

ESTUDIO

PARTICIPACIÓN DE NIÑOS,
NIÑAS Y ADOLESCENTES
A LOS QUINCE AÑOS DE LA CONVENCION,
SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO

© Copyright Save the Children Suecia, 2005

Coordinadoras Responsables:

Blanca Nomura

Gina Solari

Miembros del Equipo de Estudio

Prof. Elvira Figueroa S.

Coordinadora

Dr. Jorge Castro Morales.

Dr. Jorge Valencia Corominas

Dr. Luis Tejada Repalda

Prof. Alejandro Cussiánovich V.

Agradecimientos por su colaboración:

Psic. Teresa Fernández

Docente de la PUCP

Mercedes Chan Key

Estudiante de derecho de la U. Lima

Angélica Castañeda

Estudiante de sociología de la PUCP

Diseño y diagramación

Perico Alvarez

Publicación producida por:

Save the Children Suecia

Programa Regional para América Latina y El Caribe

Dirección web: www.scslat.org

Correo electrónico: postmaster@scslat.org

Apartado Postal: 14-0393 - Lima, Perú

Índice

Presentación	4
Resumen ejecutivo	5
Capítulo 1	
PARTICIPACIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES A PARTIR DEL ESPÍRITU Y LA LETRA DE LA CONVENCIÓN, ASÍ COMO DE LAS EXPERIENCIAS GENERADAS EN EL CONTEXTO DE SU APLICACIÓN EN LOS ÚLTIMOS QUINCE AÑOS	8
Capítulo 2	
RECONOCIMIENTO LEGAL SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LA INFANCIA	43
Capítulo 3	
LA PARTICIPACIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES Y TENDENCIAS EN LOS ESCENARIOS POSCONVENCIÓN	64
Capítulo 4	
LA PARTICIPACIÓN EN EL IMAGINARIO Y EN LA EXPERIENCIA DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES	92
Capítulo 5	
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	127
Anexos	
PROPUESTA DE INDICADORES DE PARTICIPACIÓN INSPIRADOS EN LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO	134

Presentación

La Convención sobre los Derechos del Niño – CDN suscrita en 1989 y firmada por casi todos los países en el mundo constituye el marco legal internacional para el cumplimiento de los derechos humanos aplicados a la infancia. En 2004 se cumplieron 15 años de su vigencia, dato significativo para la región latinoamericana donde la mayoría de países la ratificaron en 1990 y 1991.

Uno de los grandes avances que la CDN ha posibilitado se refiere al reconocimiento de la Participación Infantil como un elemento crucial para el cumplimiento de los Derechos del Niño, considerándolo entre los principios sobre los que se basan todos los derechos. En los artículos 12, 13, 14, 15 y 26 de la Convención se encuentran, además, referencias explícitas a los derechos a la participación, a la libertad de expresión, de pensamiento, conciencia y religión y de asociación.

Desde Save the Children Suecia pensamos que los quince años transcurridos desde que en 1989 se aprobara la CDN, eran una oportunidad para que las naciones representadas por sus Estados y la sociedad civil como los actores mayoritarios en términos cuantitativos, se pregunten por los niveles de coherencia alcanzados en relación a la intencionalidad de la CDN y la realidad de su aplicación y cumplimiento. Muchos son los estudios y análisis que ha merecido la CDN; algunos partiendo de las constataciones que en la práctica se han venido haciendo en relación a las grandes metas que se fijan en relación a la infancia, otros a través del seguimiento que se hace a los informes de Estado y de la Sociedad Civil al Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas y también a través de estudios o investigaciones que se presentan en Foros y Congresos en donde se presentan resultados nacionales o regionales. Las valoraciones son dispares. Desde quienes no ven sino bondades en la CDN y hasta quienes son exigentemente críticos.

El estudio encargado por el Programa Regional para América Latina y el Caribe de Save the Children Suecia al IFEJANT que ponemos a su consideración en esta oportunidad nos brinda un análisis y unos resultados del camino recorrido por la CDN en estos 15 años, con un enfoque de derechos del niño y una metodología multidisciplinaria y participativa donde se han relevado las visiones y voces de los niños y adolescentes que muy acertadamente nos expresan sus esperanzas de cambio para una real aplicación y vigencia de los derechos que se exprese en la vida y en la cotidianidad de cada uno de ellos y ellas.

Save the Children Suecia

Resumen ejecutivo

El estudio pretende dar una visión de conjunto de tipo cualitativo de lo que ha sido el proceso de aplicabilidad de la Convención sobre los Derechos del Niño en los tres primeros lustros de su adopción por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en relación a un específico punto: el del derecho a la participación de los niños, niñas y adolescentes.

Un punto central se refiere a cómo los propios sujetos de la participación, vale decir, los niños, han entendido que se trataba de un derecho, que han ejercido dicho derecho y han entendido también tanto las posibilidades como las dificultades para hacer respetar su derecho a la participación. En este sentido se han realizado, a nivel nacional y en los países contrapartes de Save the Children Suecia, una serie de focus groups que recogen de forma directa lo que niños entre 10 y 15 años conceptúan como participación y lo que ésta significa para ellos hoy. Particular énfasis se ha colocado en el ámbito de la familia como espacio definitivo en la socialización de todo niño, niña y adolescente desde la primera edad. Igualmente el estudio recoge las opiniones de los niños de cuánto y cómo la escuela, el barrio o la comunidad son ámbitos de ejercicio real de participación. Igualmente se ha constatado cómo las distintas formas de organización son una herramienta de representación, de diálogo representativo, de recojo de demandas y de exigencia de cumplimiento del respeto de sus derechos, en particular a la participación fundada en la atención, el diálogo, la consulta y la toma conjunta de decisiones.

El estudio se inicia con un primer capítulo dedicado a lo que llamaremos un análisis de cómo la propia Convención aborda la participación, cuál es su espíritu y cuál es el texto. Se trata de un balance crítico y de reconocer a través de los Informes Oficiales y los Informes de la Sociedad Civil al Comité de los Derechos del Niño de NN.UU. en Ginebra, por el seguimiento a la Convención, cuánto el texto y el espíritu de la Convención se ve reflejado en las prácticas concretas. Pero además el estudio, hace igualmente un recorrido de los Planes Nacionales de Acción por la Infancia a fin de reconocer cómo el derecho a la participación ha sido previsto y puesto en práctica en dichos planes. Una primera y fundamental conclusión que debemos reconocer es que en los países de la Región que han sido revisados, la práctica no concuerda satisfactoriamente con los postulados formales y las declaraciones y que por ende, la hermenéutica concreta evidencia la necesidad de seguir insistiendo en la vigencia de este derecho “clave” de la infancia.

Uno de los aspectos en que es mensurable, igualmente, la incidencia concreta que la Convención ha ido logrando, es en su impacto en las legislaciones nacionales en lo que a infancia se refiere. Este es el tema que en un segundo capítulo se aborda. Se pasa revista no sólo de la legislación específica, sino a las Cartas Magnas de algunos países de la región. Este capítulo tiene importancia,

toda vez que intenta hacer una medición de cuánto y cómo los Estados Parte han cumplido con las modificaciones que en materia legal la Convención exigía. Particular énfasis ha sido dado a un aspecto del que los discursos jurídicos, sociales y pedagógicos dependen en buena parte. Se trata de la cuestión de la “capacidad jurídica”, sobre la que en los distintos países de la región el abordaje teórico difiere. Pero no menos significativo es el análisis de las legislaciones nacionales en cuanto al reconocimiento explícito del derecho a la participación y las precisiones más concretas que de éste se derivan para su aplicación.

El estudio dedica un tercer capítulo a lo que se ha dado en llamar los escenarios en los que se da la Convención en 1989 y los escenarios que se han ido creando en estos primeros quince años en la región. Pero además, se esbozan algunas hipótesis de los escenarios que se abren hacia delante luego de estos quince años.

Sin pretender elaborar una propuesta acabada ni mucho menos, se han esbozado algunos indicadores que permitan guiar los procesos y ponderar algunos resultados.

Entre las conclusiones más relevantes podemos señalar:

1. El derecho a la participación de la infancia en todo aquello que les concierne, tiene una trascendencia para los discursos actuales de democracia y ciudadanía, toda vez que los niños y las niñas siguen siendo, en general y en concreto, ciudadanos de ínfima categoría.
2. La participación de la infancia, relocaliza cuestiones tan centrales como la relación intergeneracional, adultos-niños, la misma que debe ser abordada como una cuestión de poder y no sólo como una cuestión de costumbres o de pautas culturales establecidas, desligadas de dichas relaciones de poder.
3. Reafirmar que la experiencia en la familia juega un papel determinante en las posibilidades de aprender a escuchar, a opinar, a dialogar, a negociar, sin que las asimetrías impidan una real participación. Desafortunadamente, la familia hoy por hoy, no constituye un factor que asegure la satisfacción de esta necesidad a la mayoría de los niños y niñas con los que se trabaja en la región.
4. Ciertamente que la experiencia de organización infantil en los diversos espacios, escuela, barrio, comunidad o sociedad amplia, constituye una posibilidad significativa para la existencia social de la infancia, para su interlocución con el Estado, con las autoridades locales, con los adultos en general. Sin embargo, las organizaciones para ser portadoras de un mensaje atendible en cuanto

a participación infantil, exigen vigilancia en cuanto al rol de los adultos o jóvenes adultos que las acompañan, pues las tendencias manipulatorias no son ajenas a dichas experiencias.

5. La normativa, si bien está bastante avanzada en la región, requiere afinarse en cuanto a su orientación en torno a aspectos que se refieren a sectores de la infancia particularmente polémicos cuando del derecho a la participación se trata. Es el caso de los llamados menores de edad en conflicto con la ley, los internados o institucionalizados, los que trabajan tanto en el mundo rural como en el urbano, aquellos con discapacidades. Pero muy en particular los niños y niñas que tienen entre tres y seis años, a quienes aún se les subestima en su capacidad participativa en los niveles que toman en cuenta su real desarrollo.
6. Es necesario tomar en cuenta que la participación de los niños con posibilidades de ser efectivamente considerada, requiere como nunca antes, de información calificada. Hoy niños y niñas tienen posibilidades –y las aprovechan– de comunicarse con otros pares a nivel mundial. Podemos decir que se trata de un circuito de audición, de diálogo, de opinión, de interrelación que crean condiciones de participar, aunque en un circuito autónomo –posiblemente paralelo– del mundo adulto y, quizá, con poca incidencia en la vida social y política de sus entornos. Pero son experiencias que terminarán revirtiéndose en una demanda de participación en los diversos ámbitos de la vida cotidiana y de una nueva relación adulto-niño.

Capítulo 1

PARTICIPACIÓN DE NIÑOS, NIÑAS
Y ADOLESCENTES A PARTIR DEL ESPÍRITU
Y LA LETRA DE LA CONVENCION,
ASÍ COMO DE LAS EXPERIENCIAS GENERADAS
EN EL CONTEXTO DE SU APLICACION
EN LOS ÚLTIMOS QUINCE AÑOS.

*Los contextos de la pobreza y la exclusión ponen en entredicho
el ejercicio de cualquiera de los derechos del niño,
pero muy especialmente el de participar,
en tanto que son los adultos quienes definen las prioridades*

Acerca de la participación:

En un estudio auspiciado por Save the Children Suecia, el equipo de trabajo encabezado por ESPINAR (7) arribó a la definición de *participación* como “el ejercicio del poder que tienen los niños y las niñas para hacer que sus opiniones sean tomadas en cuenta seriamente y para asumir en forma responsable, según su grado de madurez y desarrollo, decisiones compartidas con otros en asuntos que afectan sus vidas y la de su comunidad”.

Teniendo en cuenta que la participación, no obstante los vacíos y distorsiones que hace la Convención sobre los Derechos del Niño (en adelante *la Convención*) respecto a este enunciado, se ha constituido en uno de los cuatro derechos básicos de los niños y adolescentes (los otros tres son el derecho a la supervivencia, al desarrollo, la protección y la no discriminación) y antes de entrar en el análisis del espíritu y la letra de la Convención sobre este tema, conviene delimitar los modos y maneras en que esta participación se puede producir en un entorno dominado por el adultocentrismo.

Llamamos *modos de participación* a los cursos de acción de los niños, niñas y adolescentes en interacción con otros, sean niños (as) y adolescentes o adultos, los cuales son configurados a partir de las significaciones que movilizan estas acciones y de la participación en la toma de decisiones que expresan y concretan estas significaciones. Por *ámbitos de participación* entendemos los espacios en los que se producen estas interacciones, delimitadas por intereses, proyectos, necesidades o significaciones relevantes para los sujetos.

Los ámbitos donde participan los niños son los siguientes:

1. **La familia**, en la que su participación estará condicionada por el estilo de organización y crianza de la familia, según ésta sea despótica (asociada a valoraciones tradicionales, rígidas), autoritaria (en que la patria potestad es omnipresente) o democrática (en la que la opinión del niño es tomada en cuenta).
2. **La escuela**, en que los asuntos que movilizan la participación infantil están vinculados a los fines del proyecto escolar. La realidad actual es que el proyecto escolar es pensado y dirigido por los adultos, pero la escuela es un ámbito de generación de ciudadanía y ejercicio democrático que debería estar guiado por tres propósitos fundamentales:
 - a. El desarrollo de aprendizajes que permitan a los estudiantes asumir su condición de ciudadanos plenos, solidarios y responsables con su entorno social.
 - b. Promover el sentido de pertenencia hacia un estilo de vida basado en la confianza y la participación (estadio posconvencional de Kohlberg).

- c. La creación de una cultura democrática que elimine la exclusión y la discriminación en todas sus formas.

Por ejemplo en el Perú, las experiencias de los Municipios Escolares y los Consejos Estudiantiles, que deberían ser promovidos en todas las Unidades de Gestión Educativa, reflejan la importancia de la escuela en estos aprendizajes y experiencias de participación democrática o ciudadana, si bien, como se ha apuntado, algunas de estas experiencias parecen ser una simulación de mecanismos democráticos al interior de la escuela (pues, en definitiva, son los directores o maestros quienes dirigen la Junta Escolar y deciden los planes de estudio y otras actividades).

3. **La organización**, que debe permitir la socialización positiva del derecho de cada niño y como parte de un colectivo. En este sentido, debe entenderse la organización como el espacio estructurado dirigido por los niños, que está movida por sus propios intereses, generalmente vinculados a la defensa y promoción de sus propios derechos, y por la búsqueda de la participación en la toma de decisiones políticas. Respecto a estas organizaciones –aunque es extendible a niños y niñas que no tienen organizaciones propias– es pertinente señalar los riesgos a los que están expuestos en su relación con los adultos. Dos de ellos fueron puntualizados por Hart en la célebre escalera de participación: el tokenismo y la manipulación, que él aplicara a la infancia. Otros dos son la idealización o la ideologización de los niños¹.

Experiencias interesantes de participación organizada a partir de la iniciativa y dirección de los propios niños trabajadores en el Perú son las de MANTHOC, el intento de participación dirigida de Colibrí y el movimiento nacional que congrega a ambas tendencias, el MNNATSOP. En Brasil, el MNMMR (niños/as de la calle) y en Nicaragua las derivaciones de participación política de la infancia que se generó a partir del Movimiento Sandinista. En Bolivia y Paraguay la categoría de NAT (Niño/Adolescente Trabajador) tiene vigencia dentro de los movimientos sociales de esos países y en Nicaragua existe la organización de NATRAS (Niños y Adolescentes Trabajadores). Pero igualmente podemos señalar el Moani de Venezuela, el Mochinats en Chile, el movimiento de Nats apoyado por CEIPA en Guatemala.

4. **La comunidad**, que está en directa relación con el derecho de los niños a 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. Como es fácil colegir, las trampas señaladas para el caso de la organización también están presentes en la participación en comunidad.

Para una adecuada sistematización de este tema, Espinar propone tomar en consideración que, en cada uno de los ámbitos descritos, deben definirse, con toda la claridad que sea posible, los actores

¹ CASTRO, J. (2003) *Algunos factores de riesgo en la participación infantil*, Lima, Save the Children Suecia. Documento.

involucrados (por ejemplo, los niños y los padres, en la familia); los asuntos o fines que los congregan (por ejemplo, la enseñanza-aprendizaje, la socialización, el proyecto educativo, en la escuela); y los componentes de la participación (opinión, decisión, acción).

Tomando en cuenta todas estas premisas es que se puede hacer una tipificación de las maneras en que se da la participación infantil. El cuadro elaborado por el propio Espinar es adecuado para hacer esta delimitación.

CUADRO 1
TIPOS DE PARTICIPACIÓN INFANTIL

TIPO DE PARTICIPACIÓN	DEFINICIÓN	PRÁCTICAS PARTICIPATIVAS
Participación familiar	Referida a la participación de los niños y las niñas a través de sus opiniones, las cuales son tomadas en cuenta en la búsqueda de bienestar y la realización del proyecto familiar.	<ul style="list-style-type: none"> • Acuerdos sobre normas de crianza. • Interacciones cotidianas en el núcleo familiar. • Opiniones y decisiones sobre el bienestar común.
Participación recreativa	Es la participación de los niños y niñas relacionada con actividades de carácter lúdico-recreativo, promovidos por ellos mismos o por los adultos, y cuyas expresiones contribuyen al desarrollo personal.	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos deportivos o clubes infantiles. • Grupos culturales dedicados a la danza y el teatro. • Grupos de música y baile.
Participación social o comunitaria	Es la participación de los niños y niñas relacionada con el derecho que tienen a contribuir en la mejora de las condiciones sociales en las que viven, a través de diversas expresiones de solidaridad con otros y de servicio en la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones organizadas de ayuda mutua. • Corresponsales escolares. • Acciones comunitarias o proyectos que involucran a los niños en temas de salud, medio ambiente, etc.
Participación ciudadana	Es la participación de los niños y niñas en los asuntos públicos en los que ejercen sus derechos a través de la deliberación y representación, construyendo con otros espacios de convivencia democrática.	<ul style="list-style-type: none"> • Municipios escolares. • Consejos Estudiantiles. • Propuestas en foros públicos. • Manifestaciones públicas a favor de la infancia.
Participación política	La participación política se entiende como el conjunto de acciones que realizan los niños y niñas de forma organizada para conseguir metas políticas, ejerciendo influencia en los procesos de adoptar decisiones políticas que afectan a la infancia.	<ul style="list-style-type: none"> • Organizaciones y movimientos dirigidos por niños: Movimiento Nacional de Niños y Adolescentes Trabajadores Organizados del Perú (MNNATSOP) y (MANTHOC), Mochinats en Chile, Onats en Paraguay, Unatsbo en Bolivia. • Acciones de incidencia política. • Propuestas en foros de alcance local, nacional e internacional.

Acerca del espíritu de la Convención:

Como se podrá observar en el acápite relacionado con la aplicación de la Convención de acuerdo a los informes de los Estados Parte y los llamados informes alternativos o no oficiales de agrupaciones de la sociedad civil que promueven los derechos de niños y adolescentes, la noción de madurez y la atribución implícita de *capacidad* para el ejercicio de sus derechos de acuerdo a bandas etáreas, implica en la práctica la *moratoria* de esos derechos. Autores contrapuestos como Bobbio y Dahl llegan a la conclusión que, en la práctica, los derechos del niño resultan objeto de una triple restricción:

- a. En forma indirecta, cuando en el derecho de familia quedan automáticamente subordinados al derecho de cuidado de los padres.
- b. En forma condicional, cuando la indisponibilidad de fondos legitima el incumplimiento por parte de los adultos².
- c. En forma de no existencia (algunos derechos son sólo para adultos).

Si bien la infancia es un período de desarrollo y maduración, los procesos de desarrollo no son uniformes para todos los niños, ni pueden atribuirse a bandas etáreas que constituyen un abuso de la estadística. La maduración, de otro lado, depende de factores genéticos, biológicos, psicológicos y sociales imposibles de evaluar a simple vista, qué es lo que las autoridades del aparato jurídico-policia hacen cuando se trata de aplicar los derechos de los niños y adolescentes en asuntos contenciosos.

Acerca de la letra de la Convención en relación a la participación de niños, niñas y adolescentes

El derecho a participar sólo aparece en la Convención en su artículo 31°, y se restringe a la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento. Esto es, que de todos los ámbitos analizados anteriormente, la participación de los niños debiera estar confinada a la esfera de lo creativo y lúdico, que es un ámbito de desarrollo y maduración necesario, pero no suficiente.

² Los derechos sociales, económicos y culturales sólo son aplicables en la medida que los países tengan disponibilidad de financiación para su ejercicio, de acuerdo a normas aprobadas en las Naciones Unidas.

a. Análisis FODA de la viabilidad y factibilidad de la participación de niños, niñas y adolescentes:

**CUADRO 2
ANÁLISIS FODA DE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL**

FORTALEZAS	DEBILIDADES
<p>Participación como un hecho social inherente a la vida de los niños, niñas y adolescentes.</p> <p>Resiliencia de los niños, niñas y adolescentes.</p> <p>Temperamento, estilos de vinculación y aprendizajes favorables a la maduración del niño, niña o adolescente.</p>	<p>Contextos sociales de pobreza y exclusión.</p> <p>Secuelas del maltrato, la marginación o la discapacidad en niños, niñas y adolescentes.</p> <p>Temperamento difícil, desvinculación y aprendizajes nocivos de niños, niñas y adolescentes.</p>
OPORTUNIDADES	AMENAZAS
<p>Familias armónicas.</p> <p>Presencia de un cuidador, tutor o mediador de aprendizajes positivos, que se convierta en figura de identificación.</p> <p>Espacios de socialización formativos (recreación, artes y oficios, trabajo).</p> <p>Escuelas adaptadas a las necesidades y derechos de los niños, niñas y adolescentes.</p> <p>Municipios escolares.</p> <p>Debate sobre la participación infantil en la sociedad civil.</p> <p>Reconocimiento de la participación como uno de los derechos fundamentales que emanan de la Convención.</p> <p>Compromiso de Save the Children Suecia y otras ONG con la participación.</p>	<p>Familias disfuncionales.</p> <p>Tutores con patología psíquica o escolaridad escasa (analfabetismo funcional).</p> <p>Medio ambiente y entornos urbanos marginales, criminalizados.</p> <p>Escuela pública “agotada”.</p> <p>Manipulación de la participación en la escuela por los adultos.</p> <p>Globalización excluyente.</p> <p>Discriminación en todas sus formas.</p> <p>Poca importancia de la participación en los Planes Nacionales de Acción.</p>

b. Descripción de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas.

Fortalezas:

- La participación del niño es un hecho social irreversible y cada vez más consolidado en la sociedad latinoamericana. El papel del niño en las comunidades tradicionales (como la

andina o la amazónica) y su valor productivo en las urbes “modernas”, son ejemplos de esta afirmación.

- La resiliencia definida como capacidad para sobreponerse a condiciones de riesgo psicosocial es una fortaleza comprobada en los niños, niñas y adolescentes que nacen y crecen en situaciones carenciales.
- El temperamento *fácil*, la vinculación *segura* y los aprendizajes formativos son factores que facilitan la participación del niño.

Debilidades:

- Los contextos de la pobreza y la exclusión ponen en entredicho el ejercicio de cualquiera de los derechos del niño, pero muy especialmente el de participar, en tanto que son los adultos quienes definen las prioridades. Un ejemplo es el gasto procíclico en la niñez durante la década de 1990 al 2000, como lo han estudiado en regiones como el Asia, en América latina, como en el Perú. VÁSQUEZ y MENDIZABAL (21).
- La manifestación más ostensible de la violencia doméstica, social, política y económica cuando es dirigida hacia los niños es el maltrato infantil. Sus secuelas, entre otras, son la falta de autoestima y la carencia de un proyecto de vida, que les permita participar en su propio destino y el de su comunidad. La marginación se genera en la carencia de ciudadanía o el recorte de sus derechos (vía moratoria, por ejemplo), lo que da pie a la discriminación por edad. La discapacidad supone un estatus minusvaluado, aún en el texto de la propia Convención (que usa el término *impedido*).
- Los temperamentos difíciles, las vinculaciones inseguras y los aprendizajes nocivos son la contraparte a las fortalezas ya descritas.

Oportunidades y amenazas:

- Son condicionantes del entorno meso, exo y macrosistémico que exigirían una descripción teorizante que preferimos omitir para que sean representadas en los informes de los Estados Parte y los de la sociedad civil, cuando sean pertinentes al derecho de participar de los niños, niñas y adolescentes.

La viabilidad de la participación de acuerdo a la normativa internacional y nacional

Como sostiene WOLL (22) en el estudio internacional de seguimiento del impacto de la Convención, que se hiciera tratando de coincidir con el décimo aniversario de la misma, las conclusiones que se extraen de la indagación realizada en seis países (Ghana, Filipinas, Nicaragua, Perú, Suecia y Yemen) implican que los informes oficiales tratan de mostrar un rostro feliz, independientemente del grado de creciente sufrimiento en los niños de esos países (ciertamente con alguna honrosa excepción) y que no prestan atención a las observaciones del Comité de los Derechos del Niño de las NN.UU. (en adelante Comité de Ginebra). Los informes no oficiales, por su parte, están más atentos a la satisfacción de las necesidades inmediatas de los niños, poniendo poco énfasis en la participación, con la excepción de Brasil, Chile y Nicaragua, como se verá más adelante.

Los pronunciamientos sobre este derecho en los diferentes foros reunidos con este propósito, no trascienden lo formal-declarativo, con la excepción de las provisiones constitucionales de Ecuador y la propuesta precursora del Estatuto de los Niños y Adolescentes del Brasil.

Factibilidad de la participación en los contextos de pobreza y exclusión

Las dos acepciones más usadas de *participación* son: acción y efecto de participar; parte que corresponde a cada uno de los que participan en una cosa. De otro lado, la psicología del desarrollo nos informa de la necesidad de pertenencia como una demanda perentoria en el proceso de autorrealización del ser humano.

Para que la acción y efecto de participar se constituyan en el ejercicio de un derecho que involucra el continuum *opinión-decisión-acción*; o para que cada uno pueda tomar la parte que le corresponda, primero deberían estar claramente definidos los actores del hecho (los *participantes*) y los fines o asuntos que los congregan (qué se va a *repartir*).

Los contextos de pobreza y exclusión, entendidos como carencia en la satisfacción de necesidades básicas, el primero; o la carencia del ejercicio de los derechos ciudadanos (incluidos los económicos, sociales y culturales), el otro; hacen prácticamente imposible la participación de los niños, ya no en los asuntos que competen a su comunidad, sino en los más inmediatos que tienen que ver con su propia supervivencia o su destino como personas. El autoritarismo que emana del adultocentrismo y la acentuación de la desigualdad y el desempleo, características centrales de la hegemonía del mercado capitalista mundial, con su correlato de desvinculación de los seres humanos en sus interacciones, hacen que la necesidad de pertenencia (y su cotejo con el afán de posesión) acaben

siendo reducidos a una posibilidad ignota. Como bien apuntan las teorías antropológicas, al tornarse un bien limitado, la lucha por su posesión se hace más descarnada, degradante de la condición humana. Los niños son entonces los más firmes candidatos a perder en una lucha planteada en términos inequitativos.

En un documento de Rådda Barnen de 1993 (12) se lee lo siguiente:

“2.4 Los programas de “ajuste” en América Latina, llamados también de estabilización económica, trajeron las siguientes consecuencias (entre otros que falta enumerar):

- a. Cambios en la organización familiar, particularmente en los más pobres, provocando que más miembros (y a más temprana edad) salgan a trabajar.*
- b. Reducción de la inversión estatal en programas sociales importantes.*
- c. Dificultad de adaptación de los Estados para atender las necesidades de los más pobres (Comité de los Derechos del Niño, NN.UU.).*

2.5 La aplicación de los programas de ajuste por los gobiernos para “salir de la crisis”, tiene prioridades que no guardan coherencia con el “interés superior del niño” señalado en la Convención. Dichos ajustes económicos terminan provocando más desajustes sociales. En el abandono que hacen de los sectores “no productivos”, desconocen que la niñez es un recurso fundamental para la construcción del futuro de nuestros países. Y por lo tanto, y al contrario de lo que se practica, hay que protegerlo y desarrollarlo” (op. cit., p. 3).

Visibilidad de la participación en los informes de los países y contrapartes de Save the Children Suecia

El Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez, en una publicación dedicada a analizar el balance de una década de aplicación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (2), dedica un acápite al tema de la participación, que empieza señalando que en la Convención, la palabra *participación* aparece explícitamente dos veces y el derecho a *participar*, tres veces, en el artículo 31° de la misma, que dice:

- “1. Los Estados Parte reconocen el derecho del niño al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y las artes.*

2. *Los Estados Parte respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento”.*

La reiteración y el énfasis en determinados ámbitos de participación (vida cultural y artística, recreación y esparcimiento) son claramente indicativos de lo limitado que aparece este derecho en el texto de la Convención. Si bien se puede inferir, por una asociación proximal, que se reconoce la participación de los niños, niñas y adolescentes en la familia, la escuela y la comunidad, esto no aparece como un enunciado importante en su texto. Los autores mexicanos del libro citado, en el acápite que les corresponde, formulan en sus conclusiones la necesidad de diferenciar el tipo de participación, tomando en cuenta el criterio etéreo (por lo demás, consagrado en artículo 12 de la Convención, junto con el de madurez relativa) y condicionantes de tipo cultural, poniendo como ejemplo la abierta inclusión de los niños en las comunidades rurales. Terminan postulando que se discuta el nivel de participación infantil en la toma de decisiones como un indicador de democratización en los países desarrollados (Corona, Pérez y Wong, op. cit., p. 200).

Pero las críticas más severas acerca de la real participación de los niños como resultado de la aplicación de la Convención, provienen de la Red Nacional de ONGs de Infancia de Chile, la que al constituirse en Comité de Iniciativa por los Derechos del Niño de ese país, inició sus comentarios al segundo informe del Estado chileno (14) con una carta dirigida al Comité de Ginebra, en la que advierte que el Estado chileno no ha generado las condiciones legislativas o institucionales que garanticen la aplicación cabal de la Convención, que los actores políticos no se sienten comprometidos con el tema y que *“no existe una coalición sólida de organismos de la sociedad civil que trabajen por la infancia”*, una autocrítica meritoria si se tiene en cuenta que los llamados grupos de iniciativa nacional de los países de la región latinoamericana adolecen de la misma debilidad, o bien que se esmeren en arrogarse una representatividad que muchas veces no tienen. Pero lo medular de esta carta es la última de sus recomendaciones, que señala textualmente lo siguiente:

*“c. Reiterar la importancia que los informes sean el resultado de un amplio debate sobre la situación de la infancia y el respeto y ejercicio de derechos por parte de los niños, debates en los cuales la presencia y **participación** de niñas y niños debe estar garantizada y cautelada”. (énfasis propio).*

Las constataciones y recomendaciones de este grupo son tanto más importantes por el hecho de provenir de un país de la región cuya estabilidad democrática, crecimiento económico e índice de desarrollo humano son paradigmáticos.

