

CAPÍTULO TRES

Hacia nuevas formas de relación en los espacios sociales

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

ANTONIO MACHADO

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

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

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

El conflicto y la resistencia como herramienta

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

MARÍA ZAMBRANO

Promover los derechos de la infancia y adolescencia –en especial aquellos que se refieren a la participación– es una tarea que cuestiona las relaciones entre niños, adolescentes y adultos y presenta el desafío de establecer nuevas y más equitativas formas de vincularse sin dejar de tomar en cuenta los diversos momentos del desarrollo de los niños y jóvenes. El reto es particularmente difícil porque es natural que se presenten reacciones adversas y resistencias.

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

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

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

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

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

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

Como lo afirma Silvia Conde: “en el terreno de los antagonismos y de la oposición se viven procesos micropolíticos como la lucha por el poder, las alianzas y los enfrentamientos; los cuales

pueden ser tan democráticos como los momentos de consenso y armonía” (1998: 114). Si el conflicto, la diversidad y la diferencia son constitutivos de la convivencia democrática, entonces el reto es construir mecanismos para concertar, negociar, dialogar, respetar las expresiones de desacuerdo, así como crear condiciones institucionales que legitimen la diversidad y la confrontación de los actores sociales.

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

Las nuevas relaciones

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

MICHAEL ENDE

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

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

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

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

Ante el diferente, según afirma Latapí, hay dos maneras negativas de comportarse: “anularlo para afirmarme, o integrarlo a lo mío reduciéndolo a mis categorías, que es otra manera más sutil de anularlo” (1998: 15) La forma positiva de relacionarnos con las personas diferentes sería tratar de entenderlas para poder distinguir su punto de vista. Un paso fundamental para la comprensión mutua es enfrentar al diferente, en este caso los niños, a través de la comunicación y el diálogo.

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

¿Qué hacer ante esta situación?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Como una consecuencia de la capacidad evolutiva del niño, en los adultos también puede darse un proceso de transformación no sólo en términos de escucha y entendimiento, sino también de

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

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

La dimensión institucional y los espacios de socialización

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

EDUARDO GALEANO

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

La transformación de las instituciones es una línea de trabajo de gran relevancia ya que son éstas las mediadoras del poder que el Estado ejerce sobre la infancia y las encargadas de materializar el discurso que genera infancias desiguales. Es común que exista una reacción ante las instituciones como si éstas fueran monolíticas y sin posibilidades de cambio, pero si reconocemos que no están fuera de nosotros mismos, sino que formamos parte de ellas, es posible considerar que se pueden recrear e innovar.

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

niveles, desde el personal hasta el de las políticas estatales. Cusiánovich (1996) llama a esto la erosión del adultismo.

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

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

Para investigadores como Hart, Himes y Lansdown (1998) es necesario remodelar las instituciones, incluyendo al sistema judicial, para que dejen de ser obstáculos rígidos y se conviertan en entornos favorables a la participación infantil. En este sentido, Toro Arango plantea la refundación institucional como una necesidad de “que esas instituciones se parezcan a la conciencia que llevamos dentro. Entonces, transformaremos lo público en parte de nosotros mismos y en ese momento estaremos dando un paso adelante en la democracia” (1998: 37).

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

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

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

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

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

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

Familia

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

CANTOS MEXICANOS

La familia juega un papel esencial que ninguna otra instancia puede suplir y que está en la base para la construcción de la democracia. Si bien cada familia está inserta en un contexto cultural determinado y en su interior se presentan hábitos diversos que responden a dicha cultura, lo cierto es que las personas que la forman tienen diferentes necesidades, roles, aspiraciones y, en la actualidad más que en épocas anteriores, diversas orientaciones políticas y religiosas. Es un lugar de conflictos, encuentros y desencuentros.

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

infancia quedan inscritos en el cuerpo, propiciando frecuentemente una dificultad en la relación con los otros en la vida adulta.

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

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

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

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

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

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

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

Escuela

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

MICHAEL ENDE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

GIANNI RODARI

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

Los maestros tendrían que aprender a ejercer su autoridad en un ambiente democrático, en virtud de que es posible y necesario que sepan “dirigir sin oprimir, orientar sin manipular, regular sin reprimir” (Conde, 1998: 192). El ambiente democrático y la participación en la escuela pueden

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

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

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

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

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

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

PARA FOMENTAR LA PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA

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

Comunidad

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

GUSTAVO ESTEVA

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

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

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

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

La noción de interés superior del niño indica que la infancia puede constituirse como un eje que posibilite una organización social que en lugar de tener los valores económicos como prioritarios preste más atención a los valores humanos. Una comunidad indígena norteamericana tenía como tradición reflexionar acerca de los efectos que tendrían sus decisiones en las siguientes cinco generaciones. Esta actitud de pensar no sólo en el beneficio inmediato, sino en la responsabilidad hacia las generaciones futuras, implica una ética distinta, una modificación de la relación con la realidad que tenga como base un horizonte más amplio para que las posibilidades del desarrollo de la humanidad se desplieguen de mejor manera.

