortes eclesiásticas de Lima, siglo XVII" en Historia de la infancia en América Latina. Rodríguez Jiménez, Pablo (Coordinador) y Manarelli, María Emma (Coordinador). Colombia : Universidad Externado de Colombia.

25 Premo, Bianca (2007) En "Estado de miedo: edad, género y autoridad en las cortes eclesiásticas de Lima, siglo XVII" en Historia de la infancia en América Latina. Rodríguez Jiménez, Pablo (Coordinador) y Manarelli, María Emma (Coordinador). Colombia : Universidad Externado de Colombia.

26 Durán, M., Martínez, M. y Pérez, M., Infancia Drogodependiente. Análisis comparativo entre las organizaciones de la RIOD, Costa Rica, 2004, pp.23-

27 Casas F., Infancia: perspectivas psicosociales, Paidós, Barcelona, 1998, p.221



2. La participación infantil como garante de los derechos de la infancia



Reconocer de manera holística el ejercicio de los derechos de la infancia implica mirar la participación infantil como un elemento primordial de diferencia entre lo que significa una práctica basada en el asistencialismo, de una basada en el enfoque de derechos humanos.

En el siguiente gráfico²⁸ podemos observar cómo la protección integral y la participación real son dos elementos necesarios para reconocer a la infancia como sujeto social con capacidad de goce de sus derechos, en la medida en que éstos pueden influir en todos los aspectos en los que se desarrolla.

Es así que lo establecido en la CDN, como marco de responsabilidad de los Estados, como garantes de hacer efectivos dichos derechos, deberían de reconocer la participación infantil como principio en lo referente al diseño, ejecución y evaluación de acciones como las establecidas en las medidas generales de aplicación, entre lo que destaca la armonización legislativa, políticas públicas, recursos destinados a los derechos de la infancia, defensorías, así como los derechos económicos, sociales, culturales, ambientales, y aquellos que tienen que ver con medidas de especial atención.



3. Dimensiones

de la participación infantil²⁹

Como lo vimos anteriormente, la incorporación de la participación infantil en espacios institucionales, requiere que se reconozca como un conjunto de procesos multi dimensionales:

- Dimensión pedagógica: su papel en el desarrollo de la niñez obliga a utilizar metodologías y técnicas basadas en el conocimiento de las características particulares de cada etapa y del contexto sociocultural infantil.
- Dimensión social: su rol en la promoción de una sociedad más justa y democrática. Requiere el desarrollo de espacios y experiencias para la interlocución de la infancia con otros actores y grupos sociales.
- Dimensión política: su papel como constructor de la ciudadanía. Implica el reconocimiento de niñas y niños como sujetos sociales plenos de derechos, y la creación de mecanismos y estructuras para la toma de decisiones en diversos ámbitos.



²⁹ Versión modificada de este capítulo fue publicada en Corona, Y. y del Río, N. (Coord.). Antología del Diplomado Derecho de la Infancia en Riesgo. Distrito Federal: Universidad Autónoma de México/ Universidad de Valencia. 2005

I. La dimensión pedagógica de la participación infantil

Al interior de las instituciones que desarrollan diversos programas de atención para niños y niñas, se realiza una práctica educativa, no porque se trate necesariamente de la enseñanza de contenidos de carácter académico, sino principalmente porque en la relación que se establece dentro de dichas organizaciones ocurren procesos formativos de aspectos como: habilidades y competencias, valores y actitudes, formas de pensamiento y pautas de relación social.

Así, al tratarse de procesos educativos es conveniente considerar algunos aspectos en los que debieran sustentarse para permitir el despliegue pleno de las potencialidades de la infancia. En esta línea, para David Valladarez, la educación implica cuatro elementos fundamentales:³⁰

- Aprender a aprender: lo cual consiste en aprender a comprender el mundo que los rodea, suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás.
- Aprender a hacer: para poder influir sobre el propio entorno.
- Aprender a vivir en comunidad: participar y cooperar en el desarrollo de su comunidad.
- Aprender a ser: conocerse a sí mismo, para trascender hacia los demás.

Desde esta perspectiva, entendemos que detrás del derecho a la participación del que gozan niñas y niños existe la noción de que es una condición indispensable para el logro de aprendizajes significativos e integradores:

Se trata también de una condición básica para el mejoramiento real de la situación de vida de Niñas, Niños y Adolescentes, ya que la participación, al ocurrir, fomenta el despliegue de las capacidades de la niñez en los aspectos más variados de su vida³¹

Adicionalmente, en otros trabajos se ha señalado que la participación implica el desarrollo de capacidades que tienen que ver con aspectos cognitivos, emocionales, sociales y culturales.

De hecho, la participación es una característica inherente de la condición humana porque tiene que ver, sobre todo, con la capacidad de actuar en un entorno determinado y de transformarlo a la vez que ser transformado por éste. Como muestran los estudios sobre resiliencia,³² aún cuando la infancia se ve limitada en sus posibilidades de desarrollo, padece situaciones de esclavitud, reclusión o maltrato, es posible encontrar elementos de resistencia y de búsqueda de construcción de un entorno más amigable.

A pesar de contextos en los que a niños y niñas se les niega la posibilidad de expresarse, opinar, tomar decisiones y actuar sobre su persona y entorno – aspectos que son constitutivos de la participación-, encontramos intentos de su parte por encontrar espacios para desarrollar su fantasía, su capacidad lúdica y creativa, aún cuando ello ocurra de manera muy limitada por las circunstancias.

Sin embargo, la falta de espacios formales e informales para ejercer las posibilidades de participación y la aceptación por parte de personas adultas, tendrán un impacto negativo que limitará su potencial de desarrollo y aprendizaje presente y futuro.

La participación es una parte esencial del crecimiento humano, que implica el desarrollo de auto confianza, orgullo, iniciativa, creatividad, responsabilidad, cooperación...es con lo que las personas aprenden a hacerse cargo de sus vidas y resolver sus propios problemas, es la esencia del desarrollo.³³

30 Valladarez, Aranda David. "Hacia un nuevo concepto de educación" en Entorno Académico. Revista Académica editada por el Instituto Tecnológico de CAJEME. Año I, Núm. I. Ciudad Obregón, Sonora, México. Año?

31 Sauri, Suárez Gerardo. Marco de Referencia, en Memoria del Taller de Intercambio de Propuestas y Vivencias sobre Participación Infantil. Red por los Derechos de la Infancia en México, marzo 2002 (documento inédito).

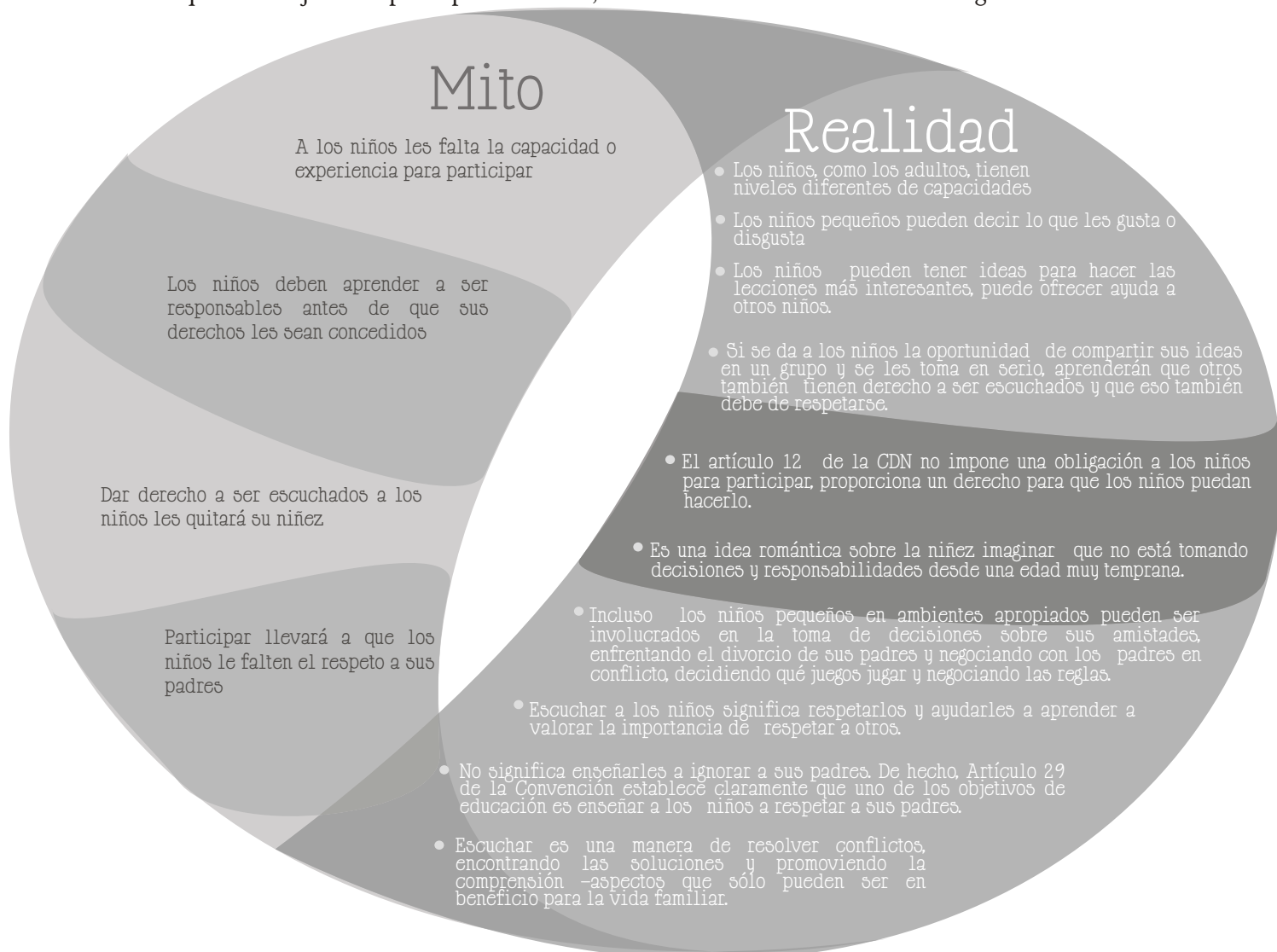
32 Son numerosas las definiciones sobre resiliencia, como la que la define como habilidad para surgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva; para profundizar más en esto sugerimos consultar a: Cáseres, et. Al. (1997) Estado de Arte en Resiliencia. Organización Panamericana de la Salud; Oficina Sanitaria Panamericana, Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud; Fundación W. K. Kellogg; Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

33 Burkey. (1993) Citado por Steve Mokwena. Youth Participation, development and social change. A synthesis of core concepts and issues. International Youth foundation, Learning Department, Baltimore, USA. P. 21.

Para Mokwena³⁴ existen tres razones básicas que explican la relación entre la participación y los procesos de desarrollo, que podemos sintetizar como sigue:

- La participación permite el desarrollo de competencias y la adquisición de habilidades esenciales para el desarrollo de confianza y carácter en el marco de la familia, su grupo de pares, la comunidad y adultos significativos.
- La práctica de la participación es un método efectivo de facilitar el logro de objetivos y una forma de trabajar con la infancia, ya que en la medida en que se logra un mayor compromiso de los niños y niñas se desarrollan mayores habilidades: apertura al aprendizaje, diálogo crítico, crear relaciones de respeto mutuo con personas adultas, desplegar habilidades para la resolución de problemas, ejercitar la creatividad y la iniciativas.
- La participación es también un resultado del proceso de desarrollo de la persona: las habilidades de participación adquiridas durante la infancia son parte de un proceso de formación de la identidad que se vuelven parte de la propia definición y da forma a su relación con la sociedad en su vida futura.

Pero ¿cuál es la razón por la que a pesar del enorme potencial que significa la participación en el desarrollo de la infancia son todavía escasas las experiencias para promoverla? sin duda uno de los factores principales es que prevalece, en general, un enorme desconocimiento de este potencial, pero además Gerison Lansdown³⁵ señala algunas de las principales creencias y representaciones por las que se ha objetado la participación infantil, en base a lo cual hemos elaborado la siguiente tabla:



34 Mokwena, Steve. Youth Participation, development and social change. A synthesis of core concepts and issues. International Youth foundation, Learning Department, Baltimore, USA. Pp. 21-22.

35 Lansdown, Gerison. Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making UNICEF Innocenti, Florencia, 2001. Traducción: Red por los Derechos de la Infancia en México.

No obstante, estos argumentos enfatizan la necesidad de prácticas que hagan descubrir a quienes facilitan procesos, padres de familia y a la sociedad en general, que la participación infantil es una herramienta educativa y de desarrollo esencial en el proceso de aprendizaje y formación, pero no sólo de niñas y niños, sino también de la sociedad adulta.

La posibilidad real de transitar entre un discurso políticamente correcto y orientar acciones dirigidas a promover la participación real deberá estar expresada claramente a partir de experiencias, espacios y herramientas metodológicas para acompañar, aprender y promover los procesos de participación infantil por parte de personas adultas.

Visto así, invertir tiempo y esfuerzos en procesos de aprendizaje y acompañamiento de la participación infantil cobra especial relevancia en la medida que pueden construirse relaciones entre niños, niñas y personas adultas que sean constructivas para todos.

Esta postura nos lleva a la idea de que una relación entre niños, niñas y personas adultas orientada a la participación infantil debe sustentarse en el aprendizaje dialógico:

El aprendizaje dialógico se basa en una concepción comunicativa de las ciencias sociales que plantea que la realidad social es construida por las interacciones entre las personas.

Esta perspectiva es útil pensando en la participación infantil, pues como lo señala Ramón Flecha, la perspectiva dialógica (cuyo origen conceptual se encuentra en Paulo Freire):

(...) incluye a toda la comunidad (...) porque se parte de la idea de que todas las personas que forman parte del entorno del niño o niña influyen en el aprendizaje y, por tanto, deben planificarlo conjuntamente.

II. La dimensión social de la participación infantil

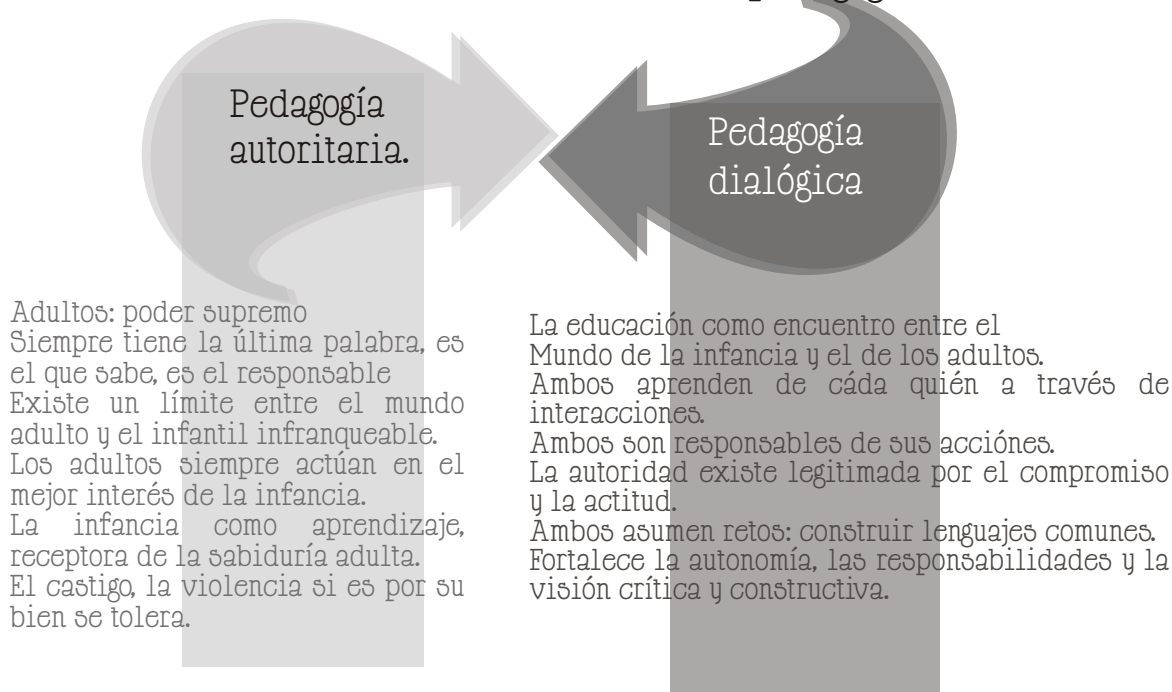
El aprendizaje dialógico tiene una profunda dimensión social en la medida que implica una profunda interacción, un proceso humano que supone el intercambio de experiencias y conocimientos que dan origen a nuevos conceptos y a nuevas experiencias.

La participación infantil, basada en este proceso dialógico tiene un importante papel como promotor de una sociedad más justa y democrática, de relaciones sociales más equitativas, debido a que impulsa el desarrollo de espacios y experiencias para la interlocución de niños y niñas con otros actores y grupos sociales. Así, el carácter social de la participación infantil se expresa en que:

- Es un ejercicio que permite construir la identidad social, afirmar su papel dentro del medio que le rodea.
- Aprender a convivir, a negociar, a ser tolerante, a escuchar a los otros, a entender, construir y respetar las reglas, a trabajar en grupo.
- Es una oportunidad de actuar en su entorno para modificarlo conscientemente y ser a su vez modificado

Los procesos de socialización dejan de ser, desde esta perspectiva, la formal transmisión de valores sociales construidos desde el mundo adulto, para ser internalizados por niños y niñas, suponiendo un rol pasivo que de hecho no tienen aún en dinámicas altamente autoritarias, sino que se establece una relación de aprendizaje diferente.

Derechos de la infancia: Necesidad de una nueva pedagogía



Esta relación de aprendizaje lleva a una relación diferente entre personas adultas y niñas y niños, no se trata de que la persona adulta se presente carente de objetivos ante la infancia, sino de que establezca lo que algunos autores denominan como mediación pedagógica, que se entiende como un proceso mediante el cual el adulto o educador estimula la participación de niños y niñas hacia objetivos construidos en forma consensuada:

La mediación pedagógica establece un tipo de dirección del aprendizaje que no es ni directa, ni frontal. Todo lo contrario indirecta y con la participación activa de los implicados en el proceso. Es decir propiciando la interacción y la interactividad de los alumnos en "clase", presencial o a distancia.³⁶

Para Gutiérrez,³⁷ la mediación pedagógica tiene los siguientes principios:

- Parte de una realidad integral y dinámica donde interactúan todos los elementos que la componen: personales, culturales, económicos, sociales, productivos, ideológicos y otros.
- La educación no es transmisión de contenidos, sino que es un proceso colectivo y creador, en el que todas las personas que participan están en condiciones de aportar y generar conocimientos.
- Las relaciones entre las personas son democráticas y dialógicas. Sobre esta base se plantea una relación horizontal, donde lo fundamental no es la repetición de contenidos, ni la aplicación rigurosa de técnicas participativas, sino el proceso de aprendizaje colectivo que lleva a que las personas se apropien de los contenidos a partir de su propia experiencia. Por consiguiente, lo que se propone "no es una camisa de fuerza", sino una propuesta a ser modificada y enriquecida por las personas participantes.

³⁶ Ferreiro, Ramón. Los Nuevos ambientes de aprendizaje. Una condición necesaria: La mediación pedagógica. http://www.uls.edu.mx/public_html/publicaciones/onteanqui/b10/ambientes.html

³⁷ F. Gutiérrez Pérez / D. Prieto Castillo. Apuntes para una educación a distancia alternativa. Buenos Aires. Abril 1999. Editorial La Crujía.

- De esta manera, el proceso permite alcanzar los objetivos propuestos, pero además afirma a las personas en la convicción de que también son creadoras del conocimiento, cuyo objetivo fundamental es la toma de decisiones por parte de ellas para transformar su realidad y construir condiciones de vida seguras.
- Al ser la educación que proponemos un proceso de diálogo y retroalimentación cuya base es el trabajo colectivo y la comunicación, así como el intercambio permanente de conocimientos teóricos y prácticos, se convierte en un proceso educativo que permite no sólo hacer mejor el trabajo, sino crecer como personas participantes y como seres humanos.
- Los procesos educativos que se proponen requieren de un ambiente agradable y ameno que genere la confianza necesaria entre las personas para el intercambio de experiencias y el aprendizaje.

Así, Flecha señala que el aprendizaje dialógico tiene principios que son fundamentales para que ocurra.

Hemos tomado y adaptado algunos de estos principios considerando que tendrían interesantes implicaciones para el caso de la participación infantil que nos interesa destacar:

a) El diálogo igualitario

Para Flecha, las diferentes aportaciones son consideradas en función de la validez de los argumentos y no desde criterios como la imposición de un saber culturalmente hegemónico a través de la relación autoritaria y jerárquica en que el mundo adulto determina lo que es necesario aprender y marcan tanto los contenidos como los ritmos de aprendizaje.

Desde esta perspectiva una metodología sobre la participación infantil no sólo tendría que ser puesta en consideración de niñas y niños, sino que además sus contenidos y formas deberían de ser contruidos también con su participación.

Pero además, el sentido dialógico supondría considerar que en una relación educativa, tanto las personas adultas como niñas y niños aprenden a partir de una profunda interacción.

b) La inteligencia cultural

Para Flecha, la inteligencia no se reduce a la dimensión cognitiva basada en la acción teleológica, sino que contempla la pluralidad de dimensiones de la interacción humana. Engloba a la inteligencia académica y práctica, y las demás capacidades de lenguaje y acción de los seres humanos que hacen posible llegar a acuerdos en los diferentes ámbitos sociales.

Esto implicaría entender que la participación infantil, como una experiencia de aprendizaje, involucra el despliegue de diversas capacidades y habilidades en niñas y niños.

c) La transformación

Para el autor el aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y su entorno. Las personas son vistas como seres de transformación y no de adaptación. La educación y el aprendizaje deben estar enfocados hacia el cambio para romper con el discurso de la modernidad tradicional basado en teorías conservadoras sobre la imposibilidad de la transformación con argumentos que sólo consideraban la forma como el sistema se mantiene a través de la reproducción o bien desde el punto de vista que la infancia debe ser objeto de una concientización por parte de algún líder carismático o persona adulta inquieta que nos iluminará con su sabiduría, que abriera los ojos a la realidad. La modernidad dialógica defiende la posibilidad y conveniencia de las transformaciones igualitarias como resultado del diálogo.

A este respecto conviene señalar que para Steve Mokwena, la participación tiene un doble sentido: por un lado es parte de la visión de un nuevo mundo, pero por otro es la forma de lograr esa visión.³⁸ En muchas ocasiones, en la lucha por cambiar las condiciones que colocan a niñas y niños en situación de alta discriminación y riesgo para su vida, las organizaciones suelen olvidar el papel que niños y niñas tienen en este cambio.