Veamos en detalle los acápite de su informe relacionados con el respeto a la opinión del niño, la libertad de expresión, la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión y la libertad de asociación y de celebrar reuniones pacíficas, en la medida que tales garantías se aproximan a la noción de participación que manejamos:

“C. El respeto a la opinión del niño (artículo 12)

42. *En nuestro país las decisiones administrativas, sean de alcance general (políticas y programas) o la resolución de situaciones particulares, se toman usualmente sin considerar la opinión de los niños y niñas. En este sentido se observa que tanto la legislación como la práctica social, no han desarrollado los mecanismos que les aseguren la expresión de sus visiones y opiniones.*
44. *En la legislación aún permanecen en vigencia normas jurídicas que atentan contra el derecho de los niños a ser escuchados y considerados en los procedimientos judiciales. Ellas son:*
- *El Código Civil, que se basa en una concepción tradicional, donde se privilegia la autoridad parental por sobre el derecho de los hijos, otorgándoles a los padres la facultad de decidir y a elegir por el niño, así como de corregirlo y controlarlo. El artículo 233, inciso 2, faculta al padre para llevar a un niño ante un juez para que “resuelva su vida futura”, hasta la edad de 20 años. Además, este Código sólo exige al juez oír a los parientes de los niños –y no a éstos– en los procesos judiciales.*
 - *La Ley de Menores 16.618, que señala que si es posible se oirá a los “menores púberes” (mujeres mayores de 12 años y varones mayores de 14 años), mientras que a los “impúberes” se les oirá sólo cuando la autoridad judicial lo estime conveniente. De este modo, la posibilidad de un niño de ser escuchado dentro de un proceso judicial, queda al arbitrio y la discrecionalidad del juez.*
45. *En un Estado como el nuestro, resulta impracticable la protección de los niños y las niñas que sufren discriminación o castigo por causa de la condición, actividades u opiniones de sus padres o tutores, puesto que, por una parte, la reglamentación al respecto protege a los niños gravemente vulnerados en sus derechos por parte de sus padres o tutores, separándolos temporalmente de ellos. Cuando sus derechos son vulnerados por otra persona, aún por razón de las características de sus padres o tutores, son éstos responsables de su protección. Por otra parte, muchas de*

estas causales de discriminación o castigo, están insertos en la matriz cultural de la sociedad, por lo tanto no constituyen hechos punibles. Tales son los casos de los que sufren discriminación por condición de indigencia o pobreza de sus padres o su origen étnico.

En Chile no existen en las escuelas las instancias de participación de adolescentes, los centros de alumnos³ en la práctica son literal y prácticamente intervenidos por un profesor, representante de la dirección. En educación básica los centros de alumnos casi no existen o no han sido promovidos por las autoridades. De hecho, actualmente los Centros de Alumnos sólo tienen existencia a nivel reglamentario y no legal, además de no tener posibilidad de obtener personería jurídica.

IV. DERECHOS Y LIBERTADES CIVILES (artículos 7, 8, 13 a 17 y apartado a) del artículo 37)

La libertad de expresión (artículo 13)

55. En el sistema educacional de Chile no está asegurado el derecho a la libertad de expresión de los niños, los cuales son, en términos generales, fuertemente reprimidos en el espacio escolar, siendo la principal fuente de medidas disciplinarias.

D. La libertad de pensamiento, de conciencia y de religión (artículo 14)

56. Este derecho no es reconocido ni respetado en Chile.
Pese a que en la Constitución Política del Estado se establece en el artículo 19, inciso 6, que todas las personas gozarán de libertad de conciencia y de libre manifestación de todas las creencias y del ejercicio de todos los cultos, durante el período el Estado no ha implementado ninguna medida tendiente a asegurar a los niños el ejercicio de este derecho.

E. Libertad de asociación y de celebrar reuniones pacíficas (artículo 15)

58. El Estado chileno no está en condiciones de asegurar la libertad de asociación, dado el nivel de injerencia de los adultos en las estructuras y el funcionamiento de las organizaciones existentes, las trabas para su libre desenvolvimiento y la imposición de restricciones arbitrarias al ejercicio de estos derechos. En el caso de la educación básica, el Estado chileno no ha adoptado las medidas que conduzcan a asegurar el derecho de asociación de los niños de este nivel, existiendo experiencias esporádicas y no sistemáticas en este plano.

³ Organizaciones representativas de los alumnos en la escuela.

Consignando la Constitución Política (artículo 19, N° 13) el derecho de todas las personas a reunirse en forma pacífica y a asociarse sin permiso previo (artículo 19, N° 15). Sin embargo, en relación a los niños, el ordenamiento jurídico vigente no les reconoce capacidad para celebrar válidamente actos civiles. Sólo pueden afiliarse a un partido político a partir de los 18 años y a una organización comunitaria de carácter juvenil a partir de los 15 años. El hecho de que exista una edad mínima para participar en las organizaciones juveniles excluye a muchos niños capaces y responsables para integrarlas y, por lo tanto, se subestima la participación de los niños y su capacidad de aportar, vulnerando el genuino derecho a la asociación y expresión de opiniones...”.

Los numerales previos a los párrafos citados corresponden a las observaciones formuladas por el Comité de Ginebra al segundo informe del Estado chileno (entregado en febrero de 1999).

En los acápites relacionados con las medidas generales de aplicación, el informe alternativo de las ONG chilenas hace importantes contribuciones respecto al derecho a la participación.

Así, se puede leer que:

“Por otra parte, se constata que las iniciativas legales aprobadas hasta el momento, tienden a favorecer primordialmente los derechos de los niños a la provisión y a la protección, existiendo prácticamente una nula consideración a sus derechos de participación.

(...)

En efecto, la existencia de un Plan Nacional de Infancia es un importante instrumento que orienta las políticas hacia la infancia. Sin embargo, sus cuatro objetivos centrales parecieran dejar fuera a otros dos que nos parecen más importantes:

- a. La promoción de la participación infantil en orden a transformar efectivamente a los niños y niñas en sujetos de derecho.*
- b. La sensibilización de la sociedad en orden a promover y respetar los derechos de los niños en la convivencia cotidiana. Ello alude al compromiso de operar cambios culturales que modifiquen la construcción de la categoría infancia y las características que se le asignan”.*

Como veremos, el panorama de las posiciones adoptadas por los Estados Parte y los cuestionamientos de los informes alternativos siguen el mismo patrón que se ha reseñado extensamente para el caso chileno.

Los matices reflejan correlatos culturales o sociales diferenciados en cada país de la región, matices a veces ensombrecidos por la tendencia prevalente de imaginar que lo formal declarativo o lo formal legislativo garantiza la implementación de las medidas propuestas, como es el caso de la ciudadanía de los niños en Ecuador o los espacios de participación de los niños, de acuerdo al informe oficial de Nicaragua.

Pero antes de entrar en detalles específicos, tomemos el caso del Nuevo Código de los Niños y Adolescentes del Perú, aprobado en el año 2000, para poner sobre el tapete la fragilidad conceptual de que están permeados muchos de los dispositivos que giran en torno al derecho de opinión y la capacidad de decisión de los niños, un asunto central en nuestra definición de la participación.

Como lo recalca el informe oficial peruano de 1998 (11), el Código de los Niños y Adolescentes del año 1992, (modificado por el Código señalado) contiene el artículo 93, que dice a la letra:

“El juez especializado debe escuchar la opinión del niño y tomar en cuenta la del adolescente”.

Esto es, deberá tomar en cuenta el grado de madurez que haya alcanzado esa persona de acuerdo a criterios discrecionales de lo más subjetivos. Se debe recordar al respecto que la Convención, tanto en su preámbulo como en el artículo 12, habla de la madurez del niño, sin precisión alguna sobre el asunto. Es más, en el preámbulo recuerda la Declaración de los Derechos del Niño para puntualizar que *“el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidados especiales...”*.

¿Con qué oído escuchará el juez especializado la opinión del niño y cuándo tomará en cuenta la del adolescente, con semejante antejuicio valorativo? Más bien parecería una velada invitación a ignorar ambas. Y esta afirmación entraña un cuestionamiento que va más allá de la posible arbitrariedad del juez en el proceso de escucha-toma de decisión, pues implica que la doctrina misma que inspira la Convención –la protección integral– está prejuiciada por una noción que no admite la efectiva participación de los niños en asuntos que le competen como persona y miembro de una comunidad.

Veamos otros ejemplos extraídos de los informes oficiales de los Estados Parte y de las contrapartes de Save the Children Suecia.

El ejemplo ecuatoriano de consagrar en su Constitución Política de 1998 la ciudadanía de los niños, ha sido considerado como el avance legislativo más significativo de la región en lo que concierne a garantía en el ejercicio de derechos (20). Como quiera que la participación no figura entre los reseñados en el informe citado (una síntesis del segundo y tercer informes oficiales de Ecuador), sólo queda señalar que cuando alude al artículo 31º de la Convención (derecho a participar en actividades

artísticas, culturales, recreativas...), pone énfasis en que *“una quinta parte de las escuelas del país cuenta con suficientes campos deportivos”* (op. cit., p. 76)⁴.

Los informes alternativos ecuatorianos no son tan optimistas respecto a estas conquistas legales, en comparación con los enunciados puramente declarativos del primer informe oficial ecuatoriano (17). El informe no oficial de Defensa de los Niños Internacional- Sección Ecuador (6), no menciona el tema de participación y el del Foro de las ONG dedicadas a los niños (8), que sólo se puede cotejar con el primer informe oficial, abunda en datos acerca de la situación de pobreza y la escasa asignación de recursos para cubrir metas asistenciales básicas, por lo que concluye que la Convención deviene en UNA PROMESA INCUMPLIDA (las mayúsculas son del título del documento) para los niños ecuatorianos.

El tercer informe oficial de Nicaragua, que comprende el período 1998-2002 (5), en sus páginas 28 a 30 tiene un acápite dedicado a *“órganos de participación del niño”*, con un listado de las acciones del Consejo Nacional de Atención y Protección Integral a la Niñez y la Adolescencia (CONAPINA), en el que destaca que para formular el Plan Nacional de Acción 2002-2011 se consultó a 850 niños, niñas y adolescentes, con los gobiernos estudiantiles como facilitadores del proceso (p. 29) y se promueve el protagonismo infantil vía los medios de comunicación masiva (escritos y radiales). En el acápite dedicado a la libertad de expresión, el informe destaca los Gobiernos Estudiantiles y los Cabildos Infantiles Municipales, que se relacionan con la Red de Alcaldes Amigos y Defensores de los Niños y Niñas.

En el estudio sobre el impacto de la Convención realizado en Nicaragua por Save the Children Suecia (13)⁵, se destaca que la participación infantil se canaliza en ese país a través de dos organizaciones con una carga ideológica importante. La primera es el Movimiento Infantil “Luis Alfonso Velásquez Flores” (MILAVF), sucesor de la Asociación de Niños Sandinistas; y el Movimiento de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (NATRAS). Sobre este último y en relación al riesgo de manipulación de las organizaciones de niños, es interesante rescatar el testimonio de Manfred Liebel sobre la conformación de una “Comisión de Adultos” (integrada por ex dirigentes que habían adquirido la mayoría de edad), que se constituyó en el filtro de las decisiones de los niños.

Otro informe relacionado con Nicaragua, el de la organización noruega Redd Barna (15), afirma que el trabajo infantil es causa y consecuencia de la pobreza y cita a uno de los participantes en un foro que convocó diciendo: *“No se puede hablar de erradicación del trabajo infantil si no se tienen escuelas en cantidad y calidad suficiente y si no existen alternativas económicas para las familias”*, incidiendo así en la perentoriedad de analizar el rol productivo del niño en la familia y la comunidad,

⁴ Esto nos recuerda que el INEI peruano incluyó como indicador de satisfacción de las necesidades del niño la posesión de un aparato de TV, como si la programación de señal abierta (la que ven los niños pobres, que son el 60% en el Perú) tuviera contenidos adecuados a su formación.

⁵ Estudio que también se realizara en el Perú, como en el otro país representativo de la región, con resultados desalentadores por la distorsión que sufrió en su proceso de elaboración.

más allá de la discusión epistemológica acerca de la caracterización del trabajo infantil como causa o consecuencia y dejando de lado su vigencia como facilitador de una forma de participación (la de los niños y adolescentes que trabajan) que, salvo los casos de Nicaragua y Perú, no ha alcanzado, aparentemente, suficiente visibilidad en la región.

El informe oficial de Colombia con que contamos no tiene fecha (16) y está plagado de enunciados declarativos sobre los propósitos sensibilizadores del Código del Menor, como cuando se señala que en su artículo 10 reconoce el derecho del niño a *“ser oído directamente o por medio de un representante”* en todo proceso judicial o administrativo.

El informe oficial de Costa Rica de 1992 (19), al referirse a los artículos 13, 14, 15 y 17 de la Convención, se reduce a consignar que su cumplimiento se realiza a través del sistema educativo en 3 741 centros docentes en el país, en los que todos los niños (la tasa de matrícula llega al 100%) pueden elegir una educación diversificada, técnica o académica. Luego afina estas nociones al mencionar el Programa de Hogares Comunitarios, en los que se estarían implementando actividades participativas, en especial en lo referente a la recreación (art. 31° de la Convención).

El informe oficial de El Salvador, también de 1992 (18), centra el respeto a la opinión del niño en el plano jurídico, cuando en un juicio de divorcio esa opinión es tomada en cuenta en lo relativo a la protección y cuidado personal (Código Civil, art. 235). Menciona un proyecto de Código de Familia en el que se garantiza el derecho de asociación y se permite celebrar reuniones pacíficas a los niños.

El informe oficial del Perú de 1998 (11), del que adelantáramos su enfoque conceptual del ejercicio del derecho a opinar por parte de niños y adolescentes, contiene otras propuestas programáticas, que se aplican desde 1994, a fin de promover la participación de los niños y adolescentes, al tener la oportunidad de “compartir el gobierno de su centro de estudios”. Luego dedica largos párrafos a los “parlamentos escolares”, una forma de tokenismo que ha tenido que ser abandonada por sus propios propulsores. En la actualidad la ONG “Acción por los Niños”, desarrolla extensamente el Programa de Municipios Escolares.

El informe oficial peruano también destaca la existencia de corresponsales escolares en el periódico más importante del país (*El Comercio*), como una manifestación de la libertad de expresión. En lo relacionado con el derecho a asociarse, destaca nitidamente los programas de la Policía Nacional del Perú (formas de participación dirigidas por adultos de la institución promotora, aunque en los últimos años se vienen impulsando formas de participación en las que los propios chicos y chicas asumen mayor iniciativa en las decisiones y acciones) y coloca en segundo plano las organizaciones generadas a partir de las ONG o iniciativas de los propios niños y adolescentes, como el Movimiento Nacional de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores Organizados del Perú.

El informe no oficial del Uruguay de 1993 (4), cuando se refiere al seguimiento del cumplimiento de los artículos 12, 13, 14 y 15 de la Convención en ese país, sostiene lo siguiente:

“Si bien existe una consagración de estos derechos a nivel constitucional para todos los habitantes del país, no existe un reconocimiento y promoción de los mismos para los niños y adolescentes. Así por ejemplo, el sistema educativo no reconoce instancias de participación relevante de los educandos, que permita tanto la expresión de sus opiniones como su propio espacio en la toma de decisiones.

A nivel judicial, la práctica de escuchar la opinión del niño no tiene los alcances de lo establecido en el artículo 12.2.

El estado no ha asumido la tarea de difusión y sensibilización de la sociedad que, como primer paso, la implementación de estos artículos requiere. Tampoco se ha planteado la modificación de los reglamentos administrativos y normas legales que suponen”.

El otro informe no oficial uruguayo con que contamos es de 1995 (3) y no menciona el tema de la participación. Se extiende en consideraciones acerca de la función y el significado (peyorativo) del llamado Instituto Nacional del Menor (INAME) y, curiosamente, es el único consultado en que se destaca la inexistencia de servicios especializados para el internamiento de niños y adolescentes con patología psíquica en ese país (y en toda la región, con excepción del Centro Psicopedagógico de Sucre, Bolivia), lo que supone una forma de discriminación e inatención a una discapacidad⁶.

El informe alternativo de Venezuela (9) no hace mención explícita del tema participación, pero sí de uno vinculado a la libertad de asociación, cuando en su numeral 32 (p. 15) señala que:

“La Ley Orgánica del Trabajo, niega a los adolescentes trabajadores el derecho de constituir y afiliarse a las organizaciones sindicales...”.

Por otro lado, los centros de estudiantes, sociedades bolivarianas y comités de derechos contemplados en la Ley Orgánica de Educación, eran entonces letra muerta. Cabe señalar que posteriormente a la presentación de este informe, Venezuela promulgó una actualizada legislación sobre los derechos de los niños y adolescentes (Ley Orgánica Para la Protección del Niño y el Adolescente).

Los informes con que contamos de Brasil, actualizados al 2004, provienen de documentación proporcionada por IFEJANT de un CD-ROM con archivos diversos sobre la situación brasileña. Del informe oficial del 2001, se pueden extraer dos temas relevantes: El primero se refiere al Estatuto

⁶ La Convención, en su traducción oficial al español, usa el término “impedido”, de clara connotación minusvalante.

de los Niños y Adolescentes de ese país, elaborado antes de la ratificación de la Convención, que en su artículo 16° promueve la participación de niños y adolescentes en asuntos relacionados con la familia y la comunidad, por un lado; y en la política, por otro. Esto ha llevado a muchos teóricos de la infancia a considerar que la participación mediante la municipalización (a nivel local) y el ejercicio de derechos políticos (los adolescentes tienen derecho a voto desde los 16 años), constituyen formas participativas que van más allá de la letra de la Convención.

El otro tema que subraya el informe oficial brasileño, que es en realidad un consolidado de los informes inicial, primero y segundo presentados al Comité de Ginebra, es el impulso dado al *protagonismo juvenil*. Pero aquí se tropieza con dos asuntos debatibles: El primero deriva de la utilización del mencionado protagonismo como una medida funcional a una política represiva (reducir la violencia en los bolsones de pobreza en una sociedad tan desigual como la brasileña). El otro es que, por definición de la Organización Mundial de la Salud (OMS), el término juvenil se aplica al grupo etéreo que va de los 15 a los 24 años, de forma tal que no se puede delimitar si la participación es, en este caso, de adolescentes o de adultos jóvenes.

En el informe presentado el 2004 al Comité de Ginebra por la Asociación Nacional de Centros por los Derechos del Niño y Adolescente (ANCD) y el Foro Permanente de las ONG para la Defensa de los Derechos del Niño y Adolescente- Fórum DCA, como informe de la sociedad civil brasileña, se pone énfasis en el derecho a la participación, pero tomando en consideración que, si bien los niños y adolescentes son “sujetos de derechos”, son también “personas en una particular condición de desarrollo”.

El Consejo Nacional de los Derechos del Niño y Adolescente (CONANDA) de Brasil, destaca la participación en los Consejos Estaduales y Municipales en la toma de decisiones.

El informe oficial más reciente de la región proviene de Belice, en que se constituyó un Working Group bipartidario, en el que participaron representantes del People's United Party y el United Democratic Party, que con el apoyo de organizaciones nacionales e internacionales (OPS, UNICEF), produjeron un Plan de Acción que se proyecta hasta el 2015 (23). En este plan se fijan seis áreas principales de acción (Educación, Salud, Protección del niño, HIV/AIDS, Familia y Cultura) dentro de un enfoque asistencial y proteccionista, en el que se menciona la participación de los niños en la toma de decisiones como principio rector, lo que no se hace patente en el texto. En el informe alternativo de este país, sí se presentan algunas aproximaciones al derecho a la participación, especialmente por las organizaciones YES (Youth Enhancement Services) y Youth for the Future (24).

De ese documento es pertinente rescatar el comentario de una enfermera en salud mental, quien saliendo al paso de quienes critican que se dé la oportunidad a los niños a pensar y expresarse por sí mismos, sostiene:

“Si no escuchamos a los niños y adolescentes, estos corren el riesgo de presentar problemas mentales”. (op. cit., p. 7)

La organización Youth for the Future, en su programa para resolver conflictos entre las pandillas de Belice, ha encontrado una tendencia de los jóvenes a la “dependencia” de los adultos para pensar y decidir sus propias soluciones. De otro lado y pese a no existir programas que estimulen la participación política de niños y adolescentes, el programa YES, destinado a estimular las habilidades sociales y académicas de las niñas y proteger a las madres adolescentes, ahora está enfocando sus esfuerzos a que estas niñas expresen sus preocupaciones y propuestas públicamente. Otros empeños participativos importantes en Belice han sido la convocatoria a un parlamento juvenil (2003) y la existencia de programas radiales en que los niños expresan sus puntos de vista (*Kidormama*, p. ejemplo).

Como colofón a este acápite, es pertinente recordar que la III Conferencia Iberoamericana de Ministras y Ministros y Altos Responsables de la Infancia y la Adolescencia, emitió en Lima, el año 2001, la declaración que contiene una meta específica respecto a la participación:

“META 18

Garantizar el derecho a la participación de los niños, niñas y adolescentes.

ACCIONES ESTRATÉGICAS

1. Promover el respeto por la opinión en función de la edad y madurez así como la autonomía progresiva de los/las adolescentes, tanto en sus ámbitos familiares como escolares y en su comunidad.
2. Promover activamente las actitudes de liderazgo de los/las adolescentes y fomentar sus capacidades para participar en igualdad de condiciones en las decisiones que les afectan.
3. Desarrollar programas de ciudadanía que permitan fortalecer la organización y asociacionismo entre los y las adolescentes que les permitan interesarse de los asuntos públicos de su comunidad.
4. Impulsar procesos de consulta y deliberación en temas asociados con la dinámica familiar y factores de amenaza, riesgo y vulnerabilidad”.

La participación a partir del enfoque de derechos del niño:

Probablemente en lo que se ha dado en llamar la programación desde el enfoque de derechos del niño, constituya una de las interesantes contribuciones, tanto en Asia como en América Latina, de Save the Children.

1. El enfoque de derechos: de los buenos propósitos a la praxis

El enfoque de derechos para el desarrollo permite que el niño sea poseedor de derechos (tienen poder para exigir sus derechos) o sea sujeto de derechos (pueda ser empoderado para ejercerlos). Por el lado de los gobiernos, estos tienen obligaciones morales y legales frente al niño (estas últimas, derivadas del poder vinculante de la Convención). Finalmente, todos los adultos deberían desempeñar un papel para el logro de los derechos del niño.

Como se analizó en el acápite relacionado con la factibilidad del derecho a la participación, que implica que todos los niños puedan ejercer sus derechos o estén empoderados para hacerlo, ello no pasa de una buena intención.

Los gobiernos firman convenios y declaraciones, así como formulan planes nacionales de acción, sin tener la voluntad política ni la capacidad financiera para implementar esos buenos propósitos, cuando no torcidas intenciones de engaño o manipulación.

Los adultos, pese a todas las campañas de sensibilización y capacitación emprendidas, son los mayores perpetradores de violencia contra los niños y –en términos generales– son reacios a cualquier norma que interfiera con su noción del niño como propiedad privada u objeto de sujeción a su autoridad.

Por todo lo anterior, el enfoque de derechos, en amplias capas de la sociedad latinoamericana, es un proyecto que va diluyéndose en propósitos y acaba convirtiéndose en un prontuario de buenos deseos.

Analizando la aplicación de la Convención en diferentes países de América Latina en el período que va de 1990 a 1994, BAZÁN (1) sostenía, en torno al derecho de asociación y celebración de reuniones pacíficas, lo siguiente:

“ En este sentido probablemente los Estados y las sociedades civiles aún han avanzado poco. Todavía resulta nuevo e innovador frente a la cultura que ostentan las sociedades de la

región sobre los derechos del niño. Al igual que con algunos otros derechos, sobre éste también tendrán que darse nuevas experiencias incorporadoras al mundo cultural cotidiano.

Las experiencias del período que analizamos se inclinan más por aquellas formas de asociación fundadas todavía en el concepto de “menor”, lo que le da un carácter valorativo de ‘consentimiento’ para que el niño se asocie, participe, se organice, en aquello que la cultura de los ‘mayores’ le permiten”.

2. El enfoque por necesidades como motor de la acción para la autorrealización

Partiendo de la noción que son las necesidades humanas, individuales y sociales, las que originan todo el dinamismo de la cultura, podemos concluir que el enfoque por necesidades no necesariamente significa ir a contracorriente del propósito del empoderamiento de los niños.

En su clásica pirámide de necesidades, Maslow fundamenta la satisfacción de todas ellas en la cobertura de lo que en el lenguaje de derechos sería el correspondiente a la sobrevivencia (nutrición, abrigo, etc.). En un estrato inmediatamente superior sitúa la necesidad de seguridad, que en nuestro caso está ligada a los estilos vinculatorios del niño. A continuación emerge la necesidad de pertenencia (y posesión) como rasgo distintivo de socialización, que se continúa con la necesidad de una individualización que reclama una identidad o reconocimiento (tanto en sociedades individualistas como colectivistas) que facilite la autovaloración y autoestima del sujeto. Sólo entonces se podrá llegar a la cúspide de las satisfacciones, mediante la autorrealización.

Es pertinente subrayar la pronta aparición de la pertenencia, que implica participación grupal, en las necesidades más sentidas por el niño.

Un enfoque reivindicatorio de las necesidades asistenciales, de protección y participativas del niño, no está reñido, pues, con el espíritu de la Convención y, probablemente, sea más ajustado a las posibilidades reales de satisfacerlo que la emisión incontenible de declaraciones o la promulgación de leyes que tienen toda la apariencia de un saludo a la bandera⁷.

⁷ O de regresar a la doctrina del menor en situación irregular, como la que propusiera el exizquierdista Presidente del Congreso peruano 2003-04, Dr. Henry Pease, en torno a la mendicidad infantil.

3. Debates conceptuales en torno a la participación

En el documento ya citado de Escobar (op. cit., p. 21), se puede encontrar un resumen de los enfoques teóricos de la participación infantil que es bastante ilustrativo de los debates que antes y después de la Convención se han producido en torno a este tema. Los presentamos con algunas acotaciones [entre corchetes]:

CUADRO 3
ENFOQUES TEÓRICOS DE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL

Convención Internacional (1989)	Escalera de la participación Roger Hart (1992)	Teoría de la preciudadanía García y Mico (1997)	Derecho facilitador Peter Crowley (1998)	Protagonismo Infantil (desde los '70)
Sujeto de derechos (opinar, acceso a información, libertad de pensamiento, asociación, etc.).	Relacionado con proyectos. Condición de ciudadanía.	Bases filosóficas, morales y jurídicas. Ciudadanía en potencia (moratoria de derechos).	Carácter civil y político. Un fin en sí mismo (objetivo final).	Base ideológica, educativa y ético-política. Actoría social y construcción de identidad ("personalidad protagónica").
Grado de madurez y desarrollo [edad].	Proceso y medio para construir democracia.	Socialización y tiempo previo para habilitación política.	Derecho facilitador, permite lograr otras metas (objetivo intermedio).	Ejercicio ciudadano y del poder ligado a organizaciones infantiles (en especial, niños, niñas y adolescentes trabajadores).
Interés superior del niño.	Desde roles predefinidos (por los adultos) hasta la toma de decisiones (por los niños).	Moral en formación (estadios de Kohlberg) y tránsito a la autonomía (moral autónoma de Piaget).	Abarca todos los asuntos y ámbitos.	

La participación en los hechos

1. La participación como tokenismo o manipulación del sector público

Los Estados Parte, obligados como están a presentar informes de avance respecto a las metas definidas por la Convención y la Cumbre Mundial por la Infancia, en el marco de la implementación de sus derechos y el cumplimiento de los planes nacionales de acción, recurren a todas las argucias posibles para maquillar sus falencias y no dar respuesta a las observaciones del Comité de Ginebra.

En relación a la participación, esas falencias están claramente expuestas, por ejemplo en el informe peruano de 1998 (el último presentado al Comité de Ginebra), cuando se exhiben cifras de cobertura por los programas “participativos” que lleva adelante la Policía Nacional del Perú que no llegan al 1% de los posibles beneficiarios (el 60% de niños, niñas y adolescentes peruanos que viven por debajo de la línea de pobreza).

En ese mismo informe se dedican varios párrafos a mencionar el parlamento escolar como una forma de participación, significativa de los avances en cuanto a libertad de expresión y opinión de los niños, amén de vehículo de la libertad de asociación por parte de las organizaciones que estos niños representaban. Pues bien, resulta que estos niños acudían una vez al año a la sede del Parlamento Nacional, en representación de las escuelas que tenían cabida en este evento; y cuyos métodos de selección de “parlamentarios”, así como de priorización de temas y contenidos en los discursos, eran tan claramente manipulatorios que causaban reacciones de estupor y rechazo, cuando no de indignación, al ver a los niños expuestos a hacer el ridículo, repitiendo de memoria textos ajenos o voceando reivindicaciones propias de los adultos que los manipulaban. Por todo este cúmulo de contrasentidos quienes brindaron cierto apoyo a esta iniciativa aplicada en décadas atrás en países como Francia, suspendieron su auspicio a los “parlamentos escolares”.

Otro tanto cabe decir de foros de expertos adultos en temas de infancia, en los que se colocan como figura(s) decorativa(s) a uno o varios niños que asisten como convidados de piedra a sesudos debates en los que, generalmente, si bien pueden opinar, no participan en la toma de decisiones finales ni asumen la conducción de las acciones presuntamente resultantes de esos debates. En otras palabras, el riesgo de tornar ficcional y meramente simbólica la presencia de niños en eventos concebidos en una matriz más bien ajustada al modo de actuar y pensar adulto, debe llamarnos a una estricta vigilancia al respecto.

2. La participación como derivación del pietismo o asistencialismo en las organizaciones civiles o religiosas

Como es conocido, una de las representaciones de la infancia más tercamente resistente al cambio es la noción del niño como sujeto débil o desvalido y, por tanto, merecedor de compasión.

Es interesante hacer una digresión sobre el significado etimológico de la palabra compasión en español, ligada en su raíz al verbo compadecer (*padecer-con*), lo que convoca una actitud de piedad frente al desvalido, de contenido religioso. Distinta es la expresión aproximadamente equivalente en alemán (*mit gefühl*), que involucra compartir un sentimiento simétricamente.

Incluso el concepto budista de compasión es portador de una riqueza que la distancia de todo pietismo occidental.

