

Espacio para la Infancia

NOVIEMBRE 2004 • NÚMERO 22

La participación de la primera infancia:
¿retórica o una creciente realidad?

Bernard van Leer



Foundation

Espacio para la Infancia es una revista sobre el desarrollo de la primera infancia que trata temas específicos relacionados con el desarrollo de los niños pequeños, y en concreto desde su perspectiva psicosocial. Es una publicación semestral de la Fundación Bernard van Leer.

Las opiniones y puntos de vista expresados en *Espacio para la Infancia* corresponden exclusivamente a sus autores, y no necesariamente reflejan las de la Fundación Bernard van Leer.

Las experiencias de trabajo presentadas en esta publicación no están necesariamente apoyados por la Fundación.

© Bernard van Leer Foundation

Queda autorizada la reproducción de artículos de *Espacio para la Infancia*, siempre que se realice sin fin comercial. No obstante, se requiere que se cite la fuente de información: nombre del autor, *Espacio para la Infancia*, Fundación Bernard van Leer. Si en alguna foto, gráfico u otro material aparece el símbolo de copyright, el permiso para el uso de estos materiales debe ser requerido a la fuente original.

ISSN: 1566-6476

Foto portada: Sementinha, Brasil

Foto: Rosangela Guerra

Foto Interior: FESCO, Colombia

Foto: Diego Enrique Ocampo Loaiza

Espacio para la Infancia también se publica en inglés: *Early Childhood Matters* (ISSN: 1387-9533). Ambas publicaciones se pueden consultar y descargar en <www.bernardvanleer.org> Para solicitud de copias gratuitas contactar con la dirección indicada a continuación.

Bernard van Leer Foundation
PO Box 82334
2508 EH La Haya
Países Bajos

Tel: +31 (0)70 331 2200

Fax: +31 (0)70 350 2373

Correo electrónico: registry@bvleerf.nl

Página web: <www.bernardvanleer.org>

Editores: Jim Smale, Teresa Moreno

Diseño y producción: Homemade Cookies

Graphic Design bv

Índice

Editorial	3
Énfasis en...	
La participación y los niños más pequeños <i>Gerison Lansdown</i>	4
A modo de reflexión	
¿Qué pistas nos da el desarrollo infantil sobre programas de primera infancia y la participación infantil? <i>Helen Penn</i>	15
En la práctica	
La escuela debajo del árbol de mango	21
Otros enfoques	
Niños pequeños como agentes de su propio desarrollo	28
Efectividad	
Criterios para la evaluación de la participación infantil en programas sociales	35
Otros ejemplos desde la práctica	
México: ¡Hacedme caso!: Documentación y participación infantil	40
Zimbabue: Hacia la participación infantil	43
Países Bajos: Aceptando el reto del cambio	46
Sudáfrica: ¡Mamá, salgo en la radio!	48
Escocia: Más allá de los roles esperados	50
Recursos de interés	52
Desde la Fundación	58



Editorial

La edición de febrero de 2000 de *Early Childhood Matters* repasaba ideas y programas de trabajo en los que se buscaba el punto de vista de niños y a través de los cuales se valoraba a éstos como importantes contribuyentes y participantes en todos los aspectos del desarrollo infantil temprano.

La edición de julio de 2000 de *Espacio para la Infancia* hacía hincapié en un componente práctico de este mismo punto de vista: cómo escuchar a los niños. Los resultados fueron curiosos, puesto que se desveló que el problema no reside en la incapacidad de los niños para expresarse, sino más bien en la carencia de ciertas aptitudes y habilidades de los adultos.

En este período de cuatro años, esperamos haber avanzado en el debate sobre la participación infantil, haciendo un llamamiento para que se abran nuevos espacios en los que los niños puedan contribuir a los procesos de conceptualización, operatividad y evaluación de los programas. Este llamamiento se basa en la creencia de que la participación de niños es beneficiosa tanto para los niños como para la gente de su entorno e infiere un mayor sentido a la convicción de que implica un aprendizaje mutuo, tanto para niños como para adultos.

En las páginas siguientes se presenta un repaso general de ideas y reflexiones, así como numerosos ejemplos sólidos prácticos. En el primer artículo, Gerison Lansdown toma la Convención de Derechos del Niño como referente para la participación de los niños y expone el concepto en sí mismo, los diferentes niveles de participación y cómo se lleva a la práctica.

¿Cuál es la relación entre la participación y el desarrollo infantil? ¿Qué pistas nos da el desarrollo infantil sobre programas de infancia temprana y la participación infantil? Helen Penn (página 15) ofrece su opinión sobre teorías actuales y programas y estudios específicos.

Los artículos que siguen, más hacia la línea de la implementación, ofrecen ejemplos de participación de niños con el objetivo de influir en el desarrollo de un determinado programa, donde se intercalan a menudo reflexiones sobre la práctica. Esta serie de artículos comienza con una entrevista mantenida con Tião Rocha, presidente del Centro Popular de Cultura

e Desenvolvimento (CPCD). En ella se explica la filosofía que inspiró el trabajo y la metodología utilizada en el proyecto Sementinha, en Minais Gerais, Brasil.

El Comité de la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas celebró en septiembre de 2004 el Día Anual de Discusión General bajo el lema "Implementación de los derechos de los niños en la primera infancia". La Fundación fue parte del comité organizador y participó en una serie de discusiones, sobre todo dentro del grupo de trabajo enfocado a la participación infantil. Otros participantes de los grupos de trabajo incluyeron a representantes de proyectos apoyados por la Fundación. El artículo de la página 28 ofrece un repaso de las impresiones y experiencias de estos representantes que se recopilaron a través de un cuestionario.

En la Fundación Bernard van Leer la participación de los niños es un factor indispensable que atraviesa sus políticas que sostienen los programas de desarrollo infantil temprano, así como sus tareas de comunicación y su agenda de aprendizaje. En cuanto a ésta última, la Fundación lanzó en 2003 un proceso para profundizar en la comprensión del concepto de participación de los niños pequeños con el fin de nutrir las estrategias que asegurasen la participación de los niños en distintos programas. En colaboración con contrapartes de América Latina, tuvo lugar una reunión con el objetivo de compartir y discutir logros, retos y preocupaciones sobre la participación en la práctica. Este trabajo sirvió de punto de partida para una reunión en Beberibe, Fortaleza, Brasil, donde se elaboraron una serie de criterios a través de los que fuera posible medir la efectividad de la participación de los niños en los programas sociales. Estos criterios se exponen en la página 35.

En la última sección, se esbozan unas cuantas experiencias de campo en participación infantil que ilustran los diferentes niveles en la que ésta ocurre.

El tema de participación de niños pequeños se encuentra todavía en una fase muy incipiente. A pesar de la escasez de información, esperamos contribuir a la divulgación de conocimientos sobre este tema en la sección de recursos que se encuentra al final de este número.

La participación y los niños más pequeños

Gerison Lansdown

La autora es consultora independiente sobre los derechos del niño. En este artículo reta a opiniones ampliamente extendidas sobre la necesidad de los niños pequeños en asuntos que les afectan, argumentando que, además de que tienen todo el derecho a hacerlo, es un elemento importante en su desarrollo, que les ayuda a aumentar su autoestima, confianza, así como a fortalecer su resiliencia y habilidades sociales.

“Yo soy grande, tú eres pequeña. Yo tengo razón, tú estás equivocada. Yo soy mayor, tú eres chiquita, y no hay nada que puedas hacer al respecto”. Así le habla el padre a su hija de cinco años en la versión cinematográfica del libro *Matilda*, de Roald Dahl. Su actitud resume, si bien de manera un poco brutal, algunas suposiciones que se dan por sentadas en todo el mundo respecto a la condición y las capacidades de los niños pequeños. Aunque el modo de tratar a los niños varía de una sociedad a otra, así como la edad en la cual se cree que éstos adquieren ciertos niveles de competencia, la mayor parte de las culturas concibe la infancia como un período de “transformación” más que de “existencia”, y atribuye escasa importancia a cómo los niños elaboran el sentido de su propia vida¹. Se piensa que la adultez representa la “norma”, mientras que la niñez constituye un estado de inmadurez, caracterizado por la irracionalidad, incompetencia, amoralidad, pasividad y dependencia². Las acciones y palabras de los niños son observadas a través de una lente que asigna menor valor a sus puntos de vista sencillamente en virtud de su condición infantil. Estos prejuicios relativos a la incapacidad de la infancia amordazan eficazmente la voz de los niños y dan como resultado la persistente subestimación de su potencial para participar competente y racionalmente en la toma de decisiones.

La Convención sobre los Derechos del Niño plantea un serio desafío a estas actitudes tradicionales respecto a la niñez, al incorporar –como lo hace–, por primera vez en la historia del derecho internacional, el reconocimiento de que los niños son sujetos de derechos autorizados a intervenir en las decisiones y

acciones que los afectan. Y de hecho, los quince años transcurridos desde que se aprobó la Convención han sido testigos de un proliferar de actividades y reflexiones sobre el tema de la participación infantil. Los niños han ido participando cada vez más en investigaciones, consultas, campañas e iniciativas de concienciación, en la educación y apoyo de sus iguales, en el diseño, implementación, monitoreo y evaluación de programas, en la colaboración con los medios de comunicación, en el análisis de políticas y en conferencias, así como en el desarrollo y la administración de sus propias organizaciones. Hasta la fecha, en esta tarea se ha hecho hincapié principalmente en la intervención de los niños de mayor edad en actividades encaminadas a crear nuevos foros de debate, donde puedan hacerse oír, más que en el interior de las instituciones que tienen mayor impacto en la vida de los niños más pequeños: la familia, la escuela, la asistencia sanitaria y los responsables del cuidado de la infancia temprana. Este eje de acción refleja, quizá, el hecho de que los principales actores a la vanguardia de estos avances hayan sido las organizaciones no gubernamentales, que tienden a tener menos contacto con niños de 8 años. No obstante, la Convención abarca, dentro de los derechos relacionados con la participación, a todos los niños capaces de expresar una opinión. No establece ningún límite de edad. Existe, por lo tanto, la urgente necesidad de experimentar enfoques que aborden el derecho de los niños más pequeños a participar y que, simultáneamente, examinen la cultura y las actitudes y prácticas predominantes en los ambientes en los que dichos niños pasan la mayor parte del tiempo.

La noción de participación

El respeto de los niños en su calidad de participantes se refleja en todo el texto de la Convención, y de manera particularmente clara en el artículo 12: “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 artículo 12 es un derecho sustantivo, que consiente a los niños ser protagonistas de su propia vida y no meros beneficiarios pasivos del cuidado y protección de los adultos. Sin embargo, como sucede con los adultos, la participación democrática no es sólo un fin de por sí. Es también un derecho procesal, mediante el cual es posible realizar otros derechos, obtener justicia, influir en los veredictos y denunciar abusos de poder.

Muchos adultos malinterpretan el sentido de la participación y por eso temen que pueda dar lugar a un agobio inapropiado de los niños, a la falta de respeto por los padres y a una libertad excesiva sin las correspondientes responsabilidades. Sin embargo, el artículo 12 no concede al niño el derecho de asumir la responsabilidad de cualquier decisión, independientemente de las implicaciones o de su propia capacidad. Lo que sí exige es que los adultos mantengan un diálogo comprensivo y respetuoso con los niños. La participación significa algo más que tomar parte: tomar parte en la actividad deportiva organizada por un adulto no es verdadera participación. Sí lo es crear el juego, decidir los respectivos roles, las reglas y el objetivo final. Y existen, naturalmente, diferentes niveles de participación. Consultar a los niños a partir de un abanico de opciones de juego predeterminadas por un operador adulto brinda una oportunidad limitada de participación. Inventar un espacio en el que los niños puedan contribuir con sus ideas a la organización de la jornada y colaborar con ellos en la realización concreta de sus sugerencias proporciona un nivel más intenso de compromiso y responsabilización.

La participación infantil es un proceso continuo de expresión e intervención activa por parte de los niños en la toma de decisiones, a diferentes niveles, en los asuntos que los conciernen. El requisito es que haya informaciones compartidas y diálogo entre los niños y los adultos, sobre la base del respeto recíproco y la

división del poder. La participación auténtica otorga a los niños el poder de definir tanto el proceso, como los resultados, y reconoce que sus capacidades, experiencias e intereses –todos ellos en constante evolución– desempeñan un papel clave a la hora de determinar la índole de su participación³.

Cómo se aplica la noción de participación a los niños más pequeños

Todos los niños son capaces de participar

El artículo 12 no impone un límite inferior de edad al ejercicio del derecho a participar sino que abarca a todos los niños capaces de expresar su opinión, siendo los niños muy pequeños capaces de comprender una vasta gama de temáticas que los afectan y de aportar juicios ponderados sobre ellas. En realidad, existen numerosos ámbitos en los que los niños pequeños pueden demostrar una competencia igual o superior a los demás. Basta observar, por ejemplo, la capacidad que tienen los pequeños de asimilar las habilidades informáticas, recordar dónde se encuentran determinados objetos, utilizar la imaginación, expresar su creatividad, afecto o compasión, oficiar de mediadores en las discusiones entre sus padres, mostrarse dispuestos a perdonar o aprender nuevos idiomas. Para respetar adecuadamente dichas competencias, los adultos deben aprender a escuchar y ver lo que los niños dicen y hacen, sin someterlo siempre al proceso de filtro que reduce mecánicamente sus contribuciones sólo porque son pequeños. Lamentablemente, demasiado a menudo ocurre que los adultos no consiguen reconocer estas capacidades precisamente porque los juzgan desde una perspectiva adulta. Las limitaciones que resultan de dicho criterio se pueden ejemplificar a través de un estudio llevado a cabo con niños pequeños destinado a evaluar su capacidad de razonamiento lógico. Tradicionalmente los psicólogos han considerado que la reflexión de los niños pequeños era incoherente y confusa porque, en los tests elaborados por Piaget y repetidos en todo el mundo, dichos niños revelaban una cierta tendencia a modificar sus respuestas cuando se les planteaba varias veces la misma pregunta. En realidad, los niños suponían que los investigadores deseaban cada vez una respuesta diferente y, por lo tanto, intentaban colaborar con amabilidad. Los investigadores interpretaban las respuestas como una prueba de la incapacidad de los niños de razonar de manera lógica. En cambio, cuando las preguntas eran formuladas por un osito de felpa, los niños se reían de

sus repeticiones y reiteraban sus respuestas originales. No sentían la necesidad de ser corteses con el oso ni de fingir que no se daban cuenta de que formulaba constantemente las mismas preguntas⁴.

No se debería dar automáticamente poco peso a las opiniones de los niños pequeños. Por supuesto, hay que tomar en consideración su nivel de comprensión de los temas abordados, salvaguardando al mismo tiempo su interés superior. Además, la medida en que se puedan respetar las opiniones del niño depende necesariamente de los riesgos relacionados con la decisión que se debe tomar. Obviamente, no se puede permitir que una niña de dos años decida libremente correr en una carretera con mucho tránsito. Sí puede, en cambio, participar a la hora de decidir qué prendas vestirá si se le suministran las informaciones oportunas sobre el tiempo que hace y sobre las actividades planeadas para ese día. Al decidir si debe ponerse un abrigo para ir a la escuela, por ejemplo, habrá que comparar el daño que implica obligarla a llevar una prenda que ella ve como un estorbo, con el peligro de que se resfríe⁵. Y es participando en tales elecciones como los niños aprenden a aceptar la responsabilidad de sus acciones.

Una de las dificultades que los más pequeños deben afrontar es que se suele privilegiar el lenguaje de los adultos como forma ideal de comunicación racional. Dado que los pequeños son incapaces de comunicar con tales términos en pie de igualdad, se tiende a dar menor importancia a sus puntos de vista⁶. De hecho, frecuentemente se supone que ni siquiera tienen una opinión que valga la pena escuchar. Para respetar el derecho de los niños pequeños a ser escuchados es necesario que los adultos estén preparados a prestar oído a sus opiniones de la manera más adecuada a ellos: mediante la música, el movimiento, la danza, la narración de cuentos, el juego de roles, el dibujo, la pintura y la fotografía, así como a través del diálogo convencional.

La capacidad de los niños de transmitir opiniones importantes mediante la comunicación visual más que a través de la expresión verbal recibió merecida atención en un proyecto realizado con pequeños de cuatro a cinco años en el Reino Unido y destinado a conocer su punto de vista respecto a cuestiones relacionadas con la asistencia sanitaria pública local⁷. Los niños elaboraron un mural pintando el ambiente

Niveles de participación

Los niños pueden participar en los asuntos que los afectan a distintos niveles. Cuanto más profundo es el nivel de participación, mayor es la influencia que pueden ejercer en lo que les ocurre y mayores son también sus oportunidades de desarrollo personal. Las siguientes categorías presentan un cuadro general de tres diferentes niveles de participación. Todos ellos exigen la voluntad de escuchar a los niños y de tomarlos en serio, pero cada uno distingue distintos tipos de intervención concreta. No obstante, es importante reconocer que los límites entre un nivel y otro raramente son del todo nítidos y que numerosas iniciativas pueden abarcar más de un nivel.

Procesos de consulta

Las consultas se llevan a cabo cuando los adultos reconocen que los niños tienen sus propias opiniones y experiencias, que pueden representar una valiosa contribución para afrontar las cuestiones que los afectan. La disponibilidad para realizar consultas refleja la toma de conciencia, por parte de los adultos, de que no poseen toda la pericia necesaria para ocuparse adecuadamente de los niños. Por ello crean mecanismos para sacar a luz la perspectiva de estos últimos, a fin de utilizarla luego para influenciar e impregnar las leyes, políticas y prácticas relacionadas con la vida infantil. Por lo general, los procesos de consulta se caracterizan por:

- ser iniciados por adultos;
- estar guiados y administrados por adultos;
- carecer de cualquier posibilidad de control de los resultados por parte de los niños.

Aunque el alcance de participación efectiva que permiten es limitado, estos procesos desempeñan, pese a todo, un papel apreciable ya que incorporan los puntos de vista de la niñez en ámbitos que, por lo demás, están dominados por los adultos.

Procesos de participación

Los procesos de participación brindan a los niños la oportunidad de intervenir activamente en el diseño, implementación, monitoreo y evaluación de proyectos, programas, investigaciones o actividades. Tales procesos se caracterizan por:

- ser iniciados por adultos;
- desarrollarse en colaboración con los niños;
- proporcionar a los niños el poder de influenciar

o cuestionar tanto los procesos, como sus resultados;

- permitir a los niños niveles cada vez mayores de acción independiente con el paso del tiempo.

Este nivel de participación infantil, aunque puesto en marcha por los adultos, brinda a los niños la oportunidad de compartir con ellos el poder y de desempeñar un rol significativo en la configuración de las actividades en las que se ven involucrados. Los procesos de participación pueden desarrollarse en ambiente preescolar, escolar, familiar y en el marco de proyectos relativos a la infancia. Pueden, asimismo, encontrar aplicación en las decisiones o actividades relacionadas con cada niño en particular, como por ejemplo en los tratamientos médicos. Además, es posible transformar los procesos de consulta en procesos de participación donde a los niños:

- se les permite identificar cuáles son las cuestiones de mayor pertinencia;
- se les brinda la oportunidad de contribuir a elaborar la metodología seguida en la investigación;
- se los invita a que representen el papel de investigadores;
- se los involucra para intervenir en discusiones sobre resultados obtenidos, en la interpretación de los mismos y en sus implicaciones para actividades futuras.

Procesos autónomos

Los procesos autónomos son aquellos en los que los niños mismos toman la iniciativa y no se limitan simplemente a cumplir con un plan de acción establecido por los adultos. Se caracterizan por:

- la identificación de las cuestiones de interés por parte de los niños mismos;
- la participación de los adultos como facilitadores más que como guías;
- el control del proceso por parte de los niños.

En estos procesos, los adultos respetan la capacidad de los niños de plantear sus propias inquietudes y establecer su propio orden de prioridades, así como el diseño de las estrategias. Esto implica el compromiso de crear una alianza auténtica con los niños en la que los adultos desempeñan funciones clave, por ejemplo como consejeros, asesores, defensores, administradores y recaudadores de fondos.

local tal como era en ese momento y tal como habrían deseado que fuera. En el ambiente deseado las áreas de juego tenían suelo de cemento en vez de la hierba que los adultos consideraban como la superficie más apropiada. Cuando se les preguntó por qué, explicaron que preferían el cemento porque en la hierba podían esconderse vidrios rotos, excrementos de perros y jeringas usadas por los drogadictos. En este ejemplo, el poder de la representación pictórica resultó más eficaz que las palabras para que los adultos comprobaran la legitimidad y pertinencia de los puntos de vista de los niños. Mediante las imágenes visuales, estos niños tan pequeños demostraron ser más capaces que los adultos de identificar lo que necesitaban para su propia protección. Durante la construcción de un Centro Infantil para el Descubrimiento, en Londres, se fundó un foro de debate para niños de dos a trece años a fin de que contribuyeran a diseñarlo y desarrollarlo. A través de talleres creativos “a la medida de los niños” con escultores, poetas, artistas y narradores de cuentos, aportaron ideas para el logotipo del centro, los objetos expuestos, el diseño del jardín, la accesibilidad, el horario de apertura, los límites de edad, las instalaciones destinadas a la guardería y los costes; de esta manera, se aseguró el atractivo del centro para los demás niños⁸. Otro estudio contó con la participación de niños de tres a cuatro años en la recogida de datos para sondear sus sensaciones respecto al centro para la infancia temprana que frecuentaban⁹. La investigadora probó varias metodologías, como la observación y entrevistas, que aprovechaban los puntos fuertes (no las debilidades) de los niños pequeños, y representó el papel de “inexperta” para poder escuchar mejor a los niños y aprender de ellos. Les dio máquinas fotográficas desechables para que fotografiaran los objetos que eran importantes para ellos y los invitó a hacerle una visita guiada del lugar para que pudieran describirse desde su propio punto de vista. En todos estos ejemplos los niños pequeños han dado muestras de su capacidad de aportar contribuciones significativas a las decisiones y acciones que los afectan.

Los niños tienen derecho a expresar su opinión sobre todos los asuntos que les conciernen

El derecho a ser escuchados abarca todas las acciones y decisiones que afectan la vida de los niños: en la familia, la escuela, la asistencia sanitaria, las comunidades locales, y también a nivel político nacional. Se aplica tanto a las cuestiones que afectan a cada niño

en cuanto individuo (como el contacto con ambos padres después del divorcio), como a aquellas relacionadas en cuanto miembros de una circunscripción (como la calidad del cuidado de niños o las instalaciones recreativas).

Un ejemplo de participación a nivel microestructural es la estrategia, adoptada por el personal de preescolar, de que los niños de cuatro años decidieran por sí mismos cuándo querían comer fruta y beber agua en vez de hacerles esperar hasta que los adultos se lo ofrecieran. Al principio los niños pedían permiso, pero gradualmente se acostumbraron a la idea de que podían servirse solos. Algunos derramaban un poco de agua, pero ayudaban después a secar el suelo y, con más experiencia, aprendieron a servírsela con mayor atención. Ejercitando esta práctica, los niños se volvían más responsables y el personal tenía más tiempo para dedicarse a otras tareas¹⁰. En un plano social más amplio, en una comunidad de Uganda fueron los niños más pequeños quienes identificaron la necesidad de mejorar la calidad del agua y del saneamiento en la aldea. Los 600 niños de la escuela primaria comenzaron a preocuparse porque los animales utilizaban el estanque del pueblo, que era la fuente principal de suministro de agua. Hablaron con el jefe de la aldea, que convocó una reunión en la cual los niños presentaron poemas y piezas teatrales sobre la importancia del agua limpia. El resultado fue que niños y adultos trabajaron juntos en la limpieza del estanque y construyeron una cerca para mantener alejados a los animales¹¹. En una aldea de la India, el Banco Mundial y las autoridades locales financiaron una nueva escuela primaria, pero un año después de la construcción los niños seguían sin asistir a las clases. Cuando se les preguntó el motivo, explicaron que en torno a la aldea había una "frontera invisible" que marcaba el límite del territorio que podían recorrer a pie sin peligro desde sus casas, y que la escuela se encontraba fuera de dicha frontera. Si los ejecutores del plan hubiesen involucrado a los niños en la creación de la nueva escuela, éstos habrían podido aconsejarlos y la escuela habría sido ubicada en un sitio más adecuado¹².