38 Mokwena, Steve. Youth Participation, development and social change. A synthesis of core concepts and issues. International Youth foundation, Learning Department, Baltimore, p. 4

d) La dimensión instrumental

La cual, para Flecha, no se obvia ni se contrapone a la dialógica. El aprendizaje dialógico abarca todos los aspectos que se acuerden aprender. Así pues, incluye la parte instrumental que se ve intensificada y profundizada desde la crítica a la colonización tecnocrática del aprendizaje.

Al respecto es conveniente señalar que para Pichón Riviere, de acuerdo a Ana Quiroga, el aprendizaje es una “apropiación instrumental –por el conocimiento– de la realidad, para transformarla. La apropiación significa una forma de relación entre lo que se conoce como realidad objetiva y lo subjetivo”.³⁹

e) La creación de sentido

Esto significa para Flecha superar la colonización del mercado y la colonización burocrática y evitar que se imponga una lógica utilitarista que se reafirme a sí misma sin considerar las identidades e individualidades que todos poseemos hay que potenciar un aprendizaje que posibilite una interacción entre las personas - dirigida por ellas mismas – para así crear sentido para cada uno.

Lo anterior puede asociarse con la noción derivada del constructivismo sobre aprendizaje significativo en donde resulta esencial partir de lo que la persona conoce, sabe o tiene y vincularlo con lo que se quiere aprender.

De esta manera si pensamos en la participación infantil, encontraremos que las acciones para promoverla deberían tener como principal referentes la experiencia, situación y conocimiento de niñas y niños, reconociendo las particularidades derivadas del contexto en el que se desenvuelven.

f) La solidaridad

Es entendida por Flecha como expresión de la democratización de los diferentes contextos sociales y la lucha contra la exclusión que se deriva de la dualización social es la única base en que se puede fundamentar un aprendizaje igualitario y dialógico.

Cuando hablamos de participación infantil, implica es importante, debido a que implica la formación de valores y actitudes de responsabilidad y corresponsabilidad, aspecto que comúnmente es motivo de preocupación de educadores y padres de familia, sobre todo porque se teme que el ejercicio de la participación implique una especie de “dictadura” de niñas y niños, que les vuelvan poco sensibles a las necesidades y situación de otros e impongan sus intereses sin ninguna consideración.

Este temor ha hecho que algunas personas adultas, incluso convencidas de los derechos de niñas y niños, propongan crear “cartas” de sus obligaciones y que se insista sobre estas en cada campaña de difusión sobre sus derechos.

Tales propuestas muestran que ha faltado visualizar los procesos de participación infantil como elementos formadores de la solidaridad y el compromiso de niñas y niños con su entorno, aún cuando en estos procesos no siempre cuentan con el respaldo comprometido o solidario de personas adultas.

Así, un proceso educativo dialógico transforma a los sujetos que participan en él, sean niñas, niños o adultos, y los modelos pedagógicos que asume, deben facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje que:

- Integren la teoría, la práctica y la vida de la institución al contexto social.
- Permitan que las capacidades que desarrollen niños y niñas se orienten a las necesidades de la sociedad.
- Fortalezcan en niños y niñas la autonomía, la creatividad, las habilidades de pensamiento, la construcción de su propio conocimiento y su compromiso con la sociedad.
- Permitan a quien educa ampliar su papel de investigador, facilitador y estimulador de experiencias en un trabajo de cooperación con niñas y niños, contribuyendo a mejorar la calidad de vida de su sociedad.

38 Mokwena, Steve. Youth Participation, development and social change. A synthesis of core concepts and issues. International Youth foundation, Learning Department, Baltimore, p. 4

III. La dimensión política de la participación infantil

La participación infantil, como cambio de representaciones sociales sobre la infancia, permite a su vez repensar las relaciones de poder existentes en la sociedad – no sólo entre niños y niñas (que pasan de objetos de protección a sujetos activos de su desarrollo, pero también de la transformación social), sino también en la sociedad misma – hacia nuevas perspectivas de la ciudadanía, construida por el conjunto social. Aprender a cambiar la mirada que el mundo adulto tiene sobre la infancia, que los propios niños y niñas tienen sobre sí mismos, implica volver a pensar su papel en la sociedad, en la relación de cada persona adulta con la infancia y el propio significado de la sociedad.

Al abrir la esfera pública se define una forma de ciudadanía de la infancia. Esta forma toma en cuenta el hecho que la infancia es un grupo social y que, por tanto, es diferente al de los adultos (sin estar sólo en vía de devenir adultos), que tiene una voz propia, y que esta voz también es necesaria para la sociedad:⁴²

Que niñas y niños no son parte de nosotros, que no son el progreso automático respecto de lo nuestro, que tienen deseos propios que no sabemos interpretar, que no son nuestro calco sino otros diferentes con los que aliamos a condición de sabernos diferentes, parecen cuatro condiciones del ejercicio de la ciudadanía que el discurso de niñas y niños exhibe con rotundidad.⁴⁰

Pero implica también volver a pensar el concepto de ciudadanía y el sentido de la democracia. Se retoman generalmente las distinciones hechas por el sociólogo Thomas H. Marshall,⁴¹ para abrir el concepto al distinguir varias formas de ciudadanía: civil - derechos de libertad y de justicia -, política - derechos de participar en las discusiones y decisiones que se toman en los ámbitos de poder, tanto como elegido como elector -, y social - derechos económicos y sociales. No se trata por lo tanto de restringir la ciudadanía al hecho de poder ser electo o a la capacidad de elegir representantes públicos, incluso en el campo de la ciudadanía política.⁴²

Pensar una ciudadanía de la infancia implica repensar la ciudadanía, a la infancia como actor social.

Si consideramos a la infancia como un fenómeno social que engloba cada individualidad y le imprime transcendencia a su singularidad haciendo que en la particularidad y originalidad irrepetible de cada niño se condense la fuerza simbólica de su pertenencia al colectivo infancia, comprenderemos que cada niño es una realidad pública irreductible al ámbito de lo privado o privatizable. La infancia no es la suma de niños por más interminable que esta sea, ni son los niños parte de un colectivo privado. Si bien todo esto es fundamental para reconocer la esencialidad social de la infancia y de cada niño, en la trama del tejido social la presencia de los niños, como lo ha sido para el caso de las mujeres, de los indígenas, requiere dotarse de visibilidad política. En este sentido la organización constituye una privilegiada herramienta para que su voz, su opinión y su acción se sumen a la de otros actores sociales⁴³

40 Marinas, J. M., "Infancia, ciudadanía y medios de comunicación" ("Childhood, Citizenship and Mass Media"), (trad.: Raquel Vélez Castro), Política y Sociedad, 2006, Vol. 43 Núm. 1, p. 165. Documento bajado de Internet: <http://revistas.ucm.es/cps/11308001/articulos/POSO0606130159A.PDF>.

41 Marshall, T. H., Citizenship and social class and other essays, CUP, Cambridge, 1950.

42 "(...) el debate sobre la participación política de los niños no debe tomar en serio el tema del derecho al voto, pero no debe aferrarse únicamente a éste, puesto que la ciudadanía entendida en un sentido político va mucho más allá de lo que implica el rol como « votantes ». De hecho, implica el derecho general de influir de manera efectiva y sostenible en todos los asuntos a que los intereses públicos se refieran. En este contexto, debemos distinguir entre derechos políticos que formalmente se encuentran establecidos y la pregunta de qué acciones de una sociedad deben entenderse como manifestación de una determinada voluntad política y ser aceptadas como legítimas » (M. Liebel y M. Muñoz « Entre protección y participación », en Liebel M. y Martínez Muñoz M. (Coord.), Infancia y derechos humanos – Hacia una ciudadanía participante y protagonista, IFEJANT, Lima, 2009, p. 81)

43 Cussiánovich A., "Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia", en Historia del pensamiento social sobre la infancia, Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Fondo editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. pp. 5-6

Una de las razones que explica las dificultades de emergencia del protagonismo infantil, entendido como actoría social de la infancia reconocida como grupo, es que, como lo explica A. Baratta, “la lucha por los derechos de los niños y de los adolescentes, a diferencia de los otros grupos de excluidos, no ha sido una lucha propia sino que ha quedado y queda dependiente del discurso y del actuar de los que son los que ejercitan el poder sobre los niños y frente a los cuales se dirige la demanda de igualdad, de libertad, de integridad física y moral y de respeto a favor de los derechos de los niños. (...) En la lucha por los derechos de los niños a la cual estamos asistiendo en América Latina y en Europa, ellos no son protagonistas, sino destinatarios de esos derechos. (...) Los adultos que se han hecho cargo del movimiento, han dado un amplio espacio a los derechos civiles y a los derechos económicos y sociales de los niños, pero un espacio muy pequeño a los derechos políticos y de participación política”.⁴⁴ Se está, por lo tanto, llamando a romper este círculo vicioso, y a reconocer la posibilidad de una infancia protagónica, incluida en las reglas de una democracia más amplia que este actor social contribuiría también a redefinir.

El reconocimiento de la infancia como grupo social a su vez permite a niñas y niños representarse como individualidades que tienen derechos, pero también destacar el reconocimiento de derechos colectivos a la infancia.

La CDN traduce una ruptura fundamental en la representación de la infancia. Su carácter vinculante y su ratificación casi universal implican un cambio histórico acerca de las representaciones sociales sobre la infancia. Los Estados se comprometen a percibir la infancia de manera diferente, a aceptar que los niños y niñas son sujetos de derecho, que tienen derecho a un papel activo en la sociedad, que tienen derecho a expresar su opinión y que las personas adultas deben de escucharles:

Desde la perspectiva jurídica, la Convención implica el pleno reconocimiento del niño como sujeto de derechos, como igualmente persona con derechos. De resultas se plantea algo muy incómodo para las imperantes representaciones sociales adultas sobre la infancia, y que se pasó por alto en todas las convenciones sobre derechos humanos: el reconocimiento de la no discriminación del ser humano por razón de edad, o por razón de pertenencia a la categoría social llamada infancia.⁴⁵

El derecho a la participación, presente en la Convención sin ser nombrado,⁴⁶ aparece como el elemento clave del reconocimiento del papel activo que los niños y niñas tienen que jugar en la sociedad, y de esta ruptura en las representaciones sociales de la infancia. Según el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas,⁴⁷ este derecho en su sentido profundo establece un “nuevo contrato social”.⁴⁸

Además del Artículo 12, que establece en su primer párrafo que “los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño”, el derecho a la participación está también presente en los Artículos 5, 13, 14, 15 y 17 del instrumento.⁴⁹

45 Casas F., *Infancia: perspectivas psicosociales*, Paidós, Barcelona, 1998, p. 219

46 Si bien aparece en otros artículos de la Convención (art. 23 (niños impedidos) y 31 (derecho al descanso y la participación en la vida cultural y las artes)), el término de « participación » no aparece como tal en los artículos que se refieren al derecho a la participación.

47 Comité de los Derechos del Niño, 43ª sesión, 11-29 septiembre de 2006, “Day of general discussion on the right of the child to be heard”, <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/discussion.htm>

48 Esta concepción de la importancia reconocida al derecho a la participación en la Convención es objeto de un largo debate; para una síntesis de las diferentes interpretaciones de la Convención en este ámbito, véase M. Liebel y M. Martínez Muñoz « Entre protección y participación », en Liebel M. y Martínez Muñoz M. (Coord.), *Infancia y derechos humanos – Hacia una ciudadanía participante y protagonista*, IFEJANT, Lima, 2009, p.70. Véase también A. Barrata, “Infancia y Democracia”, en *Infancia, Ley y Democracia en América Latina*, García Méndez E., Beloff M. (Comp.), Ed. Temis, Buenos Aires, 1999

49 Véase capítulo siguiente, Las dimensiones de la participación infantil.

Más adelante profundizaremos en el carácter sistémico que tienen estos derechos como parte de los procesos de participación.

Sin embargo, al estar reconocido por el Comité de los Derechos del Niño como uno de los “principios generales”, el Artículo 12 guía transversalmente toda la lectura de la Convención.⁵⁰

Resalta entonces, la importancia de entender que la participación de niños y niñas no se limita a la participación verbal y a los modos de comunicación que los adultos suelen utilizar, sino que es crucial tomar en cuenta diferentes formas de participación.⁵¹ En este sentido, todos los niños y niñas pueden participar. Gerison Lansdown pone en relieve la vinculación que hay por lo tanto entre el derecho a la participación y el Artículo 5 de la Convención sobre la evolución de las facultades del niño, ya que permite sin que los más pequeños tengan derechos reducidos, tener una lectura de la participación adecuada al proceso de desarrollo de los niños y niñas.⁵²

Estos derechos pueden ser percibidos como individuales o colectivos. El propio Comité de los Derechos del Niño recomienda diferenciar el derecho del niño a ser escuchado como niño individual del derecho a ser escuchado aplicado a un grupo de niños.⁵³ El Artículo 15, que reconoce el derecho “a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas”, puede además ser interpretado como el derecho colectivo a la participación de niños y niñas.

Aunque, según Alejandro Cussiánovich, el protagonismo no está como tal reconocido en la Convención, “ella nos permite entenderlo como un interés-derecho que recoge, enmarca y orienta el derecho a la participación, a la protección, a la autonomía, a ser sujeto de derechos, a ser ciudadanos, entre otros derechos”. El principio del interés superior del niño, contenido entre otros en el Artículo 2 de la Convención, es en este sentido “un fundamento insoslayable de lo que podríamos llamar un esbozo de doctrina de la promoción del protagonismo integral del niño”. En efecto, tal como está contenido en la Convención, como principio jurídicamente vinculante que ya no está relegado a la esfera privada, este principio permite plantear la determinación y la afirmación del interés propio del niño, como no reductible pero tampoco antagónico al mejor interés de los adultos.⁵⁴

El derecho a la participación aparece, finalmente, no sólo como el medio para una ciudadanía de la infancia (en lo individual y a nivel de la infancia como colectivo), sino también como el medio para hacer cumplir los otros derechos de la infancia.

Un énfasis está a menudo puesto en las investigaciones sobre los derechos del niño, acerca de los límites de la Convención y la dificultad de su implementación real. Según Ferrán Casas, “El reconocimiento de los Derechos del Niño es una cuestión de alto consenso y baja intensidad entre los ciudadanos en general”.⁵⁵ La ratificación de la Convención por un número record de Estados, así como la apropiación del lenguaje de los derechos de la infancia por un gran número de personas, entre los cuales personas que trabajan con niños y niñas, no significa la plena integración del cambio que induce en las representaciones sociales sobre la infancia, que ciertamente necesita tiempo y ejercicio.

Además, Alessandro Baratta, retomando la doctrina de los derechos fundamentales y la distinción entre derechos “débiles” y derechos “definitivos”, critica la “baja intensidad” de los derechos previstos en el Artículo 12, en razón de la “falta de simetría entre obligaciones del Estado y pretensiones de los titulares”, lo que dificulta aún más la aplicación real del derecho a la participación.⁵⁶

50 “Este principio, que pone de relieve la función del niño como participante activo en la promoción, protección y vigilancia de sus derechos, se aplica igualmente a todas las medidas adoptadas por los Estados para aplicar la Convención”, Comité de los Derechos del Niño, Observación General no. 5 “Medidas Generales de Aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño” (CRC/GC/2003/5), párr. 12, <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/comments.htm>

51 “Research shows that the child is able to form views from the youngest age, even when she or he may be unable to express them verbally. Consequently, full implementation of article 12 requires recognition of, and respect for, no-verbal forms of communication, including play, body language, facial expressions, and drawing and painting, through which every young children demonstrate understanding, choices and preferences”, Comité de los Derechos del Niño, Observación general No12, “The right of the child to be heard”, 2009, párr. 21, <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/comments.htm>

52 Lansdown G., La evolución de las facultades del niño, Innocenti Insight, UNICEF, Florencia, 2005

53 Comité de los Derechos del Niño, Observación general No12 “The right of the child to be heard”, 2009

54 Cussiánovich A., “Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos humanos de la infancia”, p. 42-45

55 Op. cit. p. 96

56 Op. cit., p. 49-50

A pesar de las divergencias acerca del carácter innovador de la Convención y de las dificultades de su implementación real ya que, fundamentalmente, implica un cambio profundo en las sociedades acerca de la percepción de la infancia, la legitimidad jurídica que hasta entonces no existía permite que la participación se vuelva un derecho exigible.⁵⁷

Refiriéndose a la legislación mexicana, el Artículo 133 de la Constitución Política obliga a la adecuación de la legislación nacional y local al espíritu de la Convención, por lo cual es una obligación del Estado respetar y actuar para garantizar el derecho de niños y niñas a la participación. Como lo vimos, en virtud de su carácter de principio general, es un derecho que tiene que estar contemplado para la implementación de los demás derechos contenidos en la Convención. Las leyes de protección de los derechos de los niños y las niñas, tanto la federal como las estatales, convierten también en obligación para el Estado establecer condiciones reales para la participación de los y las niñas al establecer el derecho a la participación.

Cabe mencionar el Capítulo Décimo Tercero de la Ley Federal para la Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, “Del Derecho a Participar”, que incluye a la vez el derecho a la libertad de expresión, a la información, a la libertad de reunión y de asociación, y el derecho a expresar su opinión (lo que, según la ley, “implica que se les tome su parecer respecto de: A. Los asuntos que los afecten y el contenido de las resoluciones que les conciernen; B. Que se escuchen y tomen en cuenta sus opiniones y propuestas respecto a los asuntos de su familia o comunidad”). Además, en el Capítulo Décimo, del Derecho a la Educación, se menciona que “Se prevean mecanismos de participación democrática en todas las actividades escolares, como medio de formación ciudadana”.⁵⁸

Según las Recomendaciones del Comité de los Derechos del Niño derivadas del Día de Debate General del 26 de septiembre de 2006 acerca del derecho del niño a ser escuchado, “No basta con escuchar a los niños. También es necesario considerar con seriedad sus opiniones al momento de adoptar decisiones. Sus preocupaciones, perspectivas e ideas deben informar las decisiones que afecten sus vidas ».⁵⁹

57 Cussiánovich A. y Figueroa E., “Participación protagónica: ¿Ideología o cambio de paradigma?”, en Cussiánovich en Liebel M. y Martínez Muñoz M. (Coord.), Infancia y derechos humanos – Hacia una ciudadanía participante y protagonista, IFEJANT, Lima, 2009

58 Para un análisis de las leyes mexicanas, federales y locales, y entre otros del derecho a la participación, véase Red por los derechos de la Infancia en México, La infancia cuenta en el Distrito Federal 2008, pp. 59-93

59 Comité de los Derechos del Niño, 43ª sesión, 11-29 septiembre de 2006, “Day of general discussion on the right of the child to be heard”, Párr. 13

La participación como proceso dialógico



Los ejercicios de participación infantil promovidos institucionalmente en ámbitos tanto públicos como no gubernamental corren muy frecuentemente el riesgo de que la participación se vuelva decoración o participación ficticia. Tiene mucho que ver con la representación de la infancia y por lo tanto implica, como lo vimos, cambios fundamentales y estructurales que rebasan la relación cotidiana con niños y niñas.

La posibilidad de que las decisiones que afectan la vida de niñas y niños, no sean siempre tomadas por personas adultas, sino en las que los primeros puedan tomar decisiones, le otorga un carácter eminentemente político a la participación infantil, en la medida que supone la democratización de un poder tradicionalmente concentrado en el mundo adulto, o peor aún, en ocasiones en algunos pocos adultos.

Nuevamente, este carácter político le da sentido a la participación asociada, organizada de niños y niñas, por ello una organización promotora de participación protagónica infantil, como lo definen Alfageme, Cantos y Martínez, tiene varias características:

- Sin presencia constante y sin mediación manipulativa de adultos.
- Permitir que los niños y niñas diseñen objetivos, propuestas, alternativas y estrategias.
- Potenciar intervención y transformación de la propia realidad desde la propia infancia.
- Ser solidarios favoreciendo: convivencia, cohesión, respeto y disposición de escucha.
- Generar espacios de acción independiente donde niños y niñas puedan tomar sus propias decisiones, tener y desarrollar sus propios códigos de comunicación y sus propias formas de organización.
- Organizaciones infantiles deben potenciar la autoorganización (libres de la dependencia de ONGs, partidos políticos,...) y la autoeducación (aprendizaje mutuo para desarrollar su identidad individual y social).
- No ser instrumentalizadas, no ser utilizadas por personas adultas para motivar y ganarse la confianza de los niños y niñas con el fin de que hagan actividades predefinidas por los adultos.



4. Participación infantil: conjunto de derechos

De acuerdo a la Memoria del Taller de Intercambio de Propuestas y Vivencias sobre Participación Infantil,⁶⁰ se establece que la CDN es el marco propicio para enmarcar la participación infantil; sin embargo, en algunas interpretaciones sobre la participación infantil se la reduce a lo que señala exclusivamente el Artículo 12 de la referida Convención relacionada con los derechos de formarse un juicio propio, opinar libremente y tener en cuenta dicha opinión mediante la oportunidad de ser escuchados directamente o por medio de un representante.

No obstante, diversos analistas han insistido en el sentido de que los derechos establecidos en la CDN no pueden ser interpretados de manera aislada o fragmentada del resto de los derechos incluidos en este instrumento. El propio Comité de los Derechos del Niño determinó que el Artículo 12 era uno de los cuatro principios generales para los informes de Estados partes, significando la irradiación del principio de la participación en los demás derechos expuestos en la Convención.

Así, desde esta perspectiva, la participación tiene una profunda vinculación con todos los derechos y sobre todo con aquellos que construyen dos conceptos fundamentales e innovadores dentro de la CDN:

- Niñas y niños entendidos como sujetos, como seres activos, en profunda interacción con el mundo; lo que significa que no sólo se ven influidos por su medio, sino que además lo influyen aún cuando no se lo propongan y a pesar de su escasa edad y del proceso de madurez en que se encuentran.
- Niñas y niños vistos como ciudadanos, como parte de un grupo familiar, de una comunidad o de una sociedad más amplia en la que se desenvuelven de manera cotidiana y en la que su papel no sólo es el de meras hojas en blanco a las que hay que llenar de información. Esto significa una capacidad de constituirse en promotores de su propio mejoramiento, en protagonistas de su presente y de su futuro, lo que acarrea una importante responsabilidad en materia de procesos educativos.