El pietismo se asienta en el principio de la no reciprocidad. Se da sin esperar devolución. Pero esta generosidad entraña un reparto de roles que no admite participación igualitaria. De un lado están quienes dan la limosna y del otro quienes la reciben. El resultado esperado es la gratitud, cuando no la sumisión. El cuestionamiento al status quo que permite mantener situaciones de desigualdad abismales, como aquellas de las que es portaestandarte mundial América Latina, está fuera de discusión. Como decía, sin ambages, un cura predicador de una iglesia de Huaraz en las serranías de Perú: *“Dios ha querido que unos sean ricos y otros pobres”*.

El asistencialismo tiene su origen histórico en la compasión y el pietismo religioso, de un lado; y en la necesidad de los representantes del Estado (el gobierno de turno) de mantener un clientelismo rentable en los momentos de elecciones políticas. Lo grave es que ese clientelismo también está invadiendo los predios de las organizaciones de la sociedad civil que se autodeclaran defensoras de los derechos de los niños.

El enfoque por satisfacción de las necesidades⁸ estaría contaminado –de acuerdo a las premisas precedentes– con el germen del asistencialismo. Las tres primeras caracterizaciones que se hace en un manual publicado por Save the Children Suecia de la perspectiva de necesidades son las siguientes: *“caridad privada”, “voluntario”, “bienestar, limosna, caridad”*. Luego se despacha atribuyendo a este enfoque la retahíla de limitaciones que se han comentado.

Consideramos que hay una peligrosa distorsión en el hecho de confundir enfoque por necesidades con asistencialismo y, peor aún, que el enfoque de derechos sea la panacea.

Un ejemplo, extraído de la experiencia en el estudio de impacto de la Convención en el Perú en 1997, es revelador de las contradicciones que también se pueden dar en la aplicación del enfoque de derechos. Uno de los programas más exitosos es el de las DEMUNAS (Defensorías Municipales de los Derechos de los Niños y Adolescentes). Pues bien, cuando se indagó en los padrones de las personas que habían accedido a su mediación en la ciudad de Pucallpa, en el oriente peruano, se constató que el 60% de las actividades de la DEMUNA local estaban centradas en la intermediación de los pagos por derecho a alimentos a las madres abandonadas por los progenitores varones. Sin duda, es un derecho del niño ser provisto con los medios de manutención que precisa. Pero, ¿no es una necesidad alimentarse? ¿La DEMUNA de Pucallpa habría devenido en una agencia del asistencialismo? No, ciertamente. Y es que en realidad, se actúa desde las

⁸ Save the Children (2002) Programación de los Derechos del Niño. *Cómo aplicar un enfoque de derechos del niño en la programación. Manual para miembros de Save the Children*, Stockholm, Alianza Save the Children.

necesidades y se intenta que dicha intervención esté marcada por el enfoque de derechos, vale decir, por considerar a los participantes como portadores de derechos exigibles que los transforma de objeto de asistencia en sujetos de derechos. Esto tiene un impacto transformador en la subjetividad de quien es atendido y de quienes brindan dicha atención.

Los cientos de miles de millones de dólares dispendiados en supuestos programas de lucha contra la pobreza, bajo la égida de los expertos del Banco Mundial, atestiguan el fracaso de un enfoque centrado en cubrir brechas, sin atacar los orígenes mismos del problema: a escala macro, la inequidad en la distribución del producto; a escala de los niños, su sujeción a una condición mendicante, sin poder de decisión en los asuntos que les conciernen, la priorización en la provisión de servicios, en desmedro de un real empoderamiento que los haga actores de su destino. Y, como se ha señalado antes, una de esas necesidades más apremiantes es la de pertenecer (y poseer).

3. La participación como fachada de redes sociales manipulatorias

Las redes sociales devienen manipulatorias cuando se organizan en torno a una persona o una entidad que ostenta el poder de decisión. Por definición, no garantizan participación alguna, sino que condicionan su “ayuda” a la obsecuencia de los beneficiarios. Van desde las instancias “sociales” hasta organizaciones recreativas dirigidas por adultos. Lo que es preocupante es que se monten planes y programas, públicos y privados, que ostentan principios participativos que se convierten en letra muerta en el momento de su ejecución. Esta es una realidad de alguna manera presente en los países de la región.

4. La participación en las redes sociales negociadoras: el caso de las juntas escolares

El paradigma de la participación de los niños, niñas y adolescentes en un proyecto social, entendiéndose participación como el ejercicio del poder que ellos tienen en la toma de decisiones, en un ámbito de confluencia de actores como es el de la educación formal, es la escuela. En la escuela los asuntos que movilizan la participación infantil⁹, están vinculados a los fines del proyecto escolar. La escuela es básicamente un espacio de enseñanza-aprendizaje, pero también un espacio de convivencia democrática en que los niños intervienen con sus opiniones, se organizan y buscan participar en las decisiones que contribuyan para el logro del proyecto escolar.

Las organizaciones privilegiadas para dar forma a este tipo de participación son los Municipios Escolares, los Consejos Estudiantiles y otras formas según la realidad de los distintos países.

⁹ Infantil en sentido lato, de acuerdo a la definición de niño como persona de 0 a 18 años que hace la Convención.

De acuerdo a los principios que inspiran a estas redes sociales, la escuela es el lugar por excelencia para la construcción de una comunidad de personas que aprendan a reconocerse como sujetos de derecho, en que puedan negociar sus interacciones en el ejercicio del poder, iguales en dignidad.

Por tanto, la escuela debe constituir el espacio donde se establezcan reglas de convivencia que vayan más allá del estadio convencional de Kohlberg, de modo tal que se fomente la autonomía y la participación de los y las estudiantes en su propia vida institucional; donde se gestione democráticamente el conocimiento; donde los alumnos y alumnas aprendan a sentirse parte de su comunidad y su país; donde se vivan los derechos y responsabilidades como parte de un devenir maduracional formativo; se mire críticamente el entorno y se construya una cultura democrática basada en los valores de solidaridad, justicia, igualdad, libertad y respeto que sustentan los derechos humanos y el logro del estadio posconvencional en la formación del juicio moral (esto es, la concreción del *contrato social*).

De acuerdo a un autor¹⁰ citado en el texto de Espinar tantas veces reseñado, la concreción de esos ejes de ciudadanía en las escuelas tiene tres propósitos fundamentales:

- a. *El desarrollo de aprendizajes que habiliten a las y los estudiantes para ejercer su condición de ciudadanas y ciudadanos democráticos, solidarios y responsables desde un conocimiento crítico de la realidad y un sentido de compromiso con su entorno social.*
- b. *Aportar a la transformación democrática de la escuela como una comunidad de agentes que construyan un espacio de acción y deliberación colectiva, que promueva los derechos de sus integrantes, y que desarrolle un sentido de pertenencia hacia un estilo y una organización de la vida en común, basada en la confianza y la participación.*
- c. *La creación de una cultura democrática en la que se reconozcan, valoren y potencien la diversidad personal y social, y que enfrente toda forma de discriminación.*

La alusión a la ciudadanía tropieza con la resistencia de muchos adultos a reconocer la ciudadanía de los niños, niñas y adolescentes, partiendo de la noción que aún no están preparados para asumir, por ejemplo, responsabilidades políticas. En el texto de Espinar se cita a otro autor¹¹ que sostiene que los niños son portadores de una ciudadanía plena, adaptada a su identidad:

“...el niño, en cualquier fase de su desarrollo, incluso pequeño, tiene una ciudadanía plena. Una ciudadanía plena que es compatible con la consideración de su diferencia respecto de los adultos, es decir, de su identidad como niños”.

¹⁰ LEÓN, E. (2001) *Por una perspectiva de educación ciudadana. Enfoque general y curricular. Propuesta para la educación secundaria*, Lima, Tarea.

¹¹ BARATTA, A. (1998) *Infancia y democracia*. En: E. García Mendes y M. Beloff (comp.) *Infancia, ley y democracia en América Latina*, Bogotá, Ed. Temis.

Lamentablemente, estos buenos propósitos siguen siendo trabados por las actitudes de algunos adultos (maestros), que adscriben a una visión del niño como un sujeto limitado en el goce de sus derechos o con incapacidad relativa en la elaboración de sus opiniones y decisiones.

Como se señala en el propio trabajo de campo de Espinar: *“en muchas escuelas la realidad parece ser contraria (a la participación infantil), toda vez que el proyecto escolar generalmente es pensado y decidido por los adultos”*. Y cuando se refiere a los municipios escolares o los consejos estudiantiles no es menos severo: *“algunas experiencias parecen ser una simulación de mecanismos democráticos al interior de la escuela y dirigidas por los mismos educadores”*. (op. cit., pp. 42-43). Pero cabe señalar que una institución como la escuela ha sido el resultado y es un factor de reproducción –aún no superado plenamente– de una cultura escolar en la que la participación no constituyó un criterio educativo y de formación de las nuevas generaciones. No hay código de niños, niñas y adolescentes que hoy no incorpore este derecho a ser ejercido desde el inicio también en el ámbito de la institución escolar. Sin embargo, el desencuentro entre sociedades poco participativas para los niños y escuelas que pretendan ser participativas, explica las reales dificultades a que la participación siga entrampada en sentidos comunes que no la ven como algo real y efectivo, sino como una simulación preparatoria para cuando sea ciudadano o ciudadana de a verdad.

5. La participación en redes sociales solidarias: las organizaciones de niños, niñas y adolescentes

Una primera precisión en torno a este tema es que no nos referimos a organizaciones infantiles de carácter espontáneo o temporal, o que no pretendan tener representatividad en asuntos “serios” concernientes a los niños. Estas organizaciones “naturales” cobijan bajo su manto entidades tan disímiles como grupos de barrio ¹², las agrupaciones deportivas, las que convocan afinidades artísticas (teatro, canto, danza o baile) cuanto las culturales y recreativas, en general, amparadas por el artículo 31° de la Convención.

Las agrupaciones espontáneas o temporales responden habitualmente a demandas o problemas concretos, o al llamado espacio de lo “cultural” por Winnicott, ese espacio intermedio entre el ego y el entorno histórico-social que alimenta la creatividad. Su importancia, por lo señalado, no es negligible, pues involucra el uso del llamado tiempo libre y el ejercicio formativo de todo lo que es lúdico en el hombre.

Cuando nos referimos a la participación del niño en redes sociales solidarias pensamos en la organización infantil que permite la socialización positiva del derecho de cada niño y como

¹² Naturalmente también, se excluyen de esta categoría a las agrupaciones barriales o escolares de tipo disocial, como las pandillas.

parte de un colectivo. En este sentido, la organización constituye una expresión visible de la participación y, al mismo tiempo, posibilita que esta se concrete de modo auténtico y efectivo.

En esta perspectiva, y además de ser vehículo de una necesidad social (pertenencia), la organización es entendida como el espacio estructurado dirigido por los niños¹³, la cual está movida por sus propios intereses, generalmente vinculados a la defensa y promoción de sus propios derechos, y por la búsqueda de la participación en la toma de decisiones políticas (que interesan a la *polis*).

Existen organizaciones infantiles con un perfil político definido, en el sentido que sus prácticas e intereses están orientados a la promoción de los derechos de los niños en todos los niveles de la vida social y buscan influir de alguna manera en las decisiones políticas que tienen que ver con los intereses de los niños. En este sentido, la participación política se entiende como un medio para conseguir metas políticas a través de la acción voluntaria, ejerciendo influencia en los procesos de toma de decisiones políticas.

Teniendo presente que las organizaciones en que participan los niños se diferencian no sólo por los asuntos que configuran la participación al interior de ellas, sino también por los actores que las dirigen o la influencia de quienes, en calidad de acompañantes o colaboradores, encauzan sus actividades, siempre es importante indagar qué es lo que mueve u orienta la acción política, qué acciones discursivas están detrás de las prácticas políticas de los niños.

Tal es el caso de organizaciones reputadas como ampliamente participativas como son las que defienden el derecho de los niños, niñas y adolescentes a trabajar. Estas organizaciones, que tienen su simiente en el Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC), han llegado a consolidar un espacio de desarrollo nacional e internacional que se plasma en el MOLACNATS a nivel latinoamericano y en el Movimiento Nacional de Niños y Adolescentes Trabajadores Organizados del Perú (MNNATSOP), al que concurren corrientes tan disímiles como el Programa Colibrí de la Policía Nacional del Perú, o Generación y la organización Qosqo Maki, de auténtica raigambre participativa. Si analizamos estas experiencias como germen de movimientos sociales de Nats, no cabe extrañarse de ciertas disimilitudes, pues de lo que se trata en los movimientos sociales es confluir en aquellos aspectos que resultan indispensables para sentirse parte de una misma dinámica y estructura. Pero además, los márgenes de flexibilidad internos a muchas de las organizaciones, suelen ser más amplios que lo que formalmente podrían parecer.

Cualquiera sea el caso, estas organizaciones como cualquier otra, están expuestas al doble riesgo de la ideologización y la idealización.

¹³ No interesan aquí las formas de participación informadas a los niños (sean asignadas o consultadas) o las iniciadas por los adultos, de acuerdo a la escalera de Hart.

Como bien señala Ricoeur, la ideología entraña un proyecto motivador, pero también una tendencia a la simplificación y la esquematización, que transforma un sistema de pensamientos en otro de creencias, cuyo nivel epistemológico es la opinión y cuyo recurso operativo es la retórica, que es la persuasión y el arte de lo probabilístico. Consecuentemente, mediante una imagen idealizada el grupo representa su propia existencia y, por efecto *boomerang*, esta misma imagen idealizada refuerza el “código interpretativo” que facilita la unanimidad en las decisiones grupales. Esto explica la posibilidad que tiene toda ideología de disimular o distorsionar la realidad. Pero las experiencias en las organizaciones y movimientos de Nats en la región, muestran fehacientemente, cómo la capacidad crítica instalada en ellas constituye un factor preventivo o correctivo de las implicancias de los riesgos señalados.

Ahora bien, la participación organizada de los niños va a contrapelo del imaginario común y corriente del niño. Interpela nuestra capacidad de valoración del niño y confronta nuestra autoridad jerárquica como adultos.

Y aquí es donde aparece el riesgo de la idealización. Es lo que Irene Thérty dice de la misma Convención al calificarla de una nueva ideología de la infancia. El niño convertido en el depositario de nuestras esperanzas en el futuro, en la vanguardia del cambio que –al fin– nos ha de transformar en humanos. Pero es siempre pertinente recordar que los términos ideal, idealizar o idealista tienen como denominador común la fantasía y que *idealismo* se define como la aptitud para elevar sobre la realidad sensible lo que se describe o representa.

Pero, nuevamente, nos podríamos preguntar: ¿qué sentido tiene la vida sin ilusión?

Aterrizando en el contexto de participación que nos interesa y recurriendo una vez más al caso peruano, resulta finalmente importante poner de relieve que dos investigaciones acerca de la realidad de los niños trabajadores, que partían de premisas conceptuales diferentes, en tanto que la de Castro¹⁴ se inscribe dentro de la valoración crítica del trabajo infantil, mientras que la de Ruiz¹⁵ adscribe a la corriente del abolicionismo, concuerdan en que la pertenencia a una organización proporciona un valor agregado a los miembros de los grupos investigados. En el primer caso, mediante la sensación de satisfacción consigo mismo y con su trabajo, que reportaban quienes fueron elegidos al azar en una muestra de alcance nacional. En el segundo, por la observación de que las tasas de deserción y repetición escolares eran menores a las que tradicionalmente se asignan a los niños trabajadores, en tanto estos niños estuvieran organizados, como era el caso de los niños explorados en un mercado de frutas de Lima.

¹⁴ CASTRO, J. (1998) *Trabajo infantil y salud mental*, Lima, IFEJANT.

¹⁵ RUIZ, I. (2000) *Niñez y trabajo en Lima Metropolitana*, Lima, CEDAL.

Balance y perspectivas de la participación infantil

De acuerdo a las representaciones de infancia que tienen los adultos, se puede señalar que a los arraigados conceptos del niño como “menor”, sujeto de cuidados especiales por su posible situación irregular, “menor en circunstancias difíciles”, adulto pequeño o propiedad privada, se han sumado los paradigmas de la protección integral y el de la participación en un poder compartido con los adultos.

Pero aún desde estas últimas perspectivas, las posiciones de los operadores de infancia tienen matices que a veces no lo son tanto, y se convierten en posiciones difíciles de conciliar.

Así se tiene a quienes, considerando que “ya-sí” están capacitados para participar como adultos, ven a los niños como los “aún-no”, los que deben ser excluidos, por ejemplo, de toda forma de participación política. También hay adultos que “toleran” la participación de los niños en tareas que les son asignadas por aquellos. Esto es, son los adultos quienes deciden por los niños.

En un plano distanciado de estas posturas están los adultos que, en concordancia con el espíritu de la Convención, promueven la participación de los niños como el goce de los derechos a opinar, organizarse y tomar decisiones.

Las representaciones de la participación a partir de las experiencias de los propios niños, ponen de manifiesto su anhelo de expresar ideas, sentimientos, opiniones, desarrollar la capacidad de aprender y poder desenvolverse adecuadamente en su entorno social. Pero la participación sería poco satisfactoria si quedara circunscrita a sus necesidades personales. Los niños quieren realizar actividades participativas, ayudar, apoyar en lo que puedan a quienes necesiten su colaboración. Todo ello enmarcado en el reconocimiento pleno de sus derechos a opinar, organizarse y decidir.

Esta última capacidad, la de decidir, implica que los niños desean actuar por convicción, no por obligación o bajo el influjo de la sugestión de los adultos, siempre tentados, como se ha visto, a escamotear ese ejercicio a plenitud.

En la definición inicial de participación que hemos ido manejando operativamente, se hace alusión a un tema largamente debatido: el grado de madurez y desarrollo del niño para poder participar, según se quiera, a plenitud.

Pensamos que la respuesta cabal a este debate la tiene Vigotski, cuando nos habla de la zona de desarrollo próximo: ésta no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema¹⁶, y el nivel de desarrollo potencial,

¹⁶ Lo que actualmente se denomina la integración de las funciones ejecutivas, que tienen asiento en la corteza prefrontal y cuya maduración depende de diversos mediadores químicos y estímulos ambientales.

determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro niño más capaz¹⁷.

Es decir, que el acceso del niño al mundo intelectual, afectivo y relacional del adulto se produce gracias a mediadores que facilitan la internalización de esos mismos mediadores, pero para su propio aprendizaje y desarrollo, no para la mera imitación u obsecuencia. La guía del adulto (colaborador, acompañante), o la de otro niño con más experiencia (en grupos de pares en que las afinidades y liderazgos son intercambiables), no supone, pues, *dependencia indefinida*.

En el otro extremo, la disolución del vínculo de dependencia tampoco supone ignorar las asimetrías en la relación adulto-niño, tal como se expresan en las jerarquías familiares¹⁸ o en las acendradas nociones de autoridad de los maestros frente a los alumnos¹⁹.

La solución a este conflicto podría expresarse en términos de un proceso de individuación-separación exitoso; de una socialización que estimule el liderazgo solidario; y la asunción por parte del niño del contrato social que supone el estadio postconvencional del desarrollo del juicio moral. Esto implica una gradualidad en el ejercicio de los derechos acordados por la Convención, coherente con los principios de la psicología del desarrollo y consecuente con los entornos en que se desenvuelve el niño: hogar, escuela, trabajo, espacios deportivos y recreacionales, organizaciones propias, su comunidad, etc.

Consecuentemente, el poder de decisión que constituye el meollo de una participación plena, es un poder decrecientemente compartido con el adulto, mediante mecanismos de adaptación y acomodación propios de la evolución epigenética. El culmen de estos procesos será la autorrealización del niño convertido en ciudadano integral, sin cortapisas ni exclusiones.

Los vertiginosos cambios en la tecnología del conocimiento hacen plausible que el rol protagónico del niño, reclamado como una reivindicación social por muchos pensadores, devenga una necesidad vital de supervivencia y desarrollo ya no sólo del niño, sino de la humanidad entera.

¹⁷ Se entiende que con mayor grado de desarrollo y maduración, gracias a los aprendizajes sociales adquiridos.

¹⁸ Aunque hay pensadores que creen que uno de los efectos de la globalización es la anulación de esas jerarquías y el establecimiento de relaciones horizontales entre padres e hijos.

¹⁹ Lo que está siendo cuestionado por el acceso a la información a través de la internet, lo que supone que el maestro debe resignarse a no ser más el portador del conocimiento, sino ceñirse al rol de motivador de la búsqueda intelectual.

Bibliografía

1. BAZÁN, J. E. (1995) Visión sobre la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño en la región de América Latina 1990-1994, Lima, Rádda Barnen.
2. Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez (2000) *Avances y retrocesos: Balance de una década. V Informe sobre los derechos y la situación de la niñez en México 1998-2000*, México, COMEXANI.
3. Comité de los Derechos del Niño y el Adolescente (1995) *La niñez en el Uruguay. Informe no oficial del cumplimiento de la Convención de los Derechos del Niño*, Montevideo, Carlos Álvarez Editor.
4. Comité de Seguimiento de la Convención sobre los Derechos del Niño en el Uruguay (1993) *Informe no oficial de la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño en el Uruguay*, Montevideo, s. e.
5. Consejo Nacional de Atención y Protección Integral a la Niñez y Adolescencia (2003) *Tercer Informe sobre la situación de los niños, niñas y adolescentes de Nicaragua 1998-2002, ante el Comité de los Derechos del Niño. Marzo del 2003*, Managua, CONAPINA.
6. Defensa de los Niños Internacional (DNI) - Sección Ecuador (1992) *Informe no oficial de la aplicación de la Convención de los Derechos de los Niños en el Ecuador, septiembre de 1992*, Quito, DNI - Ecuador.
7. ESPINAR, A. (2003) *Estudio para la elaboración de indicadores e instrumentos para analizar el componente de participación de niños y niñas en proyectos sociales (Save the Children Suecia S046/02). El ejercicio del poder compartido*, Lima, Escuela para el Desarrollo (Documento).
8. Foro Ecuatoriano Permanente de Organizaciones por y con los niños, niñas y adolescentes (1994) *La Convención sobre los Derechos del Niño. Una promesa incumplida a los niños ecuatorianos. II Informe no oficial de seguimiento*, Quito, Foro Ecuatoriano Permanente por y con los niños, niñas y adolescentes.
9. MACHADO, M. A. (1998) *Venezuela, Informe Alternativo. Aplicación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, julio 1998*, Caracas, Rádda Barnen-Suecia.
10. Naciones Unidas (1998) *Informes periódicos que los Estados Parte debían presentar en 1997 - Adición: Perú. 03/08/98. CRC/C/65/Add. 8. (State Party Report)*, Ginebra, CRC (Documento).

11. Presidencia de la República (1998) Perú: Informe sobre la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño 1993-1997, Lima, PROMUDEH.
12. Rättna Barnen (1993) La Convención sobre los derechos del Niño. Seguimiento de su aplicación en América Latina, Lima, s. e. (Documento).
13. Rättna Barnen de Suecia (1998) Estudio del Impacto. Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño desde la perspectiva de las instituciones y los actores. El caso de Nicaragua, Managua, Rättna Barnen de Suecia / Save the Children Suecia.
14. Red Nacional de las ONG de Infancia- Chile. Comité de Iniciativa por los Derechos del Niño - Chile (2002) Comentarios al Segundo Informe del Estado Chileno acerca de las medidas adoptadas para dar efectividad al cumplimiento de la Convención Internacional de los Derechos del Niño. Informe Alternativo, Santiago de Chile, Corporación OPCIÓN.
15. REDD BARNA (1997) Nicaragua. Informe Anual Externo, Managua, Save the Children - Norway, Oficina en Nicaragua.
16. República de Colombia (s. f.) Primer Informe de Colombia, Santafé de Bogotá, Ministerio de Relaciones Exteriores (Documento).
17. República del Ecuador (1996) Primer Informe Oficial de la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño en el Ecuador, Quito, Secretaría Técnica del Frente Social.
18. República de El Salvador (1992) Informe de El Salvador relativo a la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño, San Salvador, Secretaría Nacional de la Familia.
19. Secretaría Técnica MIDEPLAN (1992) Informe del Comité de los Derechos del Niño en Costa Rica de acuerdo con el artículo 43 de la Convención, San José de Costa Rica, Secretaría Técnica MIDEPLAN.
20. UNICEF (2003) Segundo y Tercer Informes Oficiales Consolidados de la Aplicación sobre los Derechos del Niño en el Ecuador, Quito, Ministerio de Relaciones Exteriores.
21. VÁSQUEZ, E. y MENDIZABAL, E. (Editores) (2002) ¿Los niños... primero? El gasto público social focalizado en niños y niñas en el Perú 1990-2000, Lima, Universidad del Pacífico-Save the Children, Suecia.

22. WOLL, L. (2000) *The Convention on the rights of the Child Impact Study*, Stockholm, Rädda Barnen.
23. Working Group (2004) *The National Plan of Action for children and adolescents in Belize 2004-2015*, Documento fotocopiado.
24. Youth Enhancement Services/Youth for the Future (2004), en: *The reality of life for children and adolescents with the Convention on the Rights of Child in Belize. The first non-governmental organizations' report form Belize to the United Nations Comittee on the Rights of the Child*, Documento fotocopiado.

Capítulo 2

RECONOCIMIENTO LEGAL SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LA INFANCIA

El concepto jurídico de “capacidad especial” supone la condición para el reconocimiento del derecho a la participación de los niños y adolescentes; este derecho ya fue reconocido en “Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente de Venezuela” y en el “Código de la Niñez y Adolescencia” de Nicaragua.

I. Introducción

Este capítulo importa un acercamiento sobre los avances de la legislación referida a los niños, niñas y adolescentes en siete países de la región. Sería imposible dejar de lado el análisis de las normas constitucionales y la doctrina, en especial del concepto de “*capacidad jurídica*” como la aptitud para el ejercicio de derechos. Y se señala que este concepto tiene un carácter vinculante con el derecho a la participación.

La primera parte está referida al análisis de las normas constitucionales que reconocen la protección a la infancia, algunas de ellas, están vinculadas a un concepto más participativo en los asuntos vinculados a su entorno social. Mientras que la mayoría de las “Cartas Magnas” se encuentran dentro de un tratamiento proteccionista, reconocimiento que incluso entra en contradicción con normas especiales, como los códigos y leyes sobre niñez y adolescencia.

Asimismo se aborda el concepto de *capacidad civil*, desde el ordenamiento que los civilistas han plasmado, también tenemos un encuentro con el concepto de “inclusión” que se desarrolla a partir de la teoría de la democracia, para luego sustentar el reconocimiento del concepto de “*capacidad especial*”.

Finalmente, atendemos al desarrollo de los “*corpus juris*” sobre la infancia de estos países y su regulación en materia de participación infantil.

II. Constitución Política e infancia

Según la pirámide construida por Hans Kelsen, la norma de mayor trascendencia para todo Estado es la norma constitucional, también llamada ley de leyes. La Constitución Política o Carta Magna de los Estados “*impera sobre otras disposiciones*”. Es la norma fundamental, que sustenta toda la actividad legal y la competencia del Estado. (Chanamé:123).

Entendiéndose por ordenamiento jurídico al conjunto articulado de normas y principios jurídicos vigentes en una sociedad. Este sistema, dentro del cual encontramos relaciones de coordinación y de subordinación, debe ser analizado desde una óptica de totalidad, es decir como una unidad.

El jurista francés André Hauriou nos dice que el derecho constitucional, se puede definir “*como el encuadramiento jurídico de los fenómenos políticos. Esta opinión autorizada busca la definición constitucional de los hechos políticos que rigen la dinámica social de los Estados*”. (Chanamé:123).

En base a este análisis como fenómeno se busca esbozar un cuadro evolutivo de las normas construidas en las constituciones, es por ello que no sería posible iniciar la presente investigación, sin

previamente analizar, cómo las constituciones políticas, que priman sobre las demás leyes nacionales, han conceptualizado a la infancia en sus respectivas legislaciones.

Tradicionalmente estas normas, han reconocido a la infancia dentro de una concepción eminentemente proteccionista, la Constitución del Perú de 1993, reconoce que “La Comunidad y el Estado protegen especialmente al niño, al adolescente, a la madre y al anciano en situación de abandono”. La Carta Magna, no sugiere una interpretación, ni siquiera extensiva, que pueda reconocer al niño y adolescente, como sujeto de derechos.

Según la norma peruana en “principio, la protección de la madre, el niño, el adolescente y el anciano, debe ser prestada por los propios familiares en base a sus recursos económicos. Sin embargo, puede ocurrir que no haya familiares o que, existiendo, no tengan la capacidad para prestar tal protección.

En todos estos casos estamos ante personas que se hallan en especial desventaja para buscar por sí mismas la solución de sus problemas; el niño y el anciano porque muchas veces son dependientes de otra persona; el adolescente porque debido a sus pocos años tiene una necesidad especial de concluir su formación física y espiritual”. (Rubio: 36).

Durante muchos años, el olvido u ocultamiento de la infancia como sector social o, en todo caso, su tratamiento marginal y pseudoprotector, se apoyó en el mito de la incapacidad del niño, noción que subyace en el criterio de protección.

Sin embargo, otras constituciones como la venezolana, adoptaría novedosas concepciones jurídicas de carácter constitucional, orientadas hacia la promoción de los derechos de los niños y adolescentes. Al respecto, el artículo 78° señala: “Los niños, niñas y adolescentes son sujetos plenos de derechos y estarán protegidos por la legislación, órganos y tribunales especializados, los cuales respetarán, garantizarán y desarrollarán los contenidos de esta Constitución, la Convención sobre los Derechos del Niño y demás tratados internacionales que esta materia haya suscrito y ratificado la República. El Estado, las familias y la sociedad asegurarán, con prioridad absoluta, protección integral, para lo cual se tomará en cuenta su interés superior en las decisiones y acciones que les conciernan. El Estado promoverá su incorporación progresiva a la ciudadanía activa, y un ente rector nacional dirigirá las políticas para la protección integral de los niños, niñas y adolescentes”.

El desarrollo normativo de las constituciones peruana y venezolana, responden a dos modelos, por un lado la primera, parte de un concepto proteccionista y tuitivo del menor de edad, mientras que la segunda, desarrolla un modelo jurídico inclusivo de construcción de ciudadanía.

La constitución nicaragüense, presenta características únicas respecto a las constituciones que se analizan en la presente investigación. En su definición normativa, adopta una concepción ciertamente contradictoria, por un lado reconoce una “protección especial” dentro de un concepto familiar en la que los hijos están obligados a respetar y ayudar a sus padres (art. 73°), y por otro lado, el reconocimiento de los derechos que la “Convención sobre los Derechos del Niño”, instrumento internacional que reconoce derechos, como los referidos a la libertad de opinión, expresión, conciencia, pensamiento y religión, entre otros.