Es importante reconocer que numerosos sectores de la política y la legislación pública repercuten en la vida de los niños: el transporte, la vivienda, la macroeconomía, el ambiente, así como también la legislación familiar, la educación, el cuidado de niños

y la salud pública. Por tanto, los niños tienen derecho a que se tome en cuenta su opinión respecto a todos estos asuntos. Esto implica obligaciones, no sólo para las personas que trabajan con niños, sino también para los políticos y diseñadores de política con poder y recursos para obrar en concordancia con los asuntos de los niños en la esfera pública.

Se requiere diálogo entre niños y adultos sobre la base del respeto recíproco y la división del poder.

La experiencia y el contexto influyen la capacidad de participar

Las competencias no se desarrollan uniformemente, siguiendo fases rígidas de evolución. Por supuesto, existen diferencias importantes entre las capacidades vinculadas con la edad. Los estudios de la bibliografía antropológica indican semejanzas evidentes entre las distintas sociedades respecto al modo de comprender el ciclo de la vida humana y el puesto que ocupa en él la niñez¹³. Sin embargo, gran variedad de modelos de participación social y económica por parte de la infancia, que difieren considerablemente de un ambiente cultural a otro, confirman que las capacidades de los niños se deben menos a factores determinantes de índole biológica o psicológica que a las expectativas del propio contexto comunitario, social y cultural, a las decisiones en juego, a la experiencia vivencial de cada niño, al grado de apoyo brindado por los adultos y a los objetivos comúnmente asociados con la niñez¹⁴.

La complejidad del problema fue indagada por un grupo infantil que, en la India, colaboró en un proyecto destinado a calcular a qué edad los niños eran capaces de participar en distintas formas de trabajo y qué factores contribuían a configurar dicha capacidad¹⁵. El grupo indicó, por ejemplo, que apacentar el ganado es una tarea que los niños pequeños pueden llevar a cabo sin peligro en las cercanías del propio domicilio y durante pocas horas cada vez, pero no son capaces de hacerlo cuando es necesario recorrer grandes distancias, alejándose del hogar. También los niños pueden regar las plantas alrededor de su casa y en el jardín a partir de la tierna edad de tres años si

el agua ya está al alcance de su mano. Si, al contrario, hay que ir lejos a buscarla, solamente los niños de más de nueve años pueden ocuparse del riego. Alderson llevó a cabo, con 120 niños de ocho a quince años de edad, un estudio sobre la capacidad de los mismos de consentir someterse a intervenciones quirúrgicas, y también sus resultados destacan la importancia del contexto para el desarrollo de la capacidad de los niños de participar en complejos y profundos niveles de toma de decisiones. La investigación demuestra que los niños que han experimentado prácticas intensivas de tratamiento médico pueden adquirir la habilidad de comprender su situación y cualquier terapia que se les proponga, así como tomar decisiones sabias que pueden tener implicaciones en las que están en juego cuestiones de vida o muerte¹⁶. El nivel de comprensión de los niños se desarrolla en función de su experiencia individual, unida al nivel de esperanza y apoyo que se les brinda.

Los niños que viven experiencias de discriminación y exclusión social suelen tener menor autoestima, poca confianza en sí mismos y menos oportunidades de participar y, por consiguiente, de desarrollar sus destrezas y fortalezas. Se ven atrapados en una espiral descendente en la cual internalizan las actitudes negativas que la comunidad ha asumido a la hora de definir sus propios límites y capacidades. Por ejemplo, durante mucho tiempo en Rumanía ha habido una práctica generalizada de colocar a niños rumanos en escuelas especiales para niños con dificultad de aprendizaje. La discriminación cultural en combinación con la incapacidad de los niños de hablar fluidamente condujo a una serie de suposiciones negativas sobre su capacidad y potencial. En muchas culturas, diferentes supuestos de género y clase social influyen en la conducta y niveles de responsabilidad ejercidos por los niños. En Bangladesh, niñas de 4-5 años de edad, cuando tienen hambre esperan sin quejarse mientras que los niños no cesan de llorar hasta que llega la comida. Los padres explican esta conducta como una incapacidad de los niños a comprender¹⁷. Y de las pobres niñas empleadas como sirvientas a partir de los 9-10 años de edad se esperaba que mostrasen mayor nivel de capacidad que el de las hijas de las empleadoras. En otras palabras, los criterios aplicados al desarrollo y capacidad del niño vienen más determinados por el género, clase social y ocupación que por la edad.



Foto: Cortesía de CECODAP

Los niños invitados a manifestar sus puntos de vista están en mejores condiciones de contribuir a su propia protección

Niños de grupos marginados necesitan apoyo y ánimo para notar que sus opiniones y puntos de vista son apreciados. La experiencia de una pequeña de la India ilustra de manera viva la importancia de crear tales oportunidades. "Antes de entrar en el sindicato de niños trabajadores Bhima Sangha, apenas si hablaba con los demás. Nunca iba a ninguna parte, salvo a mi casa, al campo y a mi aldea. Tenía la impresión de que quedaba mal hablar con otra gente, especialmente con los muchachos. Ahora he aprendido a socializar con mayor facilidad y puedo expresarme sin andar dudando. Tengo la capacidad y la confianza de establecer por mí misma lo que está bien y lo que está mal. Por ejemplo, cuando mi familia decidió que abandonara la escuela a la edad de once años, no reaccioné a esa decisión de ningún modo. En aquel entonces pensaba que cualquier cosa que hicieran los adultos siempre debía ser correcta. Pero hace poco, cuando mi familia y mi comunidad intentaron hacer que me casara contra mi voluntad, traté de

convencerlos de que ese matrimonio era un error. Al no obtener ningún resultado, protesté contra la propuesta de matrimonio con la ayuda de Bhima Sangha. Nuestra protesta tuvo éxito. Más tarde la niña llegó a presidir el consejo de niños de su aldea y organizó un movimiento de protesta contra el matrimonio de niños en su pueblo, en el estado de Karnataka¹⁸.

Los objetivos del desarrollo en diferentes sociedades también influyen en el modo en el que los padres estructuran el entorno de sus hijos y los resultados que estos últimos logran. Por ejemplo, la investigación llevada a cabo con madres en Estados Unidos y Japón revela significantes diferencias en las habilidades y conductas que esperan de sus hijos a los cinco años de edad. En Japón, las expectativas se centraban en el control emocional, respeto al estatus y a la autoridad de los padres y ciertas áreas de autosuficiencia. Las madres estadounidenses esperaban un logro más temprano sobre las habilidades sociales tales como empatía, negociación, iniciativa, asertividad y persuasión¹⁹. En otro estudio que comparaba perspectivas de padres y maestros en Nigeria y Estados Unidos sobre las habilidades más importantes que debe aprender un niño de cuatro años de edad, los americanos resaltaron el lenguaje y las habilidades sociales, mientras que los nigerianos priorizaron las habilidades preacadémicas²⁰. Hoffman manifestó que mientras que los padres americanos destacaban objetivos de ser buenas personas, autodependencia e independencia, los padres en Turquía, Indonesia y Filipinas enfatizaron la deferencia a los mayores y obediencia²¹.

Este creciente grueso de investigación subraya las limitaciones de utilizar la edad como referencia en supuestos sobre competencia y de la importancia de evitar ideas preconcebidas sobre lo que los niños pueden y no pueden hacer a una determinada edad²².

El proceso participativo aumenta las capacidades del niño

Cada vez más, un mayor número de datos revela que cuando se brinda a los niños la oportunidad de participar, alcanzan niveles más elevados de competencia, incrementando a su vez la calidad de su participación²³. Los niños no son meros receptores pasivos de los estímulos provenientes del ambiente, sino que “se acoplan” activamente con su entorno de manera resuelta ya desde la más tierna infancia²⁴. En vez de

seguir un desarrollo ordenado, en etapas previsible, los niños llegan a conocer y comprender el mundo a través de sus propias actividades, en comunicación con los demás²⁵. Y la experiencia de participar en actividades compartidas, tanto con los adultos como con sus iguales, cuando se presume que existe la capacidad de llevar a cabo con éxito una tarea estimula el desarrollo del niño. En cualquier cultura, la capacidad de los niños de participar de manera eficaz recibe directamente la influencia del grado de apoyo otorgado por los adultos, del respeto con que se los trata, de la fe y confianza que se invierten en ellos y de las oportunidades que se les brindan de asumir responsabilidades siempre mayores. Los niños adquieren competencia en relación directamente proporcional con la medida en la que se les concede ejercer autónomamente la gestión de su propia vida. La preparación más eficaz para alcanzar el sentido de la propia eficiencia consiste en lograr un objetivo por sí mismos y no simplemente en observar cómo lo logran otros. Vygotsky, uno de los pensadores más influyentes en este campo, sostiene que entre lo que los niños pueden conseguir con ayuda y sin ella existe una brecha²⁶, que se define como “zona de desarrollo próximo”, y es precisamente en esta zona donde tiene lugar el desarrollo cognitivo. Mediante un proceso que se ha dado en llamar “andamiaje” (scaffolding), en el cual una persona, adulto o niño, regula su ayuda en función del nivel de rendimiento del niño, los pequeños pueden ejecutar tareas que serían incapaces de realizar por su cuenta.

Se puede ver una prueba de la eficacia de la participación para el afianzamiento de las capacidades de los niños en el programa Escuela Nueva de Colombia, donde se han desarrollado estructuras que permiten que los grupos infantiles funcionen como comunidades democráticas²⁷. Una de estas escuelas ha hecho de la participación infantil en la gestión del ambiente de la escuela y la comunidad local un componente esencial de la noción misma de escuela como centro, con base en la comunidad, para el aprendizaje de la democracia. Ha desarrollado un proyecto para la conservación del bosque, con el cual los niños pretenden salvar la ladera de la montaña plantando árboles de especies autóctonas. Parte del desafío consiste en lograr que los niños eduquen a los habitantes de la aldea sobre los problemas que conlleva el uso de la madera como leña para el fuego y como mercadería para la venta. Los pequeños recogen semillas de los árboles para

crear un vivero que, al final, permitirá la reforestación de todas las pendientes con árboles del lugar. El punto fuerte del programa reside en la amplia gama de competencias que los niños adquieren, respaldadas por la oportunidad de aprender mediante la práctica. Un elemento clave del proceso educativo es que los niños aprenden, por el respeto con el que se los trata, a asumir la responsabilidad del proyecto, con el apoyo de los adultos comprometidos. Y cuando los niños ven que sus propios derechos son respetados, aprenden a respetar los derechos de los demás.

La idea de que la participación es la manera de aprender más eficaz para los niños ha ganado amplia aceptación en el campo del desarrollo infantil. No obstante, aún estamos muy lejos de poder afirmar que haya sido reconocida universalmente o de que sea aplicada en la práctica. La experiencia educativa de Escuela Nueva está en marcado contraste con la relación de dependencia impuesta que caracteriza buena parte de la educación escolar, en la que se niega a los niños la oportunidad de adquirir competencias vinculadas con la responsabilidad, la interacción con el mundo adulto y la experiencia directa del sentido del mérito social. Muchos sistemas educativos y de cuidado de niños siguen fosilizados en tradiciones que consideran el aprendizaje como una transferencia de conocimientos y pericia técnica del maestro al alumno, donde éste desempeña el papel de receptor pasivo. El respeto por el derecho del niño a participar exige un enfoque diferente. Ayudar y apoyar a los niños para que expresen los significados que todavía están buscando, estimularlos a formular preguntas, prestarles entera atención y apreciar sus puntos de vista contribuye a que los niños den sentido a sus propias experiencias y, al mismo tiempo, permite al oyente conseguir una mejor comprensión de las opiniones infantiles²⁸. Este tipo de interacción incrementa el poder de los niños, lo que da lugar a relaciones sociales inclusivas que, a su vez, son la mejor base sobre la cual promover la escucha como punto de partida para el trabajo con los niños pequeños y para el cuidado de los mismos²⁹.

Los niños necesitan espacios respetuosos y seguros en los que participar

Los niños necesitan un espacio donde puedan manifestar su opinión. Esto requiere que se les dé tiempo, que haya adultos comprensivos y dispuestos a escucharlos, y que se sientan seguros y cómodos en el

ambiente en el que se encuentran. También necesitan información adecuada a su edad sobre la que puedan formarse dicha opinión. Por ejemplo, muchos niños tienen miedo de las inyecciones. Se les puede ayudar a vencer la ansiedad y a participar dando su consentimiento si se les proporcionan informaciones sobre el motivo por el cual la inyección es necesaria, si se les brinda el espacio necesario para expresar claramente sus temores, permitiéndoles tal vez tomar en sus manos la jeringa y examinarla, dibujando cosas que les ayuden a tener más coraje o consintiendo la presencia de un acompañante en el momento de la inyección. Si, por el contrario, se impone la inyección sin consideración alguna del punto de vista del niño, no se hará más que exacerbar su terror³⁰.

La incapacidad de ofrecer a los niños un ambiente respetuoso donde expresar su opinión, y sus dañosas consecuencias, encuentra un ejemplo clarísimo en la experiencia de los numerosos niños que son declarados testigos incompetentes en casos de abuso de menores. Son muchos los fiscales que no consiguen crear un marco en el cual los niños estén en condiciones de expresarse plenamente y, por consiguiente, los procesos se anulan porque se presume que los niños son incapaces de comprender la importancia de declarar la verdad. El procedimiento normal consiste en preguntarle al niño si sabe lo que le sucedería si mintiera ante el tribunal. En lugar de responder, muchos niños insisten en que no mentarán porque no quieren que se los defina como mentirosos, ni siquiera hipotéticamente. Lyon y Sawitz llevaron a cabo, con 192 niños de cuatro a siete años que supuestamente habían sido maltratados, una investigación sobre la capacidad de los mismos de intervenir como testigos. Descubrieron que, entre los que demostraban claramente comprender la diferencia entre la verdad y una mentira, el 69% era incapaz de explicarla adecuadamente si se utilizaba el comportamiento convencional adoptado en los tribunales. Elaboraron un test alternativo que ayudaba a los niños a demostrar su capacidad de comprender la noción de verdad: mediante tareas sencillas de identificación de imágenes, se pedía que los niños explicaran cuándo los personajes de un cuento decían la verdad y cuáles serían las consecuencias de las acciones de dichos personajes³¹. Dicho de otro modo, una vez creado un ambiente apropiado, los niños se encontraron en condiciones de demostrar su verdadera capacidad de participar como testigos en las audiencias de la corte.

Los adultos pueden aprender si escuchan a los niños

Los niños pequeños tienen intuiciones, puntos de vista, ideas y experiencias que son únicamente propias de ellos. En efecto, tienen mucho que enseñar a los adultos sobre su propia vida. Por ejemplo, sólo en los últimos años, gracias al hecho de que los niños comenzaron a ejercer su derecho a ser escuchados, se ha empezado a comprender la dimensión y la naturaleza del efecto de la violencia en sus vidas. A lo largo de la historia, la comunidad adulta, que carga con la responsabilidad de la protección de los niños, nunca ha considerado seriamente la violencia que éstos experimentan en el hogar y en la escuela. Sin embargo, los estudios han revelado, uno tras otro (y en algunos casos se trata de trabajos realizados con niños pequeños), que ésta es una de las mayores preocupaciones de los niños. Uno de ellos, llevado a cabo con niños de seis a siete años sobre sus experiencias de castigo físico arroja una realidad muy distinta de la que presentan los adultos³². En defensa del ejercicio ininterrumpido por parte de los padres del derecho a pegar a sus hijos, generalmente se sostiene que aquéllos son capaces de aplicar dichos castigos con adecuada moderación y juicio. No obstante, los niños observan que los padres les pegan cuando ya han perdido la paciencia y su comportamiento está fuera de control. Las descripciones gráficas de la humillación, el dolor y el rechazo que sufren cuando sus padres les pegan contrastan fuertemente con la justificación comúnmente aducida por los padres según la cual ellos imparten estos castigos con cariño, sin causar daño verdadero, y lo hacen solamente in extremis. Los niños de las escuelas primarias de Bangladesh citan la falta de castigos físicos como uno de los factores más importantes que les permiten aprender y los estimulan a no abandonar la escuela³³. Los niños de Nepal, cuando se les brindó la oportunidad de intervenir sobre los temas que para ellos tenían mayor importancia, dieron prioridad a la violencia y a la embriaguez de los padres³⁴. De éstos y otros estudios resulta evidente que los niños mismos tienen una contribución significativa que aportar para una mejor comprensión de su vida.

No basta con escucharlos: tienen derecho a que se tomen en serio sus opiniones

De poco sirve escuchar a los niños si luego no se toman en cuenta sus opiniones; y el hecho de que los niños se expresan de manera diferente de los adultos no es una justificación para desecharlas. El

artículo 12 insiste en que las opiniones de los niños sean tenidas debidamente en cuenta e influyan en las decisiones que se toman en relación con los mismos. Obviamente, esto no significa que se deba acatar cualquier cosa que un niño diga. Sí significa, sin embargo, que se tiene que prestar debida atención al punto de vista de los niños al tomar decisiones que los afectan. Ocurre demasiado a menudo que se hacen esfuerzos puramente simbólicos para escuchar a los niños, pero después se dedica poca energía a asimilar las opiniones manifestadas. Incluso cuando no es posible intervenir en las temáticas que interesan a los niños, tienen el derecho de recibir una explicación sobre la atención que se les ha prestado y sobre la razón por la cual no se han podido aplicar sus sugerencias.

Este problema se puede ejemplificar con un ejercicio de consulta comisionado por una autoridad local y puesto en práctica por una ONG del Reino Unido con más de 400 niños menores de ocho años para investigar cuáles habían sido sus experiencias en cuanto al cuidado recibido³⁵. Los niños propusieron numerosas ideas para mejorar la calidad de los servicios: la necesidad de ser escuchados, disponer de más materiales e instalaciones para el juego, contar con más lugares seguros para encontrarse con sus amigos, reducir el vandalismo y la contaminación, eliminar el racismo y las intimidaciones, mejorar los servicios sanitarios en las instalaciones públicas tales como guarderías y escuelas primarias, limitar la presencia de fumadores y excrementos de perro. Sin embargo, la autoridad local no tomó seriamente en cuenta ninguna de estas sugerencias. Por supuesto, los niños no pudieron cuestionar el incumplimiento de sus recomendaciones: su impotencia y escasa visibilidad provocan que resulte particularmente fácil desatenderlos o ignorarlos.

La participación sirve para proteger a los niños

Los niños invitados frecuentemente a manifestar sus puntos de vista son menos vulnerables frente a los abusos y están en mejores condiciones de contribuir a su propia protección. El acceso a la información necesaria, la oportunidad de participar en los procesos clave de toma de decisiones y el estímulo que reciben para expresarse pueden aumentar la autonomía de los niños, permitiéndoles desafiar los comportamientos abusivos. Al contrario, la insistencia en la obediencia pasiva genera que los niños sean más vulnerables frente a la explotación y los abusos. La mejor manera

de lograr crear un ambiente seguro para los niños es trabajando con ellos, más que simplemente para ellos. Por ejemplo, se emprendió una iniciativa en Uganda con 200 niños para hacer frente al abuso infantil en la comunidad. Los niños identificaban necesidades y diseñaban intervenciones y estrategias para la implementación. Los menores, entre 10 y 14 años de edad, crearon su propia estructura para la ejecución del proyecto que comprendía un comité directivo compuesto por 18 niños para la planificación general, un comité de gestión para la realización de actividades del proyecto, un comité de protección del niño para la investigación, escucha y gestión de casos de abuso y abandono, y un comité de promoción y defensa para la sensibilización comunitaria sobre los derechos del niño y el abuso infantil. Los miembros de estos comités fueron elegidos por otros niños de la comunidad³⁶.

Permitir que los niños contribuyan a su propia protección les ofrece la oportunidad de examinar y comprender la naturaleza de los riesgos que deben enfrentar, y de asumir cada vez mayores responsabilidades para evitarlos. La experiencia de la escuela primaria de Highfield, en el Reino Unido, demuestra cuán eficazmente pueden colaborar los niños pequeños en la protección recíproca³⁷. Los niños, de siete a once años de edad, organizan un consejo escolar con responsabilidades auténticas, incluso en áreas como la elaboración de todas las políticas escolares y la selección del personal. Muchos miembros del consejo han recibido formación específica para oficiar de mediadores a fin de ayudar a los demás niños a resolver conflictos en el campo de juegos, y otros pueden ofrecerse como candidatos para ser "ángeles de la guarda" y ofrecer su amistad a aquellos que padecen intimidaciones, se encuentran sin amigos o necesitan apoyo. De esta experiencia resulta que, con la ayuda de los adultos, los niños pequeños pueden desarrollar la capacidad de aceptar responsabilidades en sectores como la protección de otros niños, el suministro de cuidados y la intervención para la resolución de conflictos. Esta experiencia revela, además, la necesidad de replantear ciertas suposiciones tradicionales (como las que ven a los adultos como proveedores y a los niños como receptores de protección) y de reconocer y fomentar la contribución que los niños pueden brindar, como recurso del todo especial, a los otros niños.

Conclusión

En definitiva, ¿cuenta tanto la participación? La intervención en la toma de decisiones, ¿es realmente tan importante como la dirección y la guía? La respuesta es necesariamente afirmativa. No se trata sólo del derecho humano fundamental de los niños a ser escuchados y a que se les tome en serio, sino que además, a menos que los adultos se decidan a escucharles, la vida de los niños pierde dimensión. La participación aumenta la autoestima de los niños y la confianza en sí mismos, fomenta sus capacidades generales, produce mejores rendimientos, refuerza la comprensión de los procesos democráticos y el compromiso en los mismos, y, además, protege a los niños con mayor eficacia³⁸. Brinda la oportunidad de desarrollar el sentido de autonomía, la independencia, una mayor competencia y adaptabilidad social³⁹. Los niños pequeños tienen una contribución que dar a todos los niveles, desde la familia hasta el rudo político en sentido amplio. Como lo expresó elocuentemente un niño de seis años de Bangladesh, "Yo no sé nada de mis derechos, pero tú no sabes nada de mi vida"⁴⁰. Es necesario forjar una alianza. Los adultos deben ayudar a los niños a aprender más acerca de sus derechos y los niños pueden contribuir a la realización de los mismos mediante un proceso en el cual sus propios puntos de vista sean tenidos en cuenta, respetados y apreciados.

Notas

- 1 Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, S. y Wintersberger, H. (eds.), *Childhood matters: Social theory, practice and politics*, Aldershot, Avebury, 1987.
- 2 Mason, J. y Macarthur, B., *The significance of the conceptualisation of childhood for promoting children's contributions to child protection policy*, University of West Sydney, 1996.
- 3 O'Kane, C., *Children and young people as citizens: Partners for social change*, Save the Children-Reino Unido, Región del Asia Meridional y Oriental, 2003.
- 4 Donaldson, M., *Children's minds*, Fontana, Glasgow, 1978.
- 5 Véase Miller, J., *All right at home? Promoting respect for the human rights of children in family life*, Children's Rights Office, 1999.
- 6 Delfos, M.F., *Are you listening to me? Communicating with children from 4-12 years old*, swp, Amsterdam, 2001.
- 7 Stepney Community Nursing Development Unit Research and Development Programme, *Stepney and Wapping Community Child Health Project*, Londres, 1993-1995.
- 8 Children's Discovery Centre / Save the Children, *A journey of discovery: Children's creative participation in planning*, Londres, 1999. Véase también <www.discover.org.uk>.

9 Clark, A. y Moss, P., *Listening to young children: The mosaic approach*, National Children's Bureau, Londres, 2001.

10 Miller, J., *Never too young: How young children can take responsibility and make decisions*, National Early Years Network/ Save the Children, Londres, 1997.

11 Save the Children, *Towards a children's agenda: New challenges for social development*, Londres, 1995.

12 Información suministrada por James Socknal, de la Sección Técnica para el Asia del Banco Mundial, Washington D.C., y citada en la publicación mencionada en la nota precedente.

13 Woodhead, M., "Understanding children's rights", en Cunninghame, C. (ed.), *Realising children's rights*, Save the Children, Londres, 1999.

14 Lansdown, G. (de próxima aparición), *The evolving capacities of children*, Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF, Florencia.

15 *Work we can and cannot do*, de los niños de Balkur, Concerned for Working Children, Bangalore, 2001.

16 Alderson, P., *Children's consent to surgery*, Open University Press, Buckingham, 1993.

17 Blanchet, T., *Lost innocent, stolen childhoods*, University Press Ltd., Dhaka, 1996.

18 "Knowing rights from wrong", en CRIN, *Newsletter on children and young people's participation* n.º 16, octubre de 2002.