De esta forma, son los Artículos 12 a 17 de la CDN los que mejor dan cuenta de lo anterior. Hemos organizado las nociones consideradas en dichos artículos de acuerdo a momentos que consideramos relevantes en función de un proceso participativo:

Sauri, Suárez Gerardo. (2002) "Marco de referencia" en Memoria del Taller de Intercambio de Propuestas y Vivencias sobre Participación Infantil. mimeo

Participación infantil: sistema que implica un conjunto de derechos

Insumos

Derecho a la información
(Artículos 13 y 17 CDN)

Derechos de libertad de pensamiento, conciencia y religión y de protección en la vida privada
(Artículos 14 y 16 CDN)

Ejercicios

Derecho a ser escuchados
(Artículo 12 CDN)

Derecho a ser escuchados
(Artículo 12 CDN)

Derecho a la libertad de asociarse y reunirse
(Artículo 15 CDN)

Ser tomados en cuenta
(Artículo 12 CDN)

Elaborado por Gerardo Sauri (2009)

Derecho a la información

En este rubro la Convención establece el derecho al acceso a información adecuada que promueva su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental (Artículo 17), lo cual es una condición para que niñas, niños y adolescentes se formen un juicio propio (Artículo 12).

La relevancia de este derecho, pensando en procesos de participación infantil, estriba en que el acceder a información apropiada - como un requisito indispensable para la formación de un juicio propio - facilita que la participación de niñas, niños - pero también de adultos- tenga un sentido adecuado y constructivo y que el acto de emitir una opinión no sea una mera ocurrencia, pero sobre todo les estimula a proporcionar una opinión con mayor seguridad.

Por otro lado, la información es un insumo elemental para la comunicación en el grupo, ya que permite un tipo de comunicación asertiva, que significa afirmación de la propia personalidad, confianza en sí mismo, alta autoestima, comunicación segura y eficiente (Cottín Belloso, 2001).

La información adecuada es un elemento que orienta el acto participativo en cualquiera de sus formas, y quizá es por ello que la Convención da especial énfasis, en el Artículo 17, a la difusión de información y materiales de interés social y cultural para niñas y niños, así como a la producción de libros y materiales, además de que enfatiza la protección contra información perjudicial.

¿Qué tipo de información es a la que se considera conveniente debe acceder un niño o niña? El mismo Artículo 17 hace referencia a los principios del Artículo 29, es decir la información al igual que la educación deberá:

- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.
- b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas.
- c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya.
- d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena.
- e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

Pero este derecho tiene implicaciones también más puntuales, por ejemplo, insistir en la importancia de que niños y niñas tengan claro los objetivos de la actividad que realizan, así como las razones por las que ocurre (sin contar en que la participación además implicará que ellos puedan intervenir en la definición de esto mismo).

Derechos a opinar y expresarse libremente

Estos derechos implican la posibilidad de que niñas y niños expresen libremente sus opiniones y puntos de vista en todos los asuntos que les afectan (Artículo 12 CDN) lo que incluye la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo y en diversas formas o medios (Artículo 13 CDN).

Las nociones establecidas en estos derechos implican la responsabilidad de las personas adultas de buscar las formas más apropiadas para facilitar la expresión de niños y niñas de acuerdo a sus características y circunstancias.

No obstante, debería evitarse aquellas formas que mediaticen la libre expresión de niñas y niños, y más bien signifiquen que expresen sólo lo que las personas adultas quieren escuchar.

Derechos de libertad de pensamiento, conciencia y religión y de protección en la vida privada

Estos derechos señalados en los Artículos 14 y 16 de la Convención tienen una estrecha relación también con la participación infantil ya que, finalmente, el acto de participar significa la posibilidad de actuar y emitir opiniones de acuerdo a una particular cosmovisión; por ello, es responsabilidad de gente adulta el orientar adecuadamente el proceso de formación de una conciencia propia.

Pero lo anterior va a la par con el respeto hacia su intimidad: niños, niñas y adolescentes no pueden ser obligados a expresarse sobre asuntos que no sólo no les interesan, sino en los que su intimidad es expuesta, poniendo en riesgo su integridad; lo cual puede ser percibido por ellos como una traición a sus principios o creencias.

Derecho a ser escuchados en asuntos que les afectan o conciernen

Este derecho se encuentra establecido en el Artículo 12 de la Convención, y tiene formas muy diversas, ya que para ello pueden utilizarse medios como los estudios de opinión a través de encuestas o consultas directas, así como la opinión directa dentro de las diversas instancias que tienen que ver con la vida de los niños, como son la familia, la escuela o la comunidad.

Poco sirve que niños y niñas se expresen o emitan su opinión mediante cualquier medio, si esto no es escuchado por el mundo adulto, quienes comúnmente toman decisiones sobre sus vidas; ello es relevante sobre todo cuando se trata de procedimientos judiciales o administrativos que afectarán su situación o condiciones.

Derecho a ser tomado en cuenta

Este derecho garantizado también en el Artículo 12 de la CDN es, curiosamente, uno de los que comúnmente se omiten en los ejercicios de participación infantil, es decir, no siempre la opinión de los niños y niñas parece tener un efecto sobre las decisiones que se toman respecto de sus personas.

Esto es común si de encuestas se trata, un ejemplo ocurrió en 1997 cuando el Gobierno federal realizó un ejercicio en el que se pidió a niñas, niños y adolescentes que eligieran el derecho que consideraban más importante. Cuatro millones de participantes eligieron la educación como el derecho más importante. Sin embargo, el año siguiente- y sin ninguna explicación hacia niños y niñas- hubo un importante recorte al gasto público destinado a la educación.

Así, una de las peores formas de inmunizar a niñas y niños contra la participación y el ejercicio de la ciudadanía es pedirles su opinión y luego no hacer nada con la misma.

Tomar en cuenta la opinión de los niños y niñas no significa que sea ésta la única palabra a considerarse; sin embargo, sí debe de ser una palabra que tenga un peso específico en cualquier ejercicio de participación. Niñas y niños también tienen la capacidad de entender los argumentos que se les brinden.

Lo anterior es importante porque además significa que las personas adultas que piden la opinión de niñas y niños deben aprender a rendirles cuentas de la forma y grado en que esa opinión tuvo un impacto en las decisiones.

Derechos a la libertad de asociarse y reunirse

Se trata de los derechos señalados en el Artículo 15 de la CDN y son los que más se les escamotea a niños, niñas y adolescentes en diversas experiencias, sobre todo porque implica la capacidad de actuar de manera conjunta y organizada para los fines que ellos mismos definan, salvo las propias restricciones establecidas dentro del mismo Artículo.

Estos derechos son en sí la esencia de las formas de organización y protagonismo infantil, que significan un salto cualitativo de los procesos de participación sobre todo porque mientras la posibilidad de opinar puede estar limitada a la posibilidad de que las personas adultas tomen en cuenta tal opinión, asociarse puede significar actuar de manera organizada frente a la solución de los problemas que se padecen.

El protagonismo y la organización infantil, tratan de una dimensión que tiene un alto contenido pedagógico en la medida de que contribuye a la formación de habilidades y capacidades que son necesarias para el desarrollo individual y colectivo del ser humano:

- La oportunidad de poner en común las opiniones personales, construir consensos, interactuar, ejercer liderazgos, influir y ser influidos; en suma, de construir una opinión colectiva.
- El desarrollo de habilidades cognitivas en la medida que niñas, niños y adolescentes desarrollan habilidades de comprensión, análisis, síntesis, generalización, discriminación y creatividad que les permiten diagnosticar y actuar frente a una situación determinada.
- A nivel de socialización este tipo de participación permite el desarrollo de habilidades específicas para el trabajo en grupo: estrategias de negociación, diálogo, tolerancia y respeto mutuo, que finalmente, son ejercicios básicos de democracia.
- Se construye un sentido de pertenencia generado en la relación con el grupo que trabaja en torno a una tarea común lo que incrementa su confianza y seguridad.

Sin embargo, la capacidad de actuar de manera organizada cobra todavía una mayor relevancia cuando hablamos de grupos de niñas, niños de sectores excluidos, quienes han carecido de las oportunidades apropiadas para su desarrollo: la participación organizada es un instrumento fundamental para actuar a favor del mejoramiento de la propia vida y del entorno que les rodea, lo cual no es otra cosa que la construcción de la persona como sujeto en todos los sentidos de la expresión.

Por ello, el fomento a la participación infantil organizada, debiera ser un elemento esencial dentro de los programas educativos para niñas y niños. Diversas propuestas pedagógicas a lo largo de varias décadas muestran que es posible el desarrollo de metodologías que fomenten esta capacidad.

Sin embargo, las experiencias de asociación y protagonismo infantil no son lineales, Gerison Lansdown (2000) señala algunas modalidades de participación infantil de las que hemos retomado dos que consideramos muestran niveles de protagonismo:

a) Iniciativas de participación.

Las iniciativas de participación normalmente ofrecen mayores oportunidades para la participación activa de niñas y niños en proyectos, investigaciones o servicios. Las iniciativas de participación se caracterizan por los siguientes elementos:

- Son iniciadas por personas adultas.
- Involucran la colaboración de los niños y niñas.
- Involucran la creación de estructuras a través de las cuales los niños y niñas pueden demandar o influir en los resultados.
- Normalmente involucran la toma de acciones por parte de niñas y niños una vez el proyecto ha finalizado.

Dicho de otra forma, aunque el trabajo lo comienzan personas adultas, involucra a niñas y niños como contrapartes, y hace necesario de alguna manera que compartan el poder y la renegociación de las relaciones tradicionales entre ellos. Los proyectos que empiezan como ejercicios consultivos frecuentemente pasan a una iniciativa participativa en conjunto para explorar nuevas formas de trabajar. Ello permitirá el acceso directo de niñas y niños, quienes serán formados e informados dentro de éstos. Estas iniciativas pueden incluir, por ejemplo:

Proyectos de participación que buscan involucrar a niñas y niños como compañeros

Estos proyectos pueden dirigirse a importantes áreas de la vida de niñas y niños que experimentan dificultades, donde los derechos no están siendo respetados o donde niñas y niños quieren lograr el cambio. Estos proyectos también pueden centrarse en el mejoramiento o desarrollo de nuevos servicios.

Investigaciones que involucran a niñas y niños como investigadores

Se trata de proyectos que habilitan a niñas y niños a definir la agenda de la investigación e investigar en sus propias vidas.

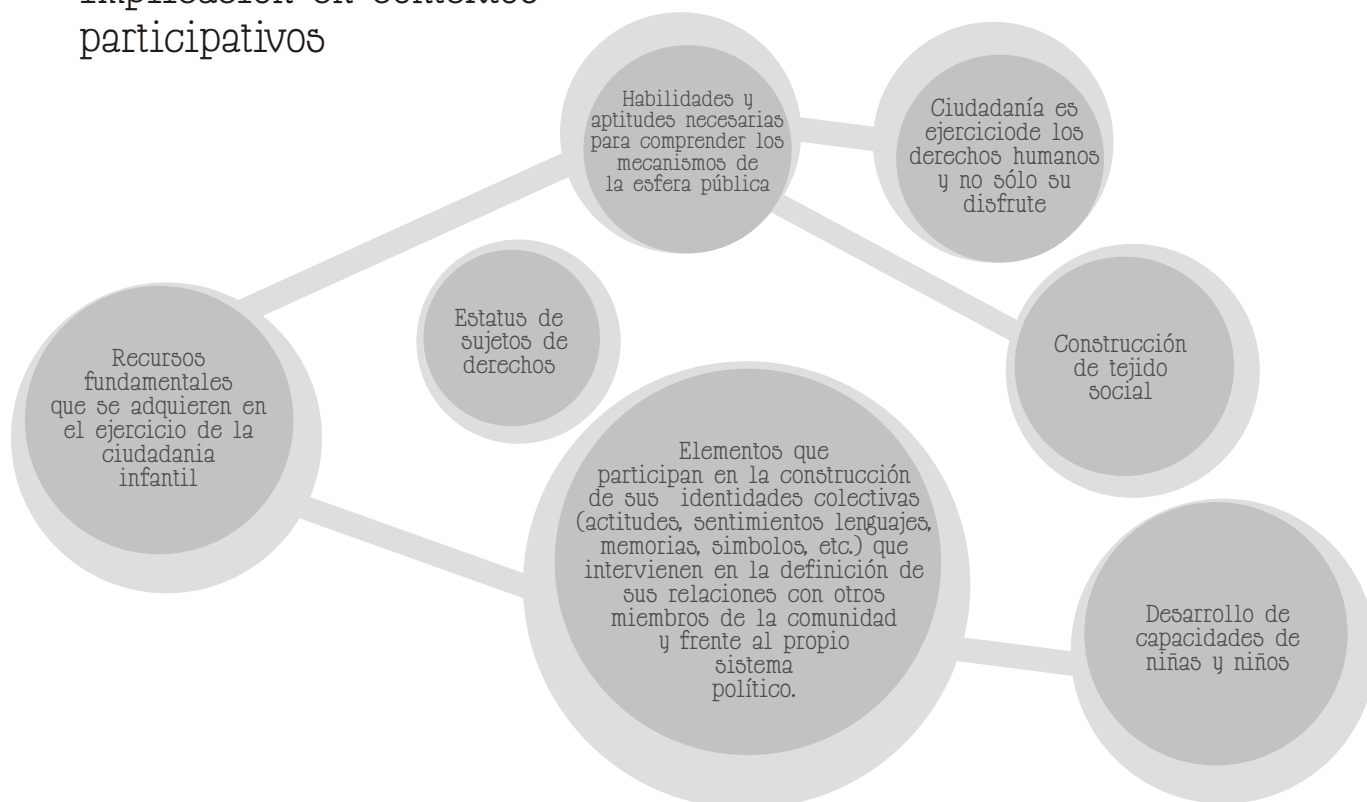
Escuelas Democráticas

Escuelas en muchos países continúan operando sobre bases autoritarias y antidemocráticas. Niñas y niños identifican de forma consistente la forma en que les tratan en las escuelas como un área importante de preocupación. Las estrategias para introducir escuelas amigables para la infancia, donde se valoren como compañeros y no sólo como destinatarios pasivos de personas adultas expertas, son vitales para una educación más eficaz y respetuosa.

Dar la oportunidad a niños y niñas de organizar junto con gente adulta, les brinda mayor fortaleza, acceso a más información y auto confianza. Así, estarán mejor preparados para detectar abusos o abandono a sus derechos, denunciar ante las autoridades pertinentes para tomar la acción que sea necesaria y actuar para proteger más eficazmente sus propios derechos.

A manera de ejemplificar lo anterior, veamos el siguiente gráfico:

Implicación en contextos participativos



b) Promoción de auto abogacía

La auto abogacía es un proceso de reconocimiento por parte de personas adultas para que niños y niñas actúen en torno a los problemas que consideran importante y tiene las siguientes características:

- Los temas de preocupación son identificados por los propios niños y niñas.
- El rol de las personas adultas es facilitar, no liderar.
- El proceso es controlado por niñas y niños.

Esto implica un profundo compromiso de permitir a los niños definir su situación y desarrollar estrategias para cambiarla de acuerdo a sus propósitos. Requiere un claro reconocimiento de parte de los adultos que deben permitir a niñas y niños tomar el poder de controlar el proceso y los resultados a favor de una relación de colaboración con ellos. Lo cual implica la función continua de las personas adultas de asesorar, apoyar, administrar y procurar fondos.⁶¹

61 Lansdown, Gerison. Promoting Children's Participation In Democratic Decision-Making UNICEF Innocenti Impreso por el Arti Grafiche Ticci, Siena - Italia febrero 2001. Traducción: Red por los Derechos de la Infancia en México.



5. Participación infantil y desarrollo institucional

Una política institucional para la participación infantil



El hecho de que las personas adultas reconozcan a niños y niñas como sujetos sociales, con capacidad de diálogo para tomar en cuenta su opinión y traducirla en elementos de incidencia por parte de quienes toman decisiones, debería reflejarse en una clara política institucional, con una programación sistemática e inversión de recursos destinados para su ejecución y evaluación.

De acuerdo a Soraya Medina,⁶² para que una organización asuma el interés de institucionalizar al interior de sus acciones la puesta en práctica de la participación infantil, le significa que al menos haya promovido experiencias diversas relacionadas con ésta, y que las personas adultas involucradas estén interesadas en promoverla, aun y cuando los niveles de conocimiento se encuentren ubicados en distintos niveles. Para Medina significa que:

La definición de una política es justamente una decisión de cada organización para poner en común diferentes visiones y llegar a puntos de encuentro que permitan seguir abriendo caminos ya no sólo por o para la infancia, si no con la infancia.

Lo anterior brinda una oportunidad de transitar entre el paradigma de tratar a la infancia como actor pasivo, a reconocerlo como sujeto con capacidad de incidir y en este caso, de poder fortalecer las acciones desarrolladas por la propia institución.

No son todavía numerosas y sistemáticas las experiencias institucionales que han incorporado la opinión y participación infantil como elemento estratégico para ver fortalecidos sus programas dirigidos a la población infantil, y mucho menos las que pueden identificar la participación como elemento garante del ejercicio de sus derechos. Lo que nos brinda un vacío conceptual y metodológico para identificar los elementos que son necesarios a tomar en cuenta para la construcción de una política que promueva espacios de participación infantil.

61. Lansdown, Gerison. Promoting Children's Participation In Democratic Decision-Making UNICEF Innocenti Impreso por el Arti Grafiche Ticci, Siena - Italia febrero 2001. Traducción: Red por los Derechos de la Infancia en México.

62 Medina, S (2007). Bases para una política de promoción de la participación de niños, niñas y adolescentes.

Participación Infantil

uno de los pilares del Enfoque de Derechos de la Infancia

Si el reto es incorporar la participación infantil en los mecanismos institucionales, deberíamos dar cuenta desde la concepción de Enfoque de derechos de la infancia⁶³(EDI), y mostrar la relevancia que tiene la participación infantil como una de las dimensiones estratégicas que deben orientar la práctica institucional de aquellas organizaciones que se muestran interesadas en un enfoque de derechos. Es así que las dimensiones para la incorporación de la EDI, de acuerdo a la Red por los Derechos de la Infancia en México son:

- a) Como forma de pensamiento: siendo el conjunto de teorías, conceptos y principios para mirar y tratar a niños y niñas como sujetos plenos de derechos. En este nivel las representaciones sociales de la infancia⁶⁴ merecen especial atención, ya que pueden favorecer las actitudes personales o institucionales que no promuevan el respeto de la infancia como actor social.
- b) Como práctica-socioeducativa: significa el conjunto de herramientas técnicas metodológicas para el diseño de programas, lo que significa el desarrollo de diagnóstico basado en datos; la definición de prioridades; las estrategias de implementación que incorpore acciones frente a violaciones de derechos, acciones para promover los derechos de la infancia y acciones para la incidencia; el monitoreo y la evaluación.
- c) Como promotor de cambio social, político y jurídico: significa la movilización de fuerzas sociales, políticas y jurídicas a favor de los derechos de la infancia, a través de la incidencia política, las estrategias de comunicación, la defensa jurídica de los derechos de la infancia.
- d) Como promotor de la participación y organización infantil: significa la participación infantil como constructor de los derechos.

Es en este punto, donde cobra relevancia la incorporación una política institucional, y que de acuerdo a Soraya Medina⁶⁵ y en la experiencia con CECODAP, los elementos para la definición de una política deberán estar orientados en base a:

- Establecer objetivos institucionales sobre la participación infantil.
- Establecer una relación de objetivos con la misión y visión de la organización.
- Delinear las características de la participación infantil que se desea promover.
- Definir los valores que guiarán la política de participación infantil.
- Definir el papel de la organización.
- Definir el papel de las personas adultas que le acompañan.
- Establecer los ámbitos de incidencia de la participación.
- Establecer las estrategias para la promoción de la participación.

Incorporar una política institucional, puede significar:

- Intentar la integración de la participación infantil desde los planes operativos puede significar confrontar el resto de estructuras institucionales.
- Pueden ser necesarios procesos de re-ingeniería institucional para adaptar mejor la participación infantil a las prácticas institucionales y así evitar contradicciones en los diversos ámbitos y sistemas.
- Más que una metodología, la participación infantil es una forma de integrar lo establecido en la Convención en planes y programas, cualesquiera que sean los utilizados por una organización.
- La mayor parte de insumos generados en la participación sirven para inspeccionar el grado de integración de la Convención dentro de una organización, principalmente en sus planes operativos.

63 Definido por la Red por los Derechos de la Infancia en México como el conjunto de conocimientos, experiencias y principios que, desde la base de los derechos de la infancia, reconstruyen los métodos y técnicas de intervención social, política y jurídica, fomentan el protagonismo infantil y el cumplimiento de los derechos de la infancia tanto en los marcos políticos, legislativos como en las prácticas sociales y educativas.

64 Para mayor información sobre representaciones sociales que promueven los derechos de la infancia y aquellas que lo niegan, ver RDIM, et OIT. (2007). Infancia en el universo mediático, Análisis de la infancia en la prensa escrita desde los enfoques de género y de derechos. México. Págs. 21- 44

65 Medina, S (2007). Bases para una política de promoción de la participación de niños, niñas y adolescentes.

El compromiso de todos los niveles de la estructura organizacional

La apuesta en la participación infantil debe de ser, fundamentalmente, una apuesta institucional y no sólo de uno o más educadores comprometidos.

Pretender que niñas, niños o adolescentes – a los que se dirigen los esfuerzos de una institución – sean capaces de tomar decisiones y de actuar sobre los asuntos que les afectan, implica necesariamente considerar que las personas adultas involucradas en su proceso educativo no cuenten también con estructuras al interior de esas instituciones para que sus propias opiniones y experiencias puedan influir de manera adecuada los sistemas organizativos y metodológicos a fin de que su tarea se desarrolle en mejores condiciones.

Esto establece el vínculo entre los procesos de participación infantil con los de fortalecimiento institucional, en particular en aspectos como desarrollo organizacional y sistemas de comunicación, control y toma de decisiones internas.

Es necesario decirlo. En ocasiones optar por formas superficiales o de aparador en la participación infantil puede ser una salida fácil a una cierta presión que siente una organización de parecer “políticamente correcta”, pero no significar un compromiso de mayor trascendencia hacia la misma.