Según Ana Lucía Silva, “la constitución política crea una ambigüedad jurídica con relación a las leyes existentes, tanto en su fundamento ideológico como en su letra. Por un lado una legislación basada en la doctrina de la situación irregular “tutelar y represiva”, y por otro lado con una legislación que introduce de forma expresa e inequívoca la obligatoriedad del respeto a todos los principios jurídicos de la doctrina de la protección integral (garantista)”.

Al respecto, el artículo 71° de la constitución nicaragüense señala, que *“La niñez goza de protección especial y de todos los derechos que su condición requiere, por lo cual tiene plena vigencia la convención internacional de los derechos del niño y la niña”*.

Las constituciones que a continuación analizaremos, responden a una concepción sobre la infancia, que se asemeja al modelo de la Constitución del Perú, es decir un modelo proteccionista.

a. La Constitución de los Estados Unidos Mexicanos

En el art. 4° establece el derecho que tienen los hijos o menores a que se les proteja su integridad y sus derechos. Es deber de los padres preservar el derecho de los menores a la satisfacción de sus necesidades y a la salud física y mental; para tales efectos la ley determinará los apoyos a la protección de los menores a cargo de instituciones públicas.

b. La Constitución Nacional del Brasil

Si bien tiene una tendencia proteccionista sobre la infancia, es la única constitución que desarrolla una propuesta programática sobre la protección infantil.

El art 227°, de dicha Constitución se señala que:

“Es deber de la familia, de la sociedad, y del estado asegurar al niño y al adolescente, con absoluta prioridad, el derecho a la vida, a la salud, a la alimentación, a la educación, al ocio, o la profesionalización, a la cultura, a la dignidad, al respeto, a la libertad y a la

convivencia familiar y comunitaria, además de protegerlos de toda forma de negligencia, discriminación, explotación, violencia, crueldad y opresión”.

La Constitución del Brasil, entiende que la “protección especial” comprende:

- Una edad mínima de catorce años para la admisión al trabajo.
- Garantía de pleno y formal conocimiento de la imputación de los actos infractores, de la igualdad en la relación procesal y de la defensa técnica por profesional habilitado, según dispusiese la legislación tutelar específica.
- Obediencia a los principios de brevedad, excepcionalidad y respeto de la condición peculiar de la persona en desarrollo, en la aplicación de cualquier medida privativa de libertad.
- Estímulo del Poder Público, a través de asistencia jurídica, incentivos fiscales y subsidios, en los términos de la ley, al acogimiento, bajo la forma de guarda; del niño o adolescente huérfano o abandonado.
- Programas de prevención y atención especializada al niño y al adolescente dependiente de estupefacientes y drogas afines.

c. La Constitución de Costa Rica

Señala en el art. 51° que: *“La familia como elemento total, natural y fundamento de la sociedad, tiene derecho a la protección especial del Estado. Igualmente tendrá derecho a esa protección la madre, el niño, el anciano y el enfermo desvalido”.* Y el art. 55° añade que la *“protección especial de la madre y del menor estará a cargo de una institución autónoma”.*

III. La capacidad y el concepto de inclusión en el derecho y en la ciencia política

El concepto de *“capacidad”* desde el mundo jurídico es un tema que muchas veces puede resultar difícil de entender; la capacidad es entendida como una aptitud para el goce y ejercicio de derechos y de obligaciones.

Sin embargo habría que precisar la distinción entre la *capacidad de derecho y la de hecho*. La primera, es entendida como la aptitud de la persona para ser titular de derechos y obligaciones, mientras que la segunda es la aptitud de la persona para actuar por sí misma en la vida civil. Este es un concepto fáctico, propio del actuar cotidiano del individuo en la sociedad.

Borda señala: “La capacidad de la persona humana no resulta un tema sencillo de abordar atento la dispersión de normas existentes. Sin perjuicio de ello, es evidente que tiene una importancia capital en el mundo de las relaciones y obligaciones y, de allí, la necesidad de su tratamiento”. (Borda:167).

La historia ha jugado un rol “inclusivo” respecto a la llamada “*aptitud jurídica*” para el derecho. El siglo XX permite presentar claros ejemplos, como el de la mujer que dentro del matrimonio no tenía la misma “*capacidad*” que el marido. Dentro del régimen matrimonial denominado “jefatura marital” la mujer no representaba al matrimonio, muchas legislaciones civiles señalaban que la mujer debía absoluta obediencia al marido, otras –más flexibles– reconocieron que la mujer debía ser considerada como una auxiliar del cónyuge.

Esta condición cambió cuando se reconoció la igualdad de derechos dentro del matrimonio. La “Declaración Universal de Derechos Humanos”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en el año 1948, señaló que el hombre y la mujer dentro del matrimonio tienen los mismos derechos. Esta norma internacional ejerció una notable influencia en las legislaciones civiles para poner fin al régimen marital.

Este concepto de “*inclusión*” no sólo sería desarrollado por el derecho; la ciencia política también analiza cómo la democracia moderna representa un proceso de inclusión para los individuos.

La democracia clásica representada por el mundo de los griegos, el “*espacio público*”, llamado también “*Agora*”, representaba el espacio político por excelencia, integrado por los parlantes y ciudadanos, estaba limitado sólo para algunos hombres que tenían residencia en la ciudad-estado. Mientras que los extranjeros, esclavos, mujeres y niños no interesaban, pues eran considerados parte del mundo doméstico.

La democracia moderna, que se inició en el siglo XVIII, logra durante su desarrollo un proceso de inclusión de los individuos. Lentamente incluye, primero a los hombres que poseían propiedades, posteriormente a las mujeres en el siglo XX, y finalmente a los iletrados, sacerdotes, policías y militares.

“Por otra parte, como en las poliarquías, la ciudadanía se ha expandido hasta incluir a casi toda la población adulta; virtualmente todos los adultos gozan de los derechos políticos primarios. Por último, muchos derechos individuales, como el derecho a un proceso judicial ecuánime, no están limitados a los ciudadanos, sino también se hacen extensivos a otras personas, a veces a la población total de un país”. (Dahl:265).

Sobre la exclusión de los individuos del “demos”, Dahl plantea una interesante reflexión: Si algunas personas, pese a estar excluidas del demos de un Estado, tienen que obedecer sus leyes ¿no estarán acaso justificadas en reclamar la pertenencia al demos, o de lo contrario que las absuelva de la obligación de respetar las leyes?

Es decir, las personas que han sido excluidas de derechos políticos, tendrían que necesariamente acatar las normas sancionadas por aquellos ciudadanos a los cuales este grupo de excluidos no ha delegado representación. Caso contrario, tendrían que ser necesariamente incluidos en el ejercicio democrático.

Pero regresando al tema de “*capacidad jurídica*”, es “pertinente insistir en que la capacidad de derecho es hoy reconocida a todos los hombres; sin embargo, no siempre se trata de una aptitud absoluta. Esto significa que en ciertos casos puede existir una incapacidad jurídica con respecto a ciertos derechos (3)”. (Borda: 168).

La incapacidad jurídica es regulada, por cada legislación civil, las cuales desarrollaron criterios estandarizantes, por ejemplo, los discapacitados son considerados “incapaces absolutos” no por su condición, sino porque pueden presentar situaciones en las cuales no pueden expresar su voluntad. También son considerados “incapaces” los dementes y los menores de edad.

El Código Civil Argentino señala que el menor impúber, es aquella persona que no ha cumplido los catorce años de edad (art. 127º) y es considerado como un incapaz absoluto (art. 54º inc. 2º). Mientras que el Código Civil de Colombia, señala en el art. 1504º que: “Son absolutamente incapaces los dementes, los impúberes y sordomudos, que no pueden darse a entender por escrito. Sus actos no producen ni aun obligaciones naturales”.

El art. 43º del Código Civil Peruano, reconoce como incapaces absolutos:

1. Los menores de dieciséis años.
2. Los que por cualquier causa se encuentran privados de discernimiento.
3. Los sordomudos, ciegosordos y los ciegomudos que no pueden expresar su voluntad de manera indubitable.

En este contexto, señalamos que el derecho español limita la capacidad al menor de edad por:

1. “La falta de conocimiento natural, ya que sin él no cabe llevar a cabo ningún acto jurídico.

2. La falta normal de independencia del menor, pues ha de estar seguramente bajo la patria potestad o la tutela, aunque el poder sobre la persona del menor por parte de los representantes legales no es ni ilimitado ni puede ser igual durante el curso de la minoría, originando esta dependencia un deber de respeto y de obediencia por parte del menor hacia sus representantes legales.
3. El beneficio que les permite eludir la responsabilidad negocial, como merecedor de especial protección”. (López San Luís: 26).

Este concepto de incapacidad jurídica para los menores de edad, está vinculado a una concepción de minusvalía social, que se plasma en la norma. Y que lógicamente, los excluye de su condición de ciudadanos.

IV. Reconocimiento del concepto jurídico de “capacidad especial” para los niños y adolescentes como factor necesario para hablar de participación infantil

Según la teoría clásica del derecho civil, el menor de edad es considerado un incapaz absoluto. Sin embargo, la doctrina jurídica reconocida en el marco de la “Convención sobre los Derechos del Niño” ha desarrollado una nueva concepción de “*capacidad*” que ha producido cambios en las legislaciones nacionales sobre infancia.

Sobre el tema, Adela Germinario en un artículo publicado en INTERNET titulado “Algunas reflexiones sobre la defensa y el patrocinio de los niños y jóvenes en los procesos judiciales”, señala que “El sistema de protección integral de derechos del niño que surge de la Convención, considera a los niños y jóvenes sujetos de derecho, protege, reconoce y promueve derechos, no los viola o restringe. Ya no se trata de incapaces, medias personas o personas incompletas, sino de personas completas cuya única particularidad es que están creciendo. Por eso se les reconocen todos los derechos que tienen todas las personas más un plus de derechos específicos, precisamente por el hecho de estar creciendo”.

Tengamos presente que: “La capacidad e incapacidad constituyen dos condiciones jurídicas excluyentes que poseen los individuos en función de sus características personales y en relación a los demás miembros de la sociedad. Esta condición de individuo, dentro del orden jurídico en relación con los demás, implica derechos y deberes respecto al referido orden jurídico en la organización social y los distingue entre capaces e incapaces”. (Valencia: 99).

El Código de los Niños y Adolescentes del Perú, sancionado en el año de 1992, ya había reconocido ciertos derechos que tradicionalmente no se reconocía a la infancia, como el derecho a la asociación,

es decir la capacidad jurídica de niños y adolescentes de constituir personas jurídicas sin fines de lucro, derecho que tradicionalmente había sido reservado sólo a los mayores de edad.

El concepto de “*capacidad especial*” que desarrollamos en el libro titulado *Derechos Humanos del Niño en el Marco de la Doctrina de la Protección Integral*, sería reconocido como un novedoso aporte de la doctrina jurídica, siendo incorporado por los integrantes del grupo redactor en el “Título Preliminar” del *Nuevo Código de los Niños y Adolescentes* del Perú, sancionado mediante Ley N° 27337, en el mes de agosto del año 2000.

El artículo IV, referido a la capacidad, señala: “Además de los derechos inherentes a la persona humana, el niño y el adolescente gozan de los derechos específicos relacionados con su proceso de desarrollo. Tienen capacidad especial para la realización de los actos civiles autorizados por este Código y demás leyes...”.

La capacidad debe entenderse como la “*aptitud legal*” para adquirir y ejercitar los derechos civiles, y el reconocimiento del niño y adolescente como sujetos de derechos representa un gran avance. Ellos adquieren una mayor capacidad de ejercicio en la medida en que son reconocidos como sujetos de derechos. “Su capacidad, sin embargo, es especial en razón de que ésta le ha sido otorgada por una legislación también especial que le permite desenvolverse en nuestra sociedad con mayor libertad”. (Valencia: 101).

Es decir, si bien no se reconoce la capacidad de ejercicio para los menores de edad, capacidad que se adquiere cuando la persona llega a la mayoría de edad, o cuando la ley autoriza excepcionalmente esa capacidad, por ejemplo cuando el menor de edad contrae matrimonio antes de alcanzar la mayoría de edad. Este novedoso concepto de “*capacidad especial*” hace referencia al ejercicio de derechos que tradicionalmente no se reconocía a los niños, como el derecho a la libertad, libertad de opinión, religión, asociación, o el derecho a trabajar como sucede en la legislación peruana.

El concepto jurídico de “*capacidad especial*” supone la *condición para el reconocimiento del derecho a la participación* de los niños y adolescentes; este derecho ya fue reconocido en normas como: Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente de Venezuela, Código de la Niñez y Adolescencia de Nicaragua, entre otras.

Indudablemente, las normas sobre la infancia, que se plasman en códigos de la niñez y adolescencia, vienen transformando las legislaciones nacionales, superando el concepto de “incapacidad absoluta” que las legislaciones civiles desarrollaron sobre la infancia.

Si las normas sobre derecho civil no han sido en principio modificadas, toda vez que regulan una serie de instituciones referidas a la infancia como: la sociedad paterno-filial, patria potestad, adopción, entre otras, reconocidas ya sea en los libros sobre derecho de familia, o normas sobre infancia reconocidas en los libros de personas que contienen los códigos civiles, surge entonces la siguiente interrogante: *¿Cómo hablar de la aplicación de los derechos que hoy se reconoce a la infancia?*

Considerando que hemos aprobado una serie de códigos, que han reconocido derechos a la infancia, y que estos no habían sido reconocidos en la codificación civil en aplicación del principio de especialidad, debemos señalar que frente a la norma general, desarrollada en los códigos civiles, prima la ley especial recogida por los códigos sobre la infancia.

V. Legislaciones nacionales sobre la infancia, a partir de la adopción de la Convención sobre los Derechos del Niño

La Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 20 de noviembre del año 1989, definitivamente logró un cambio sustancial en las legislaciones nacionales referida a los menores de edad en América Latina. El mérito de la Convención, es que como instrumento internacional en materia de derechos humanos específicos para los niños, incorporó una serie de elementos culturales, jurídicos y sociológicos en una norma internacional con carácter vinculante para todos los estados suscriptores y ratificantes.

“De hecho el nuevo instrumento internacional de derechos humanos coloca en la irregularidad a la vieja doctrina de la situación irregular, telón de fondo de todas las políticas jurídicas y socioeducativas vigentes en América Latina desde que Argentina promulgara, en 1919, la primera legislación de menores en la región”. (García Méndez y Mary Beloff: 59).

Sería a partir de la década de los noventa, que la mayoría de los países de la región aprobaría una serie de códigos y leyes sobre la infancia, que desterrarían la doctrina de la “situación irregular”²⁰ por la doctrina de “protección integral” que consagra la Convención.

La doctrina de la protección integral de la infancia “se sustenta en tres fundamentos que conforman el *corpus* que da sustento a las disciplina jurídica del derecho del niño. Estos fundamentos son los derechos específicos del niño, el reconocimiento del niño como sujeto de derechos y el principio del interés superior del niño”. (Valencia:97).

²⁰ Aunque no estábamos frente a un conjunto sistematizado de propuestas teóricas válidamente fundamentadas para dar una alternativa a la infancia, ya que en términos generales no era más que un cúmulo de normas en muchos casos represivas y en otros pseudo-protectoras, sin duda esta doctrina obedecía a una mentalidad tradicional que veía de un lado, al niño como objeto de propiedad de sus padres y por tanto asunto privado, y, de otro lado, descubría que también habían niños abandonados, maltratados o que realizaban actos antisociales.

“Los niños pueden encontrar protección en el estado civil, producto del pacto social, pero no forman parte de él. Aquello que para todas las personas excluidas del pacto parece ser una contradicción, para los niños es una situación normal, pero que los excluye del pleno ejercicio de los derechos de ciudadanía. El camino de los derechos que tienen los niños hasta su reconocimiento es más largo que el de los otros sujetos excluidos del pacto social moderno”.

(García Méndez y Mary Beloff : 44)

Luego de la aprobación de las normas nacionales en la década de los noventa, se inicia un proceso de “reconocimiento del niño como sujeto de derechos, lo cual supone un gran avance en términos laborales, civiles y sociales, pues implica la superación de la concepción jurídica sobre la incapacidad civil reconocida por nuestros códigos civiles para los menores de edad, entre otras consecuencias que sin duda habrán de contribuir a la instauración de mecanismos de participación social del niño y el adolescente”. (Valencia:102).

Analizaremos, a continuación los códigos y leyes sobre la infancia, en los países latinoamericanos que incorporan el derecho a la participación:

Legislación de Venezuela

“En el paradigma de la protección integral y en los instrumentos que lo conforman encontramos claramente definidos los Derechos Humanos de niños, niñas y adolescentes, que nos permiten aproximarnos, con claridad, al proyecto social de protección que propone y reconoce como obligación de todos los estados que han ratificado la Convención sobre los Derechos del Niño. En ese sentido, destacamos cuatro grupos de derechos:

- a. Derechos a la supervivencia.
- b. Derechos al desarrollo.
- c. Derechos a la participación.
- d. Derechos a la protección”. (Morais de Guerrero: 19-20)

La Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente de Venezuela, aprobada en el año de 1998, incorporó en su legislación el “principio del interés superior del niño” como un principio de interpretación y aplicación de la Ley, el cual es de obligatorio cumplimiento sobre todas las decisiones que impliquen a niños y adolescentes. Este principio está dirigido a asegurar

el desarrollo integral de los niños y adolescentes, así como el disfrute pleno y efectivo de sus derechos y garantías.

“Para determinar el interés superior del niño en una situación concreta se deberá apreciar:

- a. La opinión de los niños y adolescentes.
- b. La necesidad de equilibrio entre los derechos y garantías de los niños y adolescentes y sus deberes.
- c. La necesidad de equilibrio entre las exigencias del bien común y los derechos del niño o adolescente.
- d. La necesidad de equilibrio entre los derechos de las demás personas y los derechos y garantías del niño o adolescente.
- e. La condición específica de los niños y adolescentes como personas en desarrollo”.

Finalmente, la norma señala en “aplicación del interés superior del niño, cuando exista conflicto entre los derechos e intereses de los niños y adolescentes frente a otros derechos e intereses igualmente legítimos, prevalecerán los primeros”.

El aporte de la Ley Orgánica es incorporar criterios para la interpretación del principio del interés superior. Este reconocimiento resulta inédito para los códigos y normas sobre infancia en la región, indudablemente, supone un avance respecto a la aplicación de dicho principio.

Además, otro notable avance de esta norma es reconocer el derecho a la participación conceptualizado en el Art. 81°:

“Todos los niños y adolescentes tienen derecho a participar libre, activa y plenamente en la vida familiar, comunitaria, social, escolar, científica, cultural, deportiva y recreativa, así como la incorporación progresiva a la ciudadanía activa.

El Estado, la familia y la sociedad deben crear y fomentar oportunidades de participación de todos los niños y adolescentes y sus asociaciones”.

Como acertadamente lo recuerda Lilian Montero, el derecho a la participación se entiende como “...el derecho a hacer uso de la capacidad de opinar, analizar, criticar o asumir puntos de vista, acciones o propuestas. Se refiere al derecho de los niños y las niñas a pensar, a actuar, a expresarse libremente y a tener una voz efectiva sobre cuestiones que afecten su propia vida y la de su comunidad. Supone, por tanto, el reconocimiento de su autonomía y su capacidad para generar formas de convivencia fundadas en el respeto mutuo y en la participación y responsabilidad social, desde la más temprana edad”. (Montero, Lilian s/f CECODAP).

Legislación de Nicaragua

El Código de la Niñez y Adolescencia de Nicaragua, sancionado en marzo de 1998, señala en el art. 3º del Título Preliminar que: “Toda niña, niño y adolescente es sujeto social y de derecho y por lo tanto, tiene derecho a participar activamente en todas las esferas de la vida social y jurídica, sin más limitaciones que las establecidas por las Leyes.

Sin embargo, es el art. 15º que señala que todo niño, niña y adolescente goza del derecho a la libertad. Y que este derecho abarca entre otros aspectos:

- *La participación* en la vida, vida escolar y en la comunidad sin discriminación alguna.
- *La participación* en la vida social y política de la nación, de acuerdo a la forma que establezca la Ley.
- *La participación* en reuniones y asociaciones según su edad e interés.

“En relación con el principio de participación es posible mencionar que los estudios y proyectos impulsados por organismos no gubernamentales y entidades estatales han demostrado ampliamente que en Nicaragua las niñas, niños y adolescentes no gozan plenamente de sus derechos, puesto que no son considerados, ni jurídicamente ni tácticamente, como sujetos sociales y de derecho debido a que culturalmente el niño es concebido como un ser dependiente, indefenso, al que hay que proteger y cuidar o bien se lo considera como objeto de propiedad y utilidad para el adulto.

Por lo tanto, el cumplimiento de la Convención Internacional sobre Derechos del Niño y desde la perspectiva de la doctrina de la protección integral, es imperativo establecer el principio de participación que abre la posibilidad de concebir a la niña, el niño y el adolescente como sujetos activos de la dinámica social de la cual son parte. La condición de sujeto social trae consigo la asunción de derechos y deberes para las niñas, los niños y los adolescentes. Los padres tienen

la responsabilidad de educar a los hijos e hijas para que aprendan y ejerciten esos derechos y deberes.

Así el principio de participación trata de que todo niño, niña y adolescente, como sujeto social y de derecho, tiene derecho a participar activamente en todas las esferas de la vida social, sin más limitaciones que las establecidas por ley". (García Méndez y Mary Beloff: 814).

Legislación de México

La legislación mexicana que se consagra en el marco de la "Convención sobre los Derechos del Niño, recién se aprueba a principios del presente siglo, si bien, ya se comentó sobre la "Constitución Mexicana", se debe indicar que México al ser un estado federal, primero aprobó la "Ley de los Derechos de las Niñas y Niños en el Distrito Federal", publicada en la gaceta jurídica el 30 de enero del 2000. Posteriormente aprobó la ley federal para la infancia denominada: "Ley mexicana para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes", aprobada en el mes de mayo de ese mismo año.

El art. 4º señala: "De conformidad con el principio del interés superior de la infancia, las normas aplicables a niñas, niños y adolescentes, se entenderán dirigidas a procurarles, primordialmente, los cuidados y la asistencia que requieren para lograr un crecimiento y un desarrollo plenos dentro de un ambiente de bienestar familiar y social.

Atendiendo a este principio, el ejercicio de los derechos de los adultos no podrá en ningún momento, ni en ninguna circunstancia, condicionar el ejercicio de los derechos de niñas, niños y adolescentes".

La aplicación de esta ley atenderá al respeto de este principio, así como al de las garantías y los derechos fundamentales reconocidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

El Capítulo XIII del Título Segundo, que incluye los artículos 38º, 39º, 40º, 41º y 42º, desarrolla el derecho a participar y señala que las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la libertad de expresión; la cual incluye sus opiniones y a ser informado. La norma establece que dicha libertad se ejercerá sin más límite que lo previsto por la Constitución Mexicana.

Se reconoce que las niñas, niños y adolescentes "tienen derecho a ejercer sus capacidades de opinión, análisis, crítica y de presentar propuestas en todos los ámbitos en los que viven, trátese de familia, escuela, sociedad o cualquier otro, sin más limitaciones que las que establezca la Constitución y dicte el respeto de los derechos de los terceros". (art.39º).

Este capítulo reconoce el derecho de los menores de edad a la información. Para el ejercicio de este derecho se establecerán normas y se diseñarán políticas.

Para el ejercicio del derecho a la opinión, se establecen los siguientes criterios:

1. Deben ser escuchados en todos los asuntos que los afecten, además las resoluciones judiciales y administrativas tomarán en cuenta su opinión.
2. Serán escuchados y se deberán tomar en cuenta sus opiniones y propuestas respecto a los asuntos de su familia o comunidad.

Finalmente se reconoce que las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la reunión, así como asociarse. “Las leyes del Estado deben disponer lo necesario para que puedan ejercerlo sin más límites que los que establece la Constitución”. (art. 42).

La jurista mexicana María de Monserrat Pérez-Contreras, en un artículo publicado en INTERNET, denominado “Las leyes federal y del distrito federal sobre protección de los derechos de niñas y niños” señala sobre la legislación mexicana en el marco de la Convención sobre los Derechos del Niño, que: “Los derechos consignados en la legislación que se comenta aquí se pueden incluir, según la clasificación de derechos humanos que se ha manejado, en los derechos civiles, sociales, culturales y económicos. La única excepción serán los derechos políticos, los cuales podrán ejercer una vez que alcancen la mayoría de edad. Cabe aclarar que en épocas recientes se ha permitido la intervención de los niños, por ejemplo, en el Estado de México, para participar en algunos actos que tienden a fomentar la cultura de la participación. De conformidad con el contenido de ambas leyes, es decir, la local y la federal”.

Legislación de Brasil

Brasil, fue uno de los primeros países de América Latina, en adecuar su legislación respecto a los preceptos reconocidos en la Convención sobre los Derechos del Niño. En el mes de julio de 1990, el estado brasileño aprobó el “Estatuto del Niño y del Adolescente”.

Sobre el derecho a la participación, el Capítulo II del Estatuto hace referencia al “derecho a la libertad, respeto y dignidad”, hallándose incorporado en el artículo 16º, la definición del derecho a la libertad, que comprende:

- I. Ir, venir y estar en los paseos públicos y espacios comunitarios, con excepción de las restricciones legales.

- II. Opinión y expresión.
- III. Creencia y culto religioso.
- IV. Jugar, practicar deportes y divertirse.
- V. Participar en la vida familiar y comunitaria sin discriminación.
- VI. Participar en la vida política, conforme a ley.
- VII. Buscar refugio, auxilio y orientación.

El Estatuto no incorporó el principio del interés superior del niño, pues en los debates para su elaboración, la comisión redactora determinó que este principio respondía al viejo paradigma, “ese interés era siempre establecido, subjetivamente por una autoridad del Estado: esa autoridad, o era un agente patronato estatal, o era el antiguo juez de menores”. (García Méndez y Mary Beloff: 141).

El artículo 6º, señala que para “la interpretación de esta ley se tendrán en cuenta los fines sociales a los que ella se dirige, las exigencias del bien común, los derechos y deberes individuales y colectivos y la condición peculiar del niño y del adolescente como personas en desarrollo”.

Según Edson Seda, “lo que prevé la Convención ahora es que cada país establezca criterios y preceptos objetivos que orientarán cómo se atiende cada caso, colectivamente o difusamente, el mejor o superior interés del niño. Así en Brasil, se atiende a ese superior interés cuando se aplican, en varias situaciones, las normas del Estatuto para que en la práctica no se quede sujeto a un criterio subjetivo según la percepción de quien va a aplicar la norma en cada caso (padre, madre, profesor, policía, autoridad pública del ejecutivo, jueces, etc.). Lo que el Estatuto brasileño dispone para disminuir la subjetividad de la interpretación es establecer, en el artículo 6º, la regla de interpretación del Estatuto.

En Brasil esa regla establece que en cada caso se debe interpretar la norma procurando atender:

- A los fines sociales del estatuto (incorporar a los niños al mundo de la ciudadanía; si no los introduce, no atiende al interés superior).
- A las exigencias del bien común (lo que no atiende al bien común no puede ser considerado como atendiendo al interés del niño).

- A los derechos individuales y colectivos en juego (se atiende al interés o derecho de uno, si se tiene en cuenta también sus deberes y los derechos, y deberes de los demás).
- A la condición peculiar de niño y adolescente como personas en desarrollo”. (García Méndez y Mary Beloff: 141-142).

Sin bien encontramos un significativo avance en el art. 6º, sobre la “interpretación objetiva”, consideramos que el principio del interés superior del niño, no debe entenderse, como un “mero interés”, sino como un principio jurídico, que establezca los nuevos paradigmas jurídicos sobre la niñez y adolescencia.

Legislación de Costa Rica

El Código de la Niñez y Adolescencia, fue publicado en la Gaceta Jurídica, en el mes de febrero de 1998. No incorporó en el texto jurídico el derecho a la participación. El art. 14º establece que los menores de edad tendrán derecho a la libertad, y que este derecho comprende:

- I. “Tener sus propias ideas, creencias y cultos religiosos y ejercerlo bajo la orientación de sus padres o encargados, según la evolución de sus facultades y con las limitaciones y garantías consagradas por el ordenamiento jurídico.
- II. Expresar su opinión en los ámbitos de su vida cotidiana, especialmente en la familia, la comunidad y la escuela: también como usuarios de todos los servicios públicos y, con las limitaciones de la ley, en todos los procesos judiciales y administrativos que puedan afectar sus derechos”.

Legislación del Perú

El Código de los Niños y Adolescentes, fue aprobado en julio de 1992, mediante Decreto Ley N° 26102 y modificado con la aprobación del Nuevo Código en diciembre del año 2000, mediante Ley N° 27337. Si bien, no reconoce el derecho a la participación “per se”, los preceptos, es decir principios y derechos, conceptualizados en la norma señalan un norte para el ejercicio de este derecho.

La norma peruana reconoce en el art. 13º el derecho a la asociación para niños y adolescentes, estas asociaciones son reconocidas por los gobiernos locales y pueden inscribirse en los registros públicos, por el sólo mérito de la resolución municipal de reconocimiento. Es decir, se reconoce capacidad a los menores de edad para poder constituir y registrar personas jurídicas sin fines de lucro, derecho que tradicionalmente sólo era reconocido para los mayores de edad.

El reconocimiento del derecho a trabajar, señalado en el art. 22º, supone que su ejercicio importa necesariamente condiciones adecuadas, “siempre y cuando no exista explotación económica y su actividad laboral no importe riesgo o peligro, afecte su proceso educativo o sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social”. (art. 22º).

Otro derecho que se integra al derecho a la participación, es el derecho a la opinión, donde se incluye la “objeción de conciencia”.

Cuando se violenta el derecho a la libertad del adolescente, mediante una detención indebida, este podrá ejercer la acción de hábeas corpus ante el Juez Especializado.

Legislación de Guatemala

El Código de la Niñez y la Juventud, aprobado el 25 de setiembre de 1996, reconoce el derecho a la libertad (art. 13).

Al respecto el derecho a la libertad comprende o garantiza y a su vez, los siguientes derechos:

- a. La libre locomoción, con excepción de las restricciones legales.
- b. La libre opinión y expresión.
- c. Conciencia, pensamiento y religión.
- d. Jugar, practicar deportes y recrearse.
- e. Participar en la vida familiar y de la comunidad, sin discriminación; de acuerdo a los patrones culturales propios de la comunidad.
- f. Participar en la vida cívica del país, teniendo como únicas restricciones las señaladas por la ley.
- g. Al acceso a la información, principalmente la que fomente su desarrollo espiritual y moral, así como su salud física y mental.
- h. Buscar refugio, auxilio y orientación.