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

Las formas de vivir la niñez, la manera de integrarse a las actividades productivas, conlleva entonces toda una serie de diferencias en la participación de los niños dentro de su contexto. Es importante considerar que tenemos la necesidad de reconocer, hacer visible y valorar la participación que ya existe como tal en los diversos medios. En muchas comunidades rurales e indígenas, por ejemplo, los niños tienen una función social clara ya sea como facilitadores de la comunicación entre

las familias y los barrios, como participantes especiales en ciertas ceremonias religiosas y familiares y, por supuesto, realizando distintos trabajos al interior de la casa o fuera de ella. Hay en estas comunidades una especie de zona de movimiento libre por la que los niños pueden transitar y participar de maneras muy diversas.

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

En un estudio que hicimos sobre el lugar que ocupan los niños en movimientos de resistencia de comunidades de tradición indígena,³ observamos que las familias enteras –incluyendo niños de brazos, niños pequeños y adolescentes– asistían a las manifestaciones, las guardias nocturnas y las asambleas. A pesar de que tampoco en el pueblo estudiado se da importancia especial al intercambio verbal con los niños, encontramos que participan de manera natural y desde una edad muy temprana en las labores colectivas, en las fiestas, celebraciones y toda actividad importante. A diferencia de lo que ocurre en zonas urbanas y en las clases medias, donde se excluye a la infancia de los actos políticos en un afán de protección, aquí los padres y maestros consideran que es en estas situaciones donde ellos aprenden la forma de relacionarse con las autoridades de gobierno. Nos decía una maestra que había ido con sus hijos a una manifestación (que fue reprimida por fuerzas policíacas): “Allí estábamos llorando de rabia de ver que ni siquiera les podíamos dar agua a nuestros niños cuando nos tenían detenidos ¿usted cree que se les va a olvidar cómo los trató el gobierno? ¿Usted cree que a nosotros se nos va a olvidar? Eso nos da más fuerza para seguir luchando”.

Lo anterior nos hace preguntarnos si, desde nuestra visión occidental, no estaremos privilegiando la participación oral y la expresión de sus opiniones, muchas veces en escenarios artificiales que no están vinculados propiamente con las actividades sociales.

Existe una dicotomía entre el énfasis en lo verbal de nuestra cultura y otro tipo de variables en culturas distintas, tales como la observación, el sentido del silencio, el modelaje en términos de los actos, etcétera, que es necesario tomar en cuenta para no imponer patrones ajenos, o creer que los nuestros son los más apropiados. Los principios que se expusieron en el capítulo anterior acerca de la participación guiada pueden ser de utilidad para entender las mejores formas de intervenir.

Otro punto sensible en el trabajo con niños de comunidades de tradición indígena es el que se refiere a los vínculos colectivos. Las formas de organización social que han permitido la sobrevivencia de las diferentes etnias en México, ante las condiciones de desatención e injusticia que el Estado tiene

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

con ellas, suponen una identidad colectiva basada en relaciones de reciprocidad que no coincide con el carácter individual en el que se basa la noción de derechos humanos. Esteva (1995) hace un cuestionamiento importante al uso indiscriminado del discurso sobre derechos que se ha generalizado en los últimos años y que en ocasiones se constituye en una nueva forma de imposición al ignorar los patrones culturales que les dan identidad a las niñas y los niños de estas comunidades.

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

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

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

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

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

La familia, la escuela y la comunidad siguen siendo espacios de socialización importantes para los adolescentes y jóvenes, por lo que las consideraciones anteriores también serían válidas para estas edades. Sin embargo, los investigadores coinciden en que un problema actual de la juventud es que las instancias que tradicionalmente se encargaban de la socialización ya no tienen la posibilidad de captar a la población juvenil a través del empleo, la educación, el consumo cultural, etcétera. Señalan de manera constante “la creciente incapacidad que la sociedad mexicana tiene para absorber e incorporar a sus jóvenes en los circuitos formales de socialización: bien a través del empleo o bien mediante la propia educación” (Becerra, 1996: 146). Una gran cantidad de jóvenes no tienen acceso a la educación ni al trabajo. Otros no encuentran empleo después de haber hecho un largo recorrido por la escuela.