Es desde tal perspectiva que en esta propuesta consideramos actividades dirigidas al menos a tres niveles de la estructura institucional:

- El nivel de dirección general o alta dirección: de forma tal que exista un nivel de aporte, comprensión y compromiso que además de dar respaldo al proceso emprendido en el ámbito educativo permita la inclusión de la participación infantil como un elemento transversal en la planificación, organización, presupuestación y evaluación. En términos de la construcción de la propuesta desde una dinámica interinstitucional, será fundamental que el nivel directivo aporte, además, su visión estratégica armonizada con los valores y objetivos institucionales.
- El nivel de coordinación técnica: que significará el trabajo y la capacitación en torno a la planificación operativa y técnico-metodológica que derive en que coordinadores dispongan de mejores herramientas (y aporten su conocimiento en ese sentido) para, a su vez, capacitar y coordinar los procesos de los equipos educativos o de promotores a su cargo en actividades coherentes con el resto de los programas institucionales.
- El nivel operativo-educativo: que involucra tanto la capacitación de educadores, promotores o acompañantes de proceso de participación infantil en el manejo de métodos, técnicas y recursos para estas tareas; así como la formación de equipos de trabajo dentro y entre las instituciones para retroalimentar, sistematizar y evaluar los procesos educativos. En este sentido deberá atenderse al desarrollo profesional en la dimensión tanto individual como grupal.



6. El papel y formación de los adultos frente a la infancia



La participación infantil dentro de una organización no debiera establecerse a partir de un decreto en el que las personas adultas encargadas de la relación educativa con niñas y niños se convierten por arte de magia en “educadoras democráticas”.

Para ello, es necesario que la participación infantil sea vista como un proceso en el que un tema fundamental lo constituye tanto la formación de los adultos (animadores, promotores o acompañantes) como la creación de espacios apropiados para dar soporte a su tarea educativa y para que las experiencias que desarrollen en la práctica de la participación infantil sean también un insumo fundamental para el mejoramiento de los métodos, técnicas y herramientas utilizadas en su promoción.

El hecho de promover espacios para la participación infantil sin considerar la dimensión de las personas adultas que acompañan, puede llevar a que se sientan rebasadas por el ímpetu que comúnmente caracteriza a niños y niñas, y que no sólo no sepan cómo acompañar, qué actitudes asumir ante ello y de qué manera canalizar y fortalecer este impulso, sino incluso colocarles obstáculos o confrontarles ante las iniciativas emprendidas.

Por otro lado, ignorar la formación y el desarrollo profesional de quienes educan o facilitan puede denotar una confusión respecto a que parecería que existen sólo en función de lo que niñas y niños determinen, sin que se les pueda visualizar con su propia agenda y, sobre todo, el enorme potencial de crecimiento profesional y humano que es posible desarrollar en este tipo de práctica.

Existe así, una interrelación entre la afirmación del niño como sujeto y de quien facilita también como un sujeto que reconoce su propio carácter como tal y el rol que juega ante niñas y niños.

Se trata así, de que la participación infantil sea antes que un evento, un elemento constitutivo de la cultura organizacional.⁶⁶

El desarrollo de competencias persona adulta que acompaña

En este caso nos referimos a la teoría de las competencias profesionales que puede ubicarse como:

(...) el conjunto aptitudes que permiten resolver problemas de complejidad creciente en escenarios diversos de trabajo, de manera autónoma y flexible que permita la transferencia a situaciones nuevas; así como la construcción de una postura que integre a los aspectos cognitivos y de habilidades, los elementos éticos y el pensamiento crítico requerido para confrontar la realidad y hacer propuestas de mejora en una disciplina determinada⁶⁷

⁶⁶ Aunque se trata de un concepto de gran controversia, al hablar de cultura organizacional nos referimos a un elemento fundamental de la identidad de una organización relacionado con los aspectos expresivos y afectivos de la misma en un sistema colectivo de significados simbólicos: mitos, ideologías y valores. Para más sobre este tema sugerimos consultar: Abarbanel y Otros. Cultura Organizacional. Aspectos teóricos y metodológicos. Legis, Bogotá Colombia, 1992.

⁶⁷ Vázquez, E. Jesús y Blanca Pérez R. Metodología educativa basada en competencias profesionales. Universidad de Monterrey, Vicerrectoría de Ecuación Superior, División de Estudios Profesionales, Departamento de Ciencias Clínicas, Mimeo. P. 3.

Si bien se trata de un concepto controvertido debido quizá a que debe sus orígenes en parte a la teoría de competencia laboral con propósitos por demás armónicos a la dinámica del mercado, su aplicación en el campo educativo le ha dado una perspectiva más integral ya que, según los autores citados, implica:⁶⁸

- La integración de conocimientos, habilidades y valores, referidos dentro del concepto de aptitudes.
- La existencia de un escenario o situación problemática y problematizadora que en su resolución implica el uso de la energía personal, así como el ejercicio de la reflexión y del pensamiento crítico. La idea de escenario está ligada a una práctica concreta que implica la experiencia del sujeto.
- La importancia de la construcción de una postura personal y el papel que juega en una experiencia concreta.

Estas nociones resultan relevantes pensando en la promoción de procesos de participación infantil, ya que adjudican un peso apropiado a la formación y papel de personas adultas comprometidas con estos procesos en términos de que, por un lado, el reconocimiento de la participación infantil sea ante todo una actitud ante niños y niñas que ofrezcan a quienes facilitan retos motivadores para su propio crecimiento profesional, y por otro, una práctica concreta en la que también es necesario mejorar los conocimientos técnicos y conceptuales para desarrollar estrategias educativas apropiadas.

Las actitudes

Diversos especialistas reconocen que es posible influir y por lo tanto cambiar las actitudes, aunque implican procesos largos y grandes resistencias, ya que son estructuras adquiridas que se arraigan profundamente en el ser humano a través del proceso de socialización. Para el caso de la participación infantil esto implicaría que las personas que educan o son promotoras debe de prevalecer – independientemente del nivel de capacitación que se tenga-, una actitud de respeto por la infancia, y más que mirarle como objeto de compasión, es reconocer su capacidad de sentir, pensar y hacer. Una actitud contraria, que subestima la capacidad de niñas y niños y les asigna el mero papel de ser dirigidos por personas adultas que todo lo ven y todo lo saben, es difícilmente compatible con la idea de la participación.

La idea de actitud hacia la infancia es incluso fundamental en la medida que puede ocurrir que se diseñen perfiles bastante sofisticados de personas que son promotoras que, si bien son necesarios para seleccionar a quienes se acercan más a los atributos requeridos (aunque en ocasiones suelen ser perfiles de personas inexistentes) no siempre se hacen observaciones relacionadas con las concepciones y actitudes que pueden tener hacia niñas y niños.

Es conveniente mencionar algunas actitudes que pueden facilitar procesos de participación infantil por parte de los adultos:

67 Vázquez, E. Jesús y Blanca Pérez R. Metodología educativa basada en competencias profesionales. Universidad de Monterrey, Vicerrectoría de Ecuación Superior, División de Estudios Profesionales, Departamento de Ciencias Clínicas, Mimeo. P. 3.
Ibid. P. cit.

- Deseo y aspiración de interactuar con niñas y niños, de establecer un diálogo sencillo que les reconozca capacidades y situaciones particulares, en el que si bien se respeta su opinión, su sentir y su experiencia, también se les coloca en situaciones que retan su imaginación, creatividad y el despliegue de otras capacidades. Se trata de una actitud que permita vivir la relación con niñas y niños como una relación con todas sus contradicciones, pero sobre todo como una relación en la que se es consciente del aprendizaje y el crecimiento que significa para la propia persona y, por supuesto, para niñas y niños.
- Compromiso a través del diálogo, en donde se reconoce el papel de niñas y niños y el propio. Reconocimiento de los valores, de los contextos, de las diferencias y puntos en común que, por tanto implican la autenticidad y la coherencia, lo que sólo puede fundamentarse en una autoestima sólida que permite dar cabida a los acuerdos y a los desacuerdos.
- Reflexión sistemática sobre el papel que se tiene ante niñas y niños, como posibilidad permanente de ajustar el desempeño y entender sus ritmos y tiempos, momentos y formas en las cuales es oportuno intervenir.
- Tolerancia a que las situaciones definidas por niñas y niños y las dinámicas que generan, no sean como las personas adultas las consideran, pero sin dejar de ejercer la responsabilidad que se tiene frente a ellos. Esto implica el respeto combinado con la posibilidad de hacerse escuchar, de explicar y sobre todo, de facilitar que niñas y niños para que se coloquen en situación de construir por sí mismos conclusiones más integradoras y basadas en mayor información.
- Propositividad, o actitud constructiva que ayude a niñas y niños a buscar nuevas soluciones, a “romper el cuadro”, a desarrollar sus habilidades de negociación, diálogo y organización para lograr el cambio, pero también de calcular cambios posibles a partir del reconocimiento de las capacidades reales. Fundamentalmente se trata de que la persona adulta tenga una actitud que favorezca una postura autónoma, reflexiva, informada, consciente y actuante de niñas y niños.

Por su parte, Lansdown plantea lo que considera lecciones prácticas para promover la participación infantil,⁶⁹ pero que resultan – desde nuestro punto de vista, en actitudes básicas para estos procesos:

- Tener preparación para escuchar las prioridades de niñas y niños.
- Tener claro lo que se intenta lograr.
- Tener claros los límites propuestos para la actividad.
- Realizar la investigación necesaria.
- Voluntad para consultar con niñas y niños los métodos de participación.
- Recordar que niñas y niños no son un grupo homogéneo.
- Prepararse para disponer del tiempo necesario.
- Disponer de los recursos necesarios.
- Recordar la importancia de trabajar tanto con personas adultas como con niñas y niños.
- Prepararse al desafío.
- No menospreciar a niñas y niños.
- Desarrollar indicadores o metas de participación eficaz en colaboración con niñas y niños.
- Tener preparación para cometer errores.

⁶⁹ Lansdown, Gerison. Promoviendo la participación de los niños en la toma de decisiones democráticas, p. 33

Si bien podríamos encontrar una variada cantidad de actitudes hacia niñas y niños, existen al menos dos grupos fundamentales que no parecen ayudar a la participación infantil, y en las que creemos conveniente profundizar brevemente:

Las actitudes autoritarias donde con formas sutiles o abiertas se manipula e impone a la infancia, sin reconocer su capacidad, sus necesidades, valores y experiencias. Aquí encontramos una gran variedad de actitudes, tales como: considerar que se es superior a los niños (por lo tanto se piensa que las personas adultas deben ser líderes del grupo de niñas y niños), arrogancia, soberbia, poca empatía y tolerancia, débil manejo del diálogo y propensión al control y la manipulación, así como a la imposición (que no negociación) de las propias ideas aun cuando éstas sean sobre participación infantil. Además, es común encontrar rigidez en las formas para dirigirse a niñas y niños y un intento permanente por recibir el reconocimiento de su parte, por lo que en ocasiones pasan desapercibidas ya que suele transformarse en demagogas que dicen reconocer a niñas y niños, les deja espacio para hablar y expresarse, pero genera pocas estructuras o mecanismos para que su opinión tenga un efecto real en la dinámica en cuestión. Así, no es raro ver que desde estas actitudes se organicen foros y eventos diversos en los que “participan” niñas y niños, sin que en el fondo ocurra nada. Estas actitudes son más complicadas cuando se trata de una persona carismática que goza en ocasiones de cierta aceptación por parte de niños y niñas, ya que sus habilidades hacen difícil reconocer que se trata de una relación absorbente y que deja poco lugar a la vida propia.

Las actitudes reivindicativas: aunque pareciera que se trata de actitudes donde el valor esencial es la capacidad autogestiva de niñas y niños, en realidad este tipo de actitudes preocupan cuando encontramos que en el fondo la atracción que ejercen niñas y niños sobre quienes educan (y en ocasiones esta atracción es recíproca) tiene que ver con los rasgos de inconformidad y búsqueda de cambio que les son característicos, y en las cuales es posible que quienes educan, alberguen la esperanza de resolución de conflictos no asimilados personalmente. En estas situaciones, es común ver casos en los que confunden la agenda de la infancia con la suya propia y en los que todo tipo de comportamiento contestatario es estimulado como paradigma de lo alternativo. Así, suele confundirse el papel de la persona adulta como “adoctrinadora” del grupo de niñas y niños, lo que en el fondo deviene en una forma de autoritarismo con un discurso vanguardista pero que no deja espacio a que niñas y niños determinen su propia trayectoria. En ocasiones detrás de estas actitudes se esconden dinámicas más perversas donde la voz o las reivindicaciones pronunciadas por niñas y niños son utilizadas para que quien educa o facilita goce de una plataforma de presión política para beneficio propio. Sobra decir que estas actitudes restan credibilidad a niñas y niños sobre su propia capacidad y debilitan su motivación para actuar de manera organizada y definir sus propias dinámicas y estilos.

También podríamos hablar de otras actitudes que no son de mucha ayuda en los procesos de participación infantil, como la de inhibirse ante niñas y niños o dejarles ser bajo la idea de que todo aquello que hagan o digan es apropiado por el hecho de que son niñas o niños sin reconocer la relación de mutua reciprocidad que se tiene con ellos.



7 Necesidad de procesos de participación desde la perspectiva infantil no adultocéntrica



Desde que Roger Hart hiciera clásica la escalera de la participación infantil (modelo retomado de la escalera de la participación popular), antes incluso del reconocimiento a los derechos de participación por parte de la Convención sobre los Derechos del Niño, ha quedado claro que existen riesgos sistemáticos de que dicha participación sea manipulada, simulada o reducida a expresiones grotescas y decorativas desde diversos ejercicios diseñados por personas adultas que no fomentan uno de los elementos esenciales de los procesos de participación de niñas y niños: la democratización del poder de decidir a través de formas y mecanismos de inclusión de su perspectiva, voz y organización.

La manipulación, uso simbólico y reduccionista de la participación puede encontrarse en eventos y ejercicios promovidos por entidades tanto gubernamentales como de sociedad civil.

En todo caso, dicha situación que se repite sistemáticamente en países y regiones, en eventos locales, nacionales o internacionales es una reproducción de las estructuras adultocéntricas construidas históricamente, y que no son fáciles de modificar por convocar a esa democratización del poder de decidir. En otras palabras implica la construcción del poder político de niñas y niños en los entornos que van desde la familia, la escuela y la comunidad y hasta las políticas públicas y los marcos jurídicos, o dicho de otra forma, “en todos los asuntos que les conciernen”.

El adultocentrismo -que es muy común en la forma que se ha promovido en diversos entornos la participación infantil- tiene diversas causas. Dos de las más importantes a señalar son:

- El temor estructural de parte de las instituciones adultas de perder el control de la conducta de niños y niñas, lo que se traduce en ejercicios que no fomentan su empoderamiento o en el mejor de los casos se valen de un tipo de participación individualista que permite una mejor manipulación en la medida en que niños o niñas desde esta dinámica, representan más los intereses adultos que los de su grupo de pares.
- La falta de conocimiento, que prevalece aún en diversos entornos, sobre el desarrollo infantil, los procesos de construcción de conocimiento y de sus capacidades en forma integral. Tal situación se expresa en los inadecuados métodos y técnicas para promover la participación infantil con base en conocimiento construidos sobre la infancia, muchos de los cuales ni siquiera son tan novedosos, pero son poco utilizados en los procesos de participación de niños y niñas.

El adultocentrismo no sólo se expresa en las formas más evidentes de manipulación y uso decorativo de niños y niñas: también se hace presente aún en esfuerzos más auténticos de fomentar su real empoderamiento. Tal situación podemos observarla en dos situaciones comunes: el adultocentrismo de la infantilización participativa y las estructuras y dinámicas adultas como modelos para la participación infantil.

El adultocentrismo de la infantilización participativa

Los modelos de la pedagogía contemporánea han encontrado en la instrumentación didáctica las vías por excelencia para los procesos de socialización infantil. Esto se ha traducido en ricas experiencias educativas para fomentar procesos de aprendizaje, mismos que, desafortunadamente, son poco conocidos o valorados por un conjunto considerable de grupos interesados en procesos de participación infantil.

Muchas experiencias en este ámbito han aprovechado los aportes de la epistemología, la psicología y la pedagogía, entre otras, para incrementar el valor que reviste el conocimiento de las características propias del desarrollo infantil, aún desde las diversas perspectivas teóricas de las que se trate, pero que en muchos casos concluyen en la idea de que, en efecto: niñas y niños construyen su conocimiento de forma diferente a la de los adultos e incluso en cada etapa de su desarrollo.

Los conocimientos construidos en este campo han acentuado el valor de los métodos didácticos, y en particular de las técnicas y dinámicas facilitadoras de los procesos de aprendizaje. Desde estas perspectivas, el papel de lo lúdico ha sido motivo de un amplio desarrollo en el área de la educación formal y no formal. Nuestras propias experiencias a lo largo de varios años, tienen como fundamento, como veremos más adelante, parte de este conocimiento. La contribución de los métodos pedagógicos ha sido fundamental para avanzar en y entender las dimensiones de la participación infantil.

No obstante, en el campo de la participación infantil, es común que las profundas estructuras adultocéntricas deriven en dinámicas que conviertan lo que podrían ser procesos efectivos de participación infantil, en momentos a veces sólo divertidos y otras veces con aprendizajes significativos para niños y niñas involucrados, pero que no derivan nunca en la posibilidad de que niños y niñas ejerzan su derecho a ser escuchados, a que sus opiniones sean tomadas en cuenta y a afectar –incluso de manera organizada, el mundo que les rodea.

Esta situación provoca enormes contradicciones:

- La reducción de procesos de participación infantil, a momentos de aprendizaje significativo y divertido, si bien con un despliegue de recursos lúdicos meritorios de consideración. Llega a ocurrir que en eventos públicos donde se pretenden realizar ejercicios de participación infantil, no se les obligue a referenciarse con los espacios adultos, mientras que se diseñan hasta festivales infantiles cargados de representación lúdica y expresión artística, pero carente de un valor político o bien cargados de la representación infantilizada de los derechos políticos de la infancia, que terminan por legitimar dinámicas que fortalecen el monopolio del conocimiento y decisión política por parte de las personas adultas y la idea de que lo infantil carece de representaciones y capacidades políticas profundas que merecen ser escuchadas pero no tomadas en cuenta.
- El control por parte de las personas adultas de las experiencias denominadas de participación infantil, sin permitir una efectiva toma de decisiones o la organización para la modificación de su entorno. Puede ser que la propia creación de métodos, técnicas y dinámicas “participativas” se constituya en un mecanismo (frecuentemente denominado “modelo pedagógico”), que controla y constriñe la participación infantil al ámbito planificado por el mundo adulto.
- Puede ser que a niñas y niños se les invite a procesos de aprendizaje desde esta perspectiva, pero con una dinámica que fortalece a las personas adultas como principales poseedoras del conocimiento sobre niños y niñas, como ejecutoras de los espacios que se les diseña (en muchas ocasiones estas experiencias pueden incluir mecanismos de evaluación desde niñas y niños).
- La construcción de espacios y mecanismos para que la perspectiva infantil se exprese a través de formas adecuadas a sus características de desarrollo, desde una perspectiva adultocéntrica deriva, frecuentemente, en la creación de espacios y mecanismos paralelos (no siempre) donde niñas y niños toman decisiones, mientras que las personas adultas toman las propias.
- Se pueden diseñar mecanismos para que se intersecten ambos espacios, lo que sin duda es significativo, pero se profundiza la idea de un mundo dividido por una franja: la minoría de edad, que sistemáticamente deriva en que sean los adultos quienes en sus espacios más estructurados tomen una decisión final, no compartida o de la que no se rinde cuentas a niños y niñas. Los espacios lúdicos no suelen implicar afectaciones profundas, por ejemplo, en el diseño y ejercicio de un presupuesto institucional.
- La formación de las personas adultas es altamente valorada desde una perspectiva lúdico-adultocéntrica. Con todo lo positivo que la formación para facilitar la participación infantil significa, es común que desde la dinámica adulta se considere que nunca se está bien preparado para iniciar procesos y que las experiencias más efectivas deriven en momentos poco sistemáticos de participación infantil que no siempre tienen prioridad en la agenda institucional.

Como hemos señalado, las experiencias de participación desde los modelos lúdicos son altamente positivas para una efectiva participación infantil, sobre todo si logra superar las contradicciones señaladas.

Como hemos señalado, las experiencias de participación desde los modelos lúdicos son altamente positivas para una efectiva participación infantil, sobre todo si logra superar las contradicciones señaladas.

Las estructuras y dinámicas adultas como modelos para la participación infantil

Participación infantil implica esfuerzos serios de fomentar que niños y niñas se expresen en diversas formas, que se les escuche, que su opinión sea tomada en cuenta e – incluso, que sea posible que se organicen y actúen para dar vida a sus aportaciones.

En este marco, como lo ha señalado Manfred Liebel, las experiencias desarrolladas en regiones como América Latina, pueden ubicarse en al menos dos grandes grupos:

A). Participación popular

Se trata de experiencias donde la participación infantil ocurre a partir de coyunturas específicas inscritas dentro de movimientos populares que permiten que ésta sea prácticamente una consecuencia natural, y en donde las personas adultas consiste en acompañar y reflexionar en torno a un proceso que va ocurriendo de una forma un tanto espontánea, ya que niños, niñas y adolescentes se convierten en los principales conductores de su propio proceso, mismo que logra avances muy significativos, que por su naturaleza ponen en cuestión el orden establecido .

En este tipo de experiencias podríamos ubicar las desarrolladas por MANTHOC en Perú, Natras en Nicaragua y Meninos da Rúa de Brasil (al menos en sus orígenes).⁷⁰

B). Participación orientada

En este campo encontramos experiencias logradas principalmente por organizaciones de la sociedad civil, que desarrollan programas a favor de la infancia, y que en su búsqueda por una práctica inspirada en sus derechos, ha incursionado en la participación infantil tratando de que ésta ocurra principalmente entre la población con la que trabajan.

En muchas ocasiones, estas experiencias han tenido como principal dificultad el hecho de que no nacieron con estructuras dirigidas a promover la participación infantil y quienes la animan o facilitan no siempre contaban con la capacitación apropiada para acompañar o fomentar estos procesos. Este tipo de experiencias las encontramos en numerosos países de América Latina, como es el caso de México.

⁷⁰ Una sistematización muy amplia sobre estas experiencias las podemos encontrar en Liebel, M., La Otra Infancia. Niñez trabajadora y acción social, Lima-Perú, IFEJANT, 2002

Una pedagogía de la participación infantil

Si bien en ambas prácticas encontramos un esfuerzo por crear una pedagogía de la participación infantil atendiendo a los procesos educativos para las personas adultas, podemos decir que en las experiencias de participación orientada se ha priorizado su formación para acompañar dichas experiencias, mientras que en el caso de la participación popular se ha enfatizado la importancia en dar amplio espacio a los procesos de protagonismo o autogestión infantil sin ponerle trabas, apostando a que los mismos niños y niñas son capaces de establecer sus propios recursos y límites.