Esta norma establece una profunda transformación en la cultura de la sociedad guatemalteca, pues por primera vez se aprueba una ley para la mayoría de la población, es decir los menores de edad,

que presenta “características particulares, puesto que ha sido la que de manera directa o indirecta, se ha visto mayormente afectada por el conflicto armado, el desarraigo, la pobreza en general, por la cultura de la exclusión, el miedo y el silencio”. (Código de la Niñez y Juventud: 9).

Finalmente se debe señalar que el reconocimiento del “derecho a la participación” supone el inicio del reconocimiento de una “ciudadanía específica” para los niños. Pues el concepto de ciudadanía para los politólogos supone una condición exclusiva de los adultos. Dahl reafirma esta definición cuando señala que la poliarquía es un régimen político que se distingue por una característica la ciudadanía es extendida a una proporción comparativamente alta de adultos.

Señalar la diferencia entre una norma jurídica y el ejercicio efectivo de participación es necesario para que se reconozca que en los estados, como señala UNICEF en un artículo publicado en INTERNET:

“aún se está lejos de dar cumplimiento a los derechos de participación de niñas, niños y adolescentes y para enfatizar que un derecho no puede garantizarse a cabalidad si no se da cumplimiento a los otros.

Esto es necesario para buscar los mecanismos que permitan el ejercicio pleno de los derechos políticos de la infancia que son los que con mayor facilidad se omiten.

La propia Convención de los Derechos del Niño no hace referencia directamente a la participación infantil, por lo que es necesario interpretarla de acuerdo a un conjunto de derechos que la componen”.

Bibliografía

Publicaciones:

1. Borda, Guillermo Antonio: *La Persona Humana*. Argentina: Talleres Gráficos la Ley, 2001.
2. Cillero Bruñol, Miguel: *El Interés Superior del Niño en el Marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*. Costa Rica: ILANUD, 1997.
3. Código de la Niñez y la Juventud de Guatemala. Normativa Internacional sobre la Protección al Menor. 2º edición Guatemala, junio de 1997.
4. Chanamé, Raúl: *Diccionario jurídico moderno*. Perú: Edit. San Marcos, 1995.
5. Dahl, Robert: *La Democracia y sus Críticos*. Buenos Aires: Paidós, 1º edición, 1991.
6. García Méndez, Emilio: *Legislaciones Infanto-Juveniles en América Latina: Modelos y Tendencias*. Lima: Unicef, 1997.
7. García Méndez, Emilio y Mary Beloff: *Infancia, Ley y Democracia en América Latina*, Santa Fe de Bogotá: Ediciones de Palma, 1998.
8. Hodgkin Rachel, Newell Peter: *Convention Rights of the Child*. New York, UNICEF, 1998.
9. López San Luis, Rocío: *La capacidad contractual del menor en el derecho francés y español*. Universidad de Almería. España.
10. Morais de Guerrero, María: *Introducción a la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente*. Venezuela: UCAB, 2000.
11. Valencia Corominas, Jorge: *Derechos Humanos del Niño en el Marco de la Doctrina de la Protección Integral*. Lima: Rádda Barnen, 1999.
12. Yañez, Ana María y Valencia Jorge: *Los Derechos del Niño y del Adolescente*. Lima: Rádda Barnen, 1997.
13. Weimberg, Inés: *Convención sobre los Derechos de Niño*. Buenos Aires: Editorial Rubinzal – Culzoni, 2000.

Normas jurídicas:

1. Código de la Niñez y Adolescencia de Nicaragua. Ley N° 287 del 24 de marzo de 1998.
2. Código de la Niñez y Adolescencia de Costa Rica. Ley N° 7739 del 6 de febrero del 1998.
3. Código de la Niñez y la Juventud de Guatemala. Decreto N° 78-96, del 25 de setiembre de 1996.
4. Código de los Niños y Adolescentes del Perú. Ley N° 27337, del 7 de agosto de 2000.
5. Estatuto del Niño y del Adolescente del Brasil. Ley N° 8 069, del 13 de julio de 1990.
6. Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente. Ley N° 5266 del 2 de octubre de 1998.
7. Ley para la Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. 24 de mayo del año 2000.

Artículos publicados en INTERNET:

- “Algunas reflexiones sobre la defensa y el patrocinio de los niños y jóvenes en los procesos judiciales” Adela Alejandra Germinario.
- “Las ley federal y del distrito federal de México, sobre la protección de los derechos de niños y niñas” María de Monserrat Pérez-Contreras, miembro del instituto de investigaciones jurídicas de la UNAM.

Capítulo 3

LA PARTICIPACIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES Y TENDENCIAS EN LOS ESCENARIOS POSCONVENCIÓN

En los escenarios del futuro no dejarán de estar presentes ciertas inveteradas formas de enfrentar los conflictos entre la sociedad y las nuevas generaciones.

Los escenarios de hoy dicen claramente cómo la conciencia autoritaria está instalada en la piel de la sociedad.

Introducción:

Dos consideraciones son pertinentes. La primera refiere al objeto preciso de la participación de niños, niñas y adolescentes en los escenarios en los que se reconoció por la CDN el derecho a la participación en las propias formas que el discurso de la CDN se refería a dicha participación. Y la segunda, refiere a los tres lustros que han transcurrido desde entonces en cuanto a los escenarios que se han ido configurando en la región, tanto desde el marco de las dinámicas sociales, económicas, políticas, culturales, como desde las grandes transformaciones en la subjetividad social, en las motivaciones personales y colectivas, en los proyectos de vida, en el sentido común de las gentes.

En realidad, conviene hacer un balance de las representaciones sociales sobre infancia-sociedad, infancia-estado, infancia-generaciones, infancia-ciudadanía, infancia-democracia, infancia-poder, infancia-organización, infancia-medios de comunicación, infancia-familia, infancia-escuela, infancia-trabajo, infancia-representaciones de adultez, etc²¹.

Una primera afirmación global, puede concretarse en la constatación de que el y los discursos sobre participación de niños y niñas ha devenido en una generalidad que ha perdido posibilidades de contenido político y carácter público, es decir, han acusado una tendencia a vaciarse, o en todo caso, a abortar la posibilidad de que el discurso lograra plasmar un sentido y significado de carácter realmente político y con capacidad de incidir en lo público. En otras palabras, que la participación de niños y niñas en nuestras sociedades pudiera romper el cerco prefabricado que el mundo adulto ha convenido en asignarle a la infancia y cuidadosamente calculado para que no pierda lo que se ha dado en llamar su carácter “infantil”, sinónimo, en general, alejado del mundo “propio de los adultos”.

De ser acertada esta percepción, tendríamos que aceptar que una de las consecuencias sea la tendencia al refuerzo del carácter simbólico y “preparatorio” de las formas de participación que se han desarrollado en estos últimos 15 años en la región.

Cabe señalar que existe una contradicción no sólo *in terminis*, sino en los hechos concretos, cuando se proclama en la mayoría de nuestros países que los menores de 18 años representan un 50% de la población, y ésta es prácticamente excluida de una participación con capacidad de incidencia o se tiende a regularla de forma tal que termina anulada en lo concreto²².

²¹ (cfr. “*Youth Participation, Development and Social Change. A Synthesis of Core Concepts and Issues*” en que se mencionan: poder, derechos, ciudadanía, inclusión económica, gobernabilidad, acción independiente, como conceptos clave relacionados a participación; ver además Riepl, Barbara y Wintersberger, Helmut, “*Towards a Typology of Political Participation of Young People*” en Political Participation of Youth below Voting Age, Vienna, European Centre, 1999; ver Micha De Winter, “*Children as Fellow Citizens. Participation and Commitment*”, Oxford, radc life Medical Press, 1997).

²² (ver CIDA, Protection Unit, “*RMB and Children's Participation: A guide to incorporating Child Participation Results into CIDA Programs*”, nov. 2002, p. 2: “Children make up 50% of the population in many countries of the world and their views and capacities can make a crucial contribution to the development of their societies. In sharing their knowledge, insights and creativity, young people are also assisted in developing important life skills such as problem analysis, democratic decision-making, developing feasible solutions and seeing these through... The participation of girls and boys in decision-making about their lives represents a broadening and deepening of how we practice democracy”).

Podemos reconocer que los discursos sobre participación que la CDN incluye, responden predominantemente a una visión que no se condice en forma obligatoria con cosmovisiones y culturas tan diferentes en nuestra propia región, en la que se da una heterogeneidad de etnias, de lenguas, de costumbres, de representaciones sobre el niño como miembro de la comunidad, como participe de la vida toda de la comunidad a título pleno. Y es que la cuestión de la participación va deviniendo en un test insoslayable para conocer el temperamento democrático de una sociedad, para averiguar sobre el nivel de desarrollo humano de un colectivo cualquiera. No sin razón se ha llegado a afirmar que “hay una crisis en los derechos de los niños. Ella está precisamente alojada en el centro de los derechos a la participación que señalan el rol de los niños en la sociedad civil”²³. Y es que la Convención es aún una hija –muy adelantada– de la modernidad consagrada en el pacto social de 1789. Pero cabe preguntarse entonces, cómo en nuestra región se ha dado, si se dio, la modernidad y con qué alcances²⁴.

Evidentemente, construir escenarios deviene en un trabajo de carácter no sólo hipotético, sino como diría Georges Luckas, un ejercicio basado en la *teoría del punto de vista*²⁵.

Consideramos que para una mejor comprensión de lo que el ejercicio del derecho a la participación ha significado para la infancia en la región durante los últimos quince años, conviene hacerlo también desde un abordaje intercultural. Allí podrán aparecer no sólo cómo cada colectividad entiende la participación de los niños y niñas, sino cuán necesario sea evitar caer en un pensamiento único, homogeneizador cuando de derechos se trata y de derechos de la infancia sobre participación en particular²⁶.

Mientras la infancia continúe siendo considerada como perteneciente al mundo de lo privado, vale decir de lo no público, no político, no del mundo desde el que los adultos han construido su propio espacio, su propio referente identitario, estaremos reproduciendo una privación empobrecedora de la sociedad, y precisamente cuando “ha tenido lugar un viraje enormemente significativo: la toma de decisiones ha pasado de la esfera privada a la pública”²⁷ y cuando en las sociedades latinoamericanas crece la responsabilidad ciudadana expresada en la veeduría, la vigilancia y la participación en la toma de decisiones, incluso con el apoyo de la informática.

Pero además es necesario señalar que no es con la CDN que se inicia un discurso sobre participación. La CDN tiene el mérito de referirse a “derechos” y esto da a cualquiera de ellos un talante de exigibilidad necesario. Pero dado que la CDN no utiliza un discurso directo al referirse a la participación

²³ (A. Invernizzi, B. Milne, “Are Children entitled to contribute to international policy making? A critical view of children’s participation in the international campaign for the elimination of child labour” en *The International Journal of Children’s Rights*, 10:403-431, 2002).

²⁴ (ver Néstor García Canclini, “Culturas híbridas, estrategias para entrar y salir de la modernidad”, Grijalbo, 1989, passim).

²⁵ (citado por Steve Fuller, “Multiculturalismo y Ciencia Natural”, en *Leviatán*, n. 81, 2000, p. 52).

²⁶ “El multiculturalismo puede ofrecer un punto de vista epistemológico emancipatorio”, *ibidem*, p. 57).

²⁷ (ver Lhuis Duch., “La educación en la crisis de la modernidad”, Paidós, 1997, p. 33).

de niños y niñas, obliga a hacer una lectura sistemática y dinámica que permita referirse al derecho a la participación como inscrito en la CDN. Esto es lo que permite a autores como Martha Pais, a Roger Hart y a Peter Crowley enunciar hasta diecisiete artículos que bien podrían incluirse como referidos a la participación infantil²⁸. Debemos entonces tener como punto de partida el hecho de que los niños siempre han participado, de una u otra forma, con tal o cual implicación para su vida y la de su entorno; no es de la no-participación a la participación, sino más bien de tal tipo de participación a tal otro. *“Los niños han estado participando en la sociedad vietnamita de muchas maneras y continuarán haciéndolo. La novedad sobre la participación de los niños puede referirse a que ha sido tomada fuera de su contexto cultural e introducida como un **concepto** y como un **enfoque** en el trabajo con Niños. La manera cómo el concepto fue presentado –ligándolo al discurso de derechos– puede haber contribuido a dar la impresión de que la participación de los niños sea algo nuevo”*²⁹. *Barnen’s*

Otro aspecto que debe colocarse como una premisa, es que todos finalmente tenemos un marco referencial que señala límites cuando nos referimos a participación. En efecto, participar no es meterse en todo y todo el tiempo, pues una sociedad incluyente no es sinónimo de sociedad asediada por una sobreposición de discursos participatorios. No obstante, se hace necesario en cada espacio averiguar por qué se limita o sobrelimita, quién lo hace, qué significa la exclusión como una delimitación al foro privado e individual de la participación.

Y es que la participación, sus posibilidades, sus condiciones y medios que la hagan viable y eficaz, depende de factores que subyacen a la complejidad de los escenarios sociales, políticos, económicos, culturales e ideológicos de un determinado período de la historia concreta de un país, de una región, a nivel local y global.

No se pretende levantar escenarios que den cuenta de la evolución de dichos factores y cómo hayan ido incidiendo en las posibilidades de una participación con significación no sólo personal sino social de los niños y niñas.

A. La Convención en los escenarios de su elaboración y aprobación

Los años 70: período de crisis financiera, de transformaciones políticas en la región que gradualmente va saliendo de regímenes dictatoriales a regímenes constitucionalmente democráticos. Conviene recordar que en muchos de los países del continente se vive simultáneamente una tensión entre

²⁸ (ver Roger A. Hart, “*Children’s participation*”, Unicef, 1997; Peter Crowley, “*La participación infantil: Para una definición del marco conceptual*”, en Actas del Seminario en Bogotá, 1998, Innocent-Unicef, edit. por Save the Children Suecia, 1999; Martha Santos. Pais, “*The Convention on the Rights of the Child*” en el Manual on Human Rights Reporting, 1997 y su draft paper sobre participación para UNICEF, 1998).

²⁹ (Henk van Beers, “*Exploratory assessment of the current understanding and level of children’s participation among Rádda partners and relevant agencies in Ha Noi and Ho Chi Minh City*”, april-june 2000).

creciente situación de pobreza y procesos de organización social y de clase, tanto en el sector rural como urbano industrial.

Por lo que refiere al Perú, las finales de los 60' se experimenta un proceso de creciente corrupción durante el gobierno de Acción Popular y al mismo tiempo la abrupta emergencia de un gobierno militar autodenominado "revolucionario" de corte nacionalista y populista en muchas de las reformas que iniciará y finalmente autoritario en la segunda fase de su ejercicio.

Es en 1968 que sectores religiosos como la conferencia de obispos católicos, levantan su voz en Medellín (Colombia), su reflexión estuvo centrada en la búsqueda de justicia social como fundamento de la paz, en el combate contra la pobreza y la opción solidaria por los pobres.

En el contexto nacional peruano el discurso enarbolado por el reformismo militar consagraba, entre otras cosas, la participación como el componente central de la movilización popular y como carácter de la sociedad, entendida como una sociedad de participación plena.

Es en este contexto que ya desde 1962, por ejemplo, se inicia un proceso de organización de sectores de trabajadores, de empleadas domésticas, de jóvenes estudiantes, de gremios campesinos como en la Convención y de pueblos indígenas, en particular los de la Amazonía.

Es a finales de los sesenta y en los setenta que América latina conoce experiencias tan contrastantes como la de golpes militares, insurgencia armada como en Argentina, Uruguay y el gobierno socialista de Allende que suscita una impresionante participación popular brutalmente reprimida durante la larga dictadura pinochetista. Esto implicó experimentar en toda la región lo importante de la participación de los grandes sectores populares y las barreras para hacer que la participación conformara una cultura política estable y democrática de nuevo cuño.

El año 1979 fue declarado por NN.UU. como el Año Internacional del Niño que suscitó una cierta puesta en agenda de la cuestión infantil, pero en la que no aparecía para nada la participación como un derecho, sino en la que se recreaba la cultura de la protección y de la asistencia.

Es en el año 1976 que un sector emblemático de la infancia peruana inicia un proceso de organización que luego de algo más de dos años adoptaría el nombre de Manthoc. Se iniciaba así una experiencia de organización de niños destinada a marcar un hito en la historia de la infancia regional.

Si bien para el Año Internacional del Niño, eran relativamente poco numerosas las ONG que en los países habían definido su identidad institucional en torno a la infancia y prácticamente menos aún

en torno a la infancia trabajadora, fue una ocasión insuficientemente aprovechada para colocar, en un contexto tan convulsionado como el que se vivía en la región, una temática como la de la infancia y su derecho a la participación como activos sujetos en la movilización social.

Durante el último lustro, en países como Bolivia y Perú, centenares de niños habían participado en las marchas mineras de sacrificio conjuntamente con sus padres; ellos habían estado presentes en las movilizaciones de los despedidos al lado de sus progenitores; en las huelgas del sindicato de maestros estuvieron al lado de sus educadores. Es decir, la participación de niños fue un hecho aunque aún no se visualizara una notoriedad específica de los mismos. La Declaración de los Derechos del Niño constituía un telón de fondo que se recorrió positivamente en el contexto de la dinámica política y social de esos años y que constituía además un referente que en 1979 (Año Internacional del Niño) cobraría mayor peso.

La década de los 80' se inaugura, en relación a la infancia, con el impulso que las celebraciones habían dejado, aunque de forma desigual en los países. Pero además, se constató cuán insuficiente era para transformar realmente las condiciones de vida material y de vida no material de los niños, el contar apenas con un documento declaratorio sin fuerza vinculante. Quizá la conclusión y el acuerdo más radical al concluir el Año Internacional del Niño haya sido el iniciar un proceso de elaboración de un instrumento vinculante de los estados en relación a la infancia. En toda la región los discursos sobre los derechos humanos constituían un eje en torno al cual se nucleaban las reivindicaciones más centrales de los sectores tradicionalmente excluidos y marginados. Discurso aparejado con el rápido crecimiento de la pobreza, de la desocupación, de la exclusión de las grandes mayorías. Para el caso peruano, es además el inicio de un largo como doloroso período de vida nacional teñido de sangre, de desconfianza generalizada, de abuso y sistemática violación de los derechos humanos, sumándose así a la ya entonces larga experiencia de conflicto armado en Colombia y a experiencias dolorosas como la guatemalteca, la salvadoreña más allá del triunfo reciente de la revolución sandinista.

La violencia contra los niños y niñas, se encuentra descarnadamente recogida por los informes de comisiones de la verdad y la pacificación. Basta recordar el "Nunca Más" de Argentina, o el Informe de ONUGA para Guatemala y la firma de acuerdos de paz. En el caso de Perú, el subcapítulo cuarto del informe de la CVR³⁰, recoge paradójicamente los argumentos justificatorios de la violación de los derechos de los niños y niñas concordantes con una ideología que a modo de curar en salud, le atribuye a los niños y niñas del mundo rural o de la región andina y amazónica, un potencial virtual de peligrosidad, por ser probablemente activos participantes como futuros "terroristas". Esto por un lado, y por otro, el ser compulsivamente incorporados a las filas de combatientes, es decir -y aquí está la paradoja contradictoria con la primera- considerarlos como capaces de ser fuerza de contención,

³⁰ (ver Informe de la CVR, 29 páginas).

de apoyo, de autodefensa. Ambas maneras de ver a los niños y niñas se focalizan en su participación, en su capacidad de ser participantes activos, sea para atacar en cuanto subversivos, sea para atacar a los subversivos. En realidad es esto lo que ya se había vivido en países como Colombia, El Salvador, Guatemala.

Los años 80' son también años en que la región se encuentra bajo la presión de organismos internacionales que imponen sus medidas, su lógica del mercado, que se orientan hacia el crecimiento del endeudamiento externo, en que las políticas de corte neoliberal y la tendencia privatizante, van incorporando nuestra región a un mundo globalizado que nos hace más desiguales, que destapa nuestras limitaciones para ser competitivos, que desnuda nuestra dependencia y nuestro pobre desarrollo tecnológico.

En este contexto, pareciera que todas las formas de participación a niveles locales y nacionales se presentan como insignificantes rabetas condenadas a dejar intacto el sistema que se impone y a carecer de impacto allí donde se decide la vida y la muerte de los pueblos. Quizá, la participación exigida como un derecho deviene funcional a la imagen democrática de la que se quiere revestir al autoritarismo global.

En síntesis, los escenarios previa a la Convención se caracterizaron en referencia a la participación llamada ambigua y riesgosa "infantil", como escenarios de la prescindibilidad de los niños para definir las grandes como cotidianas cuestiones políticas, económicas y sociales. Pero probablemente fueron escenarios en que fue imposible institucionalizar la participación de la infancia más allá de las tradicionales concesiones que la sociedad adulta hizo en el marco de la cultura de la sociedad industrial en la que se crearon espacios y tiempos de la infancia junto con modelos estrictamente funcionales a la sociedad dominante, es decir la sociedad de adultos, fueran éstos, padres de familia, docentes en el ámbito escolar, autoridades o agentes religiosos. En tales escenarios era difícil entonces hablar de representatividad de la infancia que no fuese mediada –o más bien mediatizada– por quienes como *interposita persona* pretendían ser la voz de los sin voz. En otras palabras, en una cultura de la patria potestad, del apoderado, del tutor extendida y vista como absolutamente natural, fue imposible, en los ámbitos más occidentalizados, elaborar un discurso sobre participación de la infancia en condición de sujetos, de actores sociales. Y es que en los escenarios de los enfoques conceptuales sobre los niños quedaron intocadas las estructuras de poder establecidas y en las que todos aquellos que fueran tenidos por incapaces, por inmaduros, por locos o bárbaros quedaban relegados a una existencia sin mayor significación política y social.

Podríamos asentir que se trató de escenarios en que se repetía aquello que en las antiguas pulperías de Lima se podía leer: "Hoy no se fía, mañana sí". Es decir, referirse a infancia era identificarla con

“futuro”, para más adelante, para cuando sean grandes, conscientes y responsables; de allí que todo lo tolerado fuese finalmente un ejercicio simbólico, decorativo en materia de participación de los niños y niñas. Se naturalizó la exclusión, se la vio como inherente a la “naturaleza infantil”³¹, por ello no fue cuestionada consistentemente, excepción hecha de experiencias como la participación de los menores de edad en gestas laborales, en conflictos armados, no obstante que de dichas experiencias no se sacara consecuencias que obligaran a deconstruir representaciones instaladas en el imaginario social y expresadas en el sentido común de forma paradójicamente incoherente. Nos estamos refiriendo al involucramiento de menores en conflictos armados recientemente vividos o en curso como sucede en nuestra región o en África.

Sin embargo son pertinentes las observaciones a la forma como se difundiera la Convención como si ésta hubiera caído de la estratósfera sin mayor contexto terrestre, histórico, cultural³².

B. La participación en la posconvencción

La Convención se mueve entre las rupturas y las continuidades del pasado; entre las coherencias y las incoherencias heredadas del pacto de la modernidad. Los escenarios de la Convención, y los que ella abre, revelan una forma de transar entre pasado y futuro para la infancia. En quince años, sin embargo, los movimientos sociales a favor de la infancia y los movimientos de niños, niñas y adolescentes han logrado empujar concretamente más allá de lo que probablemente fueron las intenciones que poblaron el texto de la Convención que fuera aprobado.

En realidad la Convención refleja la tendencia central dominante en el contexto de su elaboración y posterior aprobación, es decir, la prioridad acordada a la protección sobre la promoción y la participación de la infancia en su entorno³³. Este acento en los aspectos de protección se remonta en sus raíces, como ya recordado antes, a los resabios que el pacto social de la modernidad recogiera de mucho antes, pues asumir a la infancia como objeto de protección no se desdecía, paradójicamente, con la afirmación de su condición de sujeto, con el valor del individuo, de su libertad, de su autonomía.

³¹ (ver Bernard Chariot, “La Mythification Pédagogique”,... en que muestra cómo eso de “naturaleza infantil” es una construcción social a fin de justificar la condición de sumisión de la infancia basada en que por “naturaleza” es ésa su condición).

³² ver Francisco Pilotti, “Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño: el Contexto del texto”, OEA, 2000: “El formalismo que ha caracterizado la difusión de la Convención en la región, no ha contribuido al análisis de estas distancias y a la elaboración de estrategias para acortarlas, toda vez que tiende a sobrestimar el papel de las leyes como instrumentos de cambio social, disociando el discurso de los derechos del niño de la realidad socioeconómica y cultural en la que se manifiestan las injusticias que afectan a la infancia. Íntimamente relacionado con lo anterior, está el hecho que la Convención se ha difundido en América Latina omitiendo tanto el contexto histórico que le dio forma a su contenido, como las características socioeconómicas, políticas y culturales de los contextos nacionales en los que se inserta su implementación. En muchos aspectos, la difusión de la Convención durante los años noventa presenta características equivalentes a la circulación de un texto sin su contexto”, sobre este trabajo ver las pertinentes observaciones críticas de J. Sánchez-Parga, “Orfandades...”, *passim*, posteriormente citada).

³³ (Quizá la CDN, no recogió lo que entre 1945 y 1985 se constató, que los menores de edad “*presentan una imagen del niño bastante más nitidamente protagonista de su formación intelectual y social...*” en Guido Petter, “*Adulti e Ragazzi Domani: Problemi, Richieste, Possibili Risposte*”, p. 320)

Precisamente se trataba de proteger esa condición germinal, expuesta, vulnerable, pero que en el futuro lograría plenitud de desarrollo en el tejido social³⁴.

1. Participar en un contexto de globalización excluyente

La extensión, así como la complejidad de la exclusión social han conocido, en el período de los últimos quince años, niveles a nivel mundial antes no sospechados. Conviene recordar que la exclusión está aparejada con dos discursos presentes: por un lado, con los que refieren a los niveles y geografía de la pobreza, y por otro, y esto es quizá más importante que el primer discurso, con las profundas –y con frecuencia insalvables– desigualdades en las sociedades y entre naciones. Todo discurso sobre exclusión es insoslayablemente un discurso sobre poder, sobre su estructura, distribución, sobre su dinámica y correlación³⁵.

Tenemos que señalar que la cultura dominante de la globalización maneja una formalidad aparentemente no discriminatoria como principio aunque esencialmente excluyente. Y es que va de la mano con la lógica del mercado que por sí crea la ilusión de la libertad y de la igualdad, pero que inexorablemente es una lógica de “exclusión natural” y que aparece como una autoexclusión. En ese contexto se ha venido exigiendo el derecho a participar de la infancia sin consideración de su situación económica. La sobredeterminación del contexto global, tiende a reducir a lo meramente simbólico nuestras prácticas y discursos sobre participación de los niños. Dicho de otra manera, se crean niveles de participación locales, incluso nacionales e internacionales, que pueden influir, que pueden colocar sugerencias importantes, que pueden servir para crear la ilusión de estar realmente teniendo un ejercicio del derecho a la participación, pero que se han evidenciado como insuficientes para revertir la lógica excluyente de la sociedad dominante, del poder global concentrado en unos pocos a nivel mundial. Y si a esto añadimos la condición de ser niños, niñas, podemos ver con claridad las actuales dificultades para la participación infantil y que ésta no será una realidad permanente e imprescindible, sólo por lograr que niños y niñas sean invitados a opinar –que por otro lado hay que seguir haciéndolo– a dar su testimonio, a colocar iniciativas venidas desde ellos y ellas, si en forma simultánea no se tiene directamente en cuenta que junto con otros sectores hay que encarar cuestiones como las que constituyen el marco político, económico, social, mediático, ideológico en el que se deben librar las batallas emancipatorias y rehumanizantes. Mientras se mantenga el desencuentro entre infancia y sistema político, la participación de niños y adolescentes seguirá más cercana a una especie de calesenia cívica que a la incidencia real.

³⁴ ver A. Touraine, *“Critique de la modernité”*, Fayard, 1992, Paris.

³⁵ (ver Shyamol A. Choudhury, *“Participation or Mobilization? Promoting the rights of the marginalized children in Bangladesh”*, Univ. of Bath, UK, 2003, p. 10: *“The power –relation seems to be the determining factor in participation dynamics, telling whose voice should be raised and be taken into account and who’s not. Social theorists are engaged in this discourses of what determines the position of individuals as an individual and as group and are concerned about the implications of the inequality embedded in the society. The very power structure of the society controls the dynamics of participation more than anything else).*

El derecho a la participación de la infancia en escenarios de transformación radical de la estructura de poder y de una nueva estratificación de la sociedad global y de las sociedades particulares, no podrá ser ejercido si nos quedamos a una simple conceptualización de qué entendemos por “participación infantil”, sea ésta activa, proactiva, influyente, concreta, eficaz o protagónica como hoy se va conceptualizando. Se requiere colocarla en el horizonte en el que sea posible confluir con todos aquellos que desde la complejidad de la exclusión apuestan por un mundo nuevo.

Pero la participación tiene directamente que ver con la producción de la vida y de la riqueza de una sociedad. Al margen de esto, la participación no supera su condición marginal, de insignificancia para los modelos dominantes. Preguntarse por la participación deviene entonces una pregunta por la producción y distribución de la riqueza, por el rol del trabajo y del conocimiento y de los saberes en la producción ampliada de una sociedad. Si bien es cierto que el trabajo en su acepción más actual no es el único factor de producción de riqueza, para la inmensa mayoría de la población, sí constituye el factor indispensable de sobrevivencia, de vida que conserve algo de dignidad y de autonomía; la falta de trabajo arrincona a las sociedades a la condición de objeto de beneficencia, caridad; de agentes a población mendicante. Por ello deviene un tema no obvia la cuestión del trabajo de niños y adolescentes como una forma de participación en la producción de niveles mínimos de gobernabilidad, de reproducción necesaria de la vida a escala del núcleo familiar, de la pequeña colectividad, de la sobrevivencia individual ³⁶.

En el horizonte de la globalización se colocan algunas preguntas que conciernen directamente a los polémicos discursos sobre participación infantil. Así ¿qué significa participar cuando las relaciones sociales se han transformado de forma radical? ¿Qué espacio social asigna a la infancia la lógica del mercado? ¿El espacio es sólo de meros consumidores? ¿Qué relación se establece, si existe alguna, entre infancia y trabajo? ¿Qué condición se atribuye a la infancia en las políticas sociales de un Estado social reducido a su mínima expresión? ¿Cómo se han transformado los discursos sobre protección y participación a la infancia con Planes Nacionales de Acción desfinanciados o si se quiere, ¿cómo podría devenir la participación de los niños parte de la cultura y de la sociedad en las que las necesidades básicas no son cubiertas y en las que la mayoría de pobres no tienen voz? ³⁷.