19 Hess, R. et al., *International Maternal expectations for the mastery of developmental tasks in Japan and United States*, *Journal of Psychology* 15, pp. 259-270, 1989.

20 Olmsted, P. y Lockhart, S., *Do parents and teachers agree? What should young children be learning?*, High/Scope Resource, Winter, 1995.

21 Hoffman, L.W., 'The value of children to parents and child rearing patterns' en Kagistcibasi, C. (ed) *Growth and progress in cross-cultural psychology*, Berwyne, Swets North America Inc, 1987.

22 Podéis ver por ejemplo, Rogoff, B. et al., *Age assignment of roles and responsibilities in children: a cross cultural study*, *Human Development* (18), 1975; Bronfenbrenner, U., *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Harvard University Press, Cambridge, 1979; Whiting, B.B. y Edwards, C., *A cross cultural analysis of sex differences in behaviour of children aged 3-11*, *Journal of Social Psychology*, 91, pp. 171-88, 1973; Alderson, P., *Children's consent to surgery*, Open University Press, Buckingham, 1993; Blanchet, T., *Lost Innocent, Stolen Childhoods*, University Press Ltd, Dhaka, 1996; Boyden, J., Ling, B., Myers, W., *What works for working children*, Radda Barnen/UNICEF, Stockholm, 1998.

23 Rajani, R., *Discussion paper for partners on promoting strategic adolescent participation*, UNICEF, Nueva York, 2000.

24 Gibson, E. y Pick, *An ecological approach to perceptual learning and development*, OUP, Nueva York, 2000.

25 Rogoff, B. y otros, "Models of teaching and learning: Participation in a community of learners", en Olson, D. y Torrance, N., *The handbook of education and human development*, Blackwell, Cambridge (Massachusetts), 1996.

26 Vygotsky, L.S., *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Londres, 1978.

27 Hart, R., *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*, UNICEF, Nueva York, 1997.

28 Bruner, J.S., "From communication to language: A psychological perspective", *Cognition* 3, págs. 255-287, 1975; y Tizard, B. y Hughes, M., *Young children learning*, Fontana, Londres, 1984.

29 Wells, G., "Talking with children: The complementary roles of parents and teachers", *English in Education* 12, 2, págs. 15-38, 1978.

30 Labor efectuada en el Birmingham Children's Hospital, Reino Unido.

31 Sawitz, K.J. y Lyon, *Sensitively assessing children's testimonial competence*, Instituto de Investigación y Educación Harbor-UCLA (Harbor-UCLA Research and Education Institute), 1999.

32 Willow, C. y Hyder, T., *It hurts you inside*, National Children's Bureau / Save the Children, Londres, 1998.

33 Primary School Performance Monitoring Project, citado en *Bangladesh: Assessment of the Primary Education Development Programme*, Education for Change / Department of Primary and Mass Education, Dhaka, enero de 2002.

34 Lansdown, G., *Regional analysis of children's participation in South Asia*, Oficina Regional de UNICEF para el Asia Meridional, Katmandú, 2004.

35 Willow, C., *Participation in practice: Children and young people as partners in change*, Sociedad de Niños (Children's Society), Londres, 2002.

36 Lansdown, G., (2003) *Involving children and young people in shaping the work of Save the Children*, Save the Children UK, Londres (no publicado).

37 Alderson, P., *Changing our behaviour: Promoting positive behaviour by the staff and pupils of Highfield Junior School*, Highfield Junior School / Institute of Education, Londres, 1997.

38 Véase por ejemplo, Lansdown, G., *Promoting children's participation in democratic decision-making*, Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF, Florencia, 2001.

39 Richman, J.M. y Bowen, L.G., "School failure: An ecological interactional-developmental perspective", en Fraser, M. (ed.), *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective*, NASW Press, Washington D.C., 1997.

40 Oficina de UNICEF en Bangladesh, *Children and young people's perceptions on implementation of the Convention on the Rights of the Child*, Dhaka, 2003.

¿Qué pistas nos da el "desarrollo infantil" sobre programas de primera infancia y la participación infantil?

Dr Helen Penn

La autora es profesora de Infancia Temprana en la Universidad de East London (Reino Unido). También forma parte de la unidad de investigación del Instituto de Educación de la Universidad de Londres.

Antecedentes del desarrollo infantil

El desarrollo infantil ha alcanzado las esferas más especializadas y la mayoría del trabajo realizado en este campo es de carácter teórico y empírico. Dicho trabajo lo llevan a cabo mayoritariamente psicólogos a través de experimentos para investigar aspectos muy concretos del funcionamiento social y cognitivo de los niños. Un ejemplo de esto son los artículos tan específicos en esta línea, publicados en el último número de la prestigiosa publicación *Child Development* (Desarrollo Infantil). Hoy por hoy ya no existen teorías generalizadoras sobre desarrollo infantil como prometió Piaget hace 70 años, quien dijo que el desarrollo infantil era un viaje hacia la adquisición de lógica. Un pensamiento racional no sólo se conseguía durante la adolescencia o la madurez adulta, sino que los niños habían de atravesar distintos estadios, ayudados por adultos, antes de poder alcanzar

una forma lógica de pensar. Estas conclusiones han sido rebatidas por la literatura psicológica. Los niños, incluyendo los más jóvenes, tienen capacidad para razonar y pensar de forma lógica dentro de unos límites de conocimiento y experiencia, y la capacidad de razonar de los niños ha sido demostrada en muchos experimentos.

En lugar de existir grandes teorías, existen muchas discusiones técnicas sobre aspectos insignificantes y periféricos relacionados con el comportamiento de los niños que no llegan a constituir un todo coherente y no representan ningún tipo de guía para los expertos que trabajan con niños.

Michael Cole, autor de uno de los mejores libros de texto de hoy en día sobre el desarrollo infantil, explica que es mejor plantearse el desarrollo infantil desde una serie de preguntas útiles aunque probablemente no tengan respuesta. ¿Es la naturaleza más importante que la alimentación? ¿Qué influye más, la carga genética o el entorno? ¿Son los primeros años los más importantes de vida o podemos desarrollarnos y cambiar según las circunstancias? ¿El desarrollo es siempre identificable en estadios consecutivos o se trata de algo más inestable? Con el paso de los años, los psicólogos han intentado responder a estas preguntas.

En palabras de Cole: "la práctica de la psicología desarrollista no puede apoyarse sobre una base de

En "A modo de reflexión" se pretende contribuir al debate internacional sobre temas relacionados con la primera infancia a través de la exposición de los puntos de vista de relevantes profesionales o académicos. Las opiniones presentadas corresponden exclusivamente a sus autores y no reflejan necesariamente las de la Fundación. Abrimos este espacio a los lectores para estimular el diálogo sobre el tema tratado. Envíe sus opiniones o comentarios sobre el siguiente artículo o sobre cualquier sección de *Espacio para la Infancia* a: ecm.epi@bvleerf.nl

formulaciones científicas para explicar y producir soluciones dependientes, de la misma manera que los ingenieros se apoyan en la física". Desde su punto de vista no existen respuestas definitivas, puesto que el desarrollo infantil ofrece una serie de características útiles en unos aspectos e inútiles en otros. Mucho depende de cómo los expertos interpreten dichas cuestiones y hallazgos técnicos. El conocido psicólogo norteamericano William Kessen dijo que existían ciertas preferencias a la hora de investigar en este campo, ya que el desarrollo infantil ofrece "una historia de redescubrimiento con modestos avances hacia la verdad".

¿Funciona la intervención temprana?

En EEUU existe una subrama más positivista y fiable impulsada por preocupaciones políticas y económicas relativa a la "intervención precoz". Éste es el nombre que reciben los intentos de dar forma o variar el comportamiento infantil por medio de habilidades impartidas por los propios padres, ofreciendo programas de educación que se basan en un cuidado en un centro, visitas domiciliarias, etc. Algunos psicólogos opinan que dichas intervenciones precoces se pueden medir de forma sistemática para decidir qué método resulta más apropiado. El estudio de intervención más conocido de todos y citado en numerosas ocasiones por el Banco Mundial es el Perry High Scope Project. En él se eligió a 123 niños de forma aleatoria, algunos de los que participaron en un grupo con un programa de educación temprana a tiempo parcial y otros que no. Los niños que participaron en el programa de educación temprana obtuvieron una mejor actuación a largo plazo y entre ellos las posibilidades de meterse en líos en la época de la adolescencia eran menores. (El Proyecto calculó que por cada dólar que se gastara en la intervención precoz se conseguiría un ahorro de 8, cifra repetida una y otra vez en la literatura de la ECEC.). Otras intervenciones a largo plazo como el Proyecto Abecedario en Carolina del Norte (Estados Unidos) proponían una intervención mucho más intensa mediante el cuidado y la educación prolongada, aunque a pesar de los efectos positivos no produjo los mismos resultados en reducción de delitos ni en ahorro.

Los economistas y los creadores de políticas de Estados Unidos utilizan estos estudios en intervención precoz como fuente mayoritaria de pruebas de cifras de inversión en educación precoz y cuidado

infantil. ¿Demuestran estos estudios que una intervención precoz puede conducir a un cambio en las etapas posteriores de la vida? Se han publicado numerosos artículos como "Desviar a los niños de una vida de delito" en los que se incide en el gasto que se realiza en este campo. A largo plazo, ¿resulta más económico invertir en intervenciones precoces para evitar así que los niños pobres, y mayoritariamente negros, se conviertan en criminales? Según el artículo de la economista Janet Currie para la Fundación Nacional de Ciencia de Estados Unidos: "Muchos creen que el objetivo final de la intervención precoz es crear adultos «mejores», entendiendo como tal el acceso a la educación, los ingresos, el uso del sistema del bienestar y los índices delictivos".

La intervención precoz está pensada para convertir a los niños en "mejores" adultos que aporten algo a la sociedad y que no supongan un peso para ésta. Pero no todo el mundo está de acuerdo con este punto de vista. En un artículo publicado recientemente por la psicóloga norteamericana Jeanne Brooks-Gunn: "¿Crees en la magia?: Lo que se puede esperar de los programas de intervención infantil precoz", esta autora expone que a pesar del beneficio que se pueda obtener de estos programas, el crecer en un entorno empobrecido es perjudicial para los niños de cualquier edad. El problema más importante al que se enfrentan estos niños y sus familias no es de carácter individual, sino estructural: vivir en una comunidad pobre dentro de una sociedad discriminatoria.

Las limitaciones de la investigación en desarrollo infantil

Dejando de lado la cuestión de la intervención precoz, existen otros muchos aspectos críticos en el desarrollo infantil. Algunos critican la inexactitud de los datos y las muestras. Ejemplo de ello es un artículo editado en la publicación *Child Development* titulado "Estudio de los efectos de las experiencias de cuidado infantil precoz en el desarrollo de niños de color en Estados Unidos: hacia una agenda de investigación más inclusiva". En este artículo se pone de manifiesto el segundo plano al que ha quedado relegado el contexto que conforma la realidad social de los negros y los hispanos con menos poder adquisitivo en Estados Unidos.

Los trabajos de investigación en este campo se centran casi de forma exclusiva en niños de América del

Norte y Europa y han sido acusados de malinterpretar la posición de la gente de color en Estados Unidos. Del mismo modo, podrían haber sido acusados de fracasar en la investigación de la posición de los niños del Sur (países en vías de desarrollo). Tópicos como el VIH/SIDA, la guerra y los fenómenos migratorios, experiencias muy normales para niños de otras partes del mundo, apenas quedan reflejados en las discusiones psicológicas sobre el desarrollo infantil, como puedan ser las discusiones sobre los vínculos. Esto se debe en parte a que muchos psicólogos piensan que, al igual que el desarrollo del cuerpo, el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales y emocionales son de carácter universal. A pesar de que las circunstancias de la vida de los niños sean diferentes, los procesos de desarrollo, según se considera, suelen ser los mismos. Por ejemplo, Piaget pensó que estaba descubriendo estadios universales relacionados con la edad por los que cualquier niño normal pasaría. Si a esto le sigue la consideración de que todos los patrones de desarrollo infantil son iguales, la verdad es que poco importa dónde se realice la investigación.

Algunas intervenciones están pensadas para convertir a los niños en "mejores" adultos que aporten algo a la sociedad y que no supongan un peso para ésta.

Sin embargo, no todos los psicólogos están de acuerdo con esta universalidad de patrones. Robert Serpell, un psicólogo que ha trabajado mucho en África incide en que muchas de las experiencias vitales de estos niños no se han incluido en las investigaciones. Los niños de Estados Unidos constituyen menos de un 5% de la población mundial infantil y los niños pertenecientes al mundo desarrollado no llegan a un 18%. Si tenemos en cuenta que el entorno en el que crecen ciertos niños es más bien crítico, debemos tener mucho cuidado al generalizar sobre el comportamiento de un porcentaje tan bajo de estos niños que viven en Estados Unidos. Necesitamos saber más sobre otros entornos, ya sean altamente adversos o igualitarios.

La importancia de la cultura

Los antropólogos son mucho más críticos en lo referente a las asunciones universalistas sobre el desa-

rollo infantil. Rober LeVine, antropólogo altamente respetado en Harvard, y su grupo de colaboradores realizaron una comparación sistemática entre el este de África y Estados Unidos. Comparan la educación colectiva típica del este de África donde no hay un cuidador definido para el desarrollo del lenguaje, por ejemplo (aunque se den fenómenos de bilingüismo o plurilingüismo), con la educación que recibe un típico niño norteamericano.

En comparación con los africanos, los niños americanos experimentan una distinción especial entre las situaciones en las que se encuentran solos y aquéllas en las que no lo están. Los niños africanos nunca están solos y suelen estar presentes como no participantes en situaciones dirigidas por una interacción adulta. Sin embargo, los niños americanos suelen quedar marginados en este tipo de situaciones donde no son ellos el centro de la atención adulta. En el caso americano, esta situación crea una bifurcación entre los extremos de aislamiento y emoción interpersonal desconocidos por completo para el africano y que puede ser una de las diferencias más llamativas que subyacen en los estilos de vida de los dos continentes.

"Desde la infancia, al niño (americano) se le anima a que materialice su personalidad en juguetes, comidas, etc.; sus gustos, aversiones, y preferencias de consumidor se ven como aspectos legítimos y esenciales de su individualidad creciente y como una cualidad preciada en una persona independiente"
(LeVine, 2003:95)

Otros antropólogos como Alma Gottlieb de la Universidad de Illinois también han investigado minuciosamente el proceso de crecimiento de los niños no americanos. El estudio de Gottlieb sobre los estilos de cuidado y las respuestas de los niños en una pequeña comunidad de Costa de Marfil demuestra de forma excelente la gran relevancia de la cultura.

Desgraciadamente, el desarrollo infantil no ofrece interpretaciones claras sobre la infancia. Sigue siendo una colección fragmentada de ideas y supuestos, un collage de experimentos e investigaciones. Como disciplina, es única en el enfoque a los niños y según Cole puede ayudarnos a enmarcar algunas cuestiones clave sobre la infancia temprana, aunque también alberga muchas contradicciones. Se hace demasiado

hincapié en la universalidad y la primera asunción subyacente es que ya sabemos lo suficiente sobre niños como para editar una guía prescriptiva de consulta que se podrá utilizar prácticamente en todo el mundo. Otras opiniones apuntarían más al hecho de que dicha guía nace en el seno de un punto de vista social muy particular, el de Estados Unidos y que no puede ser aplicada de forma universal.

La participación de los niños

¿Qué lugar ocupa la participación de los niños? El debate sobre los derechos del niño ha influido de forma marginal el desarrollo infantil, sobre todo en el campo de la ética. Los psicólogos cada vez tienen más cuidado a la hora de experimentar y se han establecido unas guías donde los derechos del niño quedan protegidos.

En el desarrollo infantil se ha puesto énfasis en mayor o menor grado en aquello que se pueda llevar a cabo para ayudar a los niños a adquirir determinadas habilidades sociales y cognitivas, para que puedan enfrentarse mejor a ciertas situaciones de su vida. En algunos estudios recientes se ofrece un punto de vista instrumental de los niños que aparecen como criaturas que han de ser modeladas para evitar un conflicto posterior. Una dosis (palabra que se usa actualmente) de programa de infancia temprana puede actuar como vacuna ante el crimen y la pobreza. Este punto de vista (al igual que ignorar la relación entre pobreza, desigualdad y delito) es ajeno a una exploración o discusión sobre aquellas cosas de las que los niños pueden disfrutar. En este punto los niños son considerados como seres incompletos.

Otra asunción relacionada es el crecimiento de los niños en un entorno benigno bajo la supervisión de los adultos, protegidos de cualquier peligro. A los niños se les ve como seres vulnerables y necesitados de protección adulta. Sin embargo, para muchos niños ese entorno benigno no existe. Es necesario que se lleve a cabo más investigación sobre mecanismos de los niños para hacer frente a adversidades o sobre su capacidad para tomar decisiones frente a situaciones como la del VIH/SIDA.

En el desarrollo infantil parecen haberse dejado de lado ejemplos de la autonomía de los niños y de sus competencias. Gottlieb, en su estudio de Costa de Marfil, señala la gran independencia de algunos

niños: niños de cuatro, tres y hasta dos años que juegan a escondidas o realizan tareas domésticas, o van de compras o utilizan utensilios de cocina. Otros antropólogos han señalado la capacidad de hacer recados o cuidar de sus hermanos. (Mi nieto africano de 6 años cuida muy bien de su hermana de 3 meses, la coge, la mimó y la entretiene). Impulsar este grado de autonomía y autodependencia en los niños sería tachado de arriesgado o de explotación en las sociedades más desarrolladas.

Es necesario que se lleve a cabo más investigación sobre los mecanismos de los niños para hacer frente a adversidades o sobre su capacidad para tomar decisiones frente a situaciones como la del VIH/SIDA.

La autoestima está considerada como un factor importante en algunos trabajos sobre el aprendizaje infantil; la motivación y la creencia en la eficacia de uno mismo al aprender juegan parte importante en el proceso de aprendizaje. Aprendemos porque queremos aprender y sabemos que podemos. Camara Laye, novelista africano describe las sensaciones que tenía cuando iba al colegio:

“Prestábamos mucha atención y no nos costaba nada de esfuerzo. A pesar de nuestra juventud, nos tomábamos nuestro deber en la escuela como algo muy serio. Todo lo que aprendíamos era extraño e inesperado, como si estuviéramos aprendiendo cosas de la vida en otro planeta. Nunca nos cansábamos de escuchar; no había lugar para las interrupciones”.

Pero ¿cómo consiguen los niños autoestima y creer en su propio potencial? Como dice Camara Laye esto es, en parte, una cuestión cultural. LeVine opina que en los hogares africanos los niños llevan a cabo una serie de tareas que les hacen sentir necesitados y queridos. Simplemente pertenecen a ese entorno.

“La constante presencia de niños en la vida familiar sin ser el centro de atención y su participación en actividades de la casa desde una edad temprana



La motivación y la creencia en la eficacia de uno mismo al aprender juegan parte importante en el proceso de aprendizaje

otorgan a los niños una seguridad emocional sin que sea necesaria expresarlo verbalmente [...] Entender el sentido de esto requeriría cambios en nuestras nociones de desarrollo emocional y comunicativo”.

En las sociedades desarrolladas donde los niños son segregados y separados de la vida adulta, promover un sentimiento de pertenencia y participación necesitaría una planificación muy cuidadosa. La participación y consulta conversacionales pueden resultar factores extraños en comunidades donde los niños son menos marginados y son vistos como participantes necesarios en las tareas comunales. En ocasiones a los niños se les trata como menores que no alcanzan la edad adulta y el derecho de hablar y retar a sus mayores hasta que se casan, tienen hijos, y puede que entonces incluso tampoco. El castigo físico es una práctica común en algunas comunidades y la manera de enfrentarse a esto desde fuera puede resultar bastante problemático. Del mismo modo, las desigualdades por razón de género pueden resultar

muy opresoras. Aunque, paradójicamente, el nivel de participación de los niños en estas comunidades patriarcales es mucho mayor que la participación de un niño blanco americano o europeo de clase media. Como señaló Borden, la Convención de los Derechos del Niño, a pesar de ser un texto de referencia, no refleja la gran variedad cultural que va desde el individualismo más extremo, hasta la gran participación infantil en ciertos casos.

Nuevas direcciones

Las opiniones más conservadoras asumen la universalidad, apoyando las teorías de que todos los niños se desarrollan de la misma manera y la existencia de prácticas reconocidas por todos que apoyarían dicho desarrollo. Este sector ha encontrado respaldo en justificaciones instrumentales para los programas de infancia temprana y sigue repitiendo que los niños que participan en estos programas rinden más en el colegio, se convierten en adultos activos y tienen menos probabilidades de emprender una

vida criminal. Ambos enfoques, tanto el universalista como el instrumental, apoyan sus posturas en investigaciones realizadas en América del Norte (no tanto en Europa). Algunos opinan que estas evidencias sí tienen relevancia puesto que todas las sociedades acabarán siguiendo la postura de Estados Unidos.

“...[L]os países en vías de desarrollo heredan una serie de factores de los países industrializados. Así, los resultados del desarrollo de los niños pobres de América del Norte pueden predecir la situación en la que se encontrarán las naciones menos desarrolladas”.

(Scott et al 1999: Boletín de Comida y Nutrición)

Otros opinan que sería conveniente formarse una opinión más amplia prestando atención al resto de los contextos de niños de otras partes del mundo. Al fin y al cabo los más conservadores deben unir las fronteras conceptuales con las limitaciones de la evidencia que éstas conllevan y el énfasis que se está poniendo en el aumento de la participación de los niños hace que sea cada vez más urgente. Los psicólogos intentan definir y explicar lo que los niños pueden hacer según qué circunstancias y las personas que trabajen con ellos o los cuiden deberán saber motivar una serie de habilidades y aptitudes. Estos son objetivos importantes, pero según Gerison Lansdown hay que tener en cuenta que los niños no viven en un mundo aparte, que también piensan y sienten y comparten sus vidas con adultos. Viven la vida con sus victorias y vicisitudes en el presente, como todos o quizá más intensamente. Además de ser objeto de las estadísticas de los psicólogos, son también agentes activos. Así pues, Gerison explica que la Convención de los Derechos del Niño establece una obligación legal que requiere que los puntos de vista de los niños se tomen muy en serio. Esta es una lección pertinente para el desarrollo infantil que hasta el momento había errado en otra dirección.

Referencias bibliográficas

- Boyden, J. y de Berry, J. *Children in Adversity* conferencia en Refugee Studies Centre, Oxford (Reino Unido), 2000 (<www.fmreview.org/text/FMR/09/10.htm>)
- Brooks-Gunn, J., *Do You Believe In Magic?: What Can We Expect From Early Childhood Intervention Programs*. Social Policy Report, Volumen XV11(1), 2003.
- Cole, M. y Cole, S. *The Development of Children*, Nueva York, W.H. Freeman and Company, 2004.
- Currie, J., *Early Intervention Programs; What do we know?*,

- Arlington VA, National Science Foundation, 2000.
- Gottlieb, A., *The Afterlife is Where We Come From*, Chicago, University of Chicago Press, 2004.
- LeVine, R., Dixon, S., Levine, S., Richman, A., Leiderman, P., Keefer, C., y Brazleton, T., *Childcare and Culture: Lessons from Africa*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994.
- LeVine, R., *Childhood Socialization: Comparative Studies of Parenting, Learning and Educational Change*, Hong Kong, Comparative Education Research Centre, 2003.
- Serpell, R., *The Significance of Schooling: Life Journeys in an African Society*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993.
- Penn, H., *Childcare and Early Childhood Development Programmes and Policies: Their relationship to eradicating child poverty*, Londres, Save the Children Childhood Poverty Research and Policy Centre (CHIP), 2004, <www.childhoodpoverty.org>
- Penn, H., *Understanding Early Childhood: Issues and Controversies*, Maidenhead UK, Open University Press/McGraw Hill, 2004.
- Penn, H., *Unequal Childhoods: Young Children's Lives in Developing Countries*, Londres, Routledge Falmer (en prensa: publicado en marzo de 2005).

La escuela debajo del árbol de mango

Niños fuertes que brotan de semillas

Entrevista con Tião Rocha, presidente del Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento. Por Rosangela Guerra.

El Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (Centro Popular de Cultura y Desarrollo- CPCD) es una organización no gubernamental sin ánimo de lucro, con base en Minas Gerais, en el sudeste de Brasil. Fundada en 1984, ha sido reconocida nacional e internacionalmente como referencia de calidad, ejemplo de desarrollo sustentado y una alternativa para la implementación de políticas públicas en el área social. Esta entrevista se interna en el proyecto Sementinha (Semillita) caracterizado por crear escuelas sin enclave físico y por su firme decisión de trabajar y tratar con los niños de igual a igual.

El proyecto Sementinha fue el primero creado por el CPCD. Destinado a niños de 4 a 6 años, opera teniendo en cuenta el respeto mutuo y la cooperación en las actividades cotidianas, y apunta al desarrollo de la autoestima, la identidad, la ciudadanía, la consciencia corporal y la salud. En 1987 fue considerado “ejemplo de modelo educacional para países del Tercer Mundo” por la Organización Mundial de Educación Pre-Escolar/OMEP, y se ha extendido a otros 13 lugares de Brasil y ha sido reproducido en Mozambique.

¿Podría decirnos por qué el proyecto Sementinha se conoce también como “escuela debajo del árbol de mango”?

Cuando el CPCD comenzó a trabajar, muchos niños pequeños de la ciudad de Curvelo, en el interior de Minas Gerais, no estaban en la escuela. Era preciso hacer algo: los niños crecían a la espera de acceder a la educación. Algunos pensaban que era necesario construir escuelas. Fue entonces cuando nos planteamos si era posible proporcionar educación sin necesidad de construir edificios. Como había muchos árboles de mango en la ciudad, nos preguntamos: “¿Es posible construir una escuela debajo del árbol de mango?”.

Y así es como surgió Sementinha o la “escuela debajo del árbol de mango”. El nombre es una metáfora para una escuela que no precisa necesariamente de un edificio para ofrecer educación de calidad dirigida a la primera infancia. Sementinha es una escuela itinerante. Los educadores y los niños tienen un punto de encuentro, un lugar de la comunidad que todos conocen, bien sea en el atrio de una iglesia, en un salón de la asociación del barrio o en la casa de un vecino.

Los niños circulan por los distintos espacios de la comunidad realizando actividades que los divierten, los desafían y los forman como ciudadanos. Desde el punto de vista físico, la escuela es el barrio, las calles, las plazas, las casas. El contenido educativo se inspira en la cultura de la comunidad, los saberes y prácticas de la gente. Los educadores son aquellos que se sientan en la rueda o círculo: los maestros, los niños, sus padres y abuelos. Se trata de una relación de igualdad que involucra a personas diferentes y distintas perspectivas, con aprendizaje para todos.

El CPCD desarrolla el proyecto Sementinha desde hace 20 años. ¿Quién lo inició y cómo surgió la idea?

Éramos un grupo de 26 personas de la comunidad, entre profesores y voluntarios, interesados en discutir estos temas. Nos reuníamos a pensar cómo sería esta escuela, qué concepto, qué diseño tendría. Al final, nos dimos cuenta de que no hablábamos de la escuela que nos gustaría tener, sino de la que no quisiéramos tener. Transformamos todo ello en trece “no-objetivos”. En otras palabras, el proyecto comenzó al revés, con las cosas que no queríamos reproducir.

Entonces, ¿cuáles fueron los “no-objetivos” establecidos para Sementinha?

La escuela no debe ser un espacio de autoritarismo y castigo, dominado por la prepotencia y la desigualdad. No debe ser un lugar en el que el niño entra pero no permanece, donde estudia pero no aprende con placer. Los maestros y los niños no pueden ser sólo correctos cumplidores de tareas y repetidores de ideas y conceptos. No puede darse una relación desigual entre el niño y el adulto. Nuestro conocimiento no es el único y verdadero.

El niño no debe ser visto como un ser sin voluntad y sin vida propia, una página en blanco donde escribimos nuestro libro, o un adulto que todavía no creció. El trabajo educativo no ha de limitar sus sueños, su creatividad, su identidad cultural, su espíritu crítico, curioso y observador.

Sin duda son excelentes ideas, pero ¿cómo es posible ponerlas en práctica?

Establecimos trece grupos con niños de 4, 5 y 6 años de edad y cada grupo tenía dos educadores para pensar y construir el trabajo juntos. Todos los días nosotros, los educadores, nos reuníamos en una gran rueda para pensar y discutir colectivamente nuestro plan de actividades. Después del trabajo con los niños, nos encontrábamos nuevamente en la rueda para conversar sobre las actividades desarrolladas y evaluar cada una de ellas. Esta práctica refleja los principios del educador Paulo Freire: acción, reflexión y acción. En esas idas y vueltas fuimos discutiendo el contenido de nuestras experiencias, creando un espacio en el que todos se pueden mirar a los ojos y expresarse con libertad.

La rueda contribuyó a depurar nuestra práctica como educadores. En las pequeñas cosas, en las rutinas diarias de la escuela, continuábamos cuestionando, variando y diciéndonos: “si eso no se justifica no debemos hacerlo”.

Por ejemplo, la fila. Cuando tenemos que salir con los alumnos, casi automáticamente colocamos a los menores delante y a los mayores detrás. Y así, nos preguntamos: “¿La fila educa?”. Los debates mantenidos nos mostraron que la fila organiza, pero no educa. Como nuestro papel es educar, concluimos que era necesario enseñar a los niños a moverse con independencia, respetando el tránsito, sin-

tiéndose parte de la calle, transformándola en un espacio escolar.

Para conseguir esos no-objetivos, ¿qué tipo de metodología se necesita?

Se basa en dos ideas: la pedagogía de la rueda y el juego. Todas las cuestiones del grupo se resuelven en la rueda, un espacio horizontal donde se puede hablar, escuchar, argumentar, reflexionar y alcanzar un consenso. La rueda no está siempre liderada por adultos; la coordinación cambia de acuerdo a la actividad. A la hora de jugar a las muñecas, por ejemplo, una niña toma la coordinación. Si hay peleas en el grupo todos pueden discutir el asunto. La ronda desarrolla alternativas de escuchar y experimentar. Debe ser tolerante y generosa, un ejercicio permanente de inclusión.

Nuestra búsqueda de una escuela alegre, placentera y de buen humor nos llevó a desarrollar juguetes. Desde el inicio del proyecto decidimos que sólo compraríamos juguetes el día que no fuésemos capaces de crearlos nosotros mismos; y en estos 20 años nunca tuvimos que hacerlo. Los niños recogen en las calles lo que encuentran de interesante, como retazos de tela, botellas, semillas, piedras, pequeñas ramas, hojas y barro, y lo transforman después en juguetes. Al mismo tiempo que se divierten, desarrollan actividades manuales y sentido estético; son desafiados a resolver problemas, buscan alternativas para hacer cosas con los recursos que tienen, como tintas a partir de pigmentos de tierra y de hojas.

Todos estos juguetes son probados por los mismos niños. Son ellos también quienes rehacen las reglas del juego, reconstruyen juguetes con otros materiales hasta llegar al nivel de calidad que el juego exige. El resultado es sorprendente. En el municipio de Curvelo, los niños de Sementinha construyen pequeñas cometas de distintos tamaños y formas usando materiales como la paja del plátano. Han llegado a ser tan competentes que hoy integran el jurado en el concurso anual de cometas de la ciudad.

Desde el comienzo del proyecto los niños han contribuido de forma efectiva. ¿Hasta qué punto la edad (4-6 años) condiciona su participación?

Sí, ya desde el comienzo considerábamos importante la participación infantil. En nuestra opinión, todos debían contribuir, independientemente de la edad



Foto: Rosângela Guerra

Los niños y los educadores tienen un punto de encuentro en un lugar de la comunidad que todos conocen

o el tamaño. Comenzábamos la actividad diaria con los niños sentados en la rueda y preguntándoles “¿qué vamos a estudiar hoy?”. Durante los primeros días apenas se expresaban pero después, estimulados por los educadores, se fueron soltando, formulando ante la rueda sus opiniones, que eran anotadas en una lista.

Al principio hacíamos una votación para elegir lo que se haría ese día. Pero con el tiempo observamos que ese proceso era una práctica excluyente: aquellos que tenían ideas que no eran votadas acababan participando cada vez menos y se excluían del grupo. Descubrimos que para evitarlo, debíamos buscar el consenso en lugar de votar. Los niños, cuanto más oídos y atendidos se sentían, más se esmeraban en sus sugerencias.

Por ejemplo, un día un niño sugirió visitar a un compañero ausente que estaba enfermo. A partir de entonces, todos los niños querían que sus casas fue-

ran visitadas, para presentar a sus padres, abuelos y hermanos. Esto contribuyó a involucrar a la familia en el proceso educacional.

En otra ocasión, los niños mostraron curiosidad por saber cómo se planta, recoge y prepara el arroz hasta llegar al plato. Ellos mismos sugirieron invitar a participar en la rueda a un habitante del barrio, propietario de una fábrica de procesamiento de arroz. El señor acudió y respondió a las preguntas de los niños. Después, los niños hicieron dibujos y muñequitos con la paja del arroz, que fueron enviados al hombre como forma de agradecimiento. Encantado con los regalos, él retribuyó mandando para los niños una bolsa de arroz que fue saboreado por el grupo.

Otras personas también fueron invitadas a participar en la rueda para, por ejemplo, enseñar a preparar té con plantas de la región o a contar historias y viejas costumbres del lugar. Gradualmente Sementinha fue

conquistando la comunidad. Los educadores tuvieron la tarea de establecer esos lazos, comprometiendo cada vez más a la gente local con la educación de sus niños.

A los pequeños les gusta formular preguntas, y esa curiosidad puede ser utilizada por el educador para estimular la participación del grupo. En general, se observa que los niños se sienten dueños del proyecto cuando lo que preguntan o proponen es oído y socializado en la rueda por los educadores. Pero a algunos niños les puede resultar difícil expresarse verbalmente, por lo que el educador debe incentivar la participación con formas alternativas. Puede ser por medio del dibujo, la danza, el juego con barro, o de forma tan significativa como pedir al niño que dé un mensaje, busque un material o que le dé la mano a un compañero en el momento de caminar. Es muy importante que la rueda proporcione los más variados momentos de experimentación (juegos, cantos, dibujos, dramatizaciones, etc.) para que los pequeños encuentren una forma de expresarse y participar.

Ese estímulo de la participación debe tener en cuenta el proceso por el que atraviesa el niño a los 4-6 años de edad. Están saliendo de su pequeño mundo cerrado, centrado en el "yo", para entrar en la fase de socialización. Por ello, el trabajo debe centrarse en la formación de la identidad, en el fortalecimiento de la autoestima así como en la convivencia fuera de la familia, con los amiguitos de la calle y el barrio.

¿De qué manera estos niños están de hecho influyendo en el día a día del programa? ¿Cómo se adaptan los educadores a las propuestas de los niños?

En Sementinha los niños no sólo proponen y ejecutan actividades, sino que también las evalúan ellos mismos. El educador pregunta si les gustó la actividad del día y ellos hablan y opinan. Dicen, por ejemplo, que les gustó el paseo pero que no cuando dos niños se pelearon. Hay un estímulo para que las actividades realizadas se observen de distintas maneras durante la evaluación, no sólo mirándola desde el lado bueno de lo que hizo el grupo, y no sólo a través del habla. Los niños pueden realizar la reseña del día con dibujos, creando historias, cantando y de muchas otras maneras.

La evaluación de los pequeños representa una retroalimentación inmediata que permite al educador

descubrir qué parte de las actividades realizadas tuvo o no sentido para el grupo, si se generó crisis o conflicto o qué resultó ser un punto de inspiración para los niños. El educador registra todo esto en el informe de trabajo que, realizado diariamente, lo ayuda a reflexionar y proponer en la rueda otras actividades o cambios de rumbo en el trabajo pedagógico. Debe estar preparado para relacionar y articular acciones, percibir si el grupo necesita ser estimulado, provocado o mejor organizado.

¿Hay algún ejemplo concreto en el que la evaluación de los niños haya supuesto un cambio de orientación del programa en cualquiera de sus áreas?

Sí, de hecho, en el día a día del proyecto ocurren muchos cambios que se dan por consenso en la rueda. En una de las Sementinhas los niños no hacen caminatas largas porque tienen en cuenta la incapacidad física de un compañerito que quedaría excluido. En muchos grupos, el horario de funcionamiento es elegido por los niños y, en otros, se organizan actividades durante los fines de semana por expreso deseo de los propios niños.

También en Santo André, estado de São Paulo, los niños mostraron que no les gustaba la merienda que compraba la intendencia local. Siguiendo el ejemplo de lo que ocurre en las Sementinhas de otras ciudades, la merienda pasó a ser preparada por voluntarias de la comunidad. En las evaluaciones actuales, los niños cuentan orgullosos que la torta o el té servido lo hizo la madre de uno de los integrantes del grupo.

Para conseguir todo esto se necesitan educadores convencidos de que este tipo de educación es efectiva. ¿Cómo es su formación y qué relevancia tiene en el proyecto?

Es posible educar sin escuelas, pero no es posible educar sin educadores. Por ello, cuando establecemos el proyecto Sementinha en un lugar, uno de nuestros primeros trabajos es promover la capacitación de los educadores para que sean provocadores de cambio, creadores de oportunidades, constructores de ciudadanía y promotores de generosidad.

Todo comienza por deshacer el modelo de escuela curricular, autoritaria y centrada en el maestro. En la mayoría de las escuelas infantiles los maestros quieren enseñar a los niños pequeños a leer y escribir. Pero para nosotros es demasiado pronto: el pájaro no

vuela antes de tiempo. A esa edad, el niño debe socializarse, convivir, descubrir otros mundos, aprender a compartir, a hacer sus lecturas imaginarias y visuales, etcétera. Durante la capacitación, el educador entiende que su papel no es enseñar si no crear oportunidades para que los niños aprendan.

Se estimula a los educadores a cuestionar y no a usar al azar el arsenal de juegos que tiene a su disposición. Se plantea preguntas como: ¿Qué hemos de cambiar en el juego para que tenga más alegría y menos pelea, para que estimule la solidaridad? ¿El juego crea desafíos, abre nuevas perspectivas, es educativo? Y fue así como observamos que la danza de las sillas, un juego muy común en Brasil, es excluyente. Las reglas del juego dicen que aquel que comete un error debe salir del juego dejando la silla vacía. Invertimos el orden de las cosas: las sillas deben salir del juego y no los niños. Con la retirada de las sillas surgió un desafío: "¿Dónde se sentarán los niños una vez que se hayan retirado todas las sillas?". Estimulados por los educadores, descubrieron que usando las piernas y los brazos, unos pueden servir de silla para otros.

Aplicando la misma lógica, repensamos el juego del fútbol, en el que sólo tienen oportunidad los mejores. Empezamos a jugar al fútbol en parejas, cogidos de las manos y con los pies atados, que es mucho más divertido. Todos pueden jugar en igualdad de oportunidades, porque lo más importante pasa a ser la solidaridad de la pareja y no el resultado del juego.

¿Y cómo tiene lugar la participación de la comunidad?

No es necesario lanzar una convocatoria u organizar una gran movilización para conseguir la participación de la comunidad. Los padres sólo suelen ir a la escuela cuando son convocados para una reunión, cuando normalmente ya finalizó la clase. Pero cuando los niños y los educadores van constantemente transitando por la comunidad, los padres pueden ver a los niños aprendiendo. Por otro lado, muchas madres participan activamente del proyecto, se convierten en voluntarias para preparar la merienda, contar historias y ayudar en las diferentes actividades desarrolladas.

Eso no significa que no nos hayamos encontrado en ocasiones con resistencia. Algunos padres dicen que el sol en la cabeza puede dañar a los niños que van por la calle. Aprendimos entonces –niños y educadores– a



Cuando niños y educadores transitan constantemente por la comunidad, los padres ven a los niños aprendiendo

realizar sombreros de papel, de tela o de cuero. Si las madres se quejan porque los niños se ensucian las ropas al sentarse en el suelo, llevamos a cabo la idea de crear una alfombra. De esa manera escuchamos a la comunidad y vamos avanzando con el proyecto. Todo debe y puede ser motivo de educación.

Al igual que muchos maestros, los padres tienen en mente un modelo tradicional de escuela. Quieren que los niños usen cuaderno y lápiz para aprender a leer y escribir en la escuela infantil. La metodología del proyecto puede asustar, pero eso se resuelve en conversaciones entre padres y educadores en una rueda. Con el paso del tiempo, comienzan a notar los cambios de los niños en la casa. Los más callados se vuelven conversadores, desinhibidos, pasan a participar en la vida doméstica, ayudan en las tareas del

hogar, se muestran curiosos y observadores. También observan que los niños están más estimulados y desarrollados que los hermanos que no frecuentaron Sementinha. Algunos padres cuentan que los niños, cuando presencian una discusión en la familia, llegan a proponer que todos se sienten en una rueda para resolver el problema.

¿Los niños participan de la evaluación global del proyecto?

Después de diez años de funcionamiento del proyecto, comenzamos a desarrollar los indicadores de calidad agrupados en doce categorías: apropiación, creatividad, protagonismo, cooperación, felicidad, dinamismo, estética, armonía, coherencia, eficiencia, oportunidad y transformación. El problema es que no teníamos un punto de referencia que seguir. ¿Cómo medir estas categorías? Decidimos entonces crear una serie de preguntas para cada categoría y plantearlas a los educadores, padres y niños.

Lo más difícil fue establecer las preguntas que tradujeran el concepto de cada categoría. Por ejemplo, para evaluar la coherencia del proyecto, preguntábamos a los niños: “Lo que se habla en la rueda, ¿es respetado por los niños y por los educadores?”. Para evaluar la oportunidad: “¿Qué aprendiste de nuevo acá?”. A veces las preguntas se realizan durante un juego para que todo sea natural, de modo informal y espontáneo. Todas las respuestas son cuantificadas y llevadas a un gráfico, donde independientemente de que sean de niños o adultos, todas tienen el mismo peso.

En el proceso de evaluación efectuamos también una reseña fotográfica para captar la esencia del proyecto, las expresiones de felicidad y armonía de los niños. Recogemos las opiniones infantiles de primera mano. Una niña dijo un día que estudiar jugando en Sementinha es tan bueno como comer helado.

¿Qué contribuciones ha supuesto la participación de los pequeños para el CPCD?

Hemos aprendido que tenemos que percibir a los niños en su integridad. Hoy lo enfatizamos mucho en la formación, preparando al educador para que use todos los poros de la percepción. El educador debe practicar una lectura sensible, comprensiva y captar el sentimiento de los pequeños; ha de estar atento, observar las distintas señales y analizarlas. Por ejemplo, para los niños que vienen con problemas,

nos deberemos plantear si tendremos que orientar de otra manera nuestro trabajo con ellos. Esto es crucial en nuestra tarea educativa: no creemos en “niños-problema” y sí en “niños-soluciones”.

Aprendimos que con el tiempo los niños se apropian del mundo que los rodea y se vuelven críticos y participantes de la comunidad. Es interesante observar que la comunidad se apropia del proyecto en la medida en que los niños se sienten dueños de él. Son los niños los que hacen de puente con la comunidad; ellos provocan a sus habitantes transformándose en pequeños agentes de movilización de la educación. Cuando dejan Sementinha para entrar en la educación básica, se asombran ante la maestra que sabe todo e ignora la opinión de los alumnos, y reclaman que las decisiones del grupo sean colectivas.

¿Dónde germinó el proyecto Sementinha?

En Brasil existe una gran demanda de educación infantil. Hay muchos pequeños fuera de la escuela porque los municipios, responsables de la educación infantil, en general no tienen recursos ni políticas públicas para ese nivel de enseñanza. El CPCD ha sido llamado para implementar el proyecto Sementinha en varios lugares del país. Ya existe, por tanto, en trece municipios en los estados de Minas Gerais, São Paulo, Maranhão, Bahia y Espírito Santo. Cerca de 3.300 niños son atendidos este año por 165 educadores de Sementinha. Y el proyecto también llegó a África: fue implementado en Nampula y Maputo, en Mozambique.

En cada uno de estos lugares el proyecto se adaptó a la realidad local. Cuando comenzamos a trabajar, muchos pensaban que Sementinha sólo funcionaría en ciudades pequeñas y en el medio rural pero la trayectoria del proyecto mostró lo contrario. En Santo André, São Paulo, con casi 660.000 habitantes, el proyecto es considerado como una experiencia exitosa que ya forma parte de la política pública del municipio. En este Sementinha hay maletas de lectura que al abrirlas se transforman en pequeños estantes con capacidad para 25 libros: una especie de mini bibliotecas itinerantes que circulan por los diferentes espacios donde se reúnen niños y educadores. Además de libros, estas maletas contienen textos de los niños y personas de la comunidad sobre las lecturas que realizaron. Recientemente una madre colocó en la maleta un libro que ella misma había escrito sobre su hija.

El CPCD participa del establecimiento de Sementinha, acompaña por un tiempo su caminar y después, anda por sí sólo con las alianzas y estrategias posibles para su realización. En Porto Seguro, Bahia, los educadores y las madres formaron una organización no gubernamental, AME, Associação das Mães Educadoras de Porto Seguro (Asociación de Madres Educadoras de Porto Seguro) para garantizar la continuidad del proyecto, aun cuando haya cambios en la política municipal.

Para finalizar, ¿cuáles cree que son los principales retos a los que se enfrenta el proyecto Sementinha hoy en día?

Somos perfectamente conscientes de que Sementinha no es la solución a todos los problemas, pero estamos seguros de que el proyecto ofrece una buena formación en la primera infancia y que estimula el compromiso de las familias con la educación de sus hijos. Muchos ex sementinhas son hoy jóvenes trabajadores del proyecto que actúan como educadores y coordinadores.

La meta actual del CPCD es sistematizar nuestras prácticas y comunicar nuestro aprendizaje a otros actores, otros grupos sociales. Pero, ¿cómo podemos embotellar el agua del mar sin perder el azul? Para nosotros, la sistematización es una especie de embotellamiento, y es preciso hacerlo sin perder el dinamismo, la riqueza y la particularidad de las acciones. No queremos construir un recetario, sino poner a disposición de los interesados lo que aprendimos en estos 20 años.

Tratamos de presentar la esencia de nuestras experiencias de una manera objetiva, por ejemplo, sugiriendo juegos que obtuvieron buenos resultados en la práctica. Disponemos de juegos que estimulan actitudes positivas como el respeto, la solidaridad, la resolución de conflictos o la ruptura del letargo, esa mirada muerta de los que no ven futuro.

Queremos también relacionar los puntos en común de los trabajos de los educadores que tuvieron éxito. La idea no es dar normas, sino mostrar el grado de acierto de algunas acciones. Estamos trabajando para encontrar un lenguaje eficaz para comunicar a los interesados la tecnología educativa construida por el CPCD.

Otros proyectos de CPCD

La organización CPCD también desarrolla otros proyectos con la misma filosofía que la de Sementinha: una metodología innovadora basada en la convicción de que “la educación sólo ocurre en lo plural” y que “el desarrollo es la generación de oportunidades”; con énfasis en la formación de educadores comprometidos y percibidos como provocadores de cambios, creadores de oportunidades, constructores de ciudadanía y promotores de generosidad; y con participación comunitaria en la que los niños, los adolescentes y los adultos son considerados sujetos, de igual a igual, y no como meros beneficiarios.

Estos proyectos, actualmente diseminados por varios lugares de Brasil, son operativos gracias a los convenios establecidos con los municipios y con instituciones nacionales e internacionales como la Fundación Orsa, Fundación W.K. Kellogg y la Fundación Bernard van Leer. Su creciente reputación ha conducido a que el municipio de Araçuaí (36.000 habitantes) haya invitado al CPCD a hacerse cargo de su secretaría municipal de educación (es la primera vez que en Brasil una organización no gubernamental realiza esta función). El desafío es cambiar los bajos índices de educación, transformando Araçuaí en una ciudad educativa mediante la introducción de procesos alternativos de aprendizaje y de una serie de acciones simultáneas como la formación de agentes comunitarios de educación, el uso del juego como técnica educativa, la creación de un banco de libros y la formación de educadores sociales y de “madres cuidadoras”.

Niños pequeños como agentes de su propio desarrollo

El Comité de la Convención de los Derechos del Niño celebró su día de Debate General el pasado 17 de septiembre en Ginebra, Suiza, y se dedicó al tema "Implementación de los derechos de los niños en la pequeña infancia". La Fundación Bernard van Leer formó parte del comité organizador y también invitó a cuatro de sus contrapartes a participar en el evento. Espacio para la Infancia les pidió que contestasen a un cuestionario como punto de partida para la reflexión en el grupo de trabajo sobre "Niños pequeños como agentes de su propio desarrollo". Un resumen de sus respuestas se ofrece a continuación.