Aunque los argumentos que dan sustento a las experiencias de participación orientada a menudo han servido como pretexto para no poner en práctica la participación infantil (pues las personas adultas por alguna razón nunca terminan de capacitarse), hay razones válidas para dar prioridad a la formación de quienes promueven:

- Frecuentemente la falta de formación de los animadores ha llevado a que las experiencias de participación infantil sean obstaculizadas por quienes facilitan el proceso, consciente o inconscientemente, al no comprender o sentir que les rebasa la dinámica que pronto logran niñas y niños.
- En otras experiencias no existen vínculos entre los grupos de niños y niñas que se articulan a espacios extra-institucionales con sus colegas dentro de una institución, lo que tiende a fomentar ciertas actitudes individualistas y poco comprometidas con su grupo de pares, lo que nuevamente denota la carencia de estructuras al interior de la institución para enfrentar esta contradicción.

Si bien es cierto que estos argumentos pueden tener cierto valor, se trata de manera indiscutible de una forma mediatizada por el mundo adulto para promover la participación infantil, que si bien no se compara con formas de manipulación, si implica que personas adultas establecen una regulación de los modos y alcances del proceso.

Lo anterior nos lleva a plantear que esta mediación ocurre principalmente no tanto porque la misma les sea necesaria a niñas y niños (al menos en un primer momento), sino porque lo es para el mundo adulto. Lo cual, visto en términos de funcionalidad supone un proceso de transición entre estructuras y prácticas verticales o autoritarias hacia otras más democráticas. Así, una mediación comprometida con la participación infantil podría derivar en mayores formas de autonomía y protagonismo de niñas y niños.

Por un lado se encuentran los modelos de participación, incluso organizada, de niñas y niños, que toman como parámetro fundamental el modelo de organización social y política de las instituciones adultas (consejos, congresos, estructuras verticales, movimientos sociales, entre otros).

La construcción de espacios de efectivo poder político de niñas y niños es fundamental para el ejercicio de sus derechos. En este sentido existen experiencias muy relevantes, sobre todo en países del sur del hemisferio. Muchas de estas experiencias han permitido constatar sus capacidades como actores de cambio y como sujetos políticos, lo que debería de aprenderse por lo que han aportado en estos espacios de articulación entre pares y con otros grupos sociales para la incidencia y toma de decisiones.

Lo anterior es importante debido a que algunas experiencias de participación infantil desde este entorno, pueden expresar dinámicas adultocéntricas.

En este sentido, el adultocentrismo puede observarse en experiencias que, sin cuestionar la forma en que históricamente se fueron construyendo las estructuras de representación política y democrática (mismas que por ejemplo han creado élites de poder que se reproducen a sí mismas), se establecen como el parámetro hacia el cual deben de moverse los procesos de participación infantil.

No estamos hablando de ejercicios como el cabildo de los niños por un día o los parlamentos infantiles una vez cada tanto (entre otros tantos que se repiten por todos lados), que sólo constituyen ejercicios para que niñas y niños “aprendan” de la vida política, pero que nunca significa que desde estas estructuras se tomen decisiones. Más bien nos referimos a aquellos que fomentan efectivamente que niños y niñas participen en la toma de decisiones pero para ello, tienen que asemejarse más (en competencias, habilidades y conocimientos) a las de personas adultas.

Este tipo de modelos deben ser tratados con mucha consideración y respeto, que pese a los retos que enfrentan significan apuestas de gran compromiso social, político y pedagógico, para fortalecer la capacidad organizada de niñas y niños de influir en la toma de decisiones, no obstante al tomar como modelo de referencia las formas de participación adulta y aplicarla en los procesos de participación infantil se enfrentan a numerosas contradicciones:

- La posibilidad de que legitimen la obsolescencia de las estructuras y formas de participación política de los reducidos grupos adultos que se perpetúan en las dinámicas del poder en una búsqueda permanente de no perderlo, rompiendo con los referentes que les empoderaron. Si bien las experiencias de participación infantil con estas características son muy relevantes, tienden a desaprovechar la riqueza de las características de los procesos de desarrollo infantil que podrían enriquecer la dinámica de la participación política adulta. Incluso, un mayor desarrollo de formas y estructuras de participación política basadas en las características de niñas y niños podría contribuir al desarrollo de espacios y mecanismos que permitan un acceso más democrático para el propio mundo adulto, sobre todo de aquellos excluidos de los círculos del poder político, y menos obsesionados con su ejercicio.
- La necesidad de que sólo niñas y niños (generalmente los de mayor edad) que desarrollan más habilidades para el debate y la negociación política, con base en las características de los grupos de poder adulto, sean quienes alcancen la oportunidad de protagonizar procesos de participación. Esta situación frecuentemente obliga a que niños y niñas reciban una formación política, dominen un repertorio verbal y de conocimientos más especializados, reproduzcan procesos de representación política cuestionables hasta en los grupos de poder adultos, y requieran de una disciplina militante. Un modelo con estas características puede ser muy relevante ante la ausencia de estructuras sólidas de participación infantil, pero complicadas de reproducir en contextos de menor militancia política en la sociedad civil y en los grupos comunitarios.

Una gran ventaja de las experiencias de este tipo, aún cuando enfrenten las contradicciones señaladas, es que cuentan con el potencial para fortalecerse con un conocimiento más referido a los constructos políticos desde una perspectiva infantil. Algunas experiencias desarrolladas en países con esta perspectiva, han ido incorporando cambios en este sentido, aunque es un terreno en el que en general se está en los procesos iniciales. Sin embargo, a estas experiencias se les debe reconocer el profundo compromiso por fortalecer la capacidad y poder de toma de decisiones de parte de niños y niñas.

Tristemente, un importante cúmulo de experiencias denominadas de participación infantil, ni siquiera se ubica en algunas de estas prácticas que hemos referido, sino que aún prevalecen los eventos predominantemente adultocéntricos.



8. Hacia un encuentro de dos mundos: principios para la promoción de la participación infantil



Hemos dedicado atención a estas dos prácticas que buscan la efectiva participación de niñas y niños porque consideramos que cada una puede brindar aportes importantes que permitan un equilibrio que fortalezca los procesos de participación infantil.

Más que una receta metodológica, la participación infantil es un proceso en permanente construcción y lleno de nuevos aprendizajes, en un entorno que históricamente no ha considerado a niñas y niños como actores sociales y políticos y en sujetos plenos de derechos.

De hecho el Comité de los Derechos del Niño de la ONU, el párrafo 133 de la Observación General no. 12 sobre el derecho del niño a ser escuchado, señala que (...) *la participación debe ser efectiva y significativa y requiere ser entendida como un proceso, no como un evento aislado.*⁷¹

De esta manera, la presente guía no busca constituirse en el paso a paso de la promoción de la participación infantil, sino en una base que sirva para orientar las experiencias que en esta búsqueda se construyan.

En ese sentido, tiene el propósito de brindar algunos principios y criterios metodológicos que faciliten, desde un enfoque de derechos humanos, los procesos desde una perspectiva que mire constantemente la superación de las pretensiones adultocéntricas que frecuentemente se hacen presentes en las relaciones adultos-niñas-niños mediadas por las estructuras institucionales.

Construido como un documento resultado de un propio proceso amplio de consulta internacional en el que grupos de niños y niñas de diversas partes del mundo hicieron escuchar sus voces al respecto, la Observación General no. 12 sobre el derecho del niño a ser escuchado, establece en su párrafo 134, lo que podrían considerarse como una serie de principios sobre lo que debe ser la participación infantil. En ese sentido el Comité señala una serie de características que deben tener todos los procesos en los que a niñas y niños se les escuche y participen.

Consideramos que estas características descritas por el Comité orientan la construcción de procesos metodológicos para fomentar la participación infantil. A continuación presentamos algunos retos pedagógicos derivados de las recomendaciones referidas del Comité:

71 Comité de los Derechos del Niño. (2009). Observación general 12: El derecho del niño a ser escuchado. CRC/C/GC/1220. Traducción de la Redim.



9. Algunos criterios para seleccionar metodologías de participación infantil:



Tanto las experiencias construidas históricamente, como las que se generan de forma novedosa, constituyen un importante cúmulo de conocimientos y herramientas metodológicas de promoción de la participación infantil.

De todas esas experiencias es posible obtener aprendizajes relevantes; no obstante, consideramos que es conveniente tomar en consideración algunos criterios para seleccionar de entre lo que puede estar a la mano, sobre todo desde una perspectiva de derechos. A continuación ofrecemos algunos criterios que pueden facilitar la selección y construcción de experiencias y métodos en este sentido.

Que niñas y niños obtengan mayor capacidad, información y recursos para su acción y toma de decisiones.

Si bien el juego debe de considerarse como una de las principales vías para promover la participación infantil, o mejor dicho, como el lenguaje por excelencia para la participación de niños y niñas, no todo evento lúdico puede ser considerado experiencia de participación, si no se orienta a que las opiniones de niñas y niños sean tomadas en cuenta y que fortalezcan procesos de organización infantil que, desde sus intereses, les permita ser protagonistas de cambio de su entorno.

Una propuesta metodológica puede estar organizada de tal manera que, por un lado, permita que cada momento en el proceso de participación tenga fines por sí mismos y permita aprendizajes significativos, pero también que pueda estar organizada de secuencial y progresivamente, de manera que fomente el desarrollo de mayores capacidades en términos de análisis de información y acción tanto individual como organizada.

Sobre todo es importante que las metodologías fomenten que niños y niñas participen del proceso mismo de planificación de acciones y experiencias, así como en la evaluación de las mismas.

Orientadas a la autonomía de niños y niñas y no al control adulto de los procesos infantiles.

Las personas adultas requieren tener claro y previsto el camino metodológico que van a recorrer niños y niñas. Sin embargo, a veces, bajo la idea de evitarles incertidumbre, en las experiencias de participación infantil pueden subyacer sentimientos de control de estos procesos.

Aún cuando se utilicen juegos y técnicas divertidas y de aprendizaje, las metodologías no pueden ser vistas como recetas de cocina o camisas de fuerza, sino como orientaciones para favorecer que niños y niñas construyan sus propios horizontes de actividad y, sobre todo, que les permitan colocarse en “situación de”, es decir, que les convoquen a plantearse una situación o realidad, a analizarla y actuar, desde su perspectiva, respecto de la misma.

Es necesario confiar en la capacidad de niñas y niños. Para lo cual las personas adultas deben estar sensibles a la improvisación, a facilitar herramientas que apoyen los procesos para que niños y niñas avancen, a pesar de que no sea el camino como nos lo podríamos haber planteado como adultos.

Niños y niñas también se determinan por el entorno adultocéntrico, por eso no resulta raro que en las etapas iniciales de un proceso de participación o en edades más tempranas busquen la constante autorización o aprobación de las personas adultas a su alrededor, quienes deben aprender a permitir el desarrollo de la confianza de éstos en sus propias capacidades a través de diálogos respetuosos de sus puntos de vista.

Para lo anterior, es imprescindible que las personas adultas estén atentas a las formas particulares en que niños y niñas perciben, organizan su entorno, y sepan reconocer las construcciones conceptuales y reflexivas desde diversas vías, para potenciarlas.

Basadas en las características del desarrollo evolutivo infantil

Las características propias de cada etapa en el desarrollo infantil no deben ser un impedimento para que niños y niñas participen, por eso, las metodologías deben estar adecuadas a las habilidades y competencias de los diversos grupos de edad.

Tanto si se trata de procesos de consulta a sus opiniones, como de organización para el diseño y ejecución de proyectos propios, el lenguaje, operaciones y metas deberán planificarse en concordancia con las capacidades propias de esas etapas.

Es muy probable que en las etapas más tempranas de la vida, los métodos y técnicas que se utilicen favorezcan la expresión a quienes no tienen un desarrollo verbal complejo, y que en la medida en que este tipo de lenguaje se va desarrollando, los que se utilicen aprovechen también esta capacidad. Es importante considerar que tanto para quienes tienen menos edad como para las personas de una edad más avanzada, el uso de técnicas permite la expresión de quienes aún con un repertorio verbal más desarrollado, tienen más dificultades para expresarse de esta forma dentro del grupo.

Nuevamente, es importante cuidar que el uso de técnicas y dinámicas lúdicas no conviertan a los productos desarrollados por niños y niñas de menor edad en meros ejercicios de expresión artística. Es natural que en las producciones y desarrollos de niños y niñas de menor edad, las ideas serán más simples y directas, pero eso no debe restarle espacio a los contenidos de lo que tratan de expresar a través de diversos medios.

Si bien los niños o niñas de mayor edad contarán con otras capacidades que permiten incluso la formación y el debate, que esto no reste a la oportunidad de construir sus contenidos mediante diversos medios de expresión que les signifique un aprendizaje.

Crear espacios específicos para que niñas y niños desarrollen su propia actividad, tiene varias razones: por un lado, pueden reproducir la tendencia a conducir o liderar la participación de quienes tienen menos edad, pues así hemos sido formados todas las personas. Por ello los más pequeños pueden encontrar en espacios propios la motivación apropiada para reconocer sus propias ideas y no someterlas a los de mayor edad. Es conveniente que existan los espacios en donde los diversos grupos de edad que se conformen dentro de un proceso de participación, puedan dialogar, particularmente atendiendo a los que los de otras edades realizaron.

Por otro lado, niñas y niños pueden ser a su vez promotores de participación infantil, pero es importante que cuenten con el apoyo y la formación necesaria para que, a la vez que facilitan los procesos de los más pequeños -cuidando las pretensiones adultocéntricas-, no pierdan la oportunidad de contar con espacios propios para el desarrollo de sus propias ideas.

Que fortalezcan el liderazgo individual y colectivo

Partimos de la consideración de que la participación es más que un ejercicio de liderazgos individuales, un proceso de construcción colectiva, donde es importante abrir los espacios para que niños y niñas decidan y actúen en forma organizada respecto a lo que les es motivo de atención.

Esta noción es importante en la medida que supera la idea de participación como aquello que niñas y niños pueden hacer desde las capacidades que han adquirido y que generalmente lo hacen más parecido a oradores adultos.

Pero por otro lado, el liderazgo colectivo debe permitir también la creación de espacios y técnicas para que niños y niñas desarrollen sus capacidades en el ámbito individual; por ello es importante que las metodologías fomenten los momentos de reflexión y acción individuales, que darán al proceso colectivo más riqueza.

Inherente al comportamiento social de los seres humanos, sin importar su edad, es la tendencia a seguir los otros liderazgos, por ello la idea de liderazgo individual debe superar la del fomento de pequeños líderes que se coloquen por encima de los otros. Para ello, es importante que en el proceso de acompañamiento de la participación infantil, exista la sensibilidad para apoyar con actividades específicas el desarrollo de las diversas formas de liderazgo que a nivel individual pueden desarrollar niñas y niños, más allá del tipo de habilidades y capacidades que tengan.

Que rompan los obstáculos derivados del adultocentrismo

Las metodologías, como hemos insistido, deben dirigirse a que las voces y desarrollos de niñas y niños sean escuchados y conocidos, a fin de que puedan afectar decisiones.

Pero también resulta importante que los espacios que se generen para la participación de niños y niñas, dejen de ser espacios en los que no existe interacción con las personas adultas (salvo los facilitadores o acompañantes de la participación infantil) que toman las decisiones.

Diversas modalidades de espacios de interacción pueden desarrollarse para este propósito, en el que es importante que se generen diálogos entre el infranqueable mundo adulto y el de niños y niñas. Pueden ser espacios de diálogo lúdico, en el que tanto adultos como niños y niñas se sensibilicen al interactuar y comprender la perspectiva de los otros.

Por eso las metodologías no deben ser rígidos métodos que niños y niñas tienen que seguir al pie de la letra. A diferencia del uso de los métodos y técnicas de aprendizaje escolar, donde la pedagogía clásica busca que niños y niñas aprendan en torno a objetivos que los adultos deciden, en los procesos de participación infantil el objetivo tiene más relevancia cuando es construido por niños y niñas y son quienes desarrollan; así que los métodos y técnicas, lejos de constituirse en el control remoto para que se haga lo que los adultos determinen, deben contribuir a colocar a niños y niñas en situación y ánimo creativo, constructivo de sus propias ideas y dialogante con el mundo adulto.

Con perspectiva de género

La participación infantil, y por ende, los métodos y técnicas que se utilicen, deben de ser sensibles al género, lo cual tiene diversas implicaciones.

Resulta clave que los procesos participativos brinden las mismas oportunidades a niños y niñas para desarrollar sus capacidades y liderazgo, de forma tal que contribuyan a romper con los estereotipos tradicionales que colocan a niñas como débiles, inferiores o como objetos de uso y desuso, en lugar de personas.

En este sentido es importante que las diferencias biológicas no sean un obstáculo para trascender esos estereotipos que justifican la desigualdad social, y que las voces y desarrollos de las niñas sean menos escuchadas, incluso por los mismos niños.

En ese sentido, hay que recordar que también niños y niñas a su escasa edad pueden haber incorporado patrones machistas y que estos se hacen presentes en la cotidianidad, incluso en el juego.

Por eso, los procesos de participación infantil deben de ir acompañados de métodos y técnicas que fomenten el diálogo entre niñas y niños, de forma tal que se escuchen mutuamente, que interactúen y que tengan la posibilidad de asumir roles que no siempre les son permitidos en otros ámbitos.

Basadas en el juego como eje transversal

Existe un reconocimiento amplio sobre el papel que el juego tiene en la infancia, sobre todo en la medida de que teóricos como Wallon⁷² (1987) o Vygotsky profundizaron en la idea de que en el desarrollo del niño, construido a partir de las interacciones con los otros, el juego cumple un papel fundamental dado que dará pie a simbolismos y abstracciones complejas. Por su parte, Piaget (1961) abordó el juego como instrumento de participación en el medio que permite la asimilación de la realidad para incorporarla al sujeto.

Para Garvey (1981) el juego *se produce con mayor frecuencia en un periodo en el que se va ampliando dramáticamente el conocimiento de sí mismo, del mundo físico y social, así como los sistemas de comunicación; por lo tanto es de esperar que se halle íntimamente con esas áreas de desarrollo.*⁷³

La relevancia del juego es tal, que se ha producido una amplia gama de ensayos y estudios sobre su papel, sus características, modalidades y sobre las funciones que cumplen en el desarrollo de niñas y niños. Por ejemplo, para autores como Belver y Ullán, el juego es una de las formas privilegiadas para despertar la creatividad infantil⁷⁴, mientras que Jiménez (2005) sostiene que todo juego implica acción mental y corporal; y que toda acción produce computación, por ello el juego se vuelve cognitivo, el ser humano desarrolla desde etapas muy tempranas de su vida una inteligencia lúdica.⁷⁵

Para Hernández (2007) el juego envuelve toda la vida del niño, es un medio de aprendizaje espontáneo y de ejercitación de hábitos intelectuales, físicos, sociales, morales.⁷⁶ Este mismo autor señala que el juego posibilita el desarrollo evolutivo en los distintos ámbitos: cognoscitivo-lingüístico, social-afectivo, físico y motriz y elabora lo que considera las funciones del juego:⁷⁷

72 Wallon, H. (1987) Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la Educación infantil. Madrid, Visor-Mec.

73 Garvey, Catherine (1981). El Juego Infantil. 4ª Ed. Ediciones Morata Serie Bruner. p 9

74 Hernández Belver, Manuel Ullán de la Fuente, Ana María (2007). La creatividad a través del juego. Amarú, 2007.

75 Jiménez, Vélaz Alberto Carlos (2005). La inteligencia lúdica: juegos y neuropsicología en tiempos de transformación. Coop. Editorial Magisterio, 2005; ISBN9582008288. P. 17

76 Hernández, Herrera Juan Calos (2007). El Juego, fundamentos teóricos. Universidad de San Sebastián, en <<http://educacionfisicauss.googlepages.com/ELJUEGOFundamentosTeóricos.doc>>, página consultada el 26 de mayo de 2009. P.3
Ibid. P11-12

- *Contribuir a la exploración y el descubrimiento.* A través del juego, los niños aprenden a conocer su propio cuerpo y sus posibilidades, los objetos que le rodean y forman parte de la sociedad en la que vive, este hecho le permitirá ser uno más de la comunidad, en un futuro próximo. Estos descubrimientos son efectuados a partir de estímulos externos y de sus propias aptitudes y tendencias. Así, el juego se presenta como la inclinación continua hacia la resolución de situaciones problemáticas, como un desafío.
- *Facilita el proceso de socialización del niño, joven o adulto,* puesto que el juego (principalmente el reglado), implica el establecimiento de relaciones interindividuales, contribuyendo al desarrollo de la acción, la solución de conflictos, la aceptación de responsabilidades, la toma de decisiones, la interpretación de las intenciones comunicativas de los compañeros de juego, la adopción de actitudes pro-sociales, entre otros aspectos. Además, el juego constituye el medio ideal para establecer relaciones entre iguales, y entre niños y adultos, en las que los interlocutores se alejan de prejuicios y estereotipos sociales o aproximan posturas.
- *Potencia el desarrollo infantil,* estimulando su espontaneidad, imaginación, creatividad, agilidad mental, motricidad, percepción, observación, capacidad de atención, sensibilidad, dotes artísticas (...), entre otros ámbitos del desarrollo.
- *Ayuda a regular las tensiones del individuo.* Posee por tanto un efecto relajante o activador, y en consecuencia un valor terapéutico. El juego es autorregulador y clarificador de la conducta. Al niño le resulta difícil expresar verbal y ordenadamente los conflictos y sentimientos que le invaden. A través del juego se expresa de un modo simbólico las tensiones y deseos que no puede expresar libremente en la realidad. Algunos autores, como Klein (1945) y Erikson (1959) dentro principalmente de la corriente psicoanalítica, han desarrollado la función diagnóstica del juego, llegando a dar forma a la ludoterapia. Los juegos y el modo de jugar de los niños pueden hacer posible el diagnóstico de la situación en la que se encuentran, mediante su interpretación. A la vez que como indica Klein, el juego transforma la angustia y ansiedad del niño en placer, premisa de la que se deriva su valor terapéutico.
- *Posibilita las estructuraciones del lenguaje y del pensamiento.* En todo momento del crecimiento, el juego estimula la capacidad de observación, comparación, diferenciación, identificación, atención, simbolización, análisis que son piezas clave en el desarrollo de la lengua y el pensamiento.
- *Ejerce una función relajante,* puesto que ayuda a conectar; ligar o unir escenas lúdicas con otras experiencias vividas, por él mismo y por sus semejantes. Favorece continuamente el establecimiento de conexiones entre pasado y presente, contribuye a desarrollar situaciones potenciales, convirtiéndose así el juego en apoyo para la estructuración espacial y temporal.
- *Permite una evasión saludable de la realidad cotidiana.* Como expresaba Ortega y Gasset (1967), el juego es el arte o la técnica que el hombre posee para suspender virtualmente su esclavitud dentro de la realidad, para evadirse, traerse a sí mismo hacia el mundo irreal. El juego sirve para alejarse de los problemas y de la monotonía de la vida diaria. Ortega (1990: 21) afirma que “jugar no es estudiar ni trabajar; pero jugando, el niño aprende, sobretodo, a conocer y comprender el mundo social que le rodea”.
- *A través del juego, el niño aprende a diferenciar los atributos de dos mundos diferentes, la fantasía y la realidad. Posibilita el aprendizaje significativo del niño.* La actividad lúdica capta el interés y la atención del niño, distanciándole de la tensión que para algunos conlleva las “situaciones típicamente escolares”. Al sentirse más libres, al perder el miedo al fracaso, sus actitudes se centran. Ello favorece la modificación de los esquemas de crecimiento previo en sentido positivo; estructuras cognitivas que, podrán ser transferidas a la resolución de situaciones cotidianas.