La globalización desde el enfoque que el capitalismo actual le ha impreso de forma dominante, ha contribuido a configurar sociedades que se fragmentan. En esa situación cabe interrogarse sobre qué sucede con sectores como la infancia en sociedades de ese tipo que se expresa en las graves desigualdades que las caracterizan. Participar desde la fragmentación y la desigualdad, deviene en un reto de primer orden. Ciertamente que no basta entonces referirse a la participación,

³⁶ (ver M. Lavalette, Steve Cunningham, “Globalisation and Child Labour: protection, liberation or anti-capitalism?” en R. Munk, “Globalisation and Trade Unionism, results and prospects”, Liverpool, Univ. Press, 2001; ver además AA. VV. “Globalización y Trabajo Infantil”, Seminario Internacional, Berlín, abril, 2004 de próxima aparición).

³⁷ (ver Sh. A. Choudhury, op.cit. p. 16)

sino para que ésta enfrente en condiciones menos desventajosas el complejo reto de estructuras y dinámicas macrodominantes, deberá entenderse que se trata de una participación organizada; organización y movilización de la infancia se convierten así en dos componentes de todo discurso que pretenda ser válido sobre participación y conquista de espacios y tiempos de participación. Si ésta es ya de por sí limitada para gruesos sectores de nuestras sociedades, fácilmente podemos intuir cómo lo será para un sector como la infancia históricamente tenido en menos.

Sin embargo, la cuestión de poder no puede quedar reducida a la relación adulto-niño; esta simplificación impediría ver la complejidad de lo que está en juego en sociedades en las que las estructuras político-económica y sociocultural tienen una gravitación fundamental para referirse a derechos y su ejercicio.

2. El derecho a la participación en la era de competencias, calidad y virtualidad

Los escenarios que la globalización ha puesto, de forma irrefutable, en evidencia, dicen en relación al desarrollo de capacidades, de competencias, de habilidades, de actitudes y comportamientos entre los cuales conocimientos y saberes son un componente fundamental para la calidad.

Estas exigencias que configuran escenarios de alta competitividad, tienden a reforzar algunos rasgos y acentos de culturas o modos de concebir y de tratar a la infancia. Así reaparece la cuestión de la edad cronológica como criterio con frecuencia “naturalmente” discriminador por estar ligado a experiencia, a “horas de vuelo” como dirían los pilotos para señalar experiencia y expertice. En lo jurídico se recoge además la concepción del derecho a la *patria potestad*. Además evoca la cuestión de los largos ciclos de estudio, de capacitación que se han impuesto en los sistemas escolares y de estudios superiores. Salvo rarísimas excepciones, los niños estarían bajo aquellas representaciones sociales de no haber tenido el tiempo suficiente para adquirir niveles de madurez y de aprendizajes que los hagan competitivos. Lo que algunos psicólogos como Erikson y educadores han dado en llamar los años de “moratoria” que en todos los campos de la vida pretenden explicar y justificar formas de exclusión “temporal” en el entendido de que llegado el momento se saldrá de dicho tiempo de moratoria. En contrapartida, se refuerza la ideología de la protección y de las políticas públicas que hagan, cuando esto sea posible, el tiempo y las condiciones de la “moratoria” más llevaderos.

Sin embargo, el desarrollo de la tecnología informática ha provocado una explosión de múltiples formas de comunicación, de intercambio, de aprendizajes. Y es que la revolución de la virtualidad ha abierto espacios y posibilidades de participación más allá de los límites que las culturas de infancia y adultez habían diseñado para la población, incluyendo allí de forma estadísticamente

significativa a los niños y niñas. El mundo virtual abierto y al alcance de importantes sectores de la infancia en nuestra región en los últimos quince años, ha modificado radicalmente el contexto en el que con tanta timidez y estrechez de visión, la Convención no quiso ni utilizar la expresión “derecho a la participación” referida a la infancia.

Los escenarios posconvención dominados crecientemente por la virtualidad, exigen nuevos discursos teóricos y prácticos sobre participación infantil³⁸. Es desde dicha virtualidad que realmente hay un mundo de activa presencia y participación de niños y niñas al margen y escapando a los controles propios de sociedades piramidales, de sociedades adultistas, que nos invita a reconocer las oportunidades que se abren a formas de participación en ruptura con los estrechos marcos de los “corralitos” –para referimos a artefactos para pequeños y pequeñas que aún no caminan– que la sociedad industrial designó como ajustados al mundo de la infancia y de modo a no alterar a la sociedad adulta.

En síntesis, el mundo de lo virtual se va configurando como nuevo espacio, tiempo y lenguaje de la participación ciudadana y en ella se va incorporando, la de los niños y niñas. Sin embargo, se corre el riesgo de provocar o el desinterés o el de cierta esquizofrenia al poder estar informado, tener opinión y no contar con una participación institucionalizada en el caso de los niños y niñas; además el saber que en caso de formas de votación en las que puedan tomar parte, no pasarán de ser una actividad simbólica despojada de gravitar en las decisiones³⁹.

Por otro lado, la educación como constructora del muro del conocimiento puede contribuir a ahondar las distancias de una región de desigualdades muy profundas y obviar la posibilidad que tiene de aportar a la construcción y desarrollo del “capital humano” de las nuevas generaciones.

3. La Convención y la transformación de referentes simbólicos y significaciones

La Convención misma se ha inscrito en procesos de profundas y rápidas transformaciones del universo simbólico y de campos semánticos que en las últimas décadas se han venido dando en el continente.

Probablemente es en el campo de la economía en el que se conocen transformaciones que revierten en lo político y educativo. Los referentes comunicacionales dan cuenta hoy de estas transformaciones.

³⁸ (ver Carlos Bermejo, *“Lo real, lo simbólico y lo imaginario. De una estructura con tres registros a los tres registros como estructura”* en Foro Psicoanalítico, Barcelona, 2002 quien señala que el discurso se da de juntura de lo simbólico y lo real).

³⁹ (ver M. Martínez, en *“Mejores escuelas, menos trabajo infantil”*, Unicef, 1996, quien refiriéndose a la votación que medio millón de niños y niñas ecuatorianos hicieron en torno a elecciones presidenciales, su opinión no significó nada en la esfera política o que trascendiera la autosatisfacción de quienes impulsaron dicha iniciativa, por otro lado muy significativa para los propios niños; ver, además, las observaciones críticas al prefacio de esta publicación por J. E. Bazán, *“Niños trabajadores, protagonismo y actoría social”*, Ifejant, 1998, p. 129-135).

Y es que los cambios en los referentes simbólicos se expresan en el mundo de las categorías que se han ido intercambiando entre diversas disciplinas modificando sentidos y significados de origen, añadiéndoles un valor simbólico agregado que da cuenta de la interdependencia de los procesos.

Y es que la Convención se da exactamente coincidente en el tiempo y la fecha con la caída del muro de Berlín como gesto simbólico de la caída del socialismo y, para algunos, como el triunfo del liberalismo⁴⁰.

Si bien consideramos que el basamento conceptual y orientativo de la Convención no logra realmente establecer una novedad radical en relación a la herencia que nos dejara la modernidad, ha abierto, en aspectos relativamente secundarios, la posibilidad de novedades dignas de consideración. Así la CDN reivindica una especificidad de la infancia en cuanto portadora de derechos. En este preciso sentido no sólo inaugura para la infancia un campo nuevo del derecho –como el de los derechos específicos cuya especificidad y subjetividad radica en la propia condición de niño– sino que ella misma es un importante componente en la construcción de una tradición que desde la infancia crea un nuevo orden simbólico⁴¹. En el imaginario social, es decir en este campo simbólico, la infancia ocupaba hasta antes de la Convención una situación regida por el paradigma de ser objeto de tutela. Con la Convención, deberá ser entendida como sujetos de derechos. A sociedades secularmente habituadas a ver al niño como objeto de tutela y contar con instituciones que reconocen al apoderado como representante del niño, pasar a considerarlo como ciudadano a quien se le reconoce derechos, constituye un viraje cultural que aún no termina de darse en sociedades adultistas. Así el propio Código de los Niños y Adolescentes de Perú opera, por ejemplo, “una ruptura del enfoque tradicional del derecho subjetivo. Nos referimos a que la definición de derecho subjetivo, tradicionalmente entendido como aquel que surge de una norma y que brinda a la persona la posibilidad de hacer u omitir lícitamente algo, ha sido superada por una visión moderna que amplía la anterior definición marcada por una visión positivista del derecho y que concibe el derecho subjetivo como aquel que se sustenta en la dignidad misma del ser humano”.

La Convención, aún sin romper de forma esencial con la herencia de la modernidad en materia de infancia y sin salirse de la forma cómo la universalidad se ha entendido y terminado de imponer en el derecho dentro de una cosmovisión predominantemente occidental, constituye un histórico hecho cultural toda vez que desarrolla aspectos subyacentes que durante doscientos años carecieron de un piso político, de un desarrollo teórico que permitieran sólo al cierre del siglo XX avanzar en la explicitación neta del niño como sujeto de derechos, es decir del goce y del ejercicio de los

⁴⁰ (Ver una visión radicalmente diferente en Immanuel Wallerstein, “Conocer el mundo, saber el mundo”, el fin de lo aprendido, una ciencia social para el siglo XXI, edit. 2001: “*Muchos piensan que el derrumbe de los comunismos en 1989 marca un gran triunfo del liberalismo. Yo creo que más bien marca la caída definitiva del liberalismo como cultura geopolítica definitoria de nuestro sistema mundial*”, p. 5).

⁴¹ (Ver M. Justicia et AA. VV., “*Los Derechos del Niño y Adolescente, compilación, CNA, Exposición de Motivos*”, Lima, 1997: “*La especificidad de derechos implica reforzar derechos otorgados a los seres humanos en general de cualquier edad, adecuándolos a los niños y adolescentes como sujetos en procesos de formación*”, p. 15).

mismos. Esto a nivel de la positivización de los mismos. Y es que la Convención en su andamiaje conceptual hay que entenderla desde el lugar de su producción. Los quince años transcurridos han conocido un rápido como desigual desarrollo de abordajes conceptuales y metodológicos, precisamente porque en gran medida cambió el lugar de la producción tanto conceptual como práctico-aplicativa de la CDN. Los primeros se han expresado, en el campo legal y normativo, en los códigos de infancia o leyes generales sobre niños, niñas adolescentes, como en el caso de la LOPNA en Venezuela o la normativa federal de Buenos Aires y en el código del Perú. Los segundos, desde la sociología y otras disciplinas, se han empezado en los espacios y temas que con la Convención se han visto favorecidos, una avalancha de estudios, investigaciones, programas de acción, iniciativas que han merecido evaluaciones, sistematizaciones y amplia difusión mediática y editorial. Pero nada de ello significa a priori que se hayan dado grandes saltos teóricos ni prácticos que conciten consensos mayores o real impacto en las dinámicas macropolíticas y económicas⁴².

Todo ello entonces viene significando una serie de novedades en las concepciones, en las relaciones sociales entre infancia y el resto de la sociedad; no sólo se han incorporado aportes de la psicología, de la doctrina jurídica, de lo que la antropología y la medicina han avanzado, sino que estas contribuciones van igualmente señalando pautas a tomarse en cuenta en el campo pedagógico y en las prácticas educativas. Es en este sentido que resultan pertinentes las reflexiones que muestran cómo las seguridades y certezas de ayer, deben ceder el paso a las hipótesis, a las hermenéuticas que toman en cuenta las transformaciones del entorno, de los entornos que dieron origen a categorías de análisis y que presumían de “científicas”, vale decir de válidas para todos y para siempre, que más que de forma deductiva, o sea de lo general a lo particular, se apoyan en la forma abductiva, es decir inferencial, hipotética, abierta⁴³.

El cambio que la Convención presupone en la representación social de la infancia como sujeto de derechos, ha creado algo de aquello que Sigmund Freud llamaba el “malestar en la cultura”, pues la Convención interpela las culturas heredadas sobre infancia –como la llamada cultura de la propiedad de los hijos, o la prescindibilidad de la infancia que ha caracterizado a la cultura adultocéntrica, la de la peligrosidad de las generaciones emergentes como cíclicamente se considera a la infancia y adolescencia– e invita a superar las tensiones y contradicciones que están

⁴² (En nuestra opinión tanto en la sociología de la infancia en Europa como en Asia y más recientemente en América Latina, carecemos de un estudio que haga el balance de las tendencias más actuales. Para nuestra región ver: AA. VV., “*Infancia y Adolescencia en América Latina, aportes desde la sociología*”, t.I, t.II, ponencias al XXIV Congreso Alas, 2003, ed. Ifejant; ver además el provocativo libro de J. Sánchez-Parga, *Orfandades infantiles y adolescentes, introducción a una sociología de la infancia*”, UPS, Red Latinoamericana de Maestrías en Derechos de Infancia, ed. Abya Yala, 2004; ver Fscó. Pilotti, “*Hacia el fortalecimiento de una sociología de la infancia latinoamericana*” en op.cit. p. 65-69; ver asimismo, L. Gaytán y M. Martínez M., “*Conferencia Internacional sobre Sociología de la Infancia*”, ponencias varias, Madrid, 2002).

⁴³ (a Ver I. Wallerstein, op.cit, p.6: “... *la creencia en certezas, premisa fundamental de la modernidad, conduce a la ceguera y la invalidez. La ciencia moderna, es decir la ciencia cartesiano-newtoniana, se ha basado en la certeza de la certeza. El supuesto básico que existen leyes universales objetivas que gobiernan todos los fenómenos naturales, que tales leyes pueden ser conocidas por la investigación científica, y que una vez conocidas esas leyes podemos predecir perfectamente el futuro y el pasado, a partir de cualquier conjunto de condiciones iniciales*”; ver AA. VV., *Culturas Juveniles*” PMT, Quito, 2001, p. 14-15).

inscritas en el propio texto jurídico de dicha CDN, como el reconocimiento al derecho de opinar, pero supeditándolo a la edad y madurez, que finalmente quedan a la discrecionalidad del adulto.

Uno de los aspectos que han cobrado actualidad, es la cuestión de la ciudadanía y ésta referida a la infancia. En la región se han hecho avances interesantes al respecto. Basta mencionar la nueva Constitución de Ecuador que reconoce condición ciudadana a todo nacido en territorio ecuatoriano, o los lemas de organizaciones de niños como el Movimiento MINIM en Brasil que se convocara bajo la consigna “Ciudadania non tem tamanho”; no menos curiosa es la reflexión teórica que levanta la propuesta de la precidadanía cuando de niños se trata y que ha merecido, en ciertos sectores, un rápido cuestionamiento⁴⁴.

Posiblemente una de las contribuciones más interesantes en el período posconvencción, sea el haber colocado crecientemente a la infancia como un tema no sólo en la agenda política de las sociedades, sino que dicha agenda tenga como paradigma la participación de los niños y niñas en todo aquello que les concierne. Se trata evidentemente de una cuestión que sólo puede tener cumplimiento si se reivindica la densidad ética que la sustenta, pues el mero hecho de que los Estados parte se hayan vinculado al ratificarla, sólo crea la posibilidad legal de ser exigidos a cumplir; sin embargo esta exigencia no pasa de ser una presión moral que en la práctica puede convivir con el incumplimiento de la Convención. Pero ser parte de una agenda política no significa que la infancia sea considerada como actora política, sino como grupo focal prioritario, como objeto de políticas sociales que, casi unánimemente reproducen una actitud protectora que no logra transformar viejos hábitos en la relación de la sociedad adulta con la infancia.

Los escenarios de futuro sufrirán vertiginosos cambios en cuanto a lo que hemos llamado referentes simbólicos, contenidos y significaciones que señalan sentidos nuevos. Eso se viene evidenciando en la industria comunicacional, en el préstamo de categorías o la circulación de las mismas con acepciones nuevas como desarrollo humano desde la entrada económico-social o desde la educativo psicológica; el concepto de vulnerabilidad, aquello de “peores formas” de explotación, o trabajo “decente”, poder, política y lo político, ciudadanía global, esclavitud, abolición, erradicación, eliminación, desactivación, rehabilitación, etc. Es decir, serán escenarios en que los discursos se irán renovando de forma permanente⁴⁵. Todo ello, de ser así, demanda una estrecha vigilancia epistemológica como lo plantea Follari⁴⁶. La pregunta entonces recae sobre si a los niños y niñas

⁴⁴ (Ver S. García, S. Mico, “Hacia una teoría del precidadano”, en “Niñez y democracia”, Unicef, 1998).

⁴⁵ (Ver Montse Vidal i Jordá, “Discurso, síntoma e institución educativa”, Inst. Psicoanalítico, Barcelona, 2001: “El discurso es una estructura que va más allá de la palabra, que subsiste en ciertas relaciones fundamentales que no pueden mantenerse sin el lenguaje. Los discursos organizan el mundo y producen efectos que, a veces, podemos observar que son nefastos. Desde el psicoanálisis y para Lacan, la estructura del discurso está formada por cuatro lugares fijos: el Agente, el Otro, la Producción y la Verdad, y cuatro términos móviles que pueden ir ocupando, por rotación, los cuatro lugares. Los términos son: S1(significante amo), S2(l saber), a (plus goce), S(sujeto dividido”).

⁴⁶ (En R. A. Follari, “Teorías débiles. Para una crítica de la deconstrucción de los estudios culturales” Homo Sapiens, edit., Argentina, 2º. ed., 2003, p. 8).

se les permite participar realmente del mundo simbólico que el mundo adulto va creando para sí o si las nuevas generaciones van marcando su desavenencia y su autonomía vía la construcción de un mundo simbólico propio⁴⁷. Es en esta creación de nuevos sentidos que se van articulando los elementos que emergen y forman un nuevo modelo cultural, en este caso, de infancia.

4. La infancia como sujeto del consumo

Un primer modelo que emerge con fuerza avasalladora es el del niño como consumidor en una sociedad de capitalismo salvaje. Y el consumo no es en primer lugar una cuestión de capacidad adquisitiva. La cultura del consumo, la ética del consumo está de la mano con la cultura y ética del mercado, es la hija predilecta de éste.

Quizá ésta sea la forma principal de considerarse no excluidos, en la medida en que se consume real o virtualmente; en que se consume porque se compra, usa y tira o porque se consume con los ojos, con el subconsciente con deseos y sueños incumplidos e insatisfechos.

La cultura del consumo es un espiral, un tornillo sin fin gran productor de fantasías, de falacias, de imaginarios engañosos y en ese sentido perversa y pervertidora.

Consumir es participar de la modernización, del progreso, de lo que tiene valencia en el entorno inmediato de círculos *a part*. No consumir es señal de pobreza, de marginalidad social, de exclusión, de estancamiento. Las puertas que se abren sin ambages de par en par a la infancia para participar, son las del consumo en el mercado. En este paradigma de vida, ciudadano es el consumidor, buen ciudadano es el buen consumidor. El niño que interesa es el ciudadano-consumidor niño; el que no consume, no es ciudadano para el mercado. Ciudadanos del mercado, sin aparente discriminación alguna como ideología, pero constitutivamente excluyente en la vida práctica.

De ser esto así, la participación de la infancia deviene en una *participación ficcional*, vinculada exclusivamente a las decisiones en el consumo, es decir una participación sin otro impedimento que el que emana del poder de consumo del que se disponga⁴⁸. Cualquier otra forma de participación de la infancia tiende a ser vista como socialmente irrelevante. Y es que se evidencia una irreconcilable relación entre participación-cambio social y desarrollo humano. Lo que emerge es

⁴⁷ (Ver José J. Brunner, *"Cartografías de la modernidad"* quien señala algunos rasgos característicos de la modernidad, ellos son la individuación, la comunitarización, la autonomización, la jerarquización, la ciudadanía, la configuración de lo cotidiano y las experiencias neocomunitarias", citado en M.Sandoval, "....." p. 37).

⁴⁸ (S. Balardini, Prólogo de *"La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo"*, Clacso, 2000, p. 9-10: *"En todo caso, la dimensión cultural del consumo no queda exenta de influencia; todo lo contrario, vienen a desplegarse nuevos universos simbólicos con el advenimiento de una comunidad transnacional de consumidores en la que se socializan las nuevas generaciones. En consecuencia, la identidad como acto de apropiación simbólica abandona, en buena medida, el dominio territorial para situarse en la dimensión del consumo transespacial"*).

la tendencia al encapsulamiento en lo individual, lo privado y lo privado-ghetto familiar, grupal, de la propia colectividad y allí reside el poder, siempre relativo y parcial, de las personas.

Uno de los grandes retos que se presenta hoy a la cultura del consumo, es cómo una inmensa mayoría de la población no accede a ser población de alto consumo. Quizá una pequeña parte deviene como una población en condición de haberse acogido a los créditos que el mercado abre y que suelen dejar endeudada a la población pobre. La población infantil, en general, ni siquiera puede ser sujeto de crédito. Pero el hecho de que no esté en condiciones de ser consumidora de alto vuelo, no implica que no esté sometida a la cultura del consumo, es decir a la atracción, a la mentalidad, a las pautas de comportamiento que derivan de dicha cultura, a asumir a su nivel la escala de valores que privilegia el tener, el lucir, el aparentar, el cifrar autonomía, bienestar y felicidad en el poseer. Expectativas no satisfechas y embalsadas en este sentido, tienden a hacer más vulnerables a las personas, a no lograr una autoestima buena, a acumular frustraciones, a embalsar agresividad. El ejercicio de los derechos que le son propios a los niños está llamado a ser un factor de encarar existencialmente los efectos de una cultura que humilla y discrimina a los excluidos. El derecho a la participación y a estar preparados para hacerlo con calidad, es un factor imprescindible que en los escenarios del futuro inmediato toca asegurar a los niños y niñas de los sectores más carenciados.

Es que la Convención no sólo llega en un universo simbólico en general quebrado, sino que ella misma contribuye a quebrar parte del universo simbólico sobre la infancia que era el englobante en las sociedades más bien occidentales⁴⁹. Pero hay que reconocer que muy probablemente se aplique, luego de quince años de existencia formal a la Convención lo que H. Arend señalara: *“Las palabras que usamos cotidianamente así como aquellas del lenguaje filosófico son en realidad “metáforas congeladas”*⁵⁰.

5. Cuando la interculturalidad es condición de sobrevivencia

La Convención no logró, a nuestro entender, inaugurar un nuevo pacto social con las infancias fundado en la interculturalidad, es decir en el reconocimiento sin timideces ni matices de la *diversidad cultural* como un recurso necesario a la sobrevivencia de la humanidad como especie y como fuente de capacidades renovables⁵¹. Ello habría permitido además asumir una crítica esencial a todo paradigma colonizador de la infancia y a todo rastro de pensamiento único. Y es que el enfoque intercultural puede ofrecer un punto de vista epistemológico emancipador. *“Las culturas son escenarios de debate y discusión, en los que se alzan voces dominantes, pero también voces de mujeres que no siempre se escuchan”* y añadiríamos, voces de niños y niñas

⁴⁹ (Ver Daniele Marini, “Associazionismo giovanile e partecipazione: problemi e prospettive”, en Nuova Italia, n. 459, 1990, p. 291).

⁵⁰ (“La vita della mente”, p. 190 citada en E. Zamarchi, “Educare nella Differenza”, Milano, 1987, p. 169).

⁵¹ (Ver M. Crozier, E. Friedberg, “L'acteur et le système”, ed. du Seuil, 1977, p. 211-223).

que casi nunca fueron escuchadas⁵². Todo esto cobra cierta importancia si se tiene en cuenta que la Convención ha desplegado un universo simbólico transnacional, para lo cual se ha valido de un campo semántico que requiere de un análisis y de una hermenéutica rigurosa. Esta es la condición si se quiere dar fuerza al discurso y al derecho a la participación de los niños y niñas.

No dejan de ser pertinentes preguntas como: ¿por qué la CDN logró un consenso sentimental tan rápido y tan extenso? y ¿por qué las prácticas no se condicen con ese sentimiento?, o ¿no será que el estrecho margen concedido a la participación en la CDN, es apenas un descolorido diseño de una utopía más que de un proyecto político?⁵³; o quizá ¿estamos ante una anticipación simbólica que luego tiene dificultades serias para hacerse concreta en el tejido político, social, cultural? Posiblemente estemos ante un fenómeno puramente de diplomacia internacional generalmente desempataada de lo que sucede en el terreno del trabajo directo con la infancia, toda vez que se produce una cierta nivelación homogeneizante de realidades absolutamente heterogéneas. Uno de los derechos que más dificultad tienen para concretarse debido a que suponen un replanteamiento de estructuras de gobierno, de representatividad, de capacidad jurídica y social para decidir, es el derecho a la participación y en particular cuando de participación de sujetos poco considerados en espacios que los adultos han calificado de privativos para sí. Es el caso de la infancia.

Sin embargo, basta dirigir la atención a contextos culturales distintos a los que predominan en la Convención y lo que ella dice sobre participación aparece como la invención de una ficción del occidente moderno y contemporáneo. En este sentido la Convención, según nuestro parecer, corre el riesgo de ser para ciertas culturas no occidentales un factor de rupturas en el “círculo de la reproducción simbólica” como diría Pierre Bourdieu y que “determinan posicionamientos irreductibles en el proceso del conocimiento y la aprehensión social sobre los roles de estos actores; no es menos cierto que se han instalado con un simplismo peligroso, nuevas formas de privación de sentido”⁵⁴.

Así por ejemplo, en la medida que hay un matrimonio entre la institución escuela formal y derecho a la educación y a la difusión desde la escuela existente en el mundo andino y amazónico de los derechos del niño sin su debida recreación desde la cultura de las comunidades originarias, se puede estar contribuyendo a dicha privación de sentido.

La participación infantil tiene que ver con qué se entiende en cada contexto cultural por eso de “infantil” referido al niño o a la niña. Bien podríamos recoger aquí el pensamiento maya, o

⁵² (Ver M. Nussbaum, “*Las mujeres y la igualdad*”, *Leviatán*, n. 82,1998, p. 92).

⁵³ (Ver Irène Théry, “*La Convención ONU sui diritti del bambino: nascita di una nuova ideologia*”, en *Politiche sociali per l'Infanzia e l'Adolescenza*, Ed. Unicopli, 1991, passim).

⁵⁴ (Ver Diego Avila N., en *Suma Qamaña*, Bolivia, p. 9).

el de las numerosas etnias nicaragüenses, guatemaltecas o las cosmovisiones de los mapuches, guaraníes, etc. Basta recordar, para el mundo andino que cubre parte de Ecuador, Perú, Bolivia, Chile y Argentina que “la noción de *runa* no define una unidad indivisible y autocontenida de cuerpo y mente (o cuerpo y alma), sino una red, *un tejido* de cuerpos (Jiménez, 1995:60) que involucra lo humano, pero del que participa también lo no humano: la naturaleza y las deidades andinas o wacas... en las comunidades andinas también los niños (wawas) son deidades y existe un sinnúmero de niños deidades... en la persona wawa está el *ayllu*... La comunidad vivencia al niño no como individuo, sino como un miembro más del tejido familiar que es el ayllu, un ayllu que no se agota en el seno de lo humano, sino que... involucra lo natural y lo sagrado”.⁵⁵ Es fácil entender desde esta visión cómo la noción de participación tiene otras características, entre las cuales el respeto más absoluto por los procesos de desarrollo del niño, podemos asimismo comprender cómo lo que llamamos “trabajo” es una forma de pertenencia, de participación en la reproducción ampliada de la vida comunitaria, también podemos comprender discursos como “integración social”, la “rehabilitación” o no existen o tienen una significación que no parte de hacerlo desde fuera de la propia comunidad de pertenencia como si fuera una sociedad ligada a la exclusión y marginalidad de sus miembros. Y es que el principio de equivalencia entre las edades, marca una visión antagónica a la que se ha ido consolidando en muchos de los discursos occidentales en el campo de la psicología, del derecho. “La relación adulto-niño es una relación porosa, de capilaridad, continua, de heterogéneos equivalentes e intercambiables”⁵⁶. En este tipo de cosmovisiones los abordajes sobre participación tienen otros paradigmas e implicaciones prácticas. Tienen que ver con la concepción del tiempo, con la no homologización de la historia social a la historia biológica y psicológica del hombre como sucede con el pensamiento moderno cuya concepción de niñez es evolutiva y progresiva en la que el presente no contiene al pasado, sino algo que lo supera⁵⁷. De allí que el niño puede ser autoridad, puede ejercer cargos de responsabilidad en su comunidad pues “el ayllu debe acompañar al niño en su cargo”⁵⁸. Si participación es relación y toda relación implica un componente de poder, esto tiene connotaciones particulares en culturas como la andina, precisamente cuando referimos a participación como un derecho. Pues en dichos contextos culturales “no existen derechos del niño que no sean derechos de su familia, de su comunidad. El niño y cualquier integrante del ayllu (familia humana extensa que integra a la naturaleza y a las deidades) se concibe en términos de sus relaciones con la comunidad y no fuera de ella”⁵⁹.

⁵⁵ (Ver Grimaldo Rengifo, “Niñez y ayllu en la cosmovisión andina”, en Pratec, Huchuy Runa, Jiska Jaqi, 2003, p. 17-18, Huchuy Runa, Jiska Jaqi).

⁵⁶ (Ver G. Rengifo, op.cit. p. 20: “Un adulto hace de niño y es un niño, no simula o representa al niño, sino que permite que brote algo contenido en él, una de sus formas no anuladas por el pensamiento racional y evolutivo... Si algún niño no puede hacerse presente, un adulto toma su lugar y es un niño más”).

⁵⁷ (ibídem, p. 22)

⁵⁸ (Ver ibídem, p. 30; además A. Rechnagel, “.....” en Culturas e infancia, TdH, 2000; DNI, “Julían el niño alcalde”, en Rev. Protagonistas, Bolivia, n...., 1999, p.; PRATEC, “Salud y diversidad en la chacra andina”, 2002, p. 25).

⁵⁹ (A. Rengifo, op.cit. p. 29)

En culturas como las andino-amazónicas, como las de mesoamérica, la participación de los niños y niñas en la vida de las comunidades no tiene nada de ficción o de “jugar a la participación”. La cosmovisión de dichas colectividades consagra una condición de pertenencia dentro de las lógicas que las sustentan, que impiden hablar de meros ejercicios de participación sin significación real en lo económico, en lo social, en lo organizativo, en lo productivo, en la preservación y construcción de saberes, en la comunicación de creencias y de tradiciones, en el desarrollo del pensamiento andino⁶⁰. Y es que en los Andes se forjó una cosmovisión propia, una ética, una visión autónoma del mundo y ajena a otras formas de pensar y obrar, de concebir el estado, las instituciones, la ciencia, la técnica, el arte y “sin conexión alguna con la llamada cultura occidental”⁶¹.