La participación infantil, ¿mito o realidad?: perspectivas del Caribe

Christine Barrow, Universidad de West Indies, Barbados

Todos los países del Caribe han ratificado y firmado la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas en la que se consagra la noción del derecho del niño a participar en decisiones que afecten a su vida. Con la introducción del concepto de participación, la Convención desvía el enfoque desde la perspectiva de bienestar hacia la de derechos. Y lo hace promoviendo el derecho de expresar opiniones y de ser escuchados, el derecho a la libertad de expresión, al acceso a la información y el derecho a la libertad de asociación.

La realización de estos derechos del niño requiere un cambio radical y fundamental en la manera como se define y trata al "niño" en la cultura caribeña. Necesita reemplazar la imagen clásica del niño como incapaz, pasivo y dependiente, y elevarlo a la condición de agente social y sujeto de derechos. Esto implica que en el Caribe, el niño debe ser redefinido: no ha de ser considerado como propiedad de sus padres ni tampoco como objeto mudo a expensas de la benevolencia, guía o control del adulto. Se le debe conceder la voz crítica para su propio desarrollo.

Esto no resulta de fácil aplicación en ningún país y, con el clima de opinión que radica en muchas familias, comunidades y sociedades, esta dificultad parece prevalecer en las mismas raíces del orden y estabilidad social.

En algunos países se divisa una pequeña ventana de cambio en las estrategias y modalidades de la participación infantil. Normalmente, se han dado en forma de parlamentos juveniles, elecciones infantiles, cumbres juveniles, consejos de jóvenes, departamentos de asuntos juveniles y comités en conferencias. Pero, sin embargo, la participación en estos foros y actividades se limita a adolescentes y suele ocurrir como tendencia simbólica. Además, el impacto de estos eventos ocasionales, aunque importantes a la hora de emplazar los mensajes a favor de la participación infantil, suelen ser temporales.

Por lo que respecta al desarrollo de la primera infancia, en lo referente al gobierno y familias, sólo se da un mínimo énfasis y, cuando se da, se limita a la atención, la custodia o a la preparación para la educación formal. Parece darse poca importancia al juego, la estimulación y la creatividad o, incluso, a la interacción social y la comunicación. Aunque existen evidencias de cambio en algunos países caribeños, los centros que ofertan más allá de la simple custodia o de programas académicos son de gestión privada y, por tanto, fuera del alcance de la mayoría de la gente.

Es necesario que en los países caribeños no sólo se institucionalice la participación infantil de forma sistemática y sustentable, sino que, además, se extien-

da el mensaje y el precepto en las escuelas, familias y comunidades.

Variables de pobreza y socioculturales

En el Caribe existe una ignorancia generalizada de las fases de desarrollo psicológico e intelectual del niño. Las creencias tradicionales locales y los mitos suelen contribuir a ello ya que radica la imagen del niño pequeño como inocente e incapaz, dependiente del adulto.

Percepciones inadecuadas y escaso trato se añaden al creciente estrés experimentado por padres y otros adultos. Recientes investigaciones han identificado el estrés y la frustración paterna como correlativos de niños reservados y no participativos. El uso del castigo corporal como método disciplinario preferido es también una variable relacionada con esto. Un patrón constante indica que incluso niños muy pequeños son castigados en conformidad.

El estrés de los padres se relaciona con condiciones como la pobreza. Las madres solteras que asumen la doble carga del empleo y la crianza suelen ser las más susceptibles de sufrir estrés. En estos países con altas tasas de desempleo y crisis económicas se da el problema adicional de la emigración de adultos, con la consecuente fragmentación del apoyo de la red familiar y la creciente prevalencia de la paternidad individual. La noción original de África y de algunas comunidades caribeñas de que "para educar a un niño hace falta una tribu entera" es bastante improbable que ocurra en las circunstancias actuales.

El derecho de los más pequeños a participar en la India: ¿realidad o retórica?

K. Shanmugavelayutham, Loyola College, India

La organización Servicios Integrales para el Desarrollo del Niño (Integrated Child Development Services) fue creada en 1975 con el fin de ofrecer servicios para el desarrollo del niño y mejorar su salud, nutrición y educación en cada comunidad objetivo. Los beneficiarios directos son niños menores de 6 años de edad. El lugar donde se ofrece el servicio es el *anganwadi* o centro de cuidado infantil, en el pueblo o barriada. Un trabajador y asistente gestiona el *anganwadi*, cuyo trabajo se centra en el desarrollo físico, motor, cognitivo y psicosocial de una forma organizada. Existen 30.639 *anganwadis* en Tamil Nadu, el estado situado más al sur de la India.

Junto a la pobreza, el desempleo y la migración, se dan también crecientes índices de delincuencia y criminalidad, sobre todo en zonas urbanas. El deteriorado espíritu comunitario convierte al entorno local en inseguro para los niños y limita su participación en el juego y otras actividades más allá de los estrechos confines del hogar y del patio de recreo.

En el ciclo de vida de la infancia en el Caribe existe una brusca transición desde la permisividad e indulgencia de los más pequeños, hacia la disciplina impuesta a la edad de 4 ó 5 años. A partir de ahí, un buen niño es aquel que se comporta bien, es educado y obediente, "visto pero no oído". Esta concepción desemboca en mayor presión para que prevalezca la disciplina y el control más que la provisión de espacio y libertad para la participación infantil.

Conclusión

En el Caribe, los niños pequeños permanecen invisibles y sin voz incluso en sus propias familias. La cultura de la participación infantil debe filtrarse desde las ceremonias oficiales en la escuela, hogares y comunidades, y transformarse desde lo decorativo y simbólico, a la involucración significativa. Las intervenciones deben ir más allá del entorno socio-institucional desafiando los implícitos mitos culturales e ideológicos y creencias que han configurado imágenes caducadas de la innata configuración, capacidad y carácter del niño.

Ejemplos de participación de niños pequeños

El gobierno de Tamil Nadu introdujo patatas y garbanzos en lugar de un huevo por niño y semana en el suplemento nutritivo del *anganwadi*. Los niños pequeños fueron consultados sobre el cambio y la mayoría decía preferir el huevo. Se dio una masiva campaña y el gobierno reintrodujo el huevo.

En numerosas ocasiones, el trabajador del *anganwadi* prepara sus clases diarias en función de las preferencias mencionadas por los niños. Si no es así, los niños se implican en sus propias actividades. Independientemente del plan del trabajador del



Cortesía de FORCES

anganwadi, cuando los niños solicitan una actividad en particular como cantar, la carrera de la rana o la historia del elefante, éste sigue la elección de los niños y realiza la actividad. Así, los niños aprenden eligiendo y no de forma forzada.

En los anganwadis, el compartir se da en dos áreas en particular: “lo que al niño le gusta más” y “lo que al niño no le gusta nada”. Para garantizar la participación, los trabajadores del anganwadi plantean preguntas como ¿qué os gustaría ver? ¿a quién os gustaría conocer? o ¿qué le preguntaríais? Los niños suelen ser muy directos cuando dan sus opiniones.

Nivel de participación

En general, se da un cierto nivel de participación infantil pero todavía existe una falta de entendimiento y aceptación sobre el derecho de los niños a influir en su propio desarrollo. Las causas pueden ser de distinta índole.

En la cultura hindú, un niño ideal es aquel que se sienta sin moverse y un maestro ideal es el que mantiene a los niños quietos. Se asume que “inactivo” es la manera como un niño debería ser. La mayoría de los trabajadores de los anganwadi no experimentaron la participación real como alumnos: en la escuela, permanecían sentados, escuchaban y recitaban cuando el maestro lo decía.

Muchos trabajadores de los anganwadis valoran la disciplina autoritaria, incluyendo el castigo físico y la vara. Algunos temen que la participación de los niños se derive en cambio y trastornos. Los problemas mencionados por los trabajadores a sus jefes eran: su bajo salario, exceso de trabajo, el deber de recoger a los niños en sus casas y la falta de servicios. La ratio

de niños por trabajador en algunos anganwadi es de 40 a 1, por lo que es muy difícil prestar atención individual. La variedad de actividades se ve también limitada por normas y regulaciones impuestas por el sistema. Los trabajadores tienen así muy poco espacio para desarrollar su creatividad.

Según la tradición hindú sobre la disciplina, no se estimula a los niños de los anganwadis a interactuar con sus padres: hablar con ellos puede ser incluso castigado. La situación socioeconómica difiere entre niños; algunas familias viven en extrema pobreza y ello origina muchos problemas.

Nuevas perspectivas sobre la educación de la primera infancia

La participación en la educación de la primera infancia posibilita a los niños poner voz a las actividades que experimentan en preescolar, así como retar la experiencia y el impacto de los esfuerzos del adulto por ayudarlos. Puede asegurar que las opiniones y preocupaciones de aquellos más directamente afectados sean escuchadas. Puede contribuir, también, a enfrentarse a las principales barreras que los niños afrontan en los anganwadis. Puede garantizar que programas más apropiados, relevantes y sostenibles, y, por tanto, más probablemente exitosos sean implementados. Cuando se pregunta a los niños qué es importante para ellos, suelen resaltar asuntos que los adultos no considerarían de mayor trascendencia.

La participación refuerza la autoconfianza y la autoestima. Los niños se benefician de la participación adquiriendo y expandiendo sus habilidades, conociendo a otros niños y entendiendo que otros comparten las mismas o similares experiencias y que, por tanto, no están solos. Desarrollan así una perspectiva de grupo. La participación da al niño un sentido de propósito y competencia y la creencia de que pueden tener un impacto positivo en sus propias vidas e influenciar y cambiar las de otros, especialmente las de sus padres y familias. La involucración de los niños aportará numerosos beneficios, incluyendo nuevas perspectivas, mejora en el entendimiento y recomendaciones más apropiadas. Esto es así cuando nos acercamos a ellos en su día a día.

Garantizando la participación efectiva

El establecimiento de un entorno seguro y significativo para la participación de los niños en los

anganwadis y de uno que minimiza el riesgo de los niños cuando se involucran no ocurre por accidente. Se deben dar ciertas condiciones para crear el entorno adecuado.

¿Qué constituye participación infantil de calidad? ¿Resulta fácil reconocer la participación infantil genuina (auténtica, voluntaria, anónima, espontánea) y diferenciarla de la fingida, inducida o coaccionada? La participación es un proceso cualitativo que conduce al cambio cualitativo. ¿Es posible medir este último? En el desarrollo del niño, el cambio tiene muchas dimensiones y varios factores están en funcionamiento. ¿Cómo podemos afirmar que el cambio es sólo debido a la participación?

En la India, para que se dé la participación infantil de los más pequeños, debe ocurrir lo siguiente: el trabajador del anganwadi ha de ser sensible al trabajo con

niños y debe ser apoyado para que sea más receptivo al contexto en el que los niños viven, la organización Servicios Integrados para el Desarrollo del Niño debería ser más flexible, las necesidades individuales del niño deberían ser tenidas en cuenta, se debería confiar en y estimular a los niños para que hagan lo que crean que pueden realizar por ellos mismos, el espacio debería ser adecuado para estimular la participación. Además, se proporcionan tres meses de formación preescolar a los trabajadores del anganwadi en el momento de ser contratados; métodos para incitar a la participación infantil y crear entornos amigables deberían formar parte del módulo de formación. Y, por último, los términos y condiciones del servicio proporcionado por los trabajadores de los anganwadi deberían ser suficientemente generosos; un trabajador frustrado puede transmitir emociones negativas que pueden ser adversas para el niño.

Los derechos de los niños y el cuidado con base en la comunidad para los más pequeños en Sudáfrica

Victoria Sikhakhana, Tree, Sudáfrica

Entre la mayoría de adultos, lamentablemente, el tema de los derechos de los niños aparece como un ingrato sentimiento. En comunidades rurales se puede hablar abiertamente sobre atender las necesidades de los niños. Aunque sabemos que los niños se apoyan en la guía de los adultos, algunos de estos últimos no consiguen captar las fáciles y sencillas soluciones a las necesidades de los niños. A través de reuniones mantenidas con cuidadores, hemos sabido que es tabú interactuar con los niños. Normalmente las decisiones se toman sin admitir los efectos posteriores a las leyes y normas, convirtiendo a los niños vulnerables en todavía más carentes y afligidos. Debido a limitaciones presupuestarias, los problemas de los niños son debatidos pero no afrontados.

En ocasiones, la visión negativa de los derechos parece ser producto de nuestro fallo en desmitificar los derechos, responsabilidades y funciones. Cuando se escucha adecuadamente a los niños, se obtiene sentido de sus opiniones sin poner en riesgo el respeto, el cuidado o la responsabilidad. Nuestro deber sigue siendo garantizar que las necesidades básicas se relacionen con los derechos humanos básicos. Los niños dependen de los adultos para que sus derechos sean

respetados y necesitan estos derechos protegidos por ser quienes son. Los niños no son trabajadores que ayudan a alimentar a sus familias ni son medios para obtener beneficios de pobreza o pensiones; tampoco son títeres que determinan quién merece mayor renta en una resolución de divorcio. Los niños no pueden ni deben ser escudos en una guerra.

Un anhelo para los centros de apoyo familiar y los niños

Existe una solución factible y económica para afrontar los retos a los que se enfrentan los niños pequeños que viven en condiciones de pobreza y que se enfrentan al VIH/SIDA. Ello requiere el uso de los centros existentes de desarrollo infantil temprano con base en la comunidad (guarderías, centros de cuidado diario, preescolares) que garantice que cada niño pequeño tiene fácil y libre acceso diario a un entorno seguro, comprensivo y alentador en el aprendizaje. El cuidado posterior a la salida de escuela también debería ser ofrecido a aquellos niños que se quedan desatendidos y, por tanto, expuestos al abuso y abandono. Los centros de cuidado infantil deberían ser administrados por comités comunitarios, con la cooperación de los líderes electos y tradicionales de la comunidad.



Los niños necesitan que sus derechos sean protegidos por ser quienes son

Los departamentos del gobierno deberían suministrar servicios integrales e intersectoriales. El Departamento de Desarrollo Social debería hacerse cargo de esta responsabilidad. Los centros deberían ser registrados y subvencionados para asegurar que cumplen una serie de estándares mínimos y que son sustentables. El Departamento de Salud debería suministrar programas de nutrición y ello les permitiría conocer el estado de los niños con respecto a nutrición, salud, crecimiento y vacunas, así como la inclusión de los niños con necesidades especiales. El Departamento de Educación debería supervisar la calidad de los centros, el cuidado a la salida de la escuela y los programas de recreo. El Departamento de Agricultura debería garantizar que cada centro tiene un huerto que asegure la provisión de alimentos.

Los gobiernos locales serían responsables de la provisión de edificios y servicios básicos como parte integral de los planes de desarrollo. El programa

provincial Kwa-Zulu Natal de Acción para Niños, a través de la creación de programas de acción locales, desempeñaría una función de coordinación y supervisión.

La comunidad, los grupos de adolescentes y de mujeres, y las organizaciones religiosas jugarían un papel fundamental con su apoyo. Organizaciones no gubernamentales y con base en la comunidad suministrarían formación, desarrollo de capacidades, apoyo y supervisión. El énfasis se pondría en el desarrollo de capacidades de los padres, cuidadores, beneficiarios y líderes comunitarios, asegurando los recursos necesarios para garantizar el bienestar básico de los niños pequeños.

De este modo, los dos grupos principales de cuidadores (los ancianos y los niños que no asisten a la escuela por la responsabilidad que tienen con sus hermanos pequeños) se sentirían liberados y seguros

de que los niños pequeños están siendo debidamente atendidos.

Si el gobierno proporcionase acceso libre a los centros de apoyo al niño y la familia con base en la comuni-

dad, cercanos a los hogares de los niños, contribuiría enormemente a afrontar la mayor parte de los grandes problemas a los que se enfrentan los niños pequeños, y en concreto los huérfanos y los que viven en severas condiciones de pobreza.

Venezuela: Metodología comunitaria de atención preescolar

Fernando Pereira y Oscar Misle, Centros Comunitarios de Aprendizaje, Venezuela

Entre 1984 y 1988, los Centros Comunitarios de Aprendizaje (CECODAP) desarrolló una experiencia no convencional de atención preescolar con participación de las familias y la comunidad, que se tradujo en una Metodología Comunitaria de Atención Preescolar (MECODAP). Los niños del programa participaban en el centro comunitario interactuando con sus propias familias, responsables de impulsar las actividades del centro. Si bien es cierto que por entonces no existía la intención explícita de propiciar en los niños espacios para opinar, expresarse o tomar decisiones, sí que se les permitía que tomaran contacto con su comunidad, conocer el contexto en el que vivían, intercambiar con otros niños de la comunidad o poner en práctica estrategias que les permitieran tomar decisiones sobre aspectos cotidianos de las actividades realizadas.

Tras la aprobación y ratificación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño por parte de Venezuela en 1990, y la aprobación y entrada en vigencia de la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente (2000), el rol de los niños cambia fundamentalmente, ya que pasan de ser objetos de protección a ser sujetos de derechos. Esta realidad llevó a CECODAP a diseñar, implementar y difundir el programa Derechos a mi Medida para la promoción y defensa de los derechos de los niños de 0 a 8 años.

En este programa se ponía en práctica una metodología dirigida a docentes, familias y comunidades que de forma explícita contemplaba la participación de los niños y adolescentes como ciudadanos; y no solamente en el centro, sino también a través de actividades de movilización.

En el marco del proceso constituyente que vivió el país (1999) y en la celebración de la Semana Nacional de los Derechos del Niño, se realizó la Marcha de los

Arcoiris, que contó con la participación de mil niñas y niños, con el lema: "Queremos una ley que sea un espejo y no una sombra para la Convención de los Derechos del Niño". A través de juegos y dramatizaciones, los niños expresaron cuáles eran sus derechos y qué necesitaban para sentirse contentos con sus familias y comunidades.

Los últimos acontecimientos vividos en el país, con polarización política y alto nivel de conflictividad social, exigieron la implementación del programa El Buen Trato Entra por Casa. Esta iniciativa contempla incorporar a los niños como actores fundamentales en la resolución de los conflictos cotidianos, con posibilidad de escuchar sus opiniones, expresar sus emociones y participar en las negociaciones con sus familias y maestros, para establecer pautas de disciplina más democráticas.

La participación infantil de los más pequeños: ¿realidad o ficción?

Ciertamente aún existen resistencias para aceptar que un niño pequeño pueda participar efectivamente haciendo valer sus derechos o tomando decisiones. Esto se debe a que se subestiman o se sobrestiman sus capacidades y habilidades en sus primeros años por desconocimiento de su proceso de desarrollo evolutivo. Por otra parte, el poder que ejerce el adulto sobre el niño es muy grande.

Cabe destacar también la contradicción existente en relación a la participación. Por un lado, se estimula a los niños desde pequeños, a través de técnicas, el desarrollo de sus capacidades motoras, cognitivas, de socialización. Por otra parte, no se les permite que todas estas habilidades y capacidades adquiridas les sirvan para que tomen un rol más activo en sus hogares o en centros de educación inicial. El término "activo" se refiere a que el niño pueda participar opinando, expresando sus emociones, tomando parte en las decisiones.

Esto requiere un cambio de concepción. Se trata de aceptar que los niños son ciudadanos y que esta facultad la van ejerciendo, progresivamente, de acuerdo con su etapa de desarrollo. El adulto debe reconocer y aceptar sus equivocaciones, asumir su resistencia al cambio, las emociones que entorpecen la aceptación del niño como ciudadano con derechos, el cambio en su práctica educativa o los esfuerzos que requiere democratizar el poder. Es un proceso que requerirá tiempo. Pero también es necesario añadir que no se trata de generar sentimientos de culpa en el adulto, con señalamiento y juicios que generen mayores resistencias al cambio.

Añadiremos, además, que únicamente se creará una cultura de derechos en la medida en que los niños entiendan que no son sólo parte de los problemas, sino que son parte fundamental en la solución de los mismos, que la democracia se construye con la participación de todos, que con sus opiniones pueden generar cambios en su entorno y, por último, que son considerados por los adultos como personas y no como objetos de protección o de asistencia.

Retos y desafíos de la participación infantil efectiva

Es fundamental que en la participación de los niños se involucre la familia obligatoriamente. La práctica ha revelado que cuando se estimula la participación de los niños pequeños y se convierten en personas más dinámicas, más exigentes al pedir que se les escuche, que se les permita opinar, al llegar a sus hogares comienzan a tener problemas. Sus familias no saben cómo responder a las demandas y actitudes de sus niños y comienzan a catalogarlos como “irreverentes”, “tercos”, “maleducados” e, incluso, pueden ser víctimas de castigo. Es importante formar y sensibilizar a los adultos para que estén preparados para relacionarse con sus niños y posibilitar la participación atenuando los conflictos y, si éstos se presentan, contar con herramientas para su solución democrática y pacífica. También es necesario tener claro que existe una tensión permanente entre el derecho legítimo que el niño tiene a participar y la obligación, igualmente legítima, que tiene el adulto de protegerlos. No todo lo que el niño exige o desea, le conviene. El adulto juega un rol importante para orientar y garantizar su protección, apoyándolo para el manejo de frustraciones y otras emociones.

Los niños, al igual que los adultos, forman parte de una cultura, una sociedad, con contradicciones y conflictos. No se trata, por tanto, de idealizar a los niños como seres angelicales, no contaminados por todas las carencias y males que afectan a los adultos. En la práctica hay niños muy pequeños realizando actividades propias de adultos, trabajando en la calle, campos, etc. y asumiendo comportamientos violentos, manipuladores para poder sobrevivir.

Los primeros años y la participación

No se puede esperar lo mismo de un niño de 2, 4 o de 8 años. Es determinante conocer el proceso de desarrollo del niño, su entorno cultural, los estímulos del ambiente, por qué etapa pasa, etc. Esto exige un trabajo de formación y de articulación entre docentes, familias, promotores comunitarios y demás personas vinculadas a ellos.

No sería serio establecer un repertorio de actividades por edades para que la participación sea efectiva porque esto va a depender de las características y condiciones de cada niño. Lo que sí es deseable es que la actitud del adulto frente al niño sea la de preguntarle cómo se siente, hacerle saber que lo escucha, que sus opiniones son importantes, que puede participar en las pequeñas y grandes decisiones, etc. Sólo así será posible que los niños desarrollen mayor autoconfianza.

Los indicadores cualitativos de la participación infantil

Para CECODAP, los indicadores sobre la calidad de la participación se expresan a través de las actitudes que asumen los niños al participar en la resolución de conflictos, en la convivencia e interacción con otros (niños o adultos), en la toma de decisiones, en la libertad para expresarse sin temores. Si el niño se muestra reprimido, temeroso, tenso o ansioso cuando tiene que participar, se considera como un indicio de contexto que no promueve las relaciones democráticas y ciudadanas.

Criterios para la evaluación de la participación infantil en programas sociales

Los criterios presentados a continuación pretenden contribuir a la creación e instauración de instrumentos para medir la efectividad, beneficios y resultados de distintos aspectos de la participación de los niños pequeños en el desarrollo de programas y, en particular, en aquellos destinados a los niños. Estos criterios han sido concebidos como parte del proceso de la “agenda de aprendizaje” de la Fundación Bernard van Leer en respuesta a la necesidad (identificada por la Sección de Latinoamérica en 2003) de contar con un marco de referencia para profundizar en la comprensión del concepto de participación infantil, contribuyendo así en las políticas de desarrollo de programas. Las ideas para estos criterios surgieron de una reunión mantenida en Chiapas (México) y finalizada en un pequeño taller en Beberibe, Ceará (Brasil), con la participación de personal de la Fundación, contrapartes de Argentina, Brasil, Venezuela, y Gerison Lansdown, experta en el tema. Aunque elaborados junto a contrapartes latinoamericanas, la aplicación de estos criterios responde a una perspectiva internacional.

La premisa que se esconde detrás de la “participación infantil” es que los niños son más que meros receptores de aprendizaje, receptores pasivos de la protección de adultos o seres humanos parcialmente formados. Los niños son agentes de cambio de sus propias vidas, las de su familia y las de la sociedad, con derecho a ser escuchados y tomados en serio en decisiones y acciones que los afectan. Sin embargo, para que este derecho sea una realidad, los adultos tienen que aprender a escuchar a los niños y a crear espacios en los que éstos puedan contribuir de forma significativa como personas.