75 Jiménez, Vélez Alberto Carlos (2005). La inteligencia lúdica: juegos y neuropsicología en tiempos de transformación. Coop. Editorial Magisterio, 2005; ISBN9582008288. P. 17

76 Hernández, Herrera Juan Carlos (2007). El Juego, fundamentos teóricos. Universidad de San Sebastián, en <<http://educacionfisicauss.googlepages.com/ELJUEGOFundamentosTericos.doc>>, página consultada el 26 de mayo de 2009. P.3

77 Ibid. P11-12

Desde esta perspectiva resulta comprensible que el juego sea considerado como una de las herramientas privilegiadas para los procesos de participación infantil, e incluso el lenguaje natural en el que pueden ocurrir las experiencias en esta materia, sobre todo porque pueden combinar el actuar tanto en el plano individual como en el colectivo.

Los modelos rígidos de participación infantil que utilizan los formatos de la participación política de adultos manifiestan una enorme incompreensión sobre las características del desarrollo infantil, además suelen obligar a niños y niñas a manifestarse a partir de formas verbales que por su edad es muy difícil que dominen, sin que ello les brinde oportunidad de mostrar su capacidad y experiencia para tomar decisiones sobre aspectos que les afectan.

En otras ocasiones estas experiencias rígidas limitan en la posibilidad de hacer uso de las principales habilidades de que gozan niños y niñas: la creatividad, la fantasía, la actividad. Como señalamos quienes se encuentran en mayor situación de vulnerabilidad en experiencias rígidas son los más pequeños ya que son comúnmente excluidos por tener un menor desarrollo verbal.

Por el contrario la edad de niñas y niños plantea a las personas adultas el reto de desarrollar instrumentos y formas que permitan a esta población expresarse a partir de sus características concretas:

El peso que debe darse a la opinión de los niños debe reflejar su nivel de comprensión de los problemas involucrados. Esto no significa que las opiniones de niños pequeños tengan automáticamente menos peso. Hay muchos problemas para los que los niños muy pequeños tienen capacidad de comprensión y pueden contribuir con opiniones bien pensadas. Esta es una capacidad que no se despliega de manera uniforme o rígida de acuerdo a las etapas de desarrollo. El contexto social, la naturaleza de la decisión, la particular experiencia de vida del niño y el nivel de apoyo adulto, son todos factores que pueden afectar la capacidad de un niño para comprender los problemas que los afectan.⁷⁸

Es conveniente insistir que aún cuando estemos hablando de niñas o niños de mayor edad es importante que las formas de participación estén basadas en actividades lúdicas que además de promover su creatividad estimulen las capacidades propias de cada rango de edad.

Lo anterior implica un acercamiento al conocimiento de las características propias de dichos grupos de edad. No es fácil encontrar un acuerdo sobre estas características, debido a que ello depende de la perspectiva teórica de que se trate. No obstante es posible elaborar cruces que permitan encontrar las coincidencias entre las diversas perspectivas en este sentido. Siguiendo los postulados de 16 teóricos deferentes, Hernández sistematiza algunos períodos comunes en la evolución del juego:

- *Período de ludo-egocentrismo: oscila entre los 2 y los 6 años. Se suelen presentar juegos sencillos, individuales, totalmente egocéntricos, en los que el niño rechaza las reglas entendidas como una participación conjunta. Estos juegos poseen una estructura interna más simple. Blázquez (1990) los denomina de organización simple.*
- *Período de coordinación y cooperación ludo-práctico: podría corresponder a los niños cuyas edades oscilan entre los 6 y los 12 años. Cada vez cobra más interés la regla; aparece las nociones de competición y comunicación motriz. Los juegos en este nivel son de organización media y permiten participar a niños de distintos entornos en actividades cada vez más colectivas.*
- *Período de establecimiento y desarrollo del acuerdo ludo-práctico: a partir de los 11-12 años los jóvenes empiezan a aceptar el pacto grupal con todas sus consecuencias. Progresivamente se introducen en actividades lúdicas más organizadas, aceptando de muy buen grado los deportes, al ser prácticas sometidas a organización más elevada.*

⁷⁸ Lansdown, Gerison. Promoviendo la participación de los niños en la toma de decisiones democráticas. UNICEF, Innocenti, Impreso por el Arti Grafiche Ticci, Siena – Italia. febrero de 2001.

En este sentido, las metodologías de promoción de la participación infantil pueden incorporar actividades lúdicas de acuerdo a las características que este adquiere de acuerdo a los diversos rangos de edad.

Hay que hacer notar que esta clasificación excluye el juego en personas menores de 2 años, lo que no significa que no guarden características particulares y que, al menos en términos del uso de técnicas de expresión es posible pensar en la posibilidad de que niños y niñas expresen sus experiencias y sentimientos.

La consulta no es sinónimo de participación

Si bien una consulta puede ser un mecanismo de participación, es importante que no se cree a que toda consulta a niños o niñas es participación, al respecto Green (1999, p. 213) señala la importancia de distinguir entre consulta y participación, considerando que la consulta es una oportunidad para expresar puntos de vista y opiniones, mientras que la participación implica un activo involucramiento activo, más allá decidir que estos son suficientemente importantes para ser consultados en primer lugar.

Esta podría ser una distinción válida e importante, porque incluso cuando la consulta puede ser parte de un proceso participativo, consultar a niños y niñas no siempre lleva a un proceso participativo.

De hecho, la consulta de las opiniones, preferencias y puntos de vista de niños y niñas es menos novedosa en las investigaciones de Mercado que en los procesos políticos y sociales. Esto es porque, desde que niños y niñas se han convertido en consumidores importantes en las sociedades occidentales, sus preferencias también se han vuelto insumos de peso para el marketing estratégico.

Lentamente, el mundo adulto ha comenzado a estar conscientes acerca de la importancia de escuchar los puntos de vista de niños y niñas, aun cuando no valoren la importancia de promover niveles más altos de participación infantil, como un insumo importante para la toma de decisiones.

En el ámbito internacional podemos encontrar experiencias importantes donde tomadores de decisiones toman en cuenta la opinión de niños y niñas, en algunos casos estas experiencias comienzan con las voces de la infancia y se desarrollan hacia niveles superiores de participación. Un ejemplo de esto son las Ciudades Amigas de los Niños.

Aun para las experiencias consultivas de voces de la infancia, es necesario identificar algunos criterios para validarlas como investigaciones útiles para los procesos de toma de decisiones y para evitar la manipulación, disfrazada como “profesional”, pero que esconde propósitos de manipulación.

Estos criterios pueden referirse a:

- Un diseño basado en el desarrollo de conocimiento del niño. En este sentido es importante considerar los factores ontológicos, culturales, psicológicos entre otros, que determinan la opinión de niños y niñas. Esto creará un marco de referencia que afectará todos los aspectos del proceso de consulta: método, preguntas, etc., y conducirá a una manera apropiada de conocer la opinión de la infancia.
- Objetivos claros: en este aspecto es importante adaptar desde una perspectiva de niños y niñas, el producto de conocimiento para investigadores de opinión, para crear principios adecuados y criterios para la consulta de los puntos de vista de niños y niñas. Esto lleva a definir audiencias clave y métodos para cada una de éstas. Una pregunta crucial para eso es ¿por qué quiero conocer la opinión de niños y niñas?
- Métodos apropiados. Esto significa definir métodos cualitativos y cuantitativos para usarse en la investigación, así como el instrumento que se usará para alcanzar y registrar las opiniones de niños y niñas. Existe un abuso de ciertas herramientas para el estudio de opinión (como los sondeos), pero no siempre estos son los mejores instrumentos para obtener las metas establecidas. Existen diferentes criterios para los instrumentos a utilizarse, entre ellas tres muy importantes: tienen que ser atractivos, comprensibles y fáciles de responder para niños y niñas. Por otro lado, también es importante aplicar técnicas para elegir la muestra que se considere representativa de toda la población. Este último criterio es frecuentemente omitido en muchas consultas a niños y niñas, pues la selección de “representatividad” está basada en los criterios adultos, y no en el conocimiento de las características y derechos de niños y niñas.

- Estrategia de diseminación: esto significa dar una salida apropiada para las audiencias clave. También es importante considerar un mecanismo de retroalimentación para niñas y niños que dieron la información. Es importante identificar cómo será usada la información y el impacto que tendrá en las decisiones que afecten a niñas y niños.
- Evaluación: es importante evaluar los resultados, procesos, métodos, instrumentos, etc....

La mayoría de las personas valoran los métodos de información como una herramienta (por ejemplo, para comprender mejor las perspectivas de la infancia), no como un objetivo, pero es común que con esta nueva ola de participación infantil, estos métodos se volverán el objetivo principal, confundiendo aun más la cantidad de niños y niñas que son consultados en encuestas con “participación infantil”. Aún peor, también existe una tendencia a considerar que la participación en encuestas (como una acción aislada) tendrá un impacto educativo en niños y niñas. Estos han sido errores comunes en experiencias como la del Instituto Federal Electoral en México.

Sin embargo, los distintos métodos de investigación que las ciencias sociales han producido, son instrumentos importantes para un mejor conocimiento de las perspectivas de niños y niñas y para el mejor diseño de políticas y programas para la infancia.

Hemos encontrado que en distintos países, estos métodos son usados por:

- Gobiernos nacionales y locales.
- Agencias internacionales.
- Instituciones: escuelas, albergues, ONG, etc....
- Medios de comunicación.
- Marketing
- Universidades.
- Legisladores.
- Instituciones electorales.

De acuerdo con Save the Children UK (2000), existen distintos métodos de investigación disponibles para su uso con niños y niñas, pero los más usados son las técnicas visuales. Algunos de los métodos mencionados por Save the Children son:

- Técnicas visuales con individuos o grupos, como el dibujo, diagramas y mapas.
- Juegos de rol, teatro y canciones, usualmente improvisadas por niños y niñas.
- Fotografía y video hecho por niñas y niños.
- Técnicas de grupo, que pueden reducir la relación de poder entre adultos y niños, como los focus groups.
- Escritura, incluyendo ensayos, diarios, recuerdos y observaciones.
- Storyboards.
- Dibujos individuales o colectivos.
- Entrevistas semiestructuradas o estructuradas.

Finalmente, es importante decir que desde la época cuando la investigación activa de participación en América Latina (a principios de los años 60), se ha insistido en la importancia de considerar la investigación como un instrumento para el cambio social, y de manera más importante, permitir y promover la participación de todos los sujetos en el proceso como actores sociales.

También es importante pensar en la infancia y en los proyectos diseñados para la abogacía de sus derechos. En este sentido, Save the Children⁷⁹ refiere acerca del involucramiento de niños y niñas en la investigación y evaluación:

- Como un derecho de la infancia.
- Proveer un mejor entendimiento de sus puntos de vista y prioridades.
- Provoca acciones efectivas pues niños y niñas pueden estar más involucrados en la toma de decisiones.
- Mide apropiadamente cuán efectivos somos en el impacto que tenemos.
- Empodera a niños y niñas pues incrementa que sus puntos de vista se tomen en cuenta.

La modalidad de participación: contextual más que mecánica.

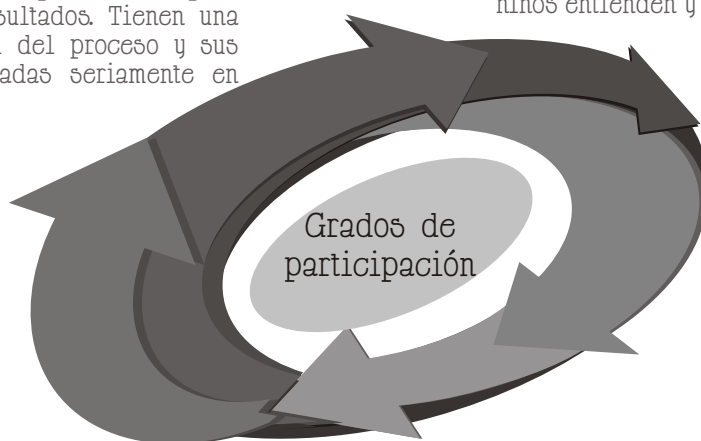
Si bien la escalera de la participación de Hart, que hemos citado anteriormente, fue importante para distinguir entre la manipulación de la participación infantil, que de hecho la niegan, y de esfuerzos reales por promoverla, el modelo de peldaños que derivan en un estadio superior (que podría ser los proyectos propios de niños y niñas o las formas de autogestión), puede correr el riesgo de despreciar otro tipo de formas.

Cada intento de una participación infantil más auténtica puede ser muy valioso, aún cuando no se trate de aquellas formas más autogestivas, mucho de lo cual dependerá del contexto específico en el que se realice. El siguiente modelo de Treseder, con un carácter más bien circular, es bastante útil para considerar incluso que las diversas formas de participación infantil pueden ser parte de un proceso más amplio.

Modelo Circular de Treseder

Consultados e informados El proyecto es diseñado y manejado por adultos pero los niños son consultados. Tienen una comprensión global del proceso y sus opiniones son tomadas seriamente en cuenta.

Asignados pero informados: Los adultos deciden en el proyecto. Los niños entienden y conocen el proyecto



Iniciados por adultos, con decisiones compartidas con los niños
Los adultos tienen la idea inicial, pero los niños se ven involucrados en cada etapa desde la planeación a la ejecución de un proyecto.

Iniciados por los niños con decisiones compartidas con los adultos. Los niños tienen las ideas, establecen en el proyecto y solicitan a los adultos su apoyo y consejo. Los adultos ofrecen su experiencia pero no en forma directa o asumen posiciones específicas.

Iniciados y dirigidos por niños
Los niños tienen la idea inicial y deciden realizar el proyecto.
Los adultos están disponibles para ellos pero no asumen posiciones específicas

⁷⁹ Alianza Internacional Save the Children. (2003) ¿Así que quiere consultar con los niños y las niñas? Paquete de herramientas para la buena práctica. Londres, Reino Unido.

En el modelo, los grados de participación pueden estar determinados por el contexto en el que se desarrollen los ejercicios o procesos de participación infantil, siempre y cuando exista una real intención de que tanto las voces, como los esfuerzos de niñas y niños sean un insumo primordial para su construcción como sujetos de derecho pleno.

Por ejemplo, miembros del equipo educativo dentro de una organización pueden estar muy sensibles a fomentar procesos de participación infantil colectiva, sin embargo, pueden encontrarse que la estructura organizacional no les permite operar en esa forma, y que los obstáculos de la cultura institucional son enormes. En ese sentido, la opción de comenzar al menos consultando a niños y niñas sobre aspectos específicos de su vida y entorno, creando mecanismos para dar visibilidad a esas opiniones, puede ser un instrumento muy valioso para mover los obstáculos al interior de la misma institución, aún cuando no estén en condiciones de que niños y niñas encuentren espacios más amplios para ejercer su actoría social.

A manera de conclusión:

Consideramos, en suma, que desde la reflexión que hemos desarrollado hasta aquí, la promoción de espacios y mecanismos de participación infantil, requiere principios que desde una práctica reconocida en los derechos, orienten cualquier actividad en este sentido:

- Reconocer a la infancia como sujeto social, y que rompan los obstáculos derivados del adultocentrismo.
- Orientar acciones que permitan a niñas y niños tener mayor capacidad, información y recursos para su acción y toma de decisiones.
- Orientar acciones que promueven la autonomía de niños y niñas y no al control adulto de los procesos de participación.
- Basadas en las características del desarrollo evolutivo infantil, reconociendo técnicas y dinámicas como el juego para su ejecución.
- Orientadas a fortalecer el liderazgo individual y colectivo.
- Reconociendo el conocimiento que tienen los propios niños y niñas para el diseño, planeación y ejecución de las acciones.



Ane XOS



Diseño de talleres de participación infantil mediante uso de juegos y medios de expresión y comunicación

Introducción:

En el Libro 1: Marco Metodológico, se hace referencia a los medios de comunicación y expresión artística como medios de participación infantil. En esta sección presentamos la descripción de algunos talleres basados en estos medios.

Desde uno de los Encuentros Latinoamericanos de Niñas y Niños Trabajadores, realizado en San José de Costa Rica, a principios de la década de los 90, aprendimos que el uso de los medios de expresión y comunicación infantil eran una herramienta poderosa para que niñas y niños definieran y desarrollaran su propia agenda temática.

En estos años, desde la organización Ednica I.A.P., tuvimos la oportunidad de formar parte del proyecto regional de comunicación infantil y coordinar el capítulo mexicano que fortalecía las capacidades de niños y niñas de utilizar estos medios para la producción de mensajes hacia personas adultos o sus pares.

Posteriormente ya avanzada la década de 1990, en Ednica I.A.P, formamos un equipo de personas especialistas en el manejo de diversos medios de comunicación con el que trabajamos durante varios años talleres basados en el uso de los mismos para fines educativos y de participación.

Esta fue la base que permitió nuevos talleres desde colectivos como el Foro de Apoyo Mutuo que nos permitió experiencias como los Foros Regionales 1998 “El Derechos a ser escuchados” realizados en 6 Estados de la República, con una participación de unos 400 niños y niñas de 120 organizaciones o los Foros Regionales “El Derecho a participar” 1999, con una cobertura similar.

Esta Guía tomó como referencia estos valiosos conocimientos y los enriqueció con nuevas aportaciones de otros actores desde la Red por los Derechos de la Infancia en México.

Las fichas que a continuación presentamos, han sido algunas de las formas que durante diversos momentos utilizamos para orientar el desarrollo de los talleres y foros, y consideramos que pueden ser una referencia para las diversas etapas del proceso de participación infantil que describimos en el Libro 1.

Se trata de algunos ejemplos concretos de una enorme diversidad de medios que pueden utilizarse.

Taller de Prensa

Objetivo:

Que los niños y niñas elaboren un periódico que incluya información sobre sus derechos.

Características:

Tamaño carta, cuatro páginas que incluso pueda fotocopiarse.

Diseño: libre, no será necesario seguir las estructuras comunes de los periódicos, aunque también es posible ajustarse a ello. Lo más importante es que la estructura sea definida por las características de los trabajos y el tema. Algunos aspectos básicos que pueden incluirse son:

1. Editorial
2. Testimonios de la infancia
3. Derechos humanos
4. Esfuerzos a favor de derechos de la infancia

Estos temas pueden tratarse mediante reportajes, artículos de opinión, entrevistas y otros recursos.

Actividades a desarrollar:

Integración del equipo a través de dinámicas de grupo.

Análisis y elección de materiales sobre los derechos.

Ejercicios para estimular la capacidad verbal, gráfica y técnica de niños y niñas.

Supervisión y asesoría del trabajo desarrollado.

Evaluación participativa.

Condiciones para su realización:

Contar con noticias susceptible de ser consultado por niños (recortes de papel periódico, revistas, etc.)

Mesas, sillas, lápices, grabadoras de reportero, fotografías, etc.

Taller de teatro

Objetivo:

Que niños y niñas participen activamente en la producción de una obra de teatro que exprese su punto de vista sobre el tema de los derechos.

Características:

Se trata de que los niños y niñas propongan, participen, cuenten historias, jueguen y, sobre todo, expresen lo que piensan y sienten sobre sus derechos.

Inicialmente se puede comentar de manera crítica los programas de TV más vistos por ellos.

El análisis de programas ayudará al análisis de los conceptos, objetivos y el interés de cada uno de ellos y a identificar los elementos técnicos básicos.

Por medio de juegos, dibujos o escritura se desarrollará el análisis de los temas, dentro de un proceso de discusión y selección constante que permitirá generar un guión de trabajo para la obra de teatro.

Actividades a desarrollar:

Integración del equipo a través de dinámicas de grupo.

Análisis y elección de materiales sobre los derechos.

Ejercicios para estimular la capacidad verbal y técnica de niños y niñas.

Supervisión y asesoría del trabajo desarrollado.

Evaluación participativa.

Condiciones para su realización:

Contar con material de consulta para el análisis de sus derechos. Retomar aspectos de los grupos de TV para identificar los elementos que constituyen una obra de teatro y diseñar el guión. Material de reúso para realizar escenografía. Mesa, sillas, lápices, etc.

Taller de Radio

Objetivo:

Que los niños y niñas elaboren un programa de radio con información sobre sus derechos.

Características:

Grabación de 10 minutos de programa.

Diseño: niños y niñas deberán analizar los elementos que componen un programa de radio (anuncios, spots, información, nombre del programa, reportajes, etc.) Esto les ayudará a diseñar su propio programa.

Actividades a desarrollar:

Integración del equipo a través de dinámicas de grupo.

Análisis y elección de materiales sobre los derechos.

Ejercicios para estimular la capacidad verbal y técnica de niños y niñas.

Supervisión y asesoría del trabajo desarrollado.

Evaluación participativa.

Condiciones para su realización:

Contar con 1 grabadora con micrófono, dispositivos musicales, materiales de consulta sobre los derechos, grabar un programa de radio de la comunidad o de la ciudad para que ellos analicen el contenido del mismo.

Taller de mural

Objetivo:

Que niños y niñas participen activamente en la elaboración de un mural que exprese sus puntos de vista de sus derechos.

Características:

Se trata de que niños y niñas logren expresar a través de la realización de un mural lo que piensan y sienten acerca de sus derechos.

Se puede iniciar presentándoles lo que significa la expresión gráfica y la importancia de la comunicación no verbal (el animador puede apoyarse de materiales como revistas y fotografías para motivar a niñas y niños a desarrollar este tipo de técnicas). El animador buscará la manera de motivar a desarrollar la imaginación y sobre todo hacer uso de los recursos con los que se cuenta (pinturas, pinceles y revistas), y como con tan poco recurso, se pueden obtener una gran cantidad de colores y texturas.

Niñas y niños deberán de realizar un pequeño análisis sobre sus derechos y ponerse de acuerdo para la elaboración del mural.