Finalmente la interculturalidad no sólo ni en primer lugar refiere a la relación de etnias diferentes, también tiene que ver con culturas distintas, como las culturas de adultez predominantes en ciertos contextos sociales, económicos, culturales y las culturas de infancia, lo que se ha dado en llamar las culturas generacionales. Así en los países desarrollados se advierte una tendencia por la que los niños se confrontarán con sociedades de ancianos, de adultos mayores; esto rompe la relación intergeneracional y acentuará el adultocentrismo⁶². Y es que las grandes transformaciones en la pirámide demográfica en muchos de los países de la región, presagian a relativo mediano plazo un equilibrio de las edades muy distinto al que se tuvo hace dos décadas.

Ciertamente que la interculturalidad en su sentido más denso, remite a la inevitable relación de maneras de entender la vida y lo que llamamos el pasado, el futuro, la muerte, el entorno todo, etc. La relación intercultural, con frecuencia históricamente conflictiva y hasta sangrienta, es algo inherente a toda cultura. La interculturalidad no es una exterioridad a cada cultura, pues todas las culturas tienen sus propios y particulares límites y requieren de encontrarse para incluso poder consolidar su propia identidad, valorar sus creencias, sus tradiciones, sus saberes, para enriquecer y enriquecerse.

Varios son los aspectos en los que la Convención por lograr un amplio consenso internacional, ha dejado abierta la posibilidad de que desde contextos culturales específicos, se repiense la aplicación de los derechos. En otros aspectos, ha debido asumir un discurso más cerrado, como en el derecho a la vida, a la educación, a la identidad, a la opinión, al debido proceso, a la edad, etc.

En síntesis, los escenarios del futuro no garantizan el respeto a la interculturalidad; tienden a afirmar la multiculturalidad que en el fondo es apenas la constatación de una realidad, mas no el hecho de que somos seres colectivos interculturales. A la interculturalidad subyace la implícita aceptación de su necesidad para reconocernos, para identificarnos, para que nuestros proyectos

⁶⁰ (Ver Ricardo Peña: “La racionalidad occidental y la racionalidad andina”...UNMSM, 2003...).

⁶¹ (Ver F. García, Pilar?, “Pachacuti”, p. 14).

⁶² (Ver M. T. Tagliaventi et alii, “Non solo sfruttati o violenti, Bambini e Adolescenti del 2000”, relazione sulla situazione dell’Infanzia e dell’Adolescenza in Italia).

se incluyan como proyectos interculturales⁶³. La participación infantil tal como se ha reconocido en la CDN como en las legislaciones que de ella se han inspirado, tendrá que irse redefiniendo en y a través de la mediación cultural de cada una de las realidades en las que se ejerza dicho derecho. Sin embargo, la cuestión no es exclusivamente cultural. Se trata de una cuestión, como ya se ha indicado en este estudio, de carácter político.

6. La afirmación del protagonismo como paradigma de la participación

Trece años antes de que la CDN conociera la luz, ya se habían dado significativas experiencias de ejercicio del derecho a participar de niños, niñas y adolescentes organizados en la región. Para el caso peruano, la aparición del Manthoc en 1976 marca una etapa cargada de potencialidades para la infancia como actora social, como sujeto político. En realidad y debido al origen migrante de los niños y niñas trabajadores en ciudades diversas del país, hacía que la convocatoria a organizarse incluyera un sentido y una convicción de la valoración crítica que hacia el trabajo se traía desde la propia familia.

Por ende la participación a ciertos niveles, no constituía una novedad; quizá sí lo fuera en el seno de familias autoritarias o en la escuela y en la experiencia callejera en las que se les desconocía con derecho a opinar, a ser escuchados, a intervenir en aquello que les concerniera. En ese sentido la CDN representa una contribución innegable como posibilidad de no sufrir mayor vejación en caso de pretender participar. Pero entre lo establecido y lo vivido se mantendría una distancia aún abismal.

El contexto político, social y cultural que se vivía en los años 60 y 70 permitía encontrar los caminos iniciales a la organización infantil, en el caso de niños, niñas y adolescentes trabajadores, con las características que los propios antiguos niños trabajadores entonces jóvenes habían señalado. Se empezaba un proceso de visibilización pública de este sector de la infancia que requería formas de organización que no fueran el apéndice de ninguna otra, fuera ésta de jóvenes o de adultos; organización que debería estar representada por los mismos niños, niñas y no por los adultos que eventualmente contribuyeran a promoverla, pero que además deberían estar abocadas a la gran masa de niños y niñas en similares condiciones. Estas intuiciones iniciales fundan un paradigma muy diferente al que luego recogería la CDN en torno a la participación de la infancia. En primer lugar porque el eje primero no sería la protección sino la promoción de los niños y niñas en todas sus potencialidades. Allí se asentaría el discurso no sólo de la autonomía

⁶³ (Ver Carlos I. Degregori, "Multiculturalismo e interculturalidad", en *Panorama de la Antropología en el Perú*, no hay país más diverso, Iep, Ridep, U. P, 2000, p....)

en la vida, sino el de su protagonismo que como discurso conocería un largo proceso de construcción conceptual, siempre tardía en relación a las experiencias vividas⁶⁴.

Se puede adivinar que esta práctica de casi treinta años, aún fatiga a nivel no sólo de Perú, sino de la región y de continentes como Asia y África para lograr más allá de una tolerancia formal, una eficacia real en el relacionamiento de la sociedad adulta con el mundo de la infancia. Una CDN basada en el paradigma de la protección integral, nos da la impresión que queda retrasada habida cuenta de lo que en lo concreto como en lo conceptual ya se venía planteando. Sin embargo, la CDN aporta una especie de legitimidad jurídica que hasta entonces no se había logrado desde los discursos del protagonismo de los niños y niñas.

Los escenarios del futuro se encaminan hacia nuevas formas de control por parte de la sociedad adulta hacia los menores de edad. El discurso sobre protagonismo, pero incluso antes, la reafirmación del derecho a la participación encontró serios reparos en ocasión de la Asamblea Especial de NN.UU. sobre infancia. En efecto, al parecer la administración norteamericana a través de sus representantes insistía más en los derechos de los padres de familia sobre sus hijos que en el derecho a la participación de éstos.

No debe extrañar esta tendencia habida cuenta de las formas de comportamiento de las nuevas generaciones blandiendo consignas como las de libertad, autonomía, independencia, emancipación de la patria potestad, etc. De allí que discursos sobre protagonismo devengan de alto riesgo y que se conviertan en cómplices de los nuevos sectores peligrosos⁶⁵ para el orden establecido.

Sin embargo, en la región se han avanzado importantes experiencias y elaboraciones conceptuales sobre esto que se ha dado en llamar el desarrollo del protagonismo como un derecho de todo ser humano, como un paradigma que recoge el desempeño de colectividades como las antes mencionadas del Ande y Amazonía, que recoge y coloca en un horizonte más amplio y complejo, la responsabilidad de la protección, de la prevención, de la participación.

Mientras tanto, discursos que se emparentan en un campo semántico amplio con el discurso sobre protagonismo, se pueden constituir en constructores de escenarios en los que podría cobrar

⁶⁴ (Ver *Save the Children Suecia, El protagonismo como paradigma del interés superior del niño* Lima paper, 2000, 150 págs; M. Liebel, *Buena onda*, Managua, 1997; A. Gaitán, *Protagonismo Infantil, Pronice*, Guatemala, 1999; *Save the Children Suecia, Protagonismo*, El Salvador, 2000; sin embargo no coincidimos con Carlos Gómez de Sousa con lo que escribe sobre protagonismo juvenil, pues en nuestro contexto nacional el origen de la categoría corresponde a un contexto muy diferente que para nada se emparenta con corrientes totalitarias hitlerianas o de la Guardia Roja, sino con la emergencia de organizaciones de base de mujeres, de pobladores, de trabajadores y campesinos en el marco de fenómenos colectivos animados por un sentido de construcción de los movimientos populares de los años 60 y 70 y de comunidades cristianas inspiradas en la teología de la liberación que tienen allí su matriz histórica, ver "A evolucao da questao juvenil e o protagonismo", 2002, p. 162-165).

⁶⁵ Ver I. Wallerstein, op.cit. p. 166, quien refiriéndose a los obreros y campesinos nos recuerda: "...clases peligrosas", concepto que nació a principios del siglo XIX precisamente para describir a los grupos y a las personas que no tenían poder ni autoridad ni prestigio social, pero sin embargo estaban presentando reclamaciones" y que servatis servandis hoy pueden aplicarse a ciertos sectores juveniles y de menores de 18 años).

cotidianidad mayor violencia, individualismo generalizado, exacerbado espíritu de competencia, afanosa búsqueda de triunfo a cualquier precio, empecinamiento y prepotencia institucionalizada.

El reto está en los procesos de formación de las personas para encarar las inevitables ambigüedades de los escenarios del futuro so pretexto de ser personas autónomas, pueblos soberanos. Pero nada de esto debe desalentar la búsqueda paciente de la formación de una personalidad protagonista que se concibe como antagónica a la personalidad autoritaria de la que la historia reciente en el mundo conoce nefastos ejemplos.

La CDN ha abierto la posibilidad de reconocer sin recortes la dignidad de cada ser humano, de cada niño, niña; de respetar su identidad; de asumir que cada criatura es un ser público, es decir que es interés superior de la humanidad el que está en juego en cada niño, niña. Pero además el enfoque de derechos ha desnaturalizado todo intento de justificar la sumisión, el trato discriminatorio, la exclusión de cualquier niño, niña, la impunidad frente a la violación de su dignidad, etc.

En los escenarios de futuro no dejarán de estar presentes ciertas inveteradas formas de enfrentar los conflictos entre la sociedad y las nuevas generaciones. Los escenarios de hoy dicen claramente cómo la conciencia autoritaria está instalada en la piel de la sociedad. En países de la región como Puerto Rico y Perú se acaban de dar leyes que penalizan la pobreza, incluso con privación de libertad, bajo el pretexto de combatir la mendicidad, finalmente mal menor frente a la delincuencia callejera, a la práctica del asalto, del secuestro, de la extorsión, del robo, a menos que se demuestre que detrás está la facilidad, la explotación de quienes mendigan para terceros y que sean éstos los que deban encarar a la justicia. La reducción penal de la edad constituye otro aspecto que en escenarios también del futuro, tememos, podrán lograr consensos legislativos y de opinión pública. Cuando en Panamá hace apenas unas semanas casi se termina aprobando por el parlamento la pena de muerte para menores de 18 años y que sólo dos votos de diferencia evitaron que pasara dicha ley, cabe preguntarse si en nuestras sociedades de hoy y en las de mañana en la mañana, no han de prevalecer reflejos punitivos de este género ante la incapacidad de estados y sociedades de resolver situaciones que en el fondo son el resultado de complejos procesos y políticas de las que no somos ajenos.

Movimientos sociales de niños y de organizaciones que los acompañan seguirán bregando por ser reconocidos como portadores de una experiencia que buscará sumarse a tantas otras de ciudadanía, de lucha por la tierra como el movimiento de los sin tierra, de los grupos indígenas en la lucha por sus territorios, de los pobladores sin techo, de los ambientalistas, etc. El Foro Social Mundial deberá, en los escenarios del futuro que se intenta construir, tomar en cuenta de

forma más explícita a una infancia que tiene el derecho a ser reconocida por todos aquellos que encaran los estragos de la dominación mundial, de quienes apuestan por la dignidad de la humanidad. Por ahora, es insuficiente lo que la infancia ha logrado en los imaginarios y en los discursos de los actualmente calificados voceros a nivel global del Foro Social Mundial. Algo se ha conseguido en los Foros Sociales temáticos como el de Cartagena, el de Quito y el FSM en la India. Pero aún entre las fuerzas más lúcidas frente a la realidad mundial de pobreza y despojo para las mayorías empobrecidas, la infancia tiene que lograr ganar espacio que le permita avanzar en las posibilidades de participación protagónica, vale decir, con pensamiento propio, con acciones significativas para el conjunto. Esos escenarios demandan ensanchar la base de organizaciones aliadas, amigas y gran claridad para no confundir como cercanos a quienes por su proyecto social, “histórico” siguen en otro carril. Ello obligará a demarcar permanentemente los discursos, como el de autonomía, protagonismo, etc., del uso y abuso que desde otras posiciones se vienen haciendo a fin de hacer pasar conceptos y justificar prácticas que no se condicen con lo que, consideramos patrimonio ganado desde otra intencionalidad social, ética, política. En los escenarios del futuro seguiremos asistiendo a esta vieja táctica de banalizar enfoques y prácticas coherentes y consistentes.

Bibliografía:

1. A. Gaitán, *Protagonismo infantil*, Pronice, Guatemala, 1999.
2. A. Invernizzi, B. Milne, "Are Children entitled to contribute to international policy making? A critical view of children's participation in the international campaign for the elimination of child labour" en *The International Journal of Children's Rights*, 10:403-431, 2002).
3. A. Rechnagel, *Culturas e infancia*, TdH, 2000.
4. A. Touraine, *Critique de la modernité*, Fayard, 1992, passim).
5. AA. VV., "*Globalización y trabajo infantil*", Seminario Internacional, Berlín, abril, 2004 de próxima aparición.
6. AA. VV., *Culturas juveniles* PMT, Quito, 2001.
7. AA. VV., "*Infancia y Adolescencia en América Latina, aportes desde la sociología*", t.I, t.II, ponencias al XXIV Congreso Alas, 2003, ed. Ifejant.
8. Barbara y Wintersberger, Hemult, "*Towards a Typology of Political Participation of Young People*" en *Political participation of youth below Voting Age*, Vienna, European Centre, 1999.
9. Bernard Chariot, *La Mythification Pédagogique*.
10. Carlos Bermejo, "Lo real, lo simbólico y lo imaginario. De una estructura con tres registros a los tres registros como estructura" en Foro Psicoanalítico, Barcelona, 2002.
11. Carlos I. Degregori, "*Multiculturalismo e interculturalidad*", en *Panorama de la Antropología en el Perú*. No hay país más diverso, Iep, Ridep, U. P, 2000.
12. CIDA, Protection Unit, "*RMB and Children's Participation: A guide to incorporating Child Participation Results into CIDA Programs*", nov. 2002.
13. Daniele Marini, "Associazionismo giovanile e partecipazione: problemi e prospettive", en *Nuova Italia*, n. 459, 1990.
14. Diego Avila N., en *Suma Qamaña*, Bolivia.

15. DNI, “*Julián el niño alcalde*”, en Rev. *Protagonistas*, Bolivia, 1999.
16. Francisco Pilotti, “Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño: el contexto del texto”, OEA, 2000.
17. Francisco Pilotti, “*Hacia el fortalecimiento de una sociología de la infancia latinoamericana*”.
18. F. García, Pilar, “*Pachacutiq*”, 2004.
19. Grimaldo Rengifo, “*Niñez y ayllu en la cosmovisión andina*”, en Pratec, Huchuy Runa, Jiska Jaqi, 2003.
20. Henk van Beers, “*Exploratory assessment of the current understanding and level of children’s participation among Rädda Barnen....*”, y “*Children’s Participation experiences in capacity bulding and training*”, *Save the Children Suecia*, 2002.
21. Immanuel Wallerstein, “*Conocer el mundo, saber el mundo*”, el fin de lo aprendido, una ciencia social para el siglo XXI, edit. 2001.
22. Informe de la CVR, “*La violencia contra los niños*”, 2003.
23. Iréne Théry, “*La Convenzione ONU sui diritti del bambino: nascita di una nuova ideologia*”, en *Politiche sociali per l’infanzia e l’Adolescenza*, Ed. Unicopli, 1991.
24. J. E. Bazán, “*Niños trabajadores, protagonismo y actoría social*”, Ifejant, 1998.
25. J. Sánchez-Parga, “*Orfandades infantiles y adolescentes, introducción a una sociología de la infancia*”, UPS, Red Latinoamericana de Maestrías en Derechos de Infancia, ed. Abya Yala, 2004.
26. L. Gaytán y M. Martínez M, “*Conferencia Internacional sobre Sociología de la Infancia*”, ponencias varias, Madrid, 2002.
27. Lhuis Duch, *La Educación en tiempos de crisis de la modernidad* Paidós, 1997.
28. M. Crozier, E. Friedberg, *L’acteur et le système*, ed. du Seuil, 1977.
29. M. Justicia et AA. VV., “*Los derechos del niño y adolescente, compilación, CNA, Exposición de Motivos*”, Lima, 1997.

30. M. Lavalette, Steve Cunnigham, "Globalisation and Child Labour: protection, liberation or anti-capitalism?" en R. Munk, "Globalisation and Trade Unionism, results and prospects", Liverpool, Univ. Press, 2001.
31. M. Liebel, *Buena onda*, Managua, 1997.
32. M. Martínez, en *Mejores escuelas, menos trabajo infantil*, Unicef, 1996.
33. M. Nussbaum, "Las mujeres y la igualdad", *Leviatán*, n. 82, 1998.
34. Martha Santos. Pais, "The Convention on the Rights of the Child" en el Manual on Human Rights Reporting, 1997 y su draft paper sobre participación para UNICEF, 1998.
35. Micha De Winter, "Children as Fellow Citizens. Participation and Commitment", Oxford, radc life Medical Press, 1997.
36. Montse Vidal i Jordá, *Discurso, síntoma e institución educativa*, Inst. Psicoanalítico, Barcelona, 2001.
37. M. T. Tagliaventi et alii, "Non solo sfruttati o violenti, Bambini e Adolescenti del 2000", relazione sulla situazione dell'Infanzia e dell'Adolescenza in Italia, 2004.
38. Néstor García Canclini, *Culturas híbridas, Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Grijalbo, 1989, passim.
39. Peña Cabrera, Ricardo: *La racionalidad occidental y la racionalidad andina*, UNMSM, 2003.
40. PRATEC, "Salud y diversidad en la chacra andina", 2002.
41. Peter Crowley, "La Participación Infantil: Para una definición del marco conceptual", en Actas del Seminario en Bogotá, 1998, Innocent-Unicef, edit. por Save the Children Suecia, 1999.
42. R. A. Follari, "Teorías débiles. Para una crítica de la deconstrucción de los estudios culturales", Homo Sapiens, edit., Argentina , 2º. ed., 2003.
43. Roger A. Hart, "Children's participation", Unicef, 1997.

44. Ames C. Rolando, "Ciudadanía de los niños y adolescentes trabajadores", en Manthoc, Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores: Derechos, Ciudadanía y Protagonismo, 2000.
45. S. Balardini, Prólogo de "La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo", Clacso, 2000.
46. SCS, *Protagonismo*, El Salvador, 2000.
47. SCS, *El protagonismo como paradigma del interés superior del niño* Lima paper, 2000.
48. S. García, S. Mico, "Hacia una teoría del preciudadano", en *Niñez y democracia*, Unicef, 1998.
49. Shyamol A. Choudhury, "Participation or Mobilization? Promoting the rights of the marginalized children in Bangladesh", Univ. of Bath, UK, 2003.
50. Steve Fuller, "Multiculturalismo y Ciencia Natural", en *Leviatán*, n. 81, 2000.

Capítulo 4

LA PARTICIPACIÓN EN EL IMAGINARIO Y EN LA EXPERIENCIA DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

El mundo de los adultos no es como quisiéramos.

Ellos no son más capaces,

sólo que ellos ya han estudiado y aprendido cosas.

Ellos también han pasado esta etapa.

Nadie es perfecto.

Todo se aprende.

No sólo los adultos deben opinar.

El presente capítulo contiene los resultados del estudio cualitativo realizado en el mes de octubre del 2004, con niños y adolescentes entre 10 y 15 años del Perú (Per), Bolivia (Bol), Paraguay (Par), Nicaragua (Nic) y Chile (Chi), procedentes de colegios particulares de nivel socioeconómico medio (Csm), colegios nacionales de sectores socioeconómico bajo (Csb), colegios nacionales con municipios escolares (Cme), niños y adolescentes que trabajan y están organizados (NATs) y niños que viven en instituciones (Inst).

Marco de referencia

Actividades de los adolescentes participantes en los Focus

Los niños, niñas y adolescentes de todos los grupos mencionan diversas actividades que realizan en forma cotidiana aparte de sus estudios. Estas actividades son ayudar en la casa, pasar ratos libres jugando con sus hermanos, salir con sus amigos, conversar, participar en deportes como fútbol, voleibol y basquetbol. Escuchar música también es una actividad mencionada por muchos de los participantes como una de sus favoritas.

Quienes estudian y trabajan describen las horas que dedican al trabajo. Entre los participantes de instituciones como Generación, Manthoc en el Perú y Callescuela del Paraguay, las actividades de este tipo son elaboración de tarjetas, trabajo en mantenimiento de jardines y promotores de salud. Algunos ayudan en bodegas de su familia, o en el mercado.

Entre los participantes de colegios nacionales de estos países también se encontró en los grupos de 13 a 15 años, algunos que trabajan, mencionándose ocupaciones como ayudante de panadería, ayudante en cabina de Internet, ayudante en puestos en el mercado, elaboración y venta de chocolates. Entre los participantes de 11 a 13 años de colegio nacional también se mencionan algunas actividades laborales, pero con la característica de ser más eventuales que entre los mayores. Las actividades mencionadas por algunos de los participantes son limpiar carros, ayudar en la venta salchipapas a los padres, venta de periódicos, venta de gelatinas o marcianos en el verano:

A veces yo limpio carros y me quedo con un poco de plata
y le doy a mi mamá el resto.

(Csb. Per)

Trabajo en una bodega que es mi casa todas las mañanas
y en la tarde voy al colegio.

(Nat. Per)

Participación: significados y representaciones

La palabra participación genera los siguientes significados espontáneos en los niños, niñas y adolescentes:

Nacional 11 - 13	Municipios 11 - 13	Medio típico 13 - 15	Instituciones 13 - 15	Municipios 13 - 15	Medio bajo 13 - 15
Amistad Entrega Juego Trabajo en grupo Colaboración Trabajar en unión Coordinación Concursar Salir a la pizarra Estar en un equipo Trabajar en algo	Concurso Apoyo Expresión de ideas Opinar para que otro analice Hablar en el colegio Leer para todos Ayudar Trabajo en grupo Hablar con todos Exponer	Opinar Intervenir Expresar Formar parte de un grupo Colaborar con los demás Tener libertad La participación es colectiva	Actuar Colaborar Integrarse Compartir Ser puntuales Agrupación Respeto Opinar Actúa por el bien de los demás Se relaciona con la política Tener derecho a la voz y voto	Grupos Ayuda Intervención Compartir Formar campañas y grupos Incentivar la opinión de los demás Poder hacer crítica o comentario	Opinión Hablar Ayudar Apoyar Ser voluntario Hacer Aportar Tener iniciativa

Los significados comunes a todos los entrevistados tienen que ver con lo grupal, con el equipo. La participación en todos los casos implica un asunto de grupo, de la existencia de otro con el que se coopera o ante quien se expone u opina. Se participa para entender al otro y para ser entendido. El significado de ayuda también es común a todos los grupos.

Los entrevistados que tienen menor edad tienen una definición de participación que es más concreta y básicamente se refiere a dar una opinión o intervenir hablando, así como la referencia inmediata es a la participación en las actividades escolares, a la exposición de la tarea, a hablar delante de los demás. También se hace referencia a la conformación de equipos, de grupos:

Ayudar es participar, alguien hace un trabajo
y si lo ayudo y le doy mi opinión, estoy participando;
participar es todo, es opinar, ayudar,
exponer lo que se te viene a la cabeza.

(11-13. Cme. Per)

Entre los adolescentes de mayor edad la participación está directamente relacionada con lo colectivo, con la colaboración, con el bien común. En estos grupos se relaciona la participación con lo voluntario, con la idea de libertad, con la capacidad de crítica y de organización:

Para mí la participación es dar ideas
de manera constante para un fin común
y beneficio común que sea constante.
Que sea para todos y uno mismo,
debe ser constante.

(11-13. Cme. Per)

Compartir las ideas que uno tiene con todos,
compartir lo que tú sabes.

(13-15. Cme. Per)

La participación es una cosa abierta
donde la gente se siente libre para ser parte de ella.

(13-15. Csm. Par)

Sin embargo, algunos participantes de colegios con municipios escolares consideran que debe empujarse a quienes menos participan, aunque al principio sea de modo forzado, considerando que la participación es un asunto que se aprende:

En mi colegio la participación es obligatoria
hacemos que se desarrollen como personas y se desahogan
de lo que como adolescentes les puede suceder,
se les obliga a participar, se les incentiva a que puedan mejorar,
uno puede aprender participando, eso queremos difundir
en nuestro colegio, lo promuevo porque soy alcalde.
Se les obliga sin amenazas sino con incentivos.

(13-15. Cme. Per)

En el caso de los participantes que están en movimientos o instituciones, los significados inmediatos ponen el acento en aspectos como formar parte de una organización, respetar las reglas y lograr la integración. Las referencias son a la organización para realizar actividades cotidianas y acciones a nivel nacional:

Trabajamos en la casa Generación,
participamos en la limpieza,
en el teatro, en danza participamos
en las actividades de la casa,
como limpiar y cosas así.

(13-15. Inst. Per)

Según ellos, generalmente los que no participan se muestran más egoístas, no les gusta participar y muestran actitudes conformistas y hasta serviles:

En mi colegio hay mucha gente nerviosa o tímidos.
Por eso se ha puesto el curso de oratoria...
En los colegios no todos buscan el bien de los demás.
A veces los mismos que participan
están acostumbrados a que los demás no los dejen;
están acostumbrados a que los dirijan.

(13-15. Cme. Per)

La participación en la familia

En la familia la participación tiene dos formas: Una es el desarrollo de las actividades del hogar y la otra es la capacidad de opinar y ser escuchado.

La voz: capacidad y participación

Cuando se trata de la participación en la familia, la aspiración del niño es a tener un lugar, a ser considerado una persona que es capaz de expresar sus necesidades y debe ser respetado, que tiene capacidad para opinar. Aquí encontramos en forma insistente a “la voz” como la condición y capacidad de existir:

No me dejan participar.
Me dicen que me calle.

(11-14. Csb. Per)

Nuestra voz nunca vale.
Ni en la sociedad ni en nuestras casas.

(11-14. Csb. Per)

Nuestra palabra no vale.
¡Qué va a valer en la sociedad!.

(11-14. Csb. Per)

No nos escuchan en nuestros hogares.
Nos maltratan físicamente, pegándonos muy mal,
con el cinturón, muchas veces rompiéndonos una silla,
diciéndonos: “ustedes niños no valen nada
y cuando sean adultos van a ser peor que nosotros.
No tienen ni la capacidad de pensar,
no tienen nada, no pueden decir nada”.

(13-15. Csb. Per)

No nos dejan participar en las actividades de la escuela,
la comunidad en la casa. No nos escuchan...

(13-15. Nat. Per)

Me gustaría discutir,
pero no me dejan porque no soy nada.

(11-13. Cme. Per)

Esta incomunicación, falta de diálogo, es vista por algunos niños y niñas como la no existencia, la incapacidad o falta de valor. En ese escenario de incomunicación, el ambiente familiar es comparado a un desierto:

En un lugar desolado por falta de comunicación.

(11-13. Municipio escolar)

Discriminan a un niño,
no lo dejan ser, lo maltratan.

(11-13. Cme. Per)

La participación en la familia, como capacidad de opinar, se encuentra totalmente asociada a la simbología que tienen los adolescentes, niñas y niños del poder y este poder es ejercido por los adultos de la casa: padre, madre y eventualmente hermanos mayores. El padre es el representante del poder y la participación sería el ejercicio de un derecho que pone a los hijos a su mismo nivel. No obstante, cuando la autoridad es ejercida con violencia por el padre, el hijo debe obedecer sus mandatos si quiere ser considerado, no maltratado y eventualmente participar. Esto es más común en los niños de sectores populares:

Nos maltratan. Nos gritan...
Algunos son maltratados físicamente
o les dicen que no sirven para nada
y casi hasta los matan a golpes,
les dicen “para qué te he tenido...maldito”
o cosas así. Debemos tratar de mejorar
y cambiar a la forma que desea tu papá
para que no te haga eso,
aunque no deberíamos ser como ellos.
Debes ser como tu padre quiere
para no ser maltratado.

(11-14. Csb. Per)

La participación también depende del acceso a la información. En la familia la participación es la capacidad de opinar acerca de todos los temas que conciernen a la vida de la familia y la única forma de hacerlo es siendo informados. Sin embargo la información les es negada a los niños, siendo ésta asociada por ellos a la capacidad de participar:

El mundo de los adultos no es como quisiéramos.
Ellos no son más capaces, sólo que ellos ya han estudiado
y aprendido cosas. Ellos también han pasado esta etapa.
Nadie es perfecto. Todo se aprende. No sólo los adultos
deben opinar. Si damos una mala opinión,
que nos dejen equivocarnos.

(11-14. Cme. Per)

El papá se da cuenta que ya podemos participar
cuando uno le empieza a preguntar sobre el trabajo,
pero uno lo hace cuando ya no tiene miedo.
No deberían dejarnos de lado.
Deberían decirnos las cosas desde chicos.

(11-13. Cme. Per)

Este tema de la información como capacidad es uno de los aspectos más polémicos para estas niñas, niños y adolescentes. Para ellos la información no es monopolio, porque también tienen la suya. Por lo tanto, sostienen que la participación debe ser de todos y en condiciones justas.

Los niños debemos participar...
Creemos que junto a los adolescentes
nuestros roles son distintos
en comparación con los adultos.

(10-12. Inst. Nic)

No nos toman en cuenta porque dicen
que “no tenemos experiencia”.
Los niños, niñas y adolescentes tenemos
nuestras propias experiencias,
pero los mayores no consideran eso.

(13-15. Inst. Par)

Les indicamos dónde deben acudir
cuando tienen problemas...
Los ayudamos a actualizarse (Internet, etc.).

(13-15. Inst. Par)

Opinamos sobre la economía,
les sugerimos a nuestros padres dónde pueden
vender la papa o a qué mercado podemos
llevar para que nos paguen bien...
Ayudamos a vender fruta, los orientamos
a nuestras mamás dónde pueden ir a trabajar.

(11-15. Inst. Par)

Otro elemento de la participación es la confianza. Cuando el adulto confía, permite la participación. La confianza es lo opuesto a la mentira y normalmente las niñas, niños y adolescentes admiten que tienen que mentir ya que no se les acepta con sus necesidades. El autoritarismo y la falta de confianza de muchos padres les impide decir la verdad. Si se trata de hacer algo con lo que los padres no están de acuerdo, por ejemplo ir a chatear, lo más probable es que la confesión acabe en un castigo:

Si uno no participa tiende a mentir.
Si necesitas algo y sabes que no lo tendrás, mientes.

(11-15. Csm. Per)

Yo limpio carros y me quedo con un poco de plata,
lo demás le doy a mi mamá,
pero no le cuento que me quedé con algo.