Aunque la evidencia anecdótica de los beneficios de la participación infantil en programas es importante, existe, hasta la fecha, relativamente escasa investigación continuada o independiente sobre sus particularidades y efectos. La interpretación apropiada sobre participación infantil se encuentra todavía “en mantillas” ya que se inició a ser generalmente estudiada a principios de los noventa. Sin embargo, sí que se están analizando cada vez más la naturaleza de los estándares mínimos que deben darse para garantizar que la participación sea una experiencia significativa y positiva para los niños, así como los métodos utilizados en la valoración del potencial de la participación para mejorar los resultados del programa.

Hay importantes retos en la creación y aplicación de indicadores coherentes y sensibles, al igual que herramientas de precisión para la participación de la infancia temprana. Por ejemplo, es difícil elaborar indicadores de aplicación universal en un contexto de diversidad de programas con diferentes culturas y contextos socioeconómicos. Los componentes de éxito o fracaso en los programas varían mucho y casi pueden ser evaluados sólo a través de una combinación de instrumentos cuantitativos y cualitativos. Muchos resultados de la participación sólo se manifiestan a largo plazo, cuando los efectos del programa son más evidentes, conforme los niños crecen y cambian. Por último, gran parte del personal que trabaja con niños pequeños carece de formación y conocimiento sobre el tipo de instrumentos innovadores existentes para mantener diálogos efectivos con niños pequeños con el fin de acceder a sus opiniones sobre su participación en los programas. No obstante, estos retos no son insalvables. Hay que estudiar nuevos marcos de referencia para evaluar su participación, experimentarlos, compartirlos, adaptarlos y variarlos. Se trata, necesariamente, de un proceso de aprendizaje.

Desde luego, la cuestión del desarrollo de “criterios” sensibles al contexto para la elaboración de indicadores con los que medir la efectividad de varios aspectos

de la participación de los niños en los programas es impactante¹. Tales criterios e indicadores son necesarios para evaluar las fortalezas y debilidades de los programas, clarificar aquellos procesos y prácticas que son constructivos, superfluos o que obstaculizan, y para identificar áreas donde se requieran más recursos. Además, si la participación infantil se va a consolidar, reproducir, dotar de recursos e institucionalizar en comunidades más amplias donde los niños viven, es necesario empezar a crear métodos para medir lo que se está efectuando y cómo ello está impactando en la vida de los niños.

Criterios propuestos para la medición de la efectividad de la participación infantil

Se proponen las tres áreas siguientes para una búsqueda inicial de los indicadores e instrumentos apropiados para medir la efectividad de la participación infantil. Los criterios indicados en estas divisiones ofrecen un potencial para un fiel seguimiento y evaluación de la participación infantil en los programas, proyectos o en otras iniciativas que tengan lugar en escuelas, guarderías u otros lugares:

- **Ámbito** – qué grado de participación se ha conseguido y en qué fases del desarrollo del programa; en otras palabras, **¿qué se está haciendo?**
- **Calidad** – hasta qué punto los procesos participativos cumplen con los estándares acordados para la práctica efectiva; en otras palabras, **¿cómo se está haciendo?**
- **Impacto** – cuál ha sido el impacto en los mismos niños pequeños, en las familias, en la organización y en la consecución general de los derechos de los niños pequeños en sus familias, su comunidad local y en el ámbito del gobierno nacional; en otras palabras, **¿por qué se está haciendo?**

El ámbito de la participación en el desarrollo del programa

Los niños pueden estar involucrados en diferentes fases a lo largo del desarrollo del programa, desde el concepto inicial hasta la implementación, supervisión y evaluación. Cuanto antes se los involucra, mayor es su nivel de influencia. En cada fase, los niños pueden participar a tres niveles potenciales de compromiso: consulta, toma de decisiones compartidas y procesos autoiniciados o gerenciados². El grado al que los niños se los dota de poder para influir en una iniciativa dependerá del grado en el que éstos participan.

La presencia o ausencia de implicación en las siguientes tareas puede utilizarse como punto de referencia para medir el modo de compromiso y el alcance de la participación infantil en una o más de las siguientes fases del programa.

Fase uno: Identificación de temas clave. En la fase de diseño y desarrollo es importante asegurar que un programa va a tratar las preocupaciones y problemas de los niños. Los adultos no deberían asumir que cuentan con el monopolio de la comprensión de estas preocupaciones y problemas puesto que los niños también pueden contribuir con muchas ideas. La involucración de los niños en el análisis de la situación que acompaña al desarrollo del programa puede, por tanto, ser de gran valor para garantizar apropiadas y correctas iniciativas y objetivos perseguidos. Su participación requerirá no sólo que se den oportunidades en las que los niños puedan manifestar sus preocupaciones, prioridades e intereses (para los tres modos de compromiso)³, sino también estrategias diseñadas acorde a la edad de los niños para las consultas realizadas con los mismos (los tres), y, además, utilizar una serie de emplazamientos para las consultas (escuelas, grupos comunitarios, servicios de recreo, otros grupos beneficiarios, medios de comunicación) de modo que se promueva la recogida de diferentes puntos de vista de los niños (los tres).

Fase dos: Planificación general del programa. Los niños pueden jugar un papel significativo ayudando a planear lo que los programas deberían efectuar en su nombre. Pueden ser involucrados a varios niveles: primero, las opiniones recogidas entre los niños en la identificación de temas clave son expresamente tenidas en cuenta durante la planificación del programa (consulta); segundo, los niños aportan sus opiniones sobre lo que los programas van a desarrollar (toma de decisión compartida); tercero, se posibilita que los niños identifiquen y elijan entre parámetros alternativos del programa (procesos autoiniciados o autogerenciados); y, cuarto, estrategias diseñadas acorde a la edad de los niños que se llevan a cabo para ejercitarlos a contribuir en la planificación del programa (los tres modos de compromiso).

Fase tres: Diseño del programa. Una vez han sido determinadas las líneas generales del programa, los niños pueden contribuir a afinar las específicas. Su ayuda en esta tarea se puede medir según su nivel de involucración: se les consulta sobre las ideas

planteadas por los adultos (consulta); colaboran en la definición de los principios básicos del programa, la determinación de lo adecuado de los componentes potenciales y la selección de los agentes del programa y otro personal (toma de decisión compartida); y, finalmente, se crea espacio para que desarrollen sus propias ideas sobre los detalles del diseño del programa (proceso autoiniciado o autogerenciado).

Fase cuatro: Implementación del programa. Los niños pueden jugar un papel clave en este aspecto. Por ejemplo, pueden desempeñar una parte como investigadores para descubrir más sobre las opiniones de los niños y sobre asuntos específicos de la vida de éstos, conducir un consejo escolar o contribuir con ideas y opiniones para desarrollar un servicio para niños. Su involucración se puede medir si: son consultados sobre cómo les gustaría participar en el programa (consulta); participan decidiendo sobre actividades realizadas en el programa (toma de decisión compartida); y se responsabilizan para la dirección de algún aspecto del programa, por ejemplo, el consejo escolar de una escuela o la iniciativa de una comunidad dirigida al segmento de población infantil (proceso autoiniciado o autogerenciado).

Fase cinco: Supervisión y evaluación del programa. Los niños pueden jugar un importante papel valorando lo positivo y negativo del programa. Los programas evaluados sólo por adultos serán menos efectivos en comprender su impacto en los niños. Además, la involucración en la supervisión y evaluación ofrece a los niños un mayor sentido de propiedad sobre el programa e interés en sus resultados. La involucración de los niños en esta fase se puede medir cuando las opiniones de los niños son obtenidas durante las evaluaciones del programa (consulta); los niños colaboran eligiendo los elementos del programa que van a ser evaluados (toma de decisión compartida); los niños identifican los elementos del programa y determinan los métodos de evaluación que se van a utilizar, por ejemplo, diseñando y realizando entrevistas entre el personal u otros beneficiarios (procesos autoiniciados o autogerenciados); los criterios para la supervisión son definidos con los niños desde el principio del programa (los tres modos de compromiso); los niños se unen a la supervisión y evaluación a lo largo del programa (todos), y los resultados de la supervisión y evaluación se debaten con los niños de forma útil y adecuada (todos).

La calidad de la participación infantil

Existe un consenso progresivo sobre los estándares que han de aplicarse para garantizar la calidad de la participación infantil en los programas⁴. El uso de estos estándares como herramienta de evaluación puede proporcionar estimaciones sobre la efectividad de la participación infantil en iniciativas, especialmente en términos de los beneficios para los niños.

Primer estándar: El programa tiene un enfoque ético. Existen diferencias de poder y de posición entre adultos y niños. Se requiere, por tanto, la existencia de un claro enfoque ético para prevenir la manipulación o control por parte del adulto. Esto se puede conseguir asegurando que el personal se siente comprometido y comparte el significado de participación infantil; el proceso es transparente y honesto, con claridad sobre lo que se les pide a los niños y los límites sobre lo que pueden influir; se comparten principios sobre cómo la gente se comporta entre sí; cualquier barrera con las que el niño se puede encontrar en la participación, por ejemplo, potencial oposición paterna hacia la involucración de los niños en ciertas iniciativas, son detenidamente analizadas y examinadas con anterioridad; se provee a los niños de información adecuada de modo que pueden entender las razones y características de un programa, así como la áreas en las que ellos pueden intervenir, y, por último, el personal abre un espacio a los niños para que puedan desarrollar sus propias ideas y actividades.

Segundo estándar: La participación es inclusiva. Los niños no constituyen un grupo homogéneo. La oportunidad de los niños de participar debería ser independiente de su edad, habilidad, género, origen étnico, nacionalidad o estatus económico o social. Las oportunidades de participación deberían estimular más que reforzar modelos existentes de exclusión social o discriminación. Para conseguirlo, un programa debería garantizar que se permite participar a los niños de todos los grupos de la sociedad, incluyendo niñas, discapacitados, pobres o de grupos minoritarios; los esfuerzos se destinan a asegurar la participación por igual de todos los niños, de forma consistente con la evolución de sus facultades; todos los niños del programa son tratados y respetados por igual; el programa responde al rango de necesidades de todos los niños, y, finalmente, el programa es respetuoso con el origen cultural de todos los niños dentro del marco de los derechos universales.

Tercer estándar: El programa provee un entorno afable y permisivo. El entorno en el que los niños participan debe ser seguro, apropiado, acogedor y de apoyo. Esto significa que los espacios del programa estimulan a los niños a sentirse cómodos y relajados, el personal toma conciencia y es receptivo a las estrategias para la promoción de la participación infantil, se da información apropiada a los niños de acuerdo con su edad y nivel de comprensión, el programa implementa métodos de participación que toman en consideración la evolución de las facultades de los niños al tomar acción y al expresarse, se concede el tiempo necesario para el “crecimiento” de los niños en la participación efectiva, se motiva a los niños a descubrir nuevas formas de participación, y se reconoce la necesidad de que la participación sea alegre y divertida.

Cuarto estándar: Se provee un entorno seguro para los niños. Los adultos que trabajan con niños tienen la responsabilidad de garantizar su seguridad, no exponiéndolos al daño, abuso o explotación. Deberían, por tanto, asegurar que todo el personal del programa reconoce el derecho de los niños a ser protegidos de cualquier forma de violencia o abuso; el personal está suficiente formado en procedimientos de protección infantil; la participación se planifica y organiza con vistas a salvaguardar los niños; se responsabiliza ante cualquier riesgo adicional al que se exponen los niños con mayores dificultades de valerse por sí mismos (niños más pequeños o discapacitados); los niños son conscientes de su derecho a ser protegidos frente al abuso y la violencia; los niños saben cómo buscar y pedir ayuda; los niños están adecuadamente protegidos de la publicidad u otro tipo de exposición de mala fe, y, por último, ninguna fotografía, vídeo o imagen digital puede ser tomada o usada sin el consentimiento del niño.

Quinto estándar: La participación en el programa es voluntaria. Se debe reconocer el derecho de los niños a elegir libremente su participación o no. Esto es posible si se asegura que los niños comprenden que pueden dejar de participar si así lo desean; se les ofrece la información necesaria para tomar una decisión fundada sobre la participación; se permite a los niños a involucrarse en temas que los afectan directamente y de los que se pueden beneficiar por su propio conocimiento, y el programa es lo suficientemente flexible como para proveer espacio y tiempo de modo que los niños puedan cubrir otras demandas en su tiempo, por ejemplo, el deseo de sus padres y el trabajo de la escuela y deberes en el hogar.

Sexto estándar: El personal del programa está bien formado y es comprometido y afectivo. Los adultos deberían no sólo tener formación, sino también disponer de las habilidades necesarias para trabajar de forma efectiva y con confianza con los niños. El programa debería entonces asegurar que el personal ha adquirido una comprensión adecuada sobre los derechos de los niños, incluido el derecho a participar; el personal es suficientemente consciente de las técnicas participativas de supervisión y evaluación; el personal cuenta con adecuado apoyo y supervisión, y se suministra formación adecuada a todos los profesionales que trabajan directa o indirectamente en un programa con niños, por ejemplo, pediatras, enfermeros o maestros.

Séptimo estándar: el programa persigue la creación de vínculos duraderos entre familias, profesionales y la comunidad. Los niños no viven aislados de sus familias y comunidades. Las iniciativas para promover la participación infantil debería también involucrar a familias y otros miembros de la comunidad con el fin de estimular la armonía entre el aprendizaje que adquieren los niños en la participación y las actitudes con las que éstos se enfrentan cada día más allá del programa. Los agentes del programa deberían tomar acción para que los padres conozcan los objetivos y fines del programa y se sensibilicen con los derechos y necesidades de los niños, sabiendo así cómo apoyar y proteger estos derechos; además, deberían asegurarse de que el programa incorpora y construye sobre estructuras locales, tradiciones, habilidades, conocimiento y práctica, y de que los miembros de la comunidad, incluido el gobierno local, líderes religiosos y otros agentes clave de la comunidad, son informados e involucrados en dicho programa.

El impacto de la participación infantil

La participación infantil debería también ser valorada en función del impacto que produce. Estos impactos pueden recaer sobre muchas áreas. Para estimar los impactos es importante conocer las opiniones de los distintos beneficiarios: padres; otros miembros de la comunidad, personal, otros profesionales y los propios niños. La naturaleza del impacto bajo escrutinio y la audiencia de los beneficiarios involucrados influirá en los indicadores elaborados para medir la efectividad del programa.

Primera área de impacto: los niños. El impacto en los niños derivado de su participación en el programa

puede ser útilmente evaluado según su involucración en los objetivos que se pretenden conseguir, objetivos que deben ser claros desde el inicio del programa. Al llevar a cabo una valoración de cualquier impacto, es necesario obtener evidencias más que una mera afirmación de que el impacto se ha logrado, por ejemplo, cómo la autoestima de un niño ha aumentado y con qué efecto. Objetivos posibles para un programa pueden ser ayudar a los niños a manifestar, experimentar o forjar autoconfianza y autoestima fortalecida, sus habilidades y talentos, mayor acceso a oportunidades, conciencia de sus derechos, habilidad para tomar parte en desafiantes abandonos y violaciones de sus derechos, y dotarle de un sentido de apropiación.

Segunda área de impacto: los padres y otros miembros de la familia. Los padres de los niños y otros miembros de la familia manifiestan, experimentan o forjan una mejor comprensión de las capacidades de los niños, mayor voluntad para consultar y tomar en consideración las opiniones de los niños, mejora en la calidad de su relación con los niños, así como mayor conciencia y sensibilidad hacia los derechos y necesidades de los niños.

Tercera área de impacto: el personal del programa. El personal manifiesta, experimenta y forja una mejor comprensión sobre las capacidades de los niños, una mejora en la calidad de las relaciones con los niños, mayor conciencia y sensibilidad hacia los derechos y necesidades de los niños, y prácticas que reflejan mayor respuesta hacia las necesidades y derechos de los niños.

Cuarta área de impacto: la comunidad. Otros miembros de la comunidad manifiestan, experimentan o forjan un cambio en las actitudes y mejor comprensión –lo que conduce a un fortalecimiento del estatus de los niños en la comunidad–, mayor conciencia en la comunidad, incluido el gobierno local, de los derechos de los niños, y, por último, más voluntad de actuar por el mejor interés de los niños.

Quinta área de impacto: iniciativas del programa y otras instituciones. Los profesionales, directores y gestores demuestran, experimentan y forjan cambios en los programas e iniciativas que reflejan las preocupaciones y prioridades expresadas por los niños, una voluntad para adaptar el programa y las iniciativas para compartir más gestión del control con los niños, la participación de los niños en muchos otros foros como un enfoque aceptado hacia el desarrollo infantil y con el fin de captar los beneficios de la participación infantil para la comunidad, y una transformación en

la cultura de la organización de los programas locales y las instituciones, así como en las agencias donantes, lo que refleja mayor respeto por los derechos de los niños.

Sexta área de impacto: los derechos de los niños. Todos los beneficiarios demuestran, experimentan o forjan un entorno más seguro para los niños en sus familias y comunidades, mayor voluntad de consultar y tomar en consideración las opiniones de los niños sobre muchos temas significativos en sus vidas, más oportunidades para los niños de participar en decisiones en sus familias, sus escuelas y en la comunidad, y, finalmente, políticas, regulaciones, leyes y asignación de recursos que ayuden a establecer un mejor acceso por parte de los niños a servicios de educación y recreo adecuados, promover mayor respeto por los derechos de los niños y reducir índices de abuso y violencia con respecto a los niños.

Notas

1 Hart, Jason, Jesse Newman and Lisanne Ackermann, “Children Changing their World: Understanding and Evaluating Children’s Participation in Development”, Plan International (UK): Woking, Surrey, UK, 2004.

2 Véase Gerison Lansdowns, “La participación y los niños más pequeños” en este número. Ver también: International Save the Children Alliance, *So You Want to Consult with Children?: A Toolkit of Good Practice*, noviembre, International Save the Children Alliance: <www.savethechildren.net/alliance/resources/publications.html>, 2003.

3 Los tres modelos de compromiso –consulta, toma de decisiones compartidas y procesos autoiniciados o gerenciados– están indicados por medio de palabras clave entre paréntesis en esta y en las siguientes descripciones.

4 Para más información, véase Feinstein, Clare, Ravi Karkara and Sophie Laws, “A Workshop Report on Child Participation in the UN Study on Violence against Children”, International Save the Children Alliance: <www.crin.org/docs/resources/publications/participationworkshop.pdf>, 2004.

México ¡Hacedme caso!

Documentación y participación infantil

Kate Waters, Hine Fellow* con el proyecto de Melel Xojobal

Melel Xojobal, una ONG que trabaja con niños y familias indigentes en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México, ha empezado a utilizar la documentación como una herramienta para indagar en la participación de los niños a la hora de generar conocimiento.

La participación infantil no es algo nuevo para Melel Xojobal. Cada uno de sus tres programas de intervención con niños desarrolla sus propios mecanismos para que los niños puedan participar y tomar sus propias decisiones sobre un programa en particular. Las decisiones también se toman a nivel institucional en lo relativo a la coordinación de los programas de intervención con estrategias a largo plazo junto con políticas y valores institucionales. Melel Xojobal se ha dado cuenta de que la incorporación de niños en estos niveles también es necesaria y al hacer esto se plantean cómo la documentación puede jugar un papel importante a la hora de que los niños redefinan sus valores, políticas y su visión estratégica.

El departamento encargado de incorporar la participación infantil a nivel de coordinación y de consejo es el Área de Fortalecimiento Institucional (AFI). En ella se integra información de los programas infantiles de Melel Xojobal de manera que estimule el aprendizaje y la reflexión tanto dentro, como fuera de la organización. También trata temas como la preparación del personal, evalúa y sistematiza la experiencia organizacional, desarrolla material de educación y crea bases de datos temáticas. En cuanto a los métodos de documentación, esta área ha encontrado la manera de incluir los puntos de vista de los niños en la planificación estratégica de Melel Xojobal.

Documentación y evaluación institucional

En la primera mitad de 2004 el AFI llevó a cabo un proceso de documentación que incluía la grabación

digital de entrevistas a niños que participaban en el proyecto Calles de Melel Xojobal. En este programa el personal se dirige a espacios públicos como plazas y mercados para enseñar a leer y a escribir, y para promover la reflexión cultural entre los niños que trabajan en estas calles. La duración de las entrevistas iba de veinte minutos a una hora de duración y se centró en las experiencias de los niños con el personal y el programa. Algunas de las preguntas eran las siguientes: ¿Qué has aprendido? ¿Qué es lo que más te gusta de nuestro trabajo? ¿Qué es lo que menos te gusta de lo que hacemos juntos? ¿Hay días en los que no puedes venir a Calles? ¿Por qué? ¿Es mejor que hablemos en español, tsotsil o en las dos? ¿Cómo se porta el resto de los niños durante las actividades? ¿Te ha pasado alguna vez algo malo mientras estábamos juntos? ¿Qué podemos cambiar para que el programa sea mejor?

Las respuestas obtenidas de los niños son puntos de vista bastante provocadores con respecto a las tareas y las estrategias de Melel Xojobal. Por ejemplo, algunas de las respuestas a la pregunta de cómo ven los padres el programa Calles revelaron que estaban completamente de acuerdo en que sus hijos asistieran, pero que dependían económicamente de sus hijos. Un chico dijo: “Cuando mi madre te ve me dice que me vaya contigo, quiere que lea”. Pero cuando se le preguntó si podría asistir todos los días, contestó: “Algunos días no vengo porque vendo helado. Yo quiero venir pero mi madre no me deja, me dice que vaya a vender helado. Y si no vendo mucho, me pega”.

Los niños también tuvieron la oportunidad de compartir las dificultades que encontraron en el programa. Uno de los temas más llamativos eran las agresiones físicas entre los niños. Elías de ocho años dijo: “Hay un chico que pega mucho”. Cuando le preguntamos



Las respuestas de los niños son puntos de vista bastante provocadores con respecto a las tareas y estrategias de Melel Xojobal

qué pensaba sobre esto, su respuesta fue: “¡No quiero estar aquí!”. A pesar de que la tarea que lleva a cabo el personal está reduciendo de manera significativa las agresiones, los comentarios de los propios niños invitan a pensar que es un tema al que hay que prestarle mayor atención. Por ahora, los niños tienen su propia idea de cómo deberían los miembros del personal afrontar los distintos problemas que puedan surgir.

Uno de los temas centrales de las entrevistas fueron las sugerencias y las opiniones de los niños a la hora de enfrentarse a ciertos temas. Uno de los aspectos en los que más insistieron los niños fue el tema de los idiomas español y tsotsil (lengua indígena). Julio, de ocho años nos dijo que tenía dificultades para comprender el español, pero que entendía todo si se le hablaba en tsotsil. Sin embargo, cuando le preguntamos en qué idioma preferiría estudiar contestó: “¡Los dos! Español porque no entiendo mucho y me gustaría aprender y tsotsil porque es mi lengua materna”. El

idioma es un tema al que se le presta especial atención en los proyectos de Melel Xojobal y siempre se tiene en cuenta la realidad de bilingüismo en los debates a nivel institucional, ya que el español es de necesidad económica y desde el proyecto Calles se intenta promover la práctica de idiomas.

El formato audio fue una gran parte de las experiencias de los niños y también fue un proceso de aprendizaje clave para el personal. Escuchar las voces de los niños, con sus pausas y sus subidas y bajadas de tono, imprimió un carácter especial a las informaciones, algo que no se hubiera conseguido en formato papel. Ahora el reto consiste en hacer llegar esta información a niveles institucionales. Por el momento estas entrevistas se están compilando en un CD que incluirá también una guía de reflexión con observaciones y preguntas realizadas por los mismos niños. Uno de estos temas es la presión que ejercen los padres, lo cual hace que desde Melel Xojobal se

planteen cómo enfocar el abordamiento a los padres para que permitan que sus hijos repartan su tiempo entre las tareas domésticas y la asistencia al programa Calles. ¿Se está divulgando la suficiente información desde Melel Xojobal para fomentar la participación de las familias? El CD se distribuirá tanto entre los miembros del equipo de Calles, como entre los del comité central organizador de Melel Xojobal como herramienta de análisis de ventajas y retos dentro del mismo programa.

Los niños tienen su propia idea de cómo el personal debería afrontar los distintos problemas que puedan surgir.