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

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

Otro efecto de la exclusión de los jóvenes de los espacios institucionales es lo que Urteaga plantea como “el desborde de espacios de la juventud. Silenciosamente los jóvenes urbanos fueron creando sus propios espacios en donde generaron su propia simbología. La diversidad simbólica de estas manifestaciones juveniles se observa en todos los ámbitos de socialización en donde ellos se

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

HERMAN HESSE

encuentran o desarrollan. Las calles, muros, plazas, centros comerciales, tianguis, cines, artes plásticas, video, grabado, música, revistas, etcétera, se suman a los lugares de sociabilidad tradicionalmente juveniles, las discoteques, los conciertos, las fiestas" (1996: 152). En las ciudades actuales los jóvenes comparten espacios y actividades diversas que pudieran, desde otra óptica, aparecer sin relación alguna o hasta contradictorias, como pertenecer a un grupo ambientalista, jugar videojuegos y ser parte de la porra de un equipo de fútbol. Urteaga llama tribus a este tipo de grupos móviles y los diferencia de otros, como por ejemplo las bandas.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Finalmente, como se ha podido observar, gran parte de la investigación que se ha hecho en México sobre culturas juveniles se ha centrado en los aspectos más llamativos para la sociedad y un

ejemplo claro de ello es el de los chavos banda. El rock, los medios de comunicación, las manifestaciones culturales y el uso del tiempo libre, las comunidades religiosas de base y el trabajo con el medio ambiente son otros de los temas explorados. Y, por supuesto, como se dijo al final del capítulo dos, hace falta más investigación sobre las mujeres jóvenes, la juventud no urbana y la perteneciente a sectores no populares.

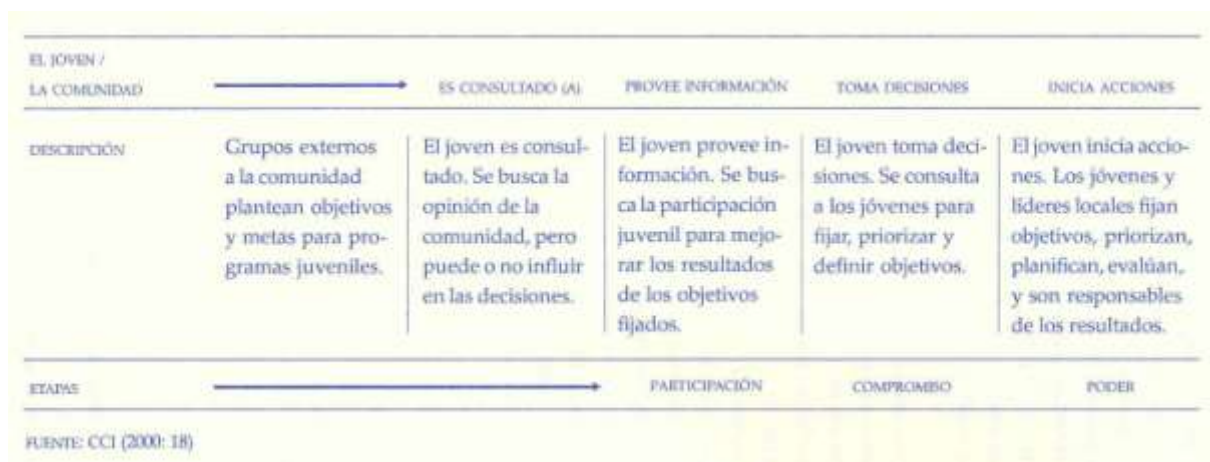
Empoderamiento

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

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

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

No se trata entonces de eliminar poderes o pasar de un poder absoluto a otro, sino de compartir aquello de lo que se ha apropiado el mundo adulto. En toda relación social hay un juego de poder, por lo que no se puede eludir la responsabilidad que tenemos de enseñar a los niños a ejercerlo, así como a negociar, limitar o colaborar con el poder que tienen los demás. El reto es, en resumen, disminuir la acción del sometimiento y control sobre los otros para aumentar las posibilidades de logro de todos como grupo social.



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

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

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

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

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

- ¿A quién corresponde la toma de decisiones y qué estructuras existen para la misma? ¿En dónde está el poder?

- ¿En cuáles decisiones se busca involucrar a los niños? Esto permitirá tener claro a quién se necesita involucrar y a qué nivel de la organización.
- ¿Se trata de consultar con los niños para tener más información sobre las decisiones que toman los adultos o el intento es establecer oportunidades reales para que los niños contribuyan en la toma de decisiones? Los dos objetivos son válidos siempre y cuando haya honestidad con los niños sobre lo que se pretende hacer. Sin embargo, ambos requieren métodos distintos e involucran a todos de manera diferente.⁴

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

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

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

Su argumento es que cuando un problema de la realidad se vuelve objeto de reflexión, necesariamente se da un proceso reconstructivo que está ligado a la imaginación y que tiene una carga

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

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

⁶ La metodología de trabajo se basa en la idea de que la transformación de las condiciones existentes se enfrenta a menores obstáculos cuando se generan espacios nuevos que responden a los anhelos del grupo. Este procedimiento ha dado buenos resultados en contra del maltrato cuando en lugar de pedir a los adultos que luchen contra hábitos establecidos, se les propone que encuentren iniciativas nuevas, actividades distintas y tiempos específicos de relación con sus hijos que vayan más de acuerdo con la manera en que a ellos les hubiera gustado que los trataran cuando eran niños.

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

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

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