Actividades a desarrollar:

1. Integración del equipo a través de dinámicas de grupo.
2. Análisis y elección de materiales sobre los derechos.
3. Ejercicios para estimular la capacidad gráfica y técnica de niños y niñas.
4. Supervisión y asesoría del trabajo desarrollado.
5. Evaluación participativa.

2

Juegos y dinámicas

En esta sección presentamos algunos ejemplos de juegos que hemos utilizado para las distintas situaciones generadoras y secuencias dinámicas.

La mayoría de estos juegos y dinámicas pueden encontrarse en numerosos documentos en esta materia. Otros tantos son juegos que en algún momento hemos ideado para propósitos específicos, o bien desarrollados por colegas en procesos que han sido parte también de esta experiencia.

Hemos aprendido que brindar un paquete de juegos y dinámicas para facilitar estos procesos, es más bien una forma de generar ideas de caminos a seguir. Es común que cuando los grupos planifican las actividades a desarrollar diseñen sus propias técnicas y dinámicas, recurran a algunas que ya son de su conocimiento, rediseñen distintas a las que aquí se ofrecen o bien las utilicen tal cual las proponemos. Muchas veces eso tiene que ver con el nivel de experiencia de los grupos e incluso con la confianza que logren, así como con el espacio que le den a la posibilidad de desarrollar su capacidad creativa.



1. Conformación de grupos de trabajo

Juegos de presentación

Son juegos sencillos y divertidos que permiten un primer acercamiento y contacto con los integrantes del grupo. Los juegos están dirigidos básicamente a conocer los nombres de las personas e identificarlos con alguna característica.

Actividad	Material	Tiempo de realización	Evaluación
<p>Bingo "Conóciate"</p> <p>Edades: 12 años en adelante Número de personas: 20 mínimo</p> <p>Desarrollo:</p> <p>a) Cada equipo tomará un lugar aparte de los otros equipos para realizar la actividad.</p> <p>b) Cada grupo necesitará una hoja diseñada según su color como la siguiente: H O L A A M I G O</p> <p>c) En un tiempo de 5 minutos intentarán llenar sus casillas una por una, con los nombres de 20 personas (en este caso) cualesquiera del grupo, pidiendo a estos que escriban su nombre o firma (es importante que sea legible.)</p> <p>d) Terminado esto, todos se sentarán y empezarán a llenar el "bingo" según el líder vaya mencionando los nombres de cada uno. El líder decide si ganan por rellenar toda una línea en equis posición o "a cartón lleno".</p> <p>e) Cuando alguien cumple con el requisito, se pondrá de pie y gritará su nombre y el de la persona con la que llenó su última casilla, que fue la que le dio el gane. Recibirá un premio tanto él como su "nuevo amigo".</p> <p>f) El juego continúa hasta pasados 15 minutos (o cuando lo determines.)</p> <p>Fuente; Eduardo Delgado Jiménez (2001), Conócate. publicado en http://www.paralideres.org/</p>	<p>Hojas de papel, marcadores</p>	<p>20 minutos</p>	

Actividad	Material	Tiempo de realización	Evaluación
<p>Quien calla paga</p> <p>Edades: 8 años en adelante Consiste en decir el nombre o alguna característica del participante antes de que lo toquen.</p> <p>Consignas de partida: Debe hacerse lo más rápido posible. Si te tocan pasas al centro. Antes de iniciar el juego todos deben decir previamente el dato en cuestión.</p> <p>Desarrollo: 6 participantes en círculo y uno en el centro. El animador da el nombre de una persona del círculo, esta debe decir el nombre de otro antes de ser tocada por la que este en el centro y así sucesivamente. En caso de ser tocado antes de responder pasa al centro.</p> <p>NOTAS: Variantes: el nombre con el que le gusta que la llamen., su lugar de procedencia, algunos gustos, algunos deseos.</p> <p>FUENTE: Curs Habilitats Expressives: Com expressar-nos amb el cos. Moraira (Alacant) 19/4/1997</p>	<p>Ninguno</p>	<p>25 minutos</p>	

Actividad	Material	Tiempo de realización	Evaluación
<p>¡Descubre quien soy!</p> <p>Edades: 8 años en adelante</p> <p>Se trata de crear las bases en el grupo que ayude a la integración y motive el inicio del ejercicio del proceso de conocimiento de las personas que forman el grupo de trabajo, fomentando la comunicación entre los miembros del equipo.</p> <p>Desarrollo</p> <p>El facilitador repartirá unas tarjetas y papel a cada participante, de manera que cada uno de ellos escriba sus características físicas más relevantes. (Altura, color de la piel, color del cabello, color de los ojos, sexo, algún detalle de la ropa que esté usando sin ser demasiado obvio, detalle de algún accesorio que esté usando). No deberán escribir sus nombres. Posteriormente cada miembro del equipo coloca su tarjeta en una caja o bolsa. Se reparten tarjetas entre los miembros del equipo. (Si alguien saca su propia tarjeta, lo cambia). Se inicia la actividad ubicando la persona por lo que está escrito en la tarjeta. Una vez identificado, se procede a saludarla y preguntarse sus nombres y cualquier otra información que haya sido acordado conjuntamente con el facilitador. Tomarán 10 minutos para la actividad. Al finalizar compartan las experiencias.</p> <p>Comentarios/Recomendaciones: Un número ilimitado de parejas; se requiere aproximadamente 30 minutos; depende del número de participantes y el tiempo que se quiera dedicar a la reflexión. Se recomienda el uso de un salón suficientemente grande para que los grupos se puedan reunir confortablemente</p>	<p>Música instrumental si se desea y esta disponible; Caja o bolsa; Papel y lápiz</p>	<p>30 minutos</p>	<p>Como nos sentimos durante el proceso de presentación; como nos sentimos cuando nos presentamos. Que nos sucedía físicamente. También es importante reflexionar sobre las dificultades de la comunicación visual y su importancia para una buena comunicación</p>

Juegos de Rompe hielo y distensión

Son juegos que fundamentalmente sirven para liberar energía, hacer reír y estimular el movimiento en el grupo. Los juegos de distensión pueden tener diferentes finalidades: motivar al grupo, tener contacto entre las/os participantes, romper una situación de monotonía o tensión entre una actividad y otra, o como cierre de un trabajo en común.

Actividad	Material	Tiempo de realización	Evaluación
Carrera de globos Número de personas: 2 - 5 equipos (por lo menos 2 equipos de 4 personas, pero es más divertido con varios equipos de 8 o más personas). Desarrollo a) Antes de iniciar el juego cada participante escribe su nombre en su globo y lo deposita en "paso 2". b) A la señal el animador de cada equipo empieza mandando a su primer integrante hacia donde se encuentran los globos de cada uno. c) Toma el primer globo que tenga a mano, lee el nombre del compañero que está inscrito en el globo, lo revienta. d) Se regresa corriendo hacia su equipo gritando el nombre de éste. El jugador nombrado se prepara para irse corriendo de la mano con su compañero a tomar el siguiente globo que tiene escrito otro nombre. e) El juego continúa hasta que el equipo reviente todos los globos y por ende identifique por nombre a cada uno de los participantes.	Globos, papel, marcadores, bolsas grandes.	15 minutos	

Los submarinos

Fomentar la confianza entre los participantes de un mismo equipo

Desarrollo

Se forman equipos de 6 integrantes aproximadamente, los que deben tomarse de la cintura o del hombro. Todos los integrantes del equipo deben estar "vendados" (sin ver) excepto el último. El juego se trata de que los equipos tomados de la cintura y sin ver deben moverse por el terreno del juego sólo guiados por las instrucciones del último de la fila (aprisa, a la derecha, paren!!, etc.). El objetivo de cada submarino es chocar a los otros submarinos y tratando de no ser chocados.

Vendas para los ojos

15 minutos

Divertirse

Caramelo

Permitir romper las tensiones del primer momento de un encuentro

Desarrollo

Al principio de un encuentro nadie se conoce. Una buena forma de romper el hielo es la siguiente: el animador debe traer caramelos y ofrecérselos a los participantes diciéndoles que agarren los que quieran. Unos toman más, otros toman menos. El animador también toma caramelos. Una vez iniciado el encuentro los participantes deben decir una característica suya por cada caramelo que han agarrado. También se puede asignar un tema a cada color del caramelo y hablar de él. Por ejemplo:

- * Rojo = expectativas para el momento.
- * Verde = algo sobre tu familia.
- * Azul = hobbies favoritos...

Dulces

15 minutos

El nudo humano

Integrar grupos numerosos y lograr un contacto físico.

Desarrollo

Deben juntarse en un lugar alrededor de una superficie de no más de metro y medio. Formamos un círculo y nos tomamos de las manos, pero no con el que está a mi lado sino, al azar, con cualquier otro. Para probar si está todo bien, el animador debe apretar con su mano derecha la mano del joven que está tomando, y este debe apretar la mano del joven que está tomando por el otro lado, y así sucesivamente, si todo está bien, la "corriente" debe llegar hasta la mano izquierda del animador. Después deben comenzar a desenredarse sin soltarse hasta que se forme un círculo perfecto.

Ninguno

15 minutos

Juegos de identidad y construcción colectiva

Son aquellos juegos en los que tiene un papel prioritario la identidad de las y los participantes como personas y del grupo como tal. Este tipo de juegos ayudan a crear y fortalecer la identidad a través de símbolos y rituales, como lo pueden ser el nombre del equipo, una porra, un dibujo, una canción, etc., lo importante es que estos símbolos y/o rituales deben ser producto de la construcción de todos los participantes.

Actividad

Material

Tiempo de realización

Evaluación

Paseo en la jungla

Consiste en decidir la posición y el orden para atravesar una jungla imaginaria.

Desarrollo

Todo el mundo imagina que está en la jungla. Para atravesarla, dada la dificultad y los peligros, tienen que dividirse en hileras de cuatro personas. Cada jugador/a elige una posición según sus preferencias: primera, segunda, tercera o última posición. Luego, el animador/a indica que cada participante tiene que ir a una de las cuatro esquinas, que se corresponden con las cuatro posiciones elegidas. Es decir, todos/as los que eligieron la primera posición estarán en una esquina, y así sucesivamente. En cada grupo se habla de por qué se tomó esa decisión. Es importante que cuando estén trabajando por equipos se mantenga la consigna de contar con algo que los represente como grupo ante los demás. Cuando hayan concluido los cuatro grupos de elegir algo que los represente se comentará a los demás y dará una breve explicación de por qué eligieron ese símbolo y ese camino, al final se realizará una conclusión del mejor camino para atravesar la jungla y el mejor símbolo con el cual se sienten identificados como grupo.

Ninguno

20 minutos

Contar con un símbolo colectivo entre todo el grupo

1 Estos son mis derechos: acceso y manejo de información
Actividades Generadoras:

Actividad	Material	Tiempo de realización	Evaluación
<p>Todos tenemos derechos</p> <p>“Cada pollo con su rollo” Introducir los derechos de la CDN a los participantes. Desarrollo Se preparan tarjetas con los textos de los artículos de la Convención sobre los Derechos del Niño y otras más con dibujos de pollos u otra imagen que sea representativa para el grupo, haciendo la acción de cada artículo. Se barajan todas las tarjetas y se reparten a cada participante. Los participantes tratan de encontrar el texto del pollo que corresponda a su propia tarjeta, sin hablar, utilizando solo mímica. Cada vez que encuentren a sus parejas, se agacharán.</p> <p>Al término de la dinámica, el animador les pedirá a las parejas que expongan el derecho que les correspondió haciendo un espacio de reflexión y una breve explicación de lo que es la CDN.</p> <p>Fuente: Adaptado de la técnica cada pollo con su rollo de Amnistía Internacional (1997), La zanahoria</p>	<p>Tarjetas con los derechos de la CDN</p> <p>Tarjetas con dibujos</p> <p>Rotafolios Marcadores Convención de los derechos del Niño</p>	<p>45 minutos</p>	<p>Consistirá en que los niños logren hacer nuevamente las parejas de tarjetas mencionando el artículo se refiere cada una.</p>

Actividad	Material	Tiempo de realización	Evaluación
<p>Técnica de afirmación “Azote del papel”</p> <p>Jugar y mencionar los derechos de la CDN. Iniciar un pequeño conocimiento del grupo Debe hacerse lo más rápido posible. Si te tocan pasas al centro. Antes de iniciar el juego todos deben decir previamente el derecho que eligieron y porque lo eligieron.</p> <p>Desarrollo 6 participantes en círculo y uno en el centro. El animador da el nombre de un derecho (participante) del círculo, esta debe decir el nombre de otro antes de ser tocada por la que este en el centro con el papel y así sucesivamente. En caso de ser tocado antes de responder pasa al centro.</p> <p>Fuente; Adaptado de Juegos de cooperación y la paz , en http://www.ctv.es/USERS/avicent/Juegos_paz/index.htm#Juegos%20de%20afirmacin</p>	<p>Papel periódico</p>	<p>15 minutos</p>	<p>Divertirse y familiarizarse con los artículos más importantes para los chicos.</p>

2 Mis problemas y mis derechos: diagnóstico de situación

Actividades Generadoras:

Actividad	Material	Tiempo de realización	Evaluación
<p>¿Qué nos hace falta?</p> <p>Que los niños identifiquen los derechos más violentados en su familia, escuela, comunidad y gobierno.</p> <p>Desarrollo Formar 4 grupos de máximo 7 integrantes, cada grupo representará una situación:</p> <p>a) La familia: papa, mamá, hermanos, familiares, hijos e hijas. b) La escuela: maestros, compañeros, mama, papa. c) La comunidad: vecinos, amigos, mercado, es necesario identificar cuáles son los lugares y actores estratégicos dentro del lugar donde viven y se desarrollan. d) El gobierno: presidente, gobernadores, secretarías, etc.</p> <p>Cada equipo tendrá una situación definida en una tarjeta, y ellos tendrán que representarla, haciendo uso de su imaginación y de las situaciones que han vivido en su casa, escuela, comunidad y gobierno. Tendrán que destinar un espacio para planear y diseñar su representación.</p> <p>Una vez que los equipos tengan todo listo, realizarán su representación ante todos, y se hará una serie de preguntas con relación a :</p> <p>a) ¿Qué pasó en cada situación? b) ¿Quiénes fueron los más afectados? c) ¿Qué cambiarías en cada una de las representaciones para proteger los derechos de cada uno de los actores?</p> <p>Esta información se pondrá en un rotafolio para que todos la vean y puedan hacer comentarios y sugerencias.</p> <p>Este ejercicio dará la pauta para que los niños inicien el diagnóstico de sus derechos.</p>	<p>Tarjetas con situaciones</p> <p>Disfraces, ropa, maquillaje, etc.</p> <p>Rotafolios y marcadores</p> <p>Video cámara</p>	<p>4 sesiones</p>	<p>Las aportaciones y alternativas que los niños propongan ante las situaciones que representaron.</p>

Actividad	Material	Tiempo de realización	Evaluación
<p>El muro de los lamentos</p> <p>Identificar los derechos que más se violentan en mi entorno.</p> <p>Desarrollo Fase individual: se presentaran imágenes que representen los diversos espacios en donde se desarrolla un niño (escuela, familia, calle, amigos, etc.). Cada participante deberá de escribir dos derechos que no se respeten en cada ambiente.</p> <p>Fase grupal: se colocarán las tarjetas en el piso o en algún lugar visible para todos los integrantes del grupo y se hará una categorización de derechos (los que corresponden a salud, otros a educación, participación, etc.). Los niños tendrán tres fichas las cuales deberán colocar delante de cada categoría que consideren la más importante a resolver.</p> <p>El valor de cada color: Rojo: mas importante Azul: para los que se colocan en segundo lugar. Blanco: Los ubicados en tercer lugar.</p> <p>Niñas y niños deberán justificar en donde colocan su ficha roja de forma sintética.</p> <p>Fase colectiva: El grupo deberá elegir el derecho más significativo a trabajar, en caso de haber un empate, el educador deberá orientar nuevamente la discusión para elegir el derecho más significativo para el grupo.</p> <p>Fuente; Arzate, Guzmán et al. (1998) Jugando en serio</p>	<p>Tarjetas con imágenes</p> <p>Fichas de color rojo, azul y blanco</p> <p>Rotafolios, marcadores</p>	<p>60 minutos</p>	<p>Identificación de niñas y niños de situaciones que mas violenten sus derechos.</p>

Mis derechos y los demás

Que los niños realicen un instrumento de diagnóstico sobre la situación que consideraron prioritaria atender

Desarrollo:

Se trata de que el grupo entero realice una herramienta de diagnóstico a través de cruzar un río imaginario mediante unas piedras de papel que llevarán los jugadores.

Se harán tantos grupos que sean necesarios que intentarán cruzar el río. Se recomiendan grupos de 8 a 12 participantes.

Se utilizan tantos trozos de cartulina, papel o periódico como jugadores haya (menos 6). El río imaginario tiene que ser más ancho que el puente de las piedras (así que no es posible cruzar todos en una sola vez). Los jugadores no pueden pisar fuera de las piedras (no se pueden mojar en el río).

Para ello se les entregará una piedra, a cambio de que escriban en un rotafolio diversas actividades para conocer lo que pasa con la problemática que consideraron prioritaria de atender dentro de los diversos espacios en los cuales se desarrollan.

Es necesario orientar a que los niños y adolescentes incluyan las causas que originan la violación de derechos y las posibles soluciones para que sean tomadas en cuenta al momento de proponer actividades.

Al término de esta lluvia de ideas, se les entregarán las piedras para cruzar el río. Se realizará una fila por cada grupo y cada integrante deberá colocar una piedra para pasar sobre ellas.

Se identificará una persona por grupo y se le comentará que fungirá de cocodrilo y su misión es quitar las piedras a los grupos para que no puedan pasar al otro lado del río. Nadie del grupo sabrá que existen los cocodrilos.

La consigna para el resto del grupo es clara: todos tienen que cruzar el río por lo que tienen que organizarse para que puedan pasar todos y utilizar todas las piedras.

En caso de que algún equipo se quede sin piedras puede canjear una si aporta una nueva idea al rotafolio para el diagnóstico. Gana el primer equipo que cruce el río.

Al final, se hará una lectura de las actividades a desarrollar para el diagnóstico.

Fuente: Adaptación de la técnica Río de pirañas de Juegos para la cooperación y la paz, en http://www.ctv.es/USERS/avicent/Juegos_paz/Castella/cooperac/piranyas.htm

Rotafolios, marcadores, hojas, plumas.

2 sesiones de trabajo

Es importante evaluar como se desarrolló el trabajo en equipo y como se han tomado las decisiones, si todos participaron y el proceso de resolución del problema, esto ayudará al análisis para saber si lo que está expuesto en los rotafolios es suficiente para conocer lo que está sucediendo con los derechos en su comunidad.

4 Lo que afecta mis derechos: análisis de situación

Actividades Generadoras:

Actividad	Material	Tiempo de realización	Evaluación
<p>La Asamblea Comunitaria</p> <p>Analizar diferentes puntos de vista en torno a la problemática identificada y sus posibles soluciones.</p> <p>Desarrollo: Previo a esta actividad, cada participante deberá elaborar un guión a partir de las respuestas obtenidas de su entrevistado, ya que lo representará en el juego de la Asamblea Comunitaria.</p> <p>El juego inicia cuando cada participante se presenta ante la asamblea como un maestro, o autoridad, o comerciante, esto dependerá de que grupo haya entrevistado y deberá exponer las respuestas que obtuvo de su guión.</p> <p>El facilitador o un integrante del grupo moderará la sesión y orientará con las siguientes preguntas:</p> <p>a) ¿Que origina la violación de este derecho?</p> <p>b) ¿Que permite que esta situación siga pasando?</p> <p>c) ¿Qué podría hacer usted para cambiar esta situación?, etc.</p> <p>Después de la representación y puesta en común de los resultados obtenidos, los niños y niñas deberán hacer una reflexión y aportar sus puntos de vista, respondiendo a estas preguntas :</p> <p>a) ¿Cuáles de estas situaciones podemos cambiar niños, niñas y adolescentes?</p> <p>b) ¿Cuáles de estas situaciones pueden cambiar nuestra familia y/o institución?</p> <p>c) ¿Cuáles de estas situaciones puede cambiar el gobierno?</p> <p>La dinámica concluye con la firma de una carta estableciendo las acciones que se comprometen a realizar cada uno de las personas involucradas.</p>	<p>Guión hecho por los propios niños. Disfraces y maquillaje</p> <p>Mesa, sillas y micrófono</p> <p>Rotafolio, marcadores, hojas.</p>	<p>2 sesiones</p>	<p>Puesta en común de los resultados del diagnóstico.</p> <p>Los integrantes conocerán las causas que originan la problemática identificada, así como la propuesta de posibles soluciones por parte de las personas con las cuales se desarrollan y conviven.</p>

El juicio

Esta técnica permite analizar temas controversiales y argumentar desde diversas posturas un tema o problema respecto a situaciones que viven niñas y niños.

Desarrollo:

Plantear un caso basado en la ficción o en un evento real, en donde el equipo se transforma en un juzgado con sus personajes tradicionales: los fiscales o acusadores; los abogados defensores; el juez, y el jurado. Sugerimos que, en un grupo de, por ejemplo, 24 niños, niñas y adolescentes, 10 sean los acusadores; 10 los fiscales; 4 los miembros del jurado, y los restantes los jueces. En general, es de utilidad para la actividad dividir arbitrariamente a los miembros de cada grupo, de forma tal que entre la defensa exista gente cuyas ideas coincidan con las de la fiscalía, y viceversa. Esto fuerza a cada integrante a realizar un verdadero rol y a reevaluar sus propias posiciones.

La dinámica de la actividad es la siguiente: cada subgrupo elabora su posición a favor o en contra de aquello que debe ser decidido, o de quien/es debe/n ser juzgado/s. Los grupos deben esforzarse para confeccionar sus argumentos en la forma más concisa posible, en la base de su defensa o acusaciones formales. Paralelamente, los miembros del jurado deben evaluar toda la causa, tratando de deducir cuáles serán los argumentos que serán presentados por ambas partes, con el compromiso de mantener su ecuanimidad.

Para la presentación de los argumentos, la fiscalía se sienta en una fila recta enfrentada a la defensa. En un extremo (en el centro) se ubica el jurado, y enfrente de él (o a su lado) el juez.

El juez abre el juicio, pidiendo a la fiscalía que presente su caso. Luego de la primer ronda de acusaciones, es el turno de la defensa de rebatir lo afirmado. La fiscalía entonces continúa con sus acusaciones, las que nuevamente son refutadas por la defensa, y así una tercera vez.