Documentación en la filosofía institucional y en políticas públicas

La segunda iniciativa en cuanto a la documentación y la participación infantil está enfocada a la promoción de los derechos del niño, siendo uno de los objetivos el desarrollo de políticas que aseguren la protección de los niños en temas de trabajo infantil. La mayoría de los niños trabajan a tiempo parcial o completo para contribuir a los ingresos familiares. Debido al contexto cultural y social, Melel Xojobal espera poder contribuir al sentimiento antiaboliciónista y ser la voz de los niños en los debates sobre trabajo infantil; para poder llevar esto a cabo se necesita desarrollar una posición claramente articulada basada en la teoría y en la práctica, así como establecer una coalición para aunar posturas sobre políticas a nivel local, nacional e internacional.

El modelo para la definición de las políticas tiene dos caras: la primera la conforman el personal y voluntarios que se encargan de la investigación y la documentación de proyectos en aspectos ya definidos sobre los derechos de los niños; la segunda es la participación de Melel Xojobal en seminarios de investigación donde se revisa y analiza toda la documentación. Tras la conclusión del tercer seminario, Melel Xojobal empezará la redacción del borrador del documento donde se incluirán estas políticas.

Para la planificación de este proceso de definición de políticas, AFI se ha encontrado con la pregunta

“¿Quién crea el conocimiento?”. Mientras la organización se encarga del proceso de análisis y aprendizaje, Melel Xojobal se encuentra en la encrucijada de asignar a los expertos para que guíen estos procesos. Se han dado cuenta de que las voces de la autoridad no son sólo otras organizaciones, trabajadores de campo, académicos ni los autores, sino que los niños también tienen el derecho de ser oídos en las escalas de poder y ésta es la tarea de Melel Xojobal.

Conclusiones

Estas dos iniciativas tienen lugar en estadios muy tempranos, por lo que Melel Xojobal no puede ofrecer todavía resultados ni análisis definitivos, aunque ya han empezado a difundir resultados esperanzadores y preguntas sobre la participación infantil a todos los niveles de la vida organizacional. Como consecuencia, Melel Xojobal ha debido revisar algunas de sus prácticas. ¿Establecerá Melel Xojobal consejos permanentes infantiles para asesorar sobre distintos temas? ¿Establecerá proyectos documentales donde se compartirán los puntos de vista de varios segmentos de la población? ¿De qué manera pueden los niños influir en las decisiones de aquellos que las toman?

Hoy por hoy, Melel Xojobal sigue dependiendo de su personal para tomar decisiones clave y es probable que los adultos sigan ostentando los cargos de responsabilidad. Sin embargo y debido al poder emocional e intelectual de los métodos documentales, éstos se consideran como técnicas para obtener una documentación de mayor calidad. Los niños están preparados y dispuestos a expresar sus conocimientos y opiniones sobre su vida y sobre la vida en la organización. ¿Qué podemos aprender de lo que nos tienen que contar? ¿Cómo podemos hacer que sus relatos trasciendan a las instituciones? Ellos hablan, ¿nosotros escuchamos?

*La Fundación Bernard van Leer presta su apoyo a la Iniciativa Documental Lewis Hine que apunta hacia proyectos de desarrollo documental sobre temas que son de vital importancia para los niños y sus familias. Para más información, visite la web: <www.cds.aas.duke.edu/hin>

Zimbabue Hacia la participación infantil

Doreen Munyati-Nyamkapa, Director de la Red Africana para la Prevención y Protección contra el Abuso Infantil y el Abandono de Zimbabue, y Dumisani Mnyandu, Director de Proyectos

En Zimbabue, el escuchar a los niños y dejar que participen en la toma de decisiones es un fenómeno muy nuevo que ha surgido debido al proceso de globalización. Existen ciertas normas culturales y valores pre-determinados que definen el papel de los niños. Hasta hace poco, el papel del niño consistía en ser castigado y escuchar a sus mayores. Incluso hoy en día, el nivel de participación de los niños que viven en entornos rurales es menor que el de los niños que viven en un entorno urbano, por tratarse de estructuras sociales más tradicionales que reciben menos influencias del mundo occidental.

La participación infantil está aumentando por momentos. En la constitución de nuestro país se incluyen ciertos derechos como el de la libre expresión; sin embargo, en el caso de los niños, ésta queda supeditada al consejo de los padres. La participación infantil llevada a la práctica supone el que los niños se impliquen en actividades que les afectan de forma directa o indirecta, siendo parte activa en los debates donde puedan expresar sus inquietudes de manera creativa, contando con el apoyo de los adultos cuando sea necesario.

Ejemplos

El ejemplo más importante en Zimbabue de participación infantil lo constituye el Parlamento Infantil, donde las distintas zonas tienen sus representantes infantiles. Este parlamento se reúne periódicamente para tratar temas relacionados con los niños y elaborar proyectos de ley que más tarde serán aprobados por los legisladores. La participación es voluntaria y los niños han de contar con el permiso de los padres o tutores para poder hacerlo. Los detractores de este parlamento dicen que los niños que lo forman pro-

vienen del entorno elitista de la ciudad, y que por lo tanto no representa a todos los niños. Tampoco la representación de niños menores de cinco años está demasiado definida. Además, se ha acusado al parlamento de estar excesivamente politizado y de coaccionar a los niños. Por otra parte, los partidarios de este proyecto explican que es una buena manera de que los niños defiendan una serie de presupuestos beneficiosos para su colectivo en materia de educación y de sanidad, y que puede suponer el asentamiento de unas bases de cara a la resolución futura de conflictos; así como una base cultural de participación y diálogo. La Compañía Nacional de Televisión incluye en su programación varios espacios donde los niños pueden expresar sus puntos de vista y opiniones.

Además de esto, la participación infantil se lleva a cabo desde dos frentes que asientan sus bases en procesos y actividades creativas, que se consideran dos de las herramientas más eficaces para asegurar la participación de los niños menores de nueve años y para asegurar también la existencia de una plataforma desde la que los niños puedan expresarse.

El primero de estos frentes es el centro de desarrollo temprano para la infancia. Hoy en día, la Red Africana para la Prevención y Protección contra el Abuso Infantil y el Abandono (African Network for the Prevention of and Protection against Child Abuse and Neglect – ANPPCAN) intenta simplificar la legislación africana sobre el Sistema del Bienestar Infantil, y para llevar a cabo esto se pide a los niños que envíen dibujos y poemas sobre cosas que les beneficiarían. Cuando se reciben, se incorporan sus sugerencias a los artículos relevantes de la legislación.



La participación infantil requiere la supervisión responsable por parte de los adultos para asegurar el buen funcionamiento de las actividades

El segundo frente lo componen organizaciones artísticas como la Escuela de Arte Inkululeko Yabatasha, el Taller de Artes Escénicas (CHIPAWO – <www.chipawo.co.zw>) y la Escuela de Teatro Amakhosi. Estas organizaciones trabajan con niños de hasta 18 años y gozan de un reconocimiento internacional; a parte de dar forma a las expresiones artísticas de los niños, se les brinda la oportunidad de redactar poemas y relatos cortos, hacer obras de teatro, bailar y cantar.

Construcción sistemática de la participación infantil

Pero para lograr la participación infantil es necesaria una metodología en la que se incluya a todos aquellos que vayan a participar y que siga una serie de principios:

1. Los proyectos no pueden discriminar por razones de edad, sexo, aptitudes, raza o etnia.

2. Los proyectos tienen que estar enfocados a temas relacionados con los niños sobre los que hayan deliberado todas las partes anteriormente.
3. Los niños no han de ser forzados a participar en las actividades, su participación ha de ser voluntaria.
4. Se establecerá una supervisión responsable por parte de los adultos para asegurar el buen funcionamiento de las actividades.
5. Los límites de participación tienen que dejarse claros.
6. Las personas y organizaciones involucradas deben tener objetivos explícitos y formas eficaces para asegurar la participación de los niños.
7. Aquellas personas y organizaciones que estén involucradas han de ser pacientes y flexibles.
8. Los programas de formación deben contar con profesionales médicos y sociales que sepan cómo hacer frente a los comportamientos de los niños.

Asimismo, se necesita hacer frente a algunos obstáculos ya que este nuevo fenómeno encuentra detractores en varias comunidades.

Es necesaria una metodología en la que se incluya a todos aquellos que vayan a participar.

La cultura, el mayor de los retos. En muchas culturas el poder dentro de la familia se distribuye según la edad. Así, los niños pequeños se encuentran al final de la escala jerárquica y es muy difícil que sean escuchados. Una de los temas más importantes al que hay que enfrentarse es la posición de las niñas, a las que se margina de las actividades familiares, mientras que los niños tienen más libertad para hacer lo que quieran fuera del núcleo familiar a una edad más temprana. Una de las razones por las que esto ocurre es que se considera que las niñas necesitan protección, pero este sistema educativo

se está poniendo en entredicho con la llegada de la globalización.

Carencia de personal cualificado. Son escasos los profesionales que trabajan de forma exitosa con los niños, especialmente en las zonas rurales.

Lenguaje inadecuado. En ocasiones, los niños no entienden la forma de hablar de los adultos, así que se debe hablar con términos que ellos puedan comprender.

Control adulto. En la legislación de nuestro país, los padres o tutores están autorizados para representar a sus hijos, lo que supone un filtro para las palabras y opiniones de los niños. Asimismo, los niños necesitan la presencia de un adulto que les explique las actividades correctamente. En el peor de los casos, los adultos dicen a los niños qué decir, lo que resulta fácil de detectar por el uso del lenguaje o porque llevan a cabo razonamientos más propios de un adulto.

Motivos sospechosos. La participación infantil se puede llegar a usar como pretexto político.

Las consecuencias de la participación infantil, según ANPPCAN

Positivas

Los niños que tienen la oportunidad de experimentar la participación, al alcanzar la edad adulta son conscientes de aspectos como la libertad u otros derechos humanos, como la libertad de expresión, de discurso y de asociación.

Aumenta su autoestima, lo que desarrolla la habilidad de hablar en público y expresar sus opiniones.

Desarrollan sus propios mecanismos de defensa para encajar las dificultades y reducir la tensión y la timidez.

Crecen con una mentalidad más abierta y son más conscientes de la realidad que les rodea; por tanto, adquieren habilidades especiales como las de comunicación interpersonal, que son importantes para su desarrollo cognitivo y social y, por extensión, para sus futuros papeles en la sociedad.

Negativas

Una participación excesiva puede restar tiempo a otras actividades.

Un punto de vista adulto: si acumulan demasiado poder puede que se conviertan en niños de difícil trato por su tendencia a creer que ya lo saben todo.

Países Bajos

Aceptando el reto del cambio

Texto derivado de una entrevista mantenida con Jorien Meerdink, Directora de Proyectos Científicos Educativos y Socioculturales

Wetenschappelijke Educatieve en Sociaal-culturele Projecten (WESP) es una ONG de los Países Bajos fundada por Jorien Meerdink en 1989 cuyo objetivo consiste en dar un enfoque diferente a temas como la salud, los cuidados y las instituciones educativas que trabajan con niños y jóvenes. Desde WESP se hace hincapié en la participación de los niños en el proceso de la toma de decisiones. En este aspecto WESP desarrolló una metodología conocida con el nombre "vraaggericht werken" mediante la que se forma a los cuidadores para que trabajen con los niños de manera que éstos puedan expresar el tipo de servicios que para ellos son necesarios.

Aprendizaje infantil dirigido

El término "participación infantil" está muy abierto a la interpretación. Muchas escuelas afirman trabajar desde un enfoque de la participación infantil porque permiten a los niños que decidan sobre determinadas actividades a realizar. La visión de WESP sobre la participación infantil abarca mucho más, ya que se piensa que los niños, incluso los de menor edad, deberían poder codirigir todo lo que les afecta. Esto va más allá de involucrarlos en servicios que los adultos deciden suministrar: implica que los propios servicios deberían ser determinados junto a ellos.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que la responsabilidad no recae completamente sobre los niños, ya que el personal educador mantiene un compromiso profesional. Todas las escuelas están sujetas a unos mínimos educativos y los profesores han de asegurar que estos requisitos se cumplan. Una vez hecho esto, los niños aprenden a su propio ritmo de la forma que más les gusta.

La escuela Vragenderwijs: un ejemplo de enfoque de dirección infantil

En la mayoría de los casos, WESP forma y apoya al personal de las escuelas. Sin embargo, en el caso particular de Vragenderwijs, WESP creó una escuela partiendo de cero, en un proceso de consulta exclusivamente con niños. Ellos eran los que decidían qué instalaciones necesitaban y qué cosas querían aprender. Al principio no había ni muebles ni libros ni lápices ni papel; incluso el personal era temporal porque WESP quería oír las opiniones de los niños sobre quién debería trabajar allí. Cuando comenzó el proyecto muchos integrantes de la plantilla se sentían incómodos porque no estaban acostumbrados a trabajar en un espacio vacío y sentían la necesidad de montar clases con el material necesario para enseñar. Pero en su lugar tuvieron que preguntar a los niños qué era lo que querían. Pronto se acostumbraron porque los niños no tardaron en expresar sus necesidades. El primer día compraron lápices, papel, material de juego y libros. En unos pocos días, niños y profesores habían creado un entorno de aprendizaje dinámico. Ocurrió de forma tan rápida que los maestros dejaron de lado la práctica tradicional de enseñanza, aprendiendo también que los niños pueden tomar decisiones acertadas. Esto fue una buena lección. Muchas veces los profesores tienen todo preparado con toda la buena intención, pero no se dan cuenta de que esto puede mermar la motivación de los niños haciendo que se conviertan en usuarios pasivos.

El primer día de colegio los niños llegaron, hicieron lo que quisieron y resultó un desastre. Entonces, los profesores les plantearon preguntas del tipo: "¿Cómo te sientes? ¿Qué podemos hacer para mejorar?". Uno de los niños más mayores dijo: "Tenemos que juntar-



Los niños aprenden a su propio ritmo de la forma que más les gusta

nos al final del día y planificar el día siguiente". Otro niño de seis años dijo: "Me parece una buena idea, pero al final del día no porque estamos cansados, tiene que ser por la mañana". Se decidió que todos los días a primera hora de la mañana se celebraría una reunión, sentados en círculo, y desde entonces se hace así. En principio, no se establecieron horarios; los profesores llegaban a horas distintas y los niños a veces no acudían a clase. Llegados a este punto los profesores preguntaron: "¿Cómo podemos distinguir algo que nos interesa de algo que no nos interesa?". Por iniciativa de los niños se establecieron unos horarios.

Actividades conjuntas

Vragenderwijs piensa que la educación y la escucha son dos actividades que se desarrollan conjuntamente entre los padres y la escuela, que se ponen de acuerdo en el seguimiento de sus hijos. Este contacto con los padres permite a la escuela conocer el progreso de los niños fuera de las aulas. Muchos profesores son testigos del proceso de desarrollo de los niños. Se daban casos de niños a los que no les gustaba ir al

colegio e incluso habían dejado de asistir a las clases o habían sido expulsados. Actualmente, estos niños muestran un mayor interés por la escuela.

Cuando se pregunta a niños que han estado en otras escuelas, suelen preferir Vragenderwijs. Allí pueden elegir lo que quieren hacer y los métodos de aprendizaje con los que se sienten más cómodos. Esto les ayuda a abordar temas que despiertan su interés, lo que refuerza su autoestima. En muchos casos, en otras escuelas, los niños desarrollan una alta inseguridad por no poder llegar a satisfacer las expectativas de los profesores. Estos casos se resuelven de una forma especialmente positiva en Vragenderwijs puesto que la base del aprendizaje consiste en ensalzar las cosas que se les dan bien.

WESP ha formado al profesorado siguiendo la filosofía de que los niños aprenden mejor si se les estimula en lugar de forzarlos, y también los profesores han de aceptar que cada niño es diferente y aprende a su propio ritmo. Tanto los padres, como los profesores deben aprender a confiar en los niños para que sean ellos los que dirijan sus programas de aprendizaje. Es decir, tienen que despegarse de los niños.

¿Se puede aplicar esta metodología en cualquier escuela?

Los casos en los que esta metodología no ha tenido los resultados esperados suelen ser escuelas en las que no ha habido un consenso general del profesorado al elegir la aplicación de la metodología o porque los profesores no se sentían cómodos pidiendo las opiniones de los niños. Si los profesores están en desacuerdo con esta metodología, resulta imposible que se dirijan a los niños de la forma correcta y que los escuchen. Tampoco se puede esperar que los profesores escuchen a los niños cuando el director de la escuela no escucha a los profesores. El punto de partida ha de ser la escuela y los profesores, que deben estar dispuestos a introducir cambios basados en las opiniones de los niños. WESP recalca que en aquellas escuelas en las que ha fracasado esta metodología no ha sido, en ningún caso, responsabilidad de los niños, que siempre se han mostrado abiertos a nuevas experiencias. El problema ha sido siempre de la institución.

Sudáfrica

¡Mamá, salgo en la radio!

Texto derivado de una entrevista mantenida con Adele Mostert, Directora de Producción y Marketing, ABC Ulwazi

La comunidad radiofónica es extensa en Sudáfrica. Cuenta con más de cien emisoras distribuidas por todo el país que llegan a distintos grupos de interés con diferentes idiomas. La organización ABC Ulwazi trabaja en este medio, creando programas educativos para y por niños y jóvenes y de su divulgación a través de la radio.

ABC Ulwazi cree firmemente que la radio puede jugar un papel esencial en la expresión infantil, enseñándoles que pueden ser participantes activos dentro de su comunidad. Hoy por hoy se sigue trabajando para emitir más programas de radio y para conseguir que los niños vayan ocupando un mayor lugar en estos espacios. Además, estos programas no van dirigidos exclusivamente a los niños, sino también a las personas que se encargan de ellos para instruirlos en su cuidado e informarlos sobre sus derechos.

ABC Ulwazi considera estar realizando una tarea pionera sobre todo para niños menores de nueve años a los que rara vez se los escucha por la radio. Está contribuyendo a la implicación de los niños en la producción radiofónica a través de los programas que se llevan a cabo desde Johannesburgo y realizando proyectos en los que se incluye a niños y jóvenes de todas partes del país.

A través de este proyecto se ayuda a los adolescentes en las comunidades locales a desarrollar las habilidades necesarias con el fin de ayudar a los niños menores de nueve años a expresarse en sus primeros años sobre temas relacionados con los derechos de los niños. Gran parte de este proceso se realiza a través de las historias que cuentan los propios niños, que quedan registradas y son usadas posteriormente por autores para ejemplificar ciertos temas.

Los materiales que juntaron los niños son muy útiles para el programa de radio Khuluma Ukhulu

(Habla con Libertad, en isiZulu), cuya emisión está prevista para un período de 6 meses; cada programa tiene una duración de 30 minutos y son 24 el total de programas emitidos. ABC Ulwazi tiene una colaboración estimada de unos diez minutos por programa donde se incluye una sección de folklore en KwaZulu, el idioma natal que también facilita la presentación de temas más complicados. La idea es ayudar a los presentadores locales a provocar el debate en los oyentes.

La primera fase del proyecto fue de carácter piloto y se centró en el desarrollo de una metodología para implicar a los menores de nueve años, alcanzando su punto culminante en la producción del primer proyecto Habla con Libertad para probar estas técnicas. Consistía en una serie de diez programas de radio de diez minutos de duración cada uno donde se incluían las voces de los niños que se habían grabado en los talleres, una obra radiofónica interpretada por niños y los consejos de un trabajador social sobre temas que surgieron en el episodio.

Las realidades

Los programas de radio estaban dirigidos a niños de entre cero y nueve años. El reto era cómo conducir estos programas. No sólo había que crear programas para niños, sino que había que encajar a estos niños dentro del proceso de producción de modo que los programas fuesen hechos por los niños.

Al utilizar los centros de atención a la primera infancia como punto de partida desde donde se empezaría a desarrollar una dinámica de taller, ABC Ulwazi fue provisto inmediatamente de 60 niños por centro. Probablemente fue la mejor opción que encontraron porque los niños estaban todos juntos y las instalaciones de los talleres estaban muy bien organizadas. Los niños estaban cómodos en su entorno familiar y con los demás, y el director ayudó a organizar



En la radio, los niños tienen una mejor respuesta ante las voces de otros niños

los grupos de niños en el lugar conveniente en el momento adecuado.

Para las grabaciones, los miembros de ABC Ulwazi o mentores de las emisoras locales se dirigen a un centro con el que han contactado previamente. Una vez allí se realiza una sesión con los niños para que se acostumbren al equipo, invitándolos a que hablen por el micrófono y cuenten algo sobre ellos mismos. De esta situación se desencadenan una serie de discusiones que se basan en historias contadas por los niños sobre sus derechos con el fin de estimular sus ideas. Una vez en este punto, los niños comienzan a improvisar historias que acaban siendo el hilo conductor del programa.

Los criterios de selección de centros se basan en su entusiasmo, habilidades organizacionales, puntualidad, formalidad y la empatía de los niños. Además, se intenta buscar a gente de distintos entornos para promover el mestizaje. Una de las técnicas que se utilizó para la selección de estos centros fue ver si los niños se presentaban con el fin de comprobar si los

niños eran lo suficientemente abiertos y eran respetados dentro de su mismo centro. Los niños que se situaban en la primera fila, con ganas de hablar por el micrófono y que expresaban su opinión, eran buenos candidatos, aunque también se incluyó a niños más tímidos en grupos más pequeños donde les fuera más fácil expresarse.

Una vez completados los programas, se vuelven a remitir a los grupos participantes con el fin de ajustar las respuestas de los niños a los programas. El objetivo es observar sus reacciones. ¿Qué les hace gracia? ¿Qué escuchan? ¿De qué disfrutan? ¿Qué ignoran? Más tarde el profesor se reúne con el niño para preguntarle cosas y ver si ha recibido los mensajes.

Conclusiones

Hoy por hoy es difícil establecer el grado de escucha hacia los niños, de hecho lo más seguro es que no sea demasiado. A través de los programas de radio lo que se intenta es promocionar e impulsar programas en los que la cultura dirigida a los niños sea algo indispensable. Se eligió la radio porque se ha demostrado que los niños tienen una mejor respuesta ante las voces de otros niños. La esperanza es que los niños puedan crecer escuchando sus propias voces en la radio sobre temas que los preocupen, ya que la popularidad de este medio está subiendo cada vez más y se comienza a utilizar como herramienta de educación.

Sin embargo, una pregunta para la que aún no se ha encontrado respuesta es ¿qué grado de viabilidad tiene el trabajar con niños tan pequeños? Por el momento, todo el trabajo es experimental y debido a que los medios de comunicación tienen una influencia menor en las sociedades y comunidades rurales, los niños siguen viviendo en una situación donde se los ve pero no se los escucha. Por tanto, es en estas zonas donde proyectos como Habla con Libertad son más necesarios.

Escocia

Más allá de los roles esperados

Los niños pequeños como actores sociales

Linda Kinney, Directora de Infancia Temprana, Servicios Infantiles del Consejo de Stirling

El eje central del enfoque de Stirling Council (Consejo de Stirling) hacia los primeros años de educación y cuidado de los niños, el apoyo a las familias y el cuidado basado en la comunidad de los niños más vulnerables así como de otros consiste en conseguir que los niños se sientan como actores sociales que pueden ir más allá del rol establecido, para influir en las decisiones que tienen impacto en sus vidas.

En Stirling pensamos que los niños nos envían mensajes cargados de información. Los observamos cuando son bebés y vemos cómo “escuchan” con todos sus sentidos el mundo que los rodea. Vemos en nuestros niños la forma mediante la que se relacionan entre ellos y con el mundo adulto que los envuelve a través de sus comentarios o sus risas, sus investigaciones. Somos testigos directos de su curiosidad.

Al pasar mucho tiempo con nuestros niños, hemos llegado a la conclusión de que los adultos aún tenemos mucho que aprender sobre ellos, sobre nosotros, y sobre el mundo que nos rodea.

Estas convicciones y la oportunidad de compartir prácticas con nuestros colegas escandinavos y de Reggio Emilia¹ nos llevaron a reflexionar sobre el modo en el que escuchamos a nuestros niños y cómo progresar en este campo.

A pesar de que muchas de las guarderías de Stirling eran muy activas en el proceso de escucha de los niños, nos planteamos un nuevo método más formal de consulta. El fin consistía en conseguir que los resultados fueran más visibles para los niños y para los adultos, y empezamos a desarrollar una serie de

nuevas técnicas para ello. Una de estas técnicas consistía en la discusión en pequeños grupos utilizando fotos y otros elementos para tomar decisiones sobre ciertos temas. A continuación, se ofrece un ejemplo.