Una clave para el éxito de la dinámica de esta técnica radica en el orden del Juzgado. Durante la ida y vuelta de acusaciones y refutaciones, tiene derecho a hablar exclusivamente una de las partes, ante el silencio de la otra –y es el juez el encargado de dar la palabra, incluso "echando de la sala" a quien no lo respeta-. Por ejemplo, mientras que se expresa la fiscalía, los miembros de la defensa tienen prohibido hablar; los miembros de la defensa podrán expresar sus argumentos sólo cuando la respectiva ronda de acusaciones termine, ahora sin ninguna interrupción por parte de la fiscalía.

Terminada la tercer ronda, el jurado deberá dictaminar su fallo –inmediatamente, para no generar el caos dentro de la sala, con 20 niños esperando sin hacer nada-.

Una vez expresado el fallo, se reconstituye una ronda en donde cada uno expresa su verdadera opinión sobre el tema en discusión, siempre teniéndose en cuenta preguntas como cómo te sentiste al defender/atacar un punto con el que no concordabas, cuáles crees que son los elementos que deben ser evaluados en la discusión de este tópico, etc.

La técnica se finaliza con una conversación general que aborda los siguientes componentes:

1. ¿Cuál es la relevancia del tema tratado en sus vidas?
2. Las conclusiones generales y particulares relacionadas con el tema abordado.

Materiales

Materiales para investigar como libros, periódicos, internet, revistas, plumones, hojas de re-oso y todo aquello que sirva para sustentar el caso y simular la escenografía

Tiempo de realización

60 minutos

Evaluación

Al final de la dinámica se preguntara como se sintieron defendiendo la postura que les correspondió y que tanto lograron sustentar el caso, de tal manera que se evidencie lo importante de acceder a información

Variantes de esta técnica:

1. En cuanto a la exposición de los argumentos:

Los argumentos de la fiscalía y de la defensa pueden exponerse:

1. por un delegado de cada parte;
2. por dos o más delegados;
3. por todos los que quieran expresarse de cada parte (lo que sugerimos como la mejor opción).

2. En cuanto a la elección del tema:

Cuanto más cercano sea el tema a los que participan del juicio, mayor discusión y pasiones generará.

Cuando se trata de un juicio de valores (la distinción no entre lo bueno y lo malo, sino entre lo bueno y lo mejor) no hay una resolución al tema en discusión. Se trata de una elección personal. Estos dilemas son los más interesantes para esta técnica, y producen una reflexión profunda y útil cuando se reconocen la multiplicidad de alternativas que existen para resolverlos.

5 Misión derechos. Organizados para actuar: diseño y ejecución de un plan de acción de grupo

Actividades Generadoras:

Rally

Desarrollo:

Se conformará por cuatro estaciones con diversas destrezas y tareas, que tendrán que ir realizando cada uno de los equipos.

Todos los equipos saldrán al mismo tiempo y para poder pasar de una casilla a otra deberán realizar las tareas, destrezas y propuestas de actividades por parte de los integrantes para la construcción de un plan de acción.

Estación 1: Referente a la familia

Estación 2: Referente a la escuela

Estación 3: Referente a la comunidad

Estación 4: Referente a l gobierno

Todos deberán pasar por las 4 estaciones, gana el equipo que termine primero.

Al final del rally, se hará el análisis de las propuestas. y se definirían responsables para la sistematización, materiales a utilizar, tiempos y ejecución. El papel del animador será ayudar a los niños a integrar todas las acciones dentro de un plan, tratando de que las actividades que se vayan a desarrollar sean viables para todos los integrantes del grupo.

Materiales

Anexo 4

Pistas, balón de fútbol, aros, rotafolios, estambre, paletas, agua, etc.

Tiempo de realización

2 horas

Evaluación

Elaborar la propuesta del plan de acción, con actividades.

Propuesta de destrezas

1. Estación familia:

Preguntas:

- ¿Qué país colinda con Australia?
- ¿Qué mide un pluviómetro?
- Menciona el nombre de los planetas del sistema solar
- ¿Quiénes conquistaron la antigua ciudad de Tenochtitlán?
- Menciona los nombres de los niños héroes

Destrezas:

- Todos deberán dar una vuelta de cojito al salón agarrados de la mano
- Que los hombres se pongan tubos y las mujeres bigotes y le pidan un autógrafo a la recepcionista

Propuestas de Acciones:

Cada integrante deberá anotar una propuesta en un rotafolio para cambiar y/o incidir sobre la problemática con respecto en la categoría de familia, no se vale repetir.

2. Estación comunidad:

Preguntas:

- ¿Cuántos grados mide cada ángulo de un cuadrado?
- ¿Cómo se llaman las pinturas prehistóricas hechas en las paredes de las cavernas?
- ¿Qué es una masa de tierra rodeada de agua?
- ¿Cuántos estados tiene La República Mexicana?
- ¿Cómo quedó el marcador de fútbol entre China y Brasil?

Destrezas:

- Todos los integrantes del equipo cantarán y actuarán a ritmo de rap una canción de Cri Cri.
- Pasar el agua de vaso en vaso agarrando este con la boca.

Propuestas de Acciones:

Cada integrante deberá anotar una propuesta en un rotafolio para cambiar y/o incidir sobre la problemática con respecto a la categoría de comunidad, no se vale repetir.

3. Estación escuela:

Preguntas:

- ¿Cuáles son los tres principales símbolos patrios mexicanos?
- Multiplica... 4329×6587
- ¿Con qué acontecimiento dio inicio el movimiento de independencia en México?
- ¿De qué país es nativa la planta del agave?
- ¿En qué tipos se divide la basura y da tres ejemplos de cada una?

Destrezas:

- Hacer una torre humana entre todos los participantes del equipo.
- Inventar una porra con las siguientes palabras: osito, papel y comida.

Propuestas de Acciones:

Cada integrante deberá anotar una propuesta en un rotafolio para cambiar y/o incidir sobre la problemática con respecto a la categoría de escuela, no se vale repetir.

3. Estación gobierno:

Preguntas:

- ¿De qué país son originarios osos panda?
- ¿Cual es la principal característica del Desierto de los Leones?
- ¿Qué animal veneraban los antiguos egipcios?
- ¿Qué significa Quetzalcóatl?
- ¿Cómo se llama el fiel escudero de Don Quijote?

Destrezas:

- Adivinar una canción con mímica.
- Sostener por 3 minutos un cuadro de papel de baño en el aire.

Propuestas de Acciones:

Cada integrante deberá anotar una propuesta en un rotafolio para cambiar y/o incidir sobre la problemática con respecto a la categoría de gobierno, no se vale repetir.

Al finalizar se tendrá un plan de trabajo dividido por actores, lo que permitirá generar una agenda de trabajo para cada uno de ellos y en su caso, será insumo indispensable para generar propuestas de actividades y presentarlas en la situación generadora siguiente ¡Acompañanos!

Actividad	Material	Tiempo de realización	Evaluación
<p>Desarrollo del Plan de Acción</p> <p>Que niñas y niños realicen un calendario de actividades con relación al plan de acción y lo ejecuten.</p> <p>Desarrollo Con la información que surgió del rally, es necesario que los niños se apropien de su proyecto y empiecen a realizar las acciones, para lo cual tendrán que hacer un calendario de actividades, especificando, tiempos, responsables y fechas de entrega de productos a su compañeros. Este proceso se irá definiendo conforme vayan realizando las actividades planeadas. Es importante que el facilitador acompañe el proceso y ayude a identificar que acciones son viables y cuales tendrán que ser apoyadas por más aliados con el propósito de no generar expectativas difíciles de concretar.</p>	<p>Materiales incluidos dentro de su plan de trabajo</p>	<p>Dependerá del proceso que cada grupo tenga</p>	<p>Realizar con los integrantes del equipo una evaluación sobre los logros obtenidos y lo que no funcionó conforme a lo planeado.</p>

6 ¡Acompañanos! Actividades Generadoras:

A la carga mis valientes...

Compartir los avances obtenidos a diversos actores con los cuales se puede fortalecer el plan de trabajo implementado por el grupo

Desarrollo

El grupo editará un video para presentar la agenda de trabajo, que permita mostrar los avances, retos y problemas a los que se han enfrentado para poder ejecutar su plan. En el video deberá de mostrarse las acciones y alianzas que se requieren para completar su plan de trabajo.

Se propone que en la medida de lo posible se busque una persona profesional en la elaboración y edición de guiones y videos con el propósito de contar con esta herramienta como mecanismo de promoción y difusión de resultados.

Materiales Video, cámara

Tiempo de realización Dependerá del proceso que tenga el grupo

Equilibrio de fuerzas

Reconocer que las diferencias de los otros permiten fortalecer un mismo fin

Desarrollo

Identificar e invitar a las personas de la comunidad, escuela o lugar en donde se desarrollan niños y niñas para que pueden aportar y fortalecer la agenda de trabajo que se ha venido construyendo.

El facilitador o quien designe el grupo dividirá en dos al grupo. Cada uno tomará un extremo de la cuerda y el juego comienza tirando suavemente cada grupo en un sentido y cuando un grupo comience a vencer, saldrá un niño y dirá, cantará o realizará algo gracioso imitando exageradamente a los adultos y se colocará al otro lado, el siguiente en salir será un adulto y hará lo mismo pero ahora imitando a un niño. Así sucesivamente en cada lado hasta que se equilibren las fuerzas. No tirar fuerte de la cuerda sino progresivamente.

El juego consiste en equilibrar las fuerzas, de modo que se logre evidenciar lo importante de trabajar todos en una misma dirección y juntos, sin importar si eres adulto, maestro, niño o padre de familia. Lo normal es que este juego termine soltando la cuerda en un ataque de risa.

Al concluir la técnica se presentará el video editado por el grupo y se propondrán las siguientes situaciones:

Qué papel me toca en este proceso

Como puedo participar

A que me comprometo para lograr lo anterior

Se realiza una agenda de propuestas y se definen tareas y roles

Fuente: Juegos para la cooperación y la paz, en

http://www.ctv.es/USERS/avicent/Juegos_paz/Castella/cooperac/equilibriofuerzas.htm

7 Codo a codo

Actividades Generadoras:

Mucho más que dos...

Compartir ante diversos actores y tomadores de decisión, la agenda de actividades resultado del proceso para ampliar las alianzas, proponer acciones concretas y en su caso, exigir a los tomadores de decisión la implementación de acciones para hacer exigible los derechos que se vieron afectados.

Desarrollo

En este espacio se puede recurrir a las técnicas de comunicación como el teatro, la radio, artes plásticas, blogs, herramientas en internet, entre otras, que permitan mostrar los contenidos de la agenda elaborada.

Lo importante de este espacio es garantizar que lo realizado sea entregado y/o presentado en las diversas audiencias, identificando los siguientes elementos:

Como colaborar para apoyar en la promoción y difusión de esta agenda de trabajo

Que acciones puedo y debo asumir en esta agenda

Como vincularme para dar a conocer los avances para y con el grupo

Es importante que en esta situación se generen procesos de evaluación participativa entre los participantes del grupo.

Materiales Material definido a partir de la técnica.

Tiempo de realización Dependerá del proceso que tenga el grupo.

Bibliografía de referencia

1. Lansdown, Gerison. Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making UNICEF Innocenti, Florencia, 2001.
2. Marzo, Ángel Guarinos Educación de adultos situación actual y perspectivas. Horsori Editorial, S.I. 1990
3. Tonucci, Francesco. “De los Consejos de los niños a la ciudad de los niños” II Encuentro “La Ciudad de los Niños” Las Transformaciones de la Ciudad. Acción Educativa. I.S.B.N. 84-87071-04X
4. Antonio Latorre Investigación-acción Conocer y Cambiar la Práctica Educativa. 2003.
5. Negrete, Aguayo Norma y Fernando Viveros García. Guía para promover la participación infantil. México, 1999.
6. Julián F. Gonsalves Comunicación Participativa para el Desarrollo: Reforzando la Investigación Participativa y el Proceso de Acción en el MRN. International Development Research Centre (Canada), 2006.
7. Lancaster, John Las artes en la educación primaria 1991.
8. Paco Cascón Soriano, Carlos Martín Beristain La alternativa del juego I: juegos y dinámicas de educación para la paz. 1995
9. Jenks, C. (ed.), The sociology of childhood – Essential reading, Greg Revivals, Aldershot, 1982, 1992 – “Introduction: constituting the child
10. Casas F., Infancia: perspectivas psicosociales, Paídos, Barcelona, 1998.
11. Liebel M. y Martínez Muñoz M. (Coord.), Infancia y derechos humanos – Hacia una ciudadanía participante y protagonista, IFEJANT, Lima, 2009
12. Durán, M., Martínez, M. y Pérez, M., Infancia Drogodependiente. Análisis comparativo entre las organizaciones de la RIOD, Costa Rica, 2004
13. Noguera C., “La Construcción de la Infancia en el discurso de los pedagogos de la Escuela Activa”, Documento bajado de la Red mundial de información Internet: www.infanciaenred.org.ar.
14. Rodríguez P., Mannarelli, M.E. (Coord.), Historia de la Infancia en América Latina, Universidad Externado de Colombia, 2007
15. Premo, Bianca (2007) En "Estado de miedo: edad, género y autoridad en las cortes eclesiásticas de Lima, siglo XVII" en Historia de la infancia en América Latina. Rodríguez Jiménez, Pablo (Coordinador) y Manarelli, María Emma (Coordinador). Colombia : Universidad Externado de Colombia.
16. Corona, Y. y del Río, N. (Coord.). Antología del Diplomado Derecho de la Infancia en Riesgo. Distrito Federal: Universidad Autónoma de México/ Universidad de Valencia. 2005.
17. Valladarez, Aranda David. “Hacia un nuevo concepto de educación” en Entorno Académico. Revista Académica editada por el Instituto Tecnológico de CAJEME. Año I, Núm. I. Ciudad Obregón, Sonora, México.
18. Sauri, Suárez Gerardo. Marco de Referencia, en Memoria del Taller de Intercambio de Propuestas y Vivencias sobre Participación Infantil. Red por los Derechos de la Infancia en México, marzo 2002 (documento inédito).

19. Mokwena, Steve. Youth Participation, development and social change. A synthesis of core concepts and issues. International Youth foundation, Learning Department, Baltimore, USA
20. Ferreiro, Ramón. Los Nuevos ambientes de aprendizaje. Una condición necesaria: La mediación pedagógica. http://www.uls.edu.mx/public_html/publicaciones/onteanqui/b10/ambientes.html
21. F. Gutiérrez Pérez / D. Prieto Castillo. Apuntes para una educación a distancia alternativa. Buenos Aires. Abril 1999. Editorial La Crujia
22. Quiroga, Pampliega Ana De, "El universo compartido de Paulo Freire y Enrique Pichon Rivière". Charla en la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo". Artículo Publicado por Página 12 del día 29 de Junio de 2001 en el Suplemento de Madres de Plaza de Mayo
23. Marinas, J. M., "Infancia, ciudadanía y medios de comunicación" ("Childhood, Citizenship and Mass Media"), (trad.: Raquel Vélez Castro), Política y Sociedad, 2006, Vol. 43 Núm. 1, p. 165. Documento bajado de Internet: <http://revistas.ucm.es/cps/11308001/articulos/POSO0606130159A.PDF>.
24. Marshall, T. H., Citizenship and social class and other essays, CUP, Cambridge, 1950.
25. Cussiánovich A., "Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia", en Historia del pensamiento social sobre la infancia, Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Fondo editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
26. A. Baratta, "Infancia y Democracia", en Infancia, Ley y Democracia en América Latina, García Méndez E., Beloff M. (Comp.), Ed. Temis, Buenos Aires, 1999,
27. Medina, S (2007). Bases para una política de promoción de la participación de niños, niñas y adolescentes
28. Vázquez, E. Jesús y Blanca Pérez R. Metodología educativa basada en competencias profesionales. Universidad de Monterrey, Vicerrectoría de Ecuación Superior, División de Estudios Profesionales, Departamento de Ciencias Clínicas, Mimeo.
29. Liebel, M., La Otra Infancia. Niñez trabajadora y acción social, Lima-Perú, IFEJANT, 2002
30. Wallon, H. Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la Educación infantil. Madrid, Visor-Mec. 1987
31. Garvey, Catherine (1981). El Juego Infantil. 4ª Ed. Ediciones Morata Serie Bruner.
32. Hernández Belver, Manuel Ullán de la Fuente, Ana María La creatividad a través del juego. Amarú, 2007.
33. Jiménez, Vélez Alberto Carlos. La inteligencia lúdica: juegos y neuropedagogía en tiempos de transformación. Coop. Editorial Magisterio, 2005; ISBN9582008288. P. 17
34. Hernández, Herrera Juan Calos (2007). El Juego, fundamentos teóricos. Universidad de San Sebastián, en <http://educacionfisicauss.googlepages.com/ELJUEGOFundamentosTericos.doc>, pagina consultada el 26 de mayo de 2009
35. Alianza Internacional Save the Children. (2003) ¿Así que quiere consultar con los niños y las niñas? Paquete de herramientas para la buena práctica. Londres, Reino Unido
36. Jorge Arzate Romero, Ivonne Cárdenas G., y otros. "Jugando en serio". Técnicas para jugar Pensando y pensar jugando. Fundación San Felipe de Jesús I.A.P., ednica I.A. P., Club de Calle. México D.F., 1999.

37. Charles E. Schaefer. Kevin J. O'Connor. Manual de Terapia de juego. Manual moderno. México D.F. 4ª reimpresión 1995.
38. Oscar A. Zapata Juego y Aprendizaje Escolar. Perspectiva psicogenética. Pax México. México D.F. 1989.
39. Jean Piaget. El Criterio Moral en el Niño. Educación/didáctica. Roca. México, D.F., 1985
40. Arnold Gesell y otros. El niño de 7 a 8 años. Paidós Educador. México 1992.
41. Iniciativa de ley de niños, niñas y adolescentes. Comité Promotor. México DF 1998-99
42. Françoise Dolto. La Causa de los Niños. Paidós. México 1991.
43. César Muñoz. Ponencia "Cómo potenciar la participación de la Infancia en la vida social". V Congreso de psicología Ambiental. Barcelona, 1996

La palabra de los niños y niñas

- Consulta civil a Niños y Niñas de México. Resumen de resultados. Propuestas de acción hacia el nuevo milenio. Comité promotor. México 1999
- La campaña. Descripción de la Campaña de los primeros resultados de la consulta civil. Comité promotor. México 1997.
- Consulta civil a Niños y Niñas. Resultados generales de la base de datos (22514 registros) a diciembre de 1998. Comité promotor. México 1998.
- Propuestas derivadas de la Consulta civil a niños y niñas de México. México 1997

Por el Derecho a ser Escuchados

- Sauri, Suárez Gerardo. Encuadre para la realización de los foros infantiles. México 1998.
- García Luis. Borrador del Foro infantil en el Distrito Federal MUNAL. México abril de 1998.
- Reporte del Foro Regional Infantil-Nayarit .abril 1998.
- Sauri, Gerardo. Propuesta para realización de Foros Infantiles Regionales en el marco de la Consulta Civil a Niños y Niñas de México. México 1998.
- Análisis de la consulta civil a niños y niñas de México. México 1999.
- Reporte Gráfico. Foro Infantil El derecho a ser escuchados.
- Boletín Informativo del Foro Ciudad de México realizado en el Munal. México 1998.
- Boletín Informativo del Foro Nayarit. México 1998.
- Boletín de prensa foro infantil por el derecho a ser escuchados. México abril 1998
- Foro infantil El derecho a ser escuchados. Convocatoria de prensa. México 1998.

Por el Derecho a Participar

- Sauri Gerardo. Propuesta general por el derecho a participar. México 1999.
- Sauri Gerardo, Márquez Andrea. Foros Regionales. Guía para el trabajo con animadores. México 1999.
- Viveros Fernando. Guía para promover la participación de los adolescentes de 12 a 18 años. México 1999.
- Negrete Norma. Guía para promover la participación de los niños de 6 a 11 años. México 1999.
- Márquez Andrea, Cristino Jose, Diaz Iliana, Sauri Gerardo. Informe del foro infantil Región Centro Ciudad de México. Noviembre de 1999.
- Convocatoria al Foro Ciudad de México. México 1999.

Bibliografía complementaria

- Medianet bulletin. *La expresión y la participación de los niños y de las niñas en los medios haitianos*. Informe de prensa sobre Haití, no. 4, julio 2000. Instituto Panos.
- *Coalition Haïtienne pour la défense des droits de l'enfant (COHADDE)* Comisión Haitiana por la defensa de los derechos de los niños. Haití
- La ciudad que queremos.
- Campaña de Niños. Reporte de Bruselas Bélgica. Foro de apoyo Mutuo.
- Participación DIF. *Consulta infantil y juvenil 2000*. DIF. México octubre 2000.
- Moguín, Ma. Teresa. *Participación y negociación - El papel de los niños en la vida familiar*: Págs. 1 - 24
- Participación infantil "What do you think" Ficha Técnica
- Informe de la Participación Nepal
- Hark, Roger. *La participación de los niños - De la participación simbólica a la participación auténtica* -. UNICEF. Colombia 1993
- *Todos votan y yo también - Algunas experiencias recientes de participación infantil - juvenil*. UNICEF, Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina 1997
- Actas del Seminario. UNICEF. Bogotá 1998
- Sánchez Susana, Quiroz Nidia. Movimiento de los niños por la paz - Informe actividades -. UNICEF. Bogotá 1997.
- Consulta pública infantil- Ganemos espacios. México 1999
- Pansza G Margarita, Pérez J Esther C. Y Moran O. Porfirio. *Fundamentación de la didáctica México*, Edit. Gernika sexta edición 1996.
- Freire Paulo *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*; Ed. Siglo XXI 1973)
- Lutgardes Freire, Moacir Gadotti, Margarita Gómez *Lecciones de Paulo Freire: Cruzando Fronteras: Experiencias Que Se Completan* (2003).
- Judith Gerbaldo *Manual de Radio Participativa con niñas, niños y jóvenes* Cecopal-Radio Sur, Argentina 2007
- Cáseres, et. Al. (1997) *Estado de Arte en Resiliencia*. Organización Panamericana de la Salud; Oficina Sanitaria Panamericana, Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud; Fundación W. K. Kellogg; Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- Burkey. (1993) Citado por Steve Mokwena. *Youth Participation, development and social change. A synthesis of core concepts and issues*. International Youth foundation, Learning Department, Baltimore, USA. P. 21
- Abarbanel y Otros. *Cultura Organizacional. Aspectos teóricos y metodológicos*. Legis, Bogotá Colombia, 1992.



INDESOL

SEDESOL

GOBIERNO
FEDERAL



ISBN: 978-607-95057-5-2