Compra de nuevos instrumentos

Los niños de 3 y 4 años pidieron al personal de la guardería instrumentos musicales para cada uno de ellos, y en pequeños grupos se les enseñó un catálogo para que eligieran. En los grupos se habló sobre los distintos instrumentos, el personal ofreció explicaciones sobre éstos y se discutieron las posibles opciones. Entonces se pidió a los niños que eligieran instrumentos de un determinado tipo y, sorprendentemente, el instrumento que más llamó la atención fue el tambor grande. A pesar de que si se compraba el tambor grande no habría suficientes instrumentos para todos, los niños se inclinaron más por esta opción.

Esta pequeña prueba resultó muy relevante tanto para los niños, como para los adultos por varias razones:

- Muchos niños tuvieron dificultad en comprender que la decisión de la mayoría no era su decisión.
- Mucha gente del personal tuvo problemas para aceptar la decisión de los niños.
- El que muchos niños no entendieran la decisión de la mayoría supuso un dilema para el personal: ¿Había que hacer algo por los niños que habían “perdido”? ¿Cuál era la mejor forma de enfrentarse a esta situación de desigualdad emocional en los niños?



Eligiendo y decidiendo sobre instrumentos musicales

Los resultados de una consulta de este tipo que, en principio, no debía implicar mayor complicación, motivaron que el personal de la guardería se planteara los siguientes puntos:

- Diálogo y reflexión sobre valores personales y profesionales, incluyendo el papel del personal a la hora de apoyar las decisiones de los niños.
- Su responsabilidad y sentimientos hacia las reacciones individuales de los niños.
- Consideración del proceso democrático.
- Planteamiento de las relaciones niño-adulto, sobre todo en temas de poder.

El resultado logrado fue que los niños adquirieron una mayor capacidad de decisión dentro de la guardería. También se están produciendo cambios en el proceso de aprendizaje de los niños y en la organización de la guardería, donde se intenta crear espacios que concuerden con los intereses de éstos. Los adultos están llegando a comprender el proceso de aprendizaje en los primeros años de la infancia y también

están desarrollando una mayor comprensión sobre su propia forma de aprendizaje.

Escuchar a los niños se ha convertido en una forma de pensar desde la que trabajamos en Stirling. Hoy por hoy, estamos comprometidos en la investigación de este tema para poder encontrar nuevos enfoques. Asimismo, actualmente lleva a cabo un proceso de documentación de todos los resultados obtenidos y se están elaborando nuevos programas y políticas de trabajo a raíz de la práctica de la escucha a los niños.

¹ Ver <<http://ceep.crc.uiuc.edu/poptopics/reggio.html>>

Más información

Páginas web

Red Latinoamericana y Caribeña por la Defensa de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes

Red de organizaciones no gubernamentales tanto nacionales, como internacionales que tienen como elemento común pertenecer a alguno de los países que integran la región y que se han sumado a participar activamente en el proceso preparatorio de la Sesión Especial para la Infancia de la Asamblea General de Naciones Unidas.

Página web
<www.redlamyc.web.com.uy>

Red de Información de los Derechos del Niño

Red global que distribuye información referente a la Convención de los Derechos del Niño y los derechos del niño entre diferentes ONG, agencias de Naciones Unidas, organizaciones intergubernamentales e instituciones educativas, entre otros organismos.

Página web (en inglés y español)
<www.crin.org/index.asp>

Children as Partners

Se trata de un proyecto del Instituto Internacional para los Derechos y Desarrollo del Niño de la Universidad de Victoria, Canadá.

El objetivo es prestar ayuda a los jóvenes y a los adultos para que puedan trabajar juntos con el fin de que la participación de los jóvenes en sus familias, comunidades y en la sociedad en general sea mayor. Se trata de establecer lazos entre todas aquellas personas que trabajan en la misma dirección para conseguir una mayor participación de los niños en las decisiones que les afectan.

Página web (en inglés)
<www.iicrd.org/cap/>

earlychildhood.org.uk

Página web de la Unidad de Infancia Temprana (Early Childhood Unit) de la Oficina Nacional de Niños en Inglaterra (National Children's Bureau), en la que se encuentra información sobre temas específicos relacionados con la educación y el cuidado en los primeros años de la infancia.

Página web (en inglés)
<www.earlychildhood.org.uk>

Child Workers en Asia

Organización que trabaja de forma muy activa por la defensa de los derechos de los niños en Asia, y en concreto, a favor de los niños expuestos a trabajos forzados. La participación infantil es una de sus estrategias y ha realizado numerosos estudios y trabajos en torno a este tema.

Página web (en inglés):
<www.cwa.tnet.co.th/sa_task_force_on_child_participation/south_asia_task_force_on_cp.htm>

Libros

Diálogo de saberes sobre participación infantil

UAM, COMEXANI, UNICEF, Ayuda en Acción México
2001
ISBN 970-654-981-1

Esta publicación constituye un trabajo pionero sobre la participación infantil. La Convención sobre los Derechos del Niño reconoce el derecho de participación de los niños, niñas y adolescentes: el derecho a expresarse, a ser escuchados y a que se les tomen en cuenta sus opiniones. Las autoras enfatizan la necesidad de que los adultos desarrollen mecanismos de diálogo y de apertura respecto de la infancia para que ésta participe y comparta poder en los espacios familiares, escolares y comunitarios.

Disponible en: <www.unicef.org/mexico/publicaciones/derechos.htm>

Children's rights: Voice

Nicola Edwards
Save the Children UK/ Evans Brothers Limited
2004
ISBN 0-237-52554-2
Inglés

Los derechos de los niños: la voz examina los derechos de los niños relacionados con la forma de expresar sus opiniones y sus relatos de cómo viven. Pone de manifiesto cómo el ser parte activa del mundo de los niños puede ayudar a mejorar las cosas. Se relatan historias de niños de Burkina Faso, República Democrática del Congo, Colombia, Nepal y Brasil, en las que los niños exponen sus puntos de vista sobre cómo participan activamente en sus comunidades.

<www.savethechildren.org.uk>

Never too young

How young people can take responsibility and make decisions
Judy Miller
Save the Children UK
2003
ISBN 1 84187 075 7
Inglés

En este manual se explica cómo los niños de menos de ocho años pueden participar, tomar decisiones y aceptar la responsabilidad de sus acciones. Ofrece información destinada a aquellas personas que trabajen en este campo sobre por qué funcionan las tareas de participación, así como técnicas para involucrar a los niños en las decisiones que les afectan.

<www.savethechildren.org.uk>

So you want to involve children in research?

A toolkit supporting children's meaningful and ethical participation in research relating to violence against children
Save the Children Sweden
2004
ISBN 91-7321-088-9
Inglés

Disponible en: <www.savethechildren.net/alliance/resources/So_you_want_to_research_apr2004.pdf>

So you want to consult with children?

A too kit for good practice
International Save the Children Alliance
2003
ISBN 82-7481-099-6
Inglés

Esta herramienta se basa en la experiencia de la organización Save the Children para facilitar la participación de los niños en el proceso que llevó a la Sesión Extraordinaria sobre Niños de la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2002.

Disponible en:
<www.savethechildren.net/alliance/resources/childconsult_toolkit_final.pdf>

Children & young people as citizens

Partners for social change
Save the Children South & Central Asia Region
2003
Inglés

Compilación de trabajos que ofrece una serie de estudios realizados en la región del Centro y Sur de Asia, y aporta multitud de ejemplos de la participación de los niños en familias, comunidades, escuelas, lugares de trabajo y cuerpos de gobierno local, entre otros.

<www.savethechildren.net/nepal/citizens.html>

Listening to young children: The mosaic approach

Clark, A y Moss, P.
National Children's Bureau
2001
Inglés

Propone un nuevo marco de acción para escuchar las opiniones de los niños sobre su vida diaria: la metodología mosaico, desarrollada con niños de tres y cuatro años en una institución de infancia temprana. El fin consiste en encontrar caminos prácticos para contribuir al desarrollo de los servicios que responden al colectivo de los niños y que reconocen sus competencias.

<www.earlychildhood.org.uk/resources/index.asp?id=1>

Revistas

La participación de los niños y los jóvenes

Red de Información sobre los Derechos de los Niños
Número 16
Octubre 2002

En este número, se efectúa un repaso del alcance que ha conseguido la participación de los niños y jóvenes a través de unos estudios regionales de casos temáticos. Estos estudios exponen el estado del arte en cada región, examinan las barreras en la participación y ofrecen recomendaciones específicas que se basan en la experiencia, para mejorar la práctica en el futuro. Los estudios de casos temáticos describen ejemplos de la participación de los niños en distintos contextos.

Disponible en: <www.crin.org/docs/resources/publications/CRINvol16s.pdf>

Infancia en Europa

Se trata de una colaboración entre distintas publicaciones de ocho países europeos. El objetivo principal es hacer posible el intercambio de ideas, de prácticas e información que tenga que ver sobre todo con niños pequeños.

La primera edición de esta publicación (septiembre 2001) se centró en el tema de la escucha a los niños, poniendo de manifiesto la importancia de esta práctica en muchos países europeos. Recopila artículos sobre práctica e investigación, distintas teorías y disciplinas, haciendo que surjan muchas preguntas no sólo sobre cómo escuchar, sino sobre lo que significa y por qué es importante.

También existen versiones en italiano, catalán, inglés, holandés, danés, francés y alemán.

Para mayor información y suscripción a la edición en español: redaccio@revistainfancia.org

Children's participation in HIV/AIDS programming

International HIV/AIDS Alliance
Diciembre 2002
Inglés

Informe de dos páginas donde se exponen los retos de la participación de los niños y se describe cómo las organizaciones han conseguido que la participación sea mayor.

Disponible en: <www.aidsalliance.org/_res/ovc/Reports/OVC%20Newsletter%202002.pdf>

Otros...

Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes

Alejandro Cussiánovich, Ana María Márquez
Save the Children Suecia
2004
ISBN 9972-696-07-3
También disponible en inglés y portugués

Este estudio busca transmitir un profundo conocimiento sobre los desafíos con los que se encuentran los niños y los adolescentes en relación con la participación, a partir de enfoques de experiencias realizadas, principalmente, en Paraguay, Venezuela y Perú. Se abordan tanto la visión y nociones que tienen los diversos actores acerca de la participación (directores y trabajadores de instituciones que trabajan con niños, así como los propios niños), como los múltiples espacios existentes para la construcción de la participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes.

Disponible en: <www.scslat.org/search/publi.php?cod=7&lang=s>

Promoviendo la participación en un mundo de derechos

Save the Children Suecia
2002
ISBN 9972-696-15-4

Este documento presenta una sistematización de los niveles de intervenciones locales y nacionales realizadas por parte de la sociedad civil incluyendo

a niños, niñas y adolescentes en el proceso latinoamericano hacia la Sesión Especial de la Asamblea General de las Naciones Unidas en favor de la Infancia.

Disponible en: <www.scslat.org/search/publi.php?cod=18&lang=s>

La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas

Actas del Seminario
Bogotá, diciembre 1998
Innocenti Publications
UNICEF ICDC, 1999

La participación infantil, además de ser un elemento de gran relevancia en la Convención sobre los Derechos del Niño, sirve como enfoque de base para el desarrollo de estrategias y programas en beneficio de los niños.

Las deliberaciones del seminario de Bogotá y el plan de actividades complementarias, que se pondrán en práctica en los países latinoamericanos que participan en el Programa de Derechos Humanos apoyado por la Agencia Sueca para el Desarrollo Internacional en dicha región, han de contribuir significativamente a que se puedan abordar con éxito los desafíos y oportunidades para la acción, que se describen en estas actas.

Disponible en: <www.unicef-icdc.org/publications/pdf/bogota.pdf>

Starting with choice

Inclusive strategies for consulting young children
Save the Children UK
2004
ISBN 1-8-84187-085-4
Inglés

En esta publicación se ofrece a los trabajadores de campo una guía práctica sobre cómo consultar a los niños pequeños y una serie de técnicas para ayudarlos a expresarse.

<www.savethechildren.org.uk>

Child participation

ROOTS series No 7
Tearfund 2004
Inglés

Hace hincapié en la importancia que tiene incluir a los niños en la vida de la comunidad y en la planificación, evaluación e implantación de proyectos. También se incluyen ideas y herramientas para que las organizaciones sepan cómo integrar a los niños dentro de sus programas.

<www.tilz.info/frameset.asp>

Creating better cities with children and youth

A manual for participation
David Driskell
UNESCO/ Earthscan Publications
2002
ISBN 92-3-103815-X (UNESCO)
ISBN 1 85383 853 5 (Earthscan)
Inglés

Un manual práctico sobre cómo conceptualizar, estructurar y facilitar la participación de los jóvenes en el proceso de desarrollo de la comunidad.

<www.unesco.org/publishing> o
<earthscan.co.uk>

Understanding and evaluating children's participation

A review of contemporary literature
Plan UK/ Plan International
Octubre 2003
Inglés

Se centra en los enfoques que se le está dando en la actualidad a la participación infantil sobre todo en el ámbito local. Se presta especial atención a iniciativas llevadas a cabo por los niños y a los procesos de desarrollo conjuntos entre niños y adultos.

Disponible en: <www.plan-uk.org/action/childrenindevelopment>

Promoting children's participation in democratic decision-making

Gerison Lansdown
Innocenti Insight, 6
UNICEF Innocenti Research Centre
2001
ISBN 88-85401-73-2
Inglés, francés e italiano

Se realiza un análisis del Artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño, que dice que los niños deben participar en las decisiones que les afectan. Subraya sobre todo la importancia de escuchar a los niños y los grandes errores que se pueden cometer si no se lleva a cabo dicha escucha. Asimismo, Lansdown ataca muchos de los argumentos en contra de la participación infantil. Con todo esto, se ha elaborado una guía práctica que incluye las iniciativas más recientes al respecto.

Disponible en: <www.unicef-icdc.org/publications>

A journey in children's participation

The Concerned for Working Children
2002
Inglés

La organización Concerned for Working Children ha llevado a cabo trabajos con niños durante los últimos 25 años para que su nivel de participación sea mayor y sean conscientes de sus derechos. Se relatan distintas historias que se espera sirvan de principios y como herramienta para métodos de pedagogía en cuanto a la participación de los niños.

<www.workingchild.org>

Creating space for children's participation

Planning with street children in Yangon, Myanmar
Partners in Development – A World Vision
Discussion Paper
World Vision Australia
2001
Inglés

Evaluación del programa llevado a cabo con niños de la calle. El objetivo era potenciar el nivel de participación de estos niños en el proceso de toma de decisiones.

Disponible en: <www.wvi.org/wvi/publications/publications.htm>

Results-based management (RBM) and children's participation

Guía para incorporar los resultados de la participación infantil en los programas de la Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional
Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional
2003
Inglés

Resumen de algunas prácticas muy adecuadas para potenciar la participación de los niños. Se presentan dos proyectos en los que se tratan los siguientes temas: análisis de un marco lógico, estrategias de participación, estructura de desglose del trabajo y medición de efectividad de proyectos.

Disponible en: <www.acdi-cida.gc.ca/childprotection>

Evaluating and researching young people's participation in public decision-making

Perpetua Kirby
Carnegie Young People Initiative
2002
Inglés

Se exponen las distintas formas de participación de los jóvenes, así como su evaluación y se recomiendan varios métodos para evaluar de forma eficaz el trabajo en distintos contextos. Como resultado de este informe, Carnegie está preparando una herramienta de evaluación.

Disponible en: <www.carnegieuktrust.org.uk/cypi/publications/measuring_the_magic>

Próximas publicaciones sobre participación infantil

El ejercicio del poder compartido

Indicadores para medir la participación infantil
Angel Espinar, Gina Arnillas, Nelly Páucar
Edita: Save the Children Suecia
Fecha estimada de publicación: febrero 2005

Este estudio, realizado en Perú, propone un conjunto organizado de indicadores básicos para analizar el componente de participación infantil tanto en proyectos cuyo propósito es fomentar la participación como en aquellos dirigidos, de manera general, a buscar el bienestar de los niños y niñas. Presenta un concepto de participación infantil construido colectivamente por un grupo de referencia integrado por niños organizados y adultos que acompañan procesos participativos de organizaciones infantiles, y sobre esta base elabora una propuesta de herramientas para la formulación y medición de indicadores.

Para mayor información: <www.scslat.org>

¿Me haces caso?

El derecho de los niños a participar en las decisiones que les afectan
Gerison Lansdown
Edita: Fundación Bernard van Leer
Fecha estimada de publicación: segundo trimestre de 2005

Las ONG han jugado un papel esencial a la hora de promover el debate sobre la Convención de Derechos del Niño y han desarrollado la mayor parte de su actividad con niños mayores. La promoción que han realizado estas ONG se ha centrado sobre todo en basar las vidas de los niños en sus derechos y en su implicación en las decisiones que afectan a sus vidas.

El derecho a ser escuchado y tomado en serio, según la Convención, es algo no sólo dedicado

a niños capaces de expresarse, sino que se hace extensivo también a los niños de mayor edad.

Este informe pone de manifiesto la urgencia y el modo de aplicación de estas prácticas en niños menores de ocho años.

Beyond listening: children's perspectives on early childhood services

Allison Clark, Anne Trinne Kjørholt y Meter Moss.
Edita: Policy Press Bristol
Fecha estimada de publicación: otoño de 2005
Inglés

La Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas motivó que aumentara la concienciación sobre la participación de los niños y se diera importancia a sus puntos de vista. Desde el ámbito gubernamental también se han emprendido iniciativas para introducir mecanismos de escucha y en los últimos 15 años se ha incrementado el interés de las organizaciones desde el punto de vista de los servicios. Se comienza a tener en cuenta a los niños y jóvenes y se les pide su opinión en temas como la salud o el estado de bienestar.

Sin embargo, la atención que se ha prestado a niños más pequeños, es decir, menores de 6 ó 7 años, ha disminuido. Una de las dificultades está relacionada con los métodos necesarios para llevar a cabo estas escuchas ya que estamos hablando de las experiencias de niños muy pequeños cuya expresión verbal resulta limitada.

Este tipo de debates hace que surja una serie de preguntas que se intentan abordar en este libro mediante un posicionamiento crítico en la práctica de la escucha de niños, y se fundamenta en ejemplos y casos contados por expertos de varios países. Cada capítulo se basa en el relato de la vida diaria de los niños.

Noticias breves

Día de debate en el Comité de los Derechos de los Niños

Los derechos de los niños

La Convención de los Derechos de los Niños (CDN) es la convención de Naciones Unidas que más apoyo ha recibido de países; sin embargo, a veces estos mismos derechos se pasan por alto. Como aparecía en la última edición de *Espacio para la Infancia*, el Comité de los Derechos del Niño organizó un día de debate relacionado con este tema. En dicho evento, que se desarrolló en Ginebra en septiembre de 2004, participaron 140 personas pertenecientes a agencias internacionales de derechos humanos, gobiernos y las ONG.

La conclusión de los participantes fue que los derechos de los niños eran violados con frecuencia, sobre todo los derechos de las niñas a la vida así como los relacionados con los cuidados antes y después del parto. Sin embargo, el reto más importante lo siguen constituyendo las actitudes culturales hacia los núcleos familiares. Se produjo un consenso general en cuanto a la importancia de los primeros años en el desarrollo intelectual y humano.

En su discurso central, el Director General de la Fundación Bernard van Leer, Peter Laugharn, expresó la necesidad de afrontar el problema desde la perspectiva de la vulnerabilidad y la capacidad de los propios niños: "Hemos de tener en cuenta que durante los primeros años de la infancia el desarrollo es muy rápido y ha de estar apoyado no sólo desde la esfera escolar, sino también desde muchos otros ámbitos". Laugharn también hizo hincapié en la calidad de la información facilitada a las familias con el fin de lograr un desarrollo del niño dentro de la comunidad y de la familia.

Para mayor información: <www.unhcr.ch/html/menu2/6/crc/>

Una iniciativa multisectorial sobre apoyo psicosocial para los niños afectados por el VIH/SIDA

Durante los debates del Congreso Internacional sobre el SIDA celebrado en Tailandia este año, se puso de manifiesto que no se estaba prestando la suficiente atención al apoyo psicosocial para los niños afectados por el VIH/SIDA. Como consecuencia de estas conferencias, la Fundación Bernard van Leer albergó en Sudáfrica en noviembre de 2004 una reunión de 25 expertos.

Esta reunión se centró en cuatro temas: la necesidad de un mayor entendimiento de los efectos sociales y emocionales del VIH/SIDA sobre los niños; las implicaciones del apoyo psicosocial en la amenaza de inestabilidad social causada por una orfandad masiva; la frustración debida a la ligereza con la que se usa el término "ayuda psicosocial"; la falta de modelos e indicadores para asesorar sobre el estado de los niños y determinar la efectividad de los métodos que se deben usar.

Los participantes afrontaron, sobre todo, la necesidad de un cuadro de apoyo psicosocial metodológico más sistemático y de los vínculos con otras experiencias que puedan servir a la misma metodología, como pueda ser la elaboración de una teoría de desarrollo infantil y la elaboración de programas sobre la protección de los niños en conflictos.

En el próximo Congreso Internacional del SIDA, que se celebrará en Toronto en 2006, se incluirán una serie de intervenciones relacionadas con el apoyo psicosocial sobre las que se discutirá en las reuniones de 2005.

Recientes y próximas publicaciones de la Fundación Bernard van Leer

Introducción a los estudios de seguimiento

Guía para implementar estudios de seguimiento en programas de desarrollo infantil temprano

Ruth N. Cohen

Noviembre 2004; ISBN 90-6195-076-7

Este documento se basa en experiencias de estudios que siguieron las huellas de anteriores participantes de programas de primera infancia (adolescentes, padres, maestros, miembros de la comunidad y otros), entre 3 y 20 años después de su paso por el programa. El énfasis de esta publicación radica en los distintos enfoques y métodos utilizados en los estudios de los programas que operan en muy diversos contextos, tienen diferentes grupos de beneficiarios y unos fines y objetivos únicos.

Historias que vivimos, historias que aprendimos

Robert Zimmermann, editor

Fecha estimada de publicación: primer trimestre de 2005

La Fundación Bernard van Leer comenzó la Iniciativa de Efectividad en el año 1999 para indagar sobre la efectividad real de los programas de desarrollo en los primeros años de la infancia. Todos los programas resultaron "efectivos" en el sentido más amplio de la palabra, es decir, cumplían los requisitos básicos de necesidades de desarrollo y enfatizaban la salud y el sistema de bienestar de los niños y sus familias.

Este libro está basado en la filosofía de la Iniciativa y recopila testimonios de los protagonistas que realmente conocen el impacto y la efectividad que los programas tienen sobre sus vidas, incluyendo mujeres, hijos, vecinos y comunidades.

El futuro será mejor

Estudio de seguimiento sobre los programas de estimulación temprana en Honduras

Cristina Nufio de Figueroa, Myrna Isabel Mejía Ramírez, Jos Bohanerges Mejía Urquía

Fecha estimada de publicación: segundo trimestre 2005

Cuando los niños viven en comunidades donde hay escasez de servicios, todos los aspectos de su vida han

de ser analizados, una tarea que lleva a cabo el Fondo Cristiano de Honduras. En este informe se pone de manifiesto lo mucho que un programa adecuado puede cambiar la vida de un niño, de su familia y de la comunidad. El objeto de estudio son dos aldeas, una con programa y otra sin programa. En la aldea con programa los niños se mostraron más seguros emocionalmente, más obedientes y más abiertos con personas de ambos sexos, además gozaban de un mejor estado de salud que los niños de la otra aldea. Pero lo más importante es que los niños de la aldea con programa habían interiorizado unos valores y una identidad y tenían sueños y esperanza.

Veinte años de andadura

Informe sobre el programa PROMESA en Colombia

Marta Arango y Glen Nimnicht con Fernando Peñaranda

Fecha estimada de publicación: segundo trimestre 2005

Esta publicación describe el desarrollo del programa PROMESA y el efecto que causó en niños, familias y la comunidad.

Todas las actividades versaban alrededor de tres asunciones sobre el cambio social: la necesidad de un grupo importante de críticos, el efecto acumulativo para acelerar el proceso de cambio y la necesidad de formar a las personas para que puedan dar comienzo al desarrollo sostenible.

Se consiguieron mejorías en muchos niveles: sanitario, nutricional, etc. Pero los cambios más importantes se produjeron en las mujeres y los niños que introdujeron el programa. PROMESA aún existe y está a cargo de la población local.

Para solicitud de cualquiera de estas publicaciones, diríjase a la dirección indicada en la contraportada. También están disponibles en <www.bernardvanleer.org>