(11-13. Nat. Per)

Saco plata de las propinas para ir a Internet,
pero no les digo.

(11-13. Nat. Per)

Para ellos la participación es poder hablar, ser escuchados. Implica estar frente al otro que escucha y ese acto le otorga al niño una existencia. En ese sentido, el amor familiar lo asocian al derecho a opinar, al diálogo:

Ese derecho (a participar) es como básico,
como el derecho a la vida.

(11-15. Csm. Per)

La familia y la participación

Aunque algunos niños, niñas y adolescentes, principalmente de sectores medios, afirman que en su casa les dan oportunidad de participar, aunque en forma reducida. Muy pocos dicen que sus padres los escuchan. Al contrario, los niños, niñas y adolescentes de sectores populares dicen que muchas de sus familias son autoritarias, lo que inhibe la participación de los menores. Este tipo de familia suele ocultar la información y controla a sus miembros por el temor y la negación de la opinión. Pueden tener como resultado niños temerosos e incapaces de participar, o niños demasiado movidos que por lo mismo tampoco pueden participar:

En mi casa quiero participar, pero no me dejan,
yo hablo con mi mamá y ella no me da bola.

(13-15. Cme. Per)

Las familias que promueven la participación tienen como principal característica que el padre escucha, apoya, se interesa. La condición de escuchar o ser escuchados es fundamental para la participación. Cuando esta condición se da, es posible, según los adolescentes, vencer el temor y también recibir apoyo.

La experiencia de ser escuchado es opuesta a la sensación de los niños, niñas y adolescentes de ser “invisibles”. Pero cuando se trata de problemas familiares que los afecta directamente, ellos experimentan el ser impedidos de participar. La experiencia de la mayoría de los adolescentes, que viven en instituciones, es que la participación en la familia es prácticamente inexistente y está condicionada por la exigencia de madurez que consideran necesaria los padres.

Temas críticos en la familia

En todos los grupos se mencionan que existen algunos temas en los cuales la información les es negada a los niños, niñas y adolescentes. Estos temas son:

- Las relaciones de la pareja parental.
- La economía del hogar.
- Las condiciones de trabajo del padre.

Sin embargo en todos los grupos, los niños, niñas y adolescentes opinan que estos temas son los que justamente requieren de su intervención ya que ellos los viven directamente:

No sólo los padres deben participar,
yo también puedo ayudar, incluso trabajo,
pero a pesar de eso no puedo opinar
sobre la economía de la familia.

(13-15. Csb. Per)

Igualdad en la participación

Acerca de las tareas en el hogar, la participación puede ser voluntaria u obligatoria, pero debe ser cumplida por las necesidades de la dinámica familiar. Este tipo de participación se encuentra afectada por razones de sexo, es decir se les asigna tareas distintas a los varones y mujeres en función a la fuerza física y a la noción de mayor delicadeza que se atribuye a las mujeres frente a los varones.

La diferencia en cuanto a edad se refiere a que los menores suelen ser más cuidados y son los que menos tareas tienen en el conjunto, salvo cuando los mayores ya son considerados adultos mayores. Este reconocimiento está asociado al trabajo, y por tanto, a la contribución que puedan hacer a la economía familiar. Aquí aparece claramente el dinero asociado al poder y la capacidad, aunque ello no signifique necesariamente derecho a participar, sobre todo en familias autoritarias:

Para ellos sólo existimos cuando tenemos dinero...
Cuando trabajas se te admite todo:
puedes tomar, puedes hacer cosas que a nosotros
nos criticarían mucho ¿por qué?

(11-15. Cme. Per)

Los derechos y la participación

En todos los casos la participación es percibida como el derecho a ser respetado, el derecho a considerar que los niños, niñas y adolescentes son personas. La participación es el derecho a ser informado, a vivir sin temor, el derecho a decir la verdad. También señalan la participación como el derecho a la igualdad, a ser respetados, a ser comprendidos, a ser escuchados y a ser libres:

Tenemos derecho a ser considerados
parte de lo que ocurre en la casa,
a poder decir las cosas igual que los mayores,
a ser libres para opinar.

(13-15. Csb. Per)

La participación por lo tanto es lo opuesto al maltrato, al abuso, es condición y resultado para que haya igualdad y ejercicio de los derechos:

La participación en la familia es un derecho
porque es la única manera de decir.
Cuando te maltratan no te dejan opinar.

(11-13. Csb. Per)

Frenos e impulsores de la participación en la familia

Los frenos a la participación en la familia son la violencia, la falta de información, negar el derecho a opinar, el maltrato psicológico, la idea que sólo puede opinar el que trabaja:

Sólo los que trabajan opinan,
a mí me dicen tú no puedes opinar
porque tú no nos das plata.

(11-13. Cme.Per)

Factores que impulsan a la participación son: la información, la capacidad de escuchar de los adultos y el respeto a las opiniones de los niños y adolescentes.

Participación en la escuela

La opinión general es que la participación en la escuela adopta distintas formas y niveles. En un primer nivel la participación es percibida como salir a exponer un tema determinado. Expresión y colaboración en el desarrollo de las clases. También implica participar en la organización y ejecución de actividades deportivas o de celebraciones. Generalmente este tipo de participación es impulsado por la escuela y forma parte de las actividades comunes en los colegios. Su ejecución depende del permiso de los adultos.

Un segundo nivel de participación es definido por los menores con experiencia con municipios escolares, como la integración en equipos que quieren lograr algo y afirman que los niños y niñas tienen capacidad para hacerlo con cierta autonomía. Para otros adolescentes menores, la participación no es posible sin la presencia de un adulto que los ayude en la organización:

Opinamos cuando nos organiza nuestra profesora.
Opinamos sobre la materia que avanzamos...

Organizamos actividades para las horas cívicas,
comidas y bebidas en el día del padre, madre, etc.

(13-15. Inst.Per)

Entre los mayores la participación en la escuela tiene dos representaciones: las actividades en el quehacer escolar, definidas con y por los adultos, y las actividades que son definidas por los mismos adolescentes. Ésta última representación de la participación es la capacidad de expresar acuerdo o desacuerdo con las decisiones escolares, la capacidad de iniciar acciones por los demás y la organización para ayudarse mutuamente a mejorar sus condiciones en la escuela. Estas acciones son producto de la iniciativa de los propios adolescentes y aún cuando no pudieran concretarse por oposición de un adulto, constituyen un ejercicio de sus derechos:

Participar es cuando nos organizamos
porque necesitamos protestar por algo o cuando
deseamos hacer algo por nosotros mismos.
Por ejemplo puede ser una fiesta para el profesor,
pero también hemos protestado
porque los uniformes no nos gustaban
o cuando consideramos que la metodología del profesor
no es buena. Nos juntamos y exigimos.

(13-15. Csm. Per)

Los alumnos de colegios de nivel medio típico (privados) afirman que la participación escolar se expresa en la capacidad de quejarse y exigir que se les escuche. Estos adolescentes consideran que la participación se observa en las clases, en la organización para resolver situaciones en el aula, en la capacidad de expresar su desacuerdo con los adultos, incluyendo la opinión sobre temas técnico-pedagógicos como la metodología, material, uniforme y trato del profesor al alumno. Aquí se observa una urgencia de reconocimiento de sus necesidades, aunque eso signifique oponerse a la voluntad de los profesores:

En el colegio nos toman en cuenta.
Toman en cuenta la participación de cada uno.
Cuando la mayoría del salón no está de acuerdo,
ahí es donde nos quejamos y participamos.
Cuando han puesto nuevos maestros

y no es de nuestro agrado, nos quejamos
o pedimos ayuda porque no entendemos la metodología.
Por ejemplo, el año pasado nos cambiaron de maestro,
tuvimos problemas y nos quejamos y nos escucharon
y nos ayudaron.

(13-15. Csm. Per)

Para los adolescentes de colegios de nivel bajo (públicos), sin experiencia de organización, la participación significa la posibilidad de exigir, pero reconocen la imposibilidad de hacerlo por la actitud limitante de los adultos. Desean rebelarse, pero piensan que no tendrán mucho éxito:

En mi colegio no hay mucha participación.
Acá el director manda con los profesores,
pero no con los alumnos.
Por ejemplo, hay talleres que no nos gustan
pero al director sí, y él decide qué hacer.
Luego te manda una citación...
Nos estamos rebelando contra el director.

(13-15. Csm. Per)

Los participantes de colegios con municipios escolares opinan que la participación es una condición de crecimiento, de aprendizaje y de práctica democrática. En ese sentido, la organización es presentada como un espacio de socialización, información y difusión de conocimientos. Las formas que adquiere la participación van desde la colaboración hasta la exposición y exigencia ante los adultos del colegio:

En mi colegio la participación es obligatoria.
Hacemos que se desarrollen como personas y se desahogan
de lo que como adolescentes les puede suceder.
Se les obliga a participar, se les incentiva a ser mejores...
Participando puede uno aprender a participar,
eso queremos difundir en nuestro colegio.

(13-15. Cme. Per)

En la organización hablamos de nuestros derechos.

(11-14. Inst. Per)

Todos pueden opinar y hacer algo.
Los que no pueden tenemos que empujarlos,
porque tenemos que trabajar todos juntos.

(13-15. Cme. Per)

Para los adolescentes que son parte de una institución, la participación en la escuela es una posibilidad de ser escuchados e incluidos. Para ellos la participación en la escuela tiene contenidos afectivos, permite expresarse, da la posibilidad de existir socialmente:

En la escuela es chévere,
los profesores te tratan con respeto,
si hablas te dan un momento,
puedes expresarte
y puedes decir lo que piensas.
Te sientes aceptado.

(13-15. Inst. Per)

En opinión contraria, algunos sostienen que hay colegios donde los profesores desconfían de ellos, no los escuchan y les imponen sus criterios:

En el colegio la opinión de los alumnos no se toma en cuenta.
Los profesores hacen la reunión con directores
y la comisión de padres de familia,
nunca llaman a un alumno para que escuche o participe.
Desconfían de los adolescentes porque dicen que son ladrones, o
drogadictos, por ejemplo un señor dijo: “si los adolescentes
se reúnen en grupo de amigos es para robar...”.

(13-15. Inst. Par)

Igualdad en la participación en la escuela

La mayoría de los adolescentes opina que la participación en la escuela es desigual. La primera desigualdad es la que se establece entre adultos-menores, lo que condiciona que las decisiones e iniciativas de los alumnos estén supeditadas a la aprobación de los profesores o de los padres. Esta característica aparece más definida en los colegios de nivel socioeconómico bajo y sin experiencia en

organización. Una segunda forma de desigualdad estaría condicionada por la inteligencia y diferencia en edad entre los niños-adolescentes, lo que parece tomar la forma de un conflicto entre generaciones. Esto parece darse en todos los colegios:

Unos alumnos que se sacan 20
se creen y te ofenden. Te bajan la autoestima
y te sientes derrotado, en vez de apoyarte
como haría un buen amigo.

(11-13. Cme. Per)

A los que más hablan les dan preferencia,
a los que demuestran más habilidad
se pegan a ellos y a los que somos callados
o menos inteligentes nos marginan.
Son pocos los casos que tratan con igualdad.

(13-15. Cnb. Bol)

Uno de estos factores es el rendimiento y la habilidad para expresarse. Los alumnos que son lentos, de bajo rendimiento y tímidos, son discriminados tanto por los profesores como por los compañeros, lo cual los aleja de su derecho a la participación. Otro factor percibido como discriminador por parte de los compañeros y profesores es el color de la piel:

Hay discriminación hacia los morenos
y para los blancos, no. Eso no debería ser.
No se debe bajar la moral al niño.
Yo lo he vivido. Un profesor, que porque soy moreno,
me insulta porque soy negro. Eso a mí me fastidia,
me ofende, pero ¿qué voy a decir?.

(11-13. Csb. Per)

En mi colegio en voley y en fútbol hay gente que destaca
y la gente que no rinde mucho es discriminada
por los que lo hacen bien, ellos siempre son los elegidos
por el profesor y los demás son dejados de lado.

(13-15. Cme. Pe)

La edad es condición de discriminación común usada por los adultos y los mismos adolescentes, especialmente entre quienes no tienen experiencia de organización. En general se observa una tendencia en los niños y adolescentes a identificarse con la idea de la “madurez” del mundo de los adultos. Esto es bastante extendido entre ellos, exista o no municipio escolar en la escuela. Desde esta perspectiva se justificaría la no participación de quien tiene menos edad.

Los niños de 6, 7... no están organizados.
Los de 12 y 13 están comenzando,
pero les es muy difícil por la mentalidad que tienen.
Porque muchas cosas sólo comprendes con la edad,
cuando estás chico no sabes qué te va a pasar...

(12-13. Inst. Per)

Nosotros damos las ideas y ellos (los adultos) nos organizan,
pero nos supervisan. Que los profesores nos ayuden
y nosotros lo hacemos. Nosotros los niños damos las ideas
y que el profesor les diga qué hay que arreglar.

(11-13. Cme. Per)

Quienes tienen la experiencia de municipios señalan que éstos son espacios de aprendizaje y de inclusión para quienes son menores y se encuentran en condiciones desventajosas. Destacan su cualidad como espacio de democratización en la medida en que permite la participación como líderes a los alumnos de menor edad. El municipio escolar es una forma de representación vista como necesaria en cuanto lleva la voz de la mayoría de los alumnos.

Antes en mi colegio no participaban
sino eran de quinto, pero ahora sí yo soy alcaldesa
y estoy en tercero. Se ha democratizado.

(13-15. Cme. Per)

En mi colegio hay chicas que rinden más que otras
y tratamos de que las líderes incentiven a las que menos rinden
y poco a poco se integran y cumplen.

(13-15. Cme. Per)

La representación organizada es percibida como una forma de participación igualitaria y democratización por la mayoría de los niños, niñas y adolescentes de todos los grupos entrevistados.

Derecho y justicia en la participación escolar

La participación en la escuela es un derecho reconocido por todos los niños, niñas y adolescentes. Coinciden en señalar que tienen derecho a opinar acerca del estilo de enseñanza de los profesores, de su metodología y forma de acercarse a los alumnos, pero este derecho les es negado por la mayoría de los adultos. Nuevamente se observa que quienes estarían ejerciendo más este derecho, son los alumnos de colegio medio típico y de colegios con municipios escolares.

Sin embargo muchos de los adolescentes consideran que siendo la participación un derecho, su ejercicio pleno llega con la madurez que es la condición que permite el ser escuchado. Por esta razón se requiere de un esfuerzo por demostrar madurez. El adulto es percibido como dueño de las condiciones de la participación y que está en sus manos decidir cuando atiende o no a un adolescente y también deciden cuando un adolescente ya adquirió madurez.

En la escuela se reconoce que la participación es un derecho que a la vez tiene un subconjunto de derechos como:

- Derecho a expresarse.
- Derecho a ser incluido.
- Derecho a la igualdad.
- Derecho a no temer.

Frenos e impulsores de la participación en la escuela

Los frenos a la participación escolar serían de tres tipos: el referido a las características personales, a la actitud de los adolescentes y el que se refiere a la actitud de los adultos.

Acerca de las características personales, las limitaciones en habilidades sociales se constituyen en un obstáculo importante para ejercer el derecho a la participación en la escuela. Quien no puede desenvolverse con libertad pierde las posibilidades de participar y es discriminado. Estas características son asociadas con las experiencias en la familia. Así, de familias autoritarias, se espera que procedan adolescentes con temor a participar:

En los colegios no todos buscan
el bien de los demás, buscan sólo el propio,
los que saben más no ayudan a los demás,
a veces los mismos que no participan
están acostumbrados a eso,
a que los demás no los dejen participar
están acostumbrados a que los dirijan.

(13-15. Csb. Per)

En los colegios con experiencia en municipios escolares se observa el interés en la incorporación de los menos posibilitados a fin de mantener una mayor capacidad de representación, oponiéndose a los compañeros que separan a los demás:

En mi colegio hay chicas que rinden más que otras
y tratamos de que las líderes incentiven
a las que menos rinden y poco a poco se integren y cumplan.
Por ejemplo, mi ayudante en el municipio
es de primaria y el próximo año será de todo el colegio
y ya está aprendiendo. Yo siempre trato de llevarlo
a las charlas para que vaya adaptándose.

(13-15. Cme. Per)

Otro aspecto de los adolescentes que limita la participación es la tendencia a “imitar” a los adultos o subordinarse a su opinión. Cuando este fenómeno ocurre se explica que las organizaciones se conduzcan sin norte, que no cumplan sus promesas y se distorsione el fin de la participación hasta incluso eliminarla, ya que no asumen su rol de representación ante los adultos y su responsabilidad se ve limitada. Finalmente un factor que limita la participación sería la falta de experiencia en organizaciones que impide que el grupo llegue a acuerdos, demostrando así la falta de “madurez”.

Sinceramente todas las chicas que han prometido
y nada de nada, no han trabajado, prometen
y no cumplen, como los políticos actuales,
si llevas proyectos a la dirección ni los miran
no les hacen caso y las del municipio no hacen nada.

(13-15. Cme. Per)

El tipo de profesor y de director que tiene el colegio facilita o frena la participación. El profesor que promueve la participación tendría como características: una actitud joven en el sentido de entender a los alumnos y ponerse en su lugar; la capacidad de proporcionarles comodidad y sobre todo el saber escucharlos. El director que facilita la participación es el que une, el que trata con familiaridad y el que atrae al colegio. Estos profesores tienen sobre todo condiciones para escuchar, se preocupan por los demás y no tienen temor a la participación de los alumnos. En estos testimonios se ve claramente a la “empatía” como condición para que el adulto pueda acercarse, comprender y no impedir al niño participar:

Mientras el profesor es más joven es mejor.
Los que son mayores no son tan abiertos y son muy rectos.
Los que permiten la participación se ponen en lugar
de nosotros y nos dejan dar nuestras ideas,
se ponen en nuestro lugar. Nos comprenden que somos
jóvenes y de esa manera nos tratan mejor.
(13-15. Csm. Per)

Por el contrario los profesores que frenan la participación estarían interesados sólo en la disciplina. Un director o un profesor de este tipo es caracterizado como mandón, directivo, estricto, que él mismo tiene dificultad para participar, probablemente, dicen los adolescentes por temor a perder poder:

El profesor que impide la participación
es el que te hace sentir mal. Por ejemplo mi tutora
cuando a uno se le pasa algo, dice: “¿en qué piensas?”
y no te hace caso que no hayas entendido.
(13-15. Cme. Per)

El temor es señalado en forma constante como uno de los elementos de mayor impacto en la participación. El temor es lo que da poder a los adultos y es lo que disminuye la confianza de los niños, niñas y adolescentes en sus propias posibilidades:

En el colegio no participamos
porque no nos dejan o tenemos vergüenza.
(10-12. Csb. Per)

No puedes decir lo que quieres
por miedo a equivocarte. Siempre es así.

(12-15. Nat. Per. Institución)

No puedes decir lo que quieres
porque te mandan a la dirección.
Te anotan en el registro diario.
Firmas el libro de disciplina.

(10-12. Csb. Bol)

Cuando hay insultos entre alumnos
los profesores llaman la atención,
pero ellos mismos recurren
a ponernos apodos y nos insultan.
Los profesores nos etiquetan
por alguna travesuras
y así todo el mundo se burla...
Nos palean cuando metemos bulla
y cuando hablamos mucho.

(13-15. Cnb. Bol)

En estos niños y niñas la participación está asociada al bienestar, al ser mejores. Al mismo tiempo creen que la participación se aprende y que en esto los adultos deben ayudarlos:

Que nos capaciten permanentemente.
Queremos que nos den charlas...
que nos ayuden a organizarnos.
Que nos permitan realizar
nuestras propias actividades
y que los adultos nos acompañen.
Que nos enseñen a defender
nuestros derechos y también nos enseñen
a cumplir con nuestras obligaciones.

(11-12. Nic. Instituciones)

Con respecto a las relaciones con el profesor hay muchas quejas. Dicen que algunos les piden dinero para aprobarlos, que les dan mal ejemplo, que exigen comportamientos o deberes, cuando ellos no dan precisamente el ejemplo:

Los profesores nos exigen un uniforme,
pero ellos no se uniforman.
Nos exigen injustamente y deciden
nuestra forma de vestir y peinar.
En el colegio no nos dejan entrar con pantalón,
nos hemos quejado a la dirección,
pero no nos hacen caso.
Si a nosotros nos exigen el uniforme
que los profesores vengán también con su uniforme.
Que las reglas sean iguales para todos.
(13-15. Csb. Bol)

Si nos preguntaran cómo elaborar las reglas del colegio,
yo diría que cada uno venga vestido con la ropa que le gusta.
(13-15. Csb. Bol)

Municipios escolares y participación

Para muchos de los niños, niñas y adolescentes los municipios son organizaciones que no logran cumplir sus cometidos. Esto se debe en gran medida a que los alcaldes y concejales no tienen experiencia o simplemente no quieren cumplir. Sin embargo reconocen que tener un alcalde es un ejercicio valioso para todos en cuanto posibilita la representación de todos los alumnos.

Los regidores de mi campaña
no ayudan en nada,
ni les interesa, todo lo hago yo.
Es demasiado difícil hasta que aprendan.
(11-13. Cme. Per)

Muchos de los municipios escolares se mantienen bajo la tutela de los adultos y sus actividades se encuentran supervisadas y se desarrollan con el permiso adulto. No obstante, a través de esta organización los adolescentes reconocen que ellos mismos pueden tener iniciativas importantes.

Lograr la representación parece ser una aspiración de todos. Significa tener el poder de enfrentar el mundo adulto:

Debemos organizarnos y ser aliados de los adultos.
Organizar encuentros con los demás niños y adolescentes
que no estudian, para movilizarlos a que lo hagan.
Debemos tener nuestra propia organización de niños
y niñas adolescentes comunitarios para exigir
que se cumpla con nuestras demandas.

(10-12. Inst. Per)

Si el profesor siente que no somos capaces
no nos da oportunidad,
por eso hay que demostrarles que somos capaces.

(11-13. Cme. Per)

Quienes no tienen la experiencia de los municipios escolares, no encuentran su validez, pero al mismo tiempo afirman que no existe ninguna organización escolar que pueda ayudarlos a mejorar su nivel de participación en la escuela y que ellos necesitarían tener una forma de representación para que su voz se escuche:

Nosotros por salones tenemos cuatro delegados
de los distintos campos, eso lo hace el tutor.
Y nosotros lo elegimos. Por ejemplo cuando
hay muchos exámenes programados para un día,
el delegado nos representa y habla con el maestro.

(13-15. Csm. Per)

Antes no me interesaba,
pero ahora que he entrado hemos hecho campañas,
nos reunimos y vemos que opinamos sobre
la campaña del derecho al nombre,
para ver qué pensamos, nos organizamos.

(11-13. Cme. Per)

Por medio de votaciones,
votos libres en primaria y secundaria,

primero eligen a los alumnos
que pueden desenvolverse bien,
de los elegidos los que desean participar
se les hace saber cómo va a ser
y trabajan en eso.

(13-15. Cme. Per)

Se busca una autonomía,
que sean diferentes,
nosotros buscamos innovar
y ser independientes,
en nuestro caso trabajamos
para no hacer lo mismo
que uno hace afuera
que es lo que todos desean.

(13-15. Cme. Per)

Para los adolescentes que trabajan en la calle y viven en instituciones, los municipios escolares constituyen una forma de representación de las opiniones de la mayoría, así como un espacio de aprendizaje y de oportunidad de acceso a participar.

Participación en la comunidad

En opinión de la mayoría de los adolescentes, niñas y niños de todos los grupos, la participación en la comunidad es reducida. En los barrios donde ésta se da, asume la forma de colaboración en las actividades festivas o de trabajo que los adultos han organizado. Por lo general este estilo de relación en la comunidad aparece más en barrios o comunidades de nivel socioeconómico bajo. A medida que se va elevando el nivel socioeconómico, la participación disminuye hasta casi desaparecer.

Cuando existe la posibilidad de participar en actividades festivas, los adolescentes opinan que son ocasiones en las que se sienten realizados, acogidos. Para algunos son experiencias inclusive más gratificantes que las que tienen con sus propios padres:

Hay tanta diversión entre los vecinos
que uno se siente mejor con el barrio
que con los padres,

me gusta jugar con un amigo mayor,
tu vecino es tu amigo y te escucha.
Quizá sea porque él se va,
en cambio el padre no.

(11-13. Cme. Per)

La participación en la comunidad es percibida como mucho más dependiente de la voluntad de los adultos que en los otros espacios estudiados. En la comunidad el poder se concentra casi absolutamente en los adultos y los espacios de participación son más reducidos.

Sin embargo también existe la posibilidad de la participación cuando los adolescentes demuestran capacidad para hacerlo. Esta demostración les exige un esfuerzo importante para hacerse sujetos dignos de confianza.

Elementos que intervienen en la participación en la comunidad

En muchos de los casos, los adolescentes dijeron que son discriminados de las posibilidades de participación en la sociedad. La principal razón de discriminación es la edad y la creencia que tendrían los adultos acerca de la incapacidad de los niños y adolescentes. En este caso la invisibilidad de los niños y adolescentes es una realidad:

Por ejemplo si no nos gusta algo, una cosa chica,
hasta un color para pintar algo, ni caso nos hacen,
somos invisibles, sólo los adultos eligen.

(13-15. Cme. Per)

Los adolescentes generalmente no participamos en la comunidad,
especialmente porque no tenemos dinero y cuando lo hacemos
es porque los padres deciden o los adultos permiten.

(13-15. Cme. Per)

En la comunidad es distinto que en el colegio,
también hay organización, pero eso no es participación
porque por más organización que haya
son los padres los que responden por nosotros.

(13-15. Csm. Per)

Esta discriminación es mucho más severa en el caso de los adolescentes que viven en las calles, quienes expresan su dolor e impotencia ante una sociedad que los “estigmatiza”. Esta condición implica que la participación de ellos es muy reducida, especialmente cuando salen del ámbito geográfico cercano a donde viven. Quienes trabajan en la calle se ven a sí mismos como totalmente marginados y suponen que será muy difícil romper esta condición:

Tratamos de progresar, no aceptamos las drogas,
dejamos el robo, pero la gente sigue y nadie nos apoya
ni cree en nosotros. Nos marginan por eso.

(13-15. Inst. Per)

No podemos ni hablar. Lo que los adultos quieren
es marginarnos por lo que somos, no saben
lo que hemos sufrido, lo que hemos vivido,
tratamos de salir de esto, de ser maltratados.

(13-15. Inst. Per)

Los niños tenemos derecho a ser escuchados
a decir lo que sentimos. Nadie nos hace caso,
los oídos de los adultos están siempre cerrados.

(13-15. Inst. Per)

Frente a esta discriminación, y las vidas por los otros niños y niñas, la amistad aparece en forma reiterada como un valor que crea unión, igualdad y permite la cohesión e inserción social:

Los amigos son como la base de la sociedad,
para vivir tú siempre puedes apoyarte en un amigo,
si tus padres no te apoyan el amigo sí te apoya
y puedes participar.

(13-15. Cme. Per)

La participación en la comunidad como derecho

Todos los adolescentes coinciden en que participar en la comunidad es igual a ser escuchado, en ello se concretaría aquello de participar es un derecho. Este derecho es lo que permitiría que sean respetados, que no se les discrimine en función a la edad y que sean capaces de expresar su

descontento con las inequidades sociales. Podría decirse que ser escuchados en la comunidad es una condición para reconocerse participantes:

Uno de los ejemplos más comunes que se proponen en los grupos, es el maltrato que suelen sufrir cuando deben usar transporte público. Como pagan un precio menor, lo que suele suceder es que no los recogen. Sin embargo no tienen capacidad para protestar. Otra situación común es el insulto en la calle de parte de los adultos:

No nos respetan
cuando no nos dejan subir a las combis
y nadie hace nada por eso,
allí sí los adultos no miran ni dicen nada.

(13-15. Cme. Per)

Relación con adultos y organizaciones propias

La primera constatación de la relación adulto-adolescente es que es asimétrica y se refleja en todos los espacios de vida del niño, niña y adolescente. Esta asimetría es entendida y asimilada por los adolescentes en tanto se reconocen como faltos de madurez, pero a la vez esta condición de limitación se vive sólo en la relación con los adultos. Cuando se trata de sus propias organizaciones los niños, niñas y adolescentes afirman tener la capacidad para producir sus propias ideas e iniciativas.

Las organizaciones propias tienen como objetivo atender a sus propias necesidades y no se concentran en las actividades originadas por los adultos. Se caracterizan por ser autónomas y tienen como atributo un fuerte sentido de pertenencia, son equitativas, inclusivas y se dirigen a objetivos claramente definidos, sean como proyectos o sólo como fuente de entretenimiento. Constituyen un espacio de aprendizaje para quienes están en desventaja.

Participar en la comunidad exige del adolescente la demostración de su capacidad, lo cual significa esforzarse por evidenciar que puede hacerse cargo de acciones con cierto nivel de complejidad. Cuando esta demostración es realizada y se accede al mundo adulto, obteniendo permiso de éste, el adolescente reconoce sus propias limitaciones y admite su presencia y necesidad, en tanto también se respeta su independencia y capacidad:

Hemos hecho un grupo con amigos
hace tres años y hemos creado robots hidráulicos,

mueve las partes del cuerpo,
entrega rosas y saca su corazón.
Queremos difundir el uso de la energía hidráulica,
pero queremos mantenernos solos,
por eso recién ahora nos creen,
antes se burlaban (los adultos).

(13-15. Cme. Per)

En mi zona alrededor es pura tierra
y más allá hay un río y en cinco años
el colegio se va a caer. Entonces nosotros
los jóvenes nos hemos juntado
para hacer un informe para el Congreso.
Aunque fue una idea de los adultos,
lo hicimos nosotros y después les hemos
dicho lo que hicimos.

(13-15. Cme. Per)

Aunque muchos consideran que se necesita del adulto para lograr un reconocimiento y el acceso a las fuentes de economía, los proyectos y organizaciones propias, sin embargo se suelen cuidar de la intervención adulta por la creencia de que éstos pueden apropiarse de las iniciativas de los adolescentes:

Yo hace dos años formé un grupito con mis vecinas
y dábamos charlas a las demás vecinas,
mi mamá me prestaba la casa, nada más.
Pero le contamos a alguien de la parroquia
y vinieron, nos invitaron y ya intervinieron...
ahora ya no tenemos el grupo.

(13-15. Csb. Par)

Nuestro mundo: Entre la realidad y la utopía infantil

Lo que queda evidenciado en estos testimonios es que los niños, niñas y adolescentes se sienten capaces de opinar y actuar. Consideran que sus capacidades corresponden a su realidad, al conocimiento y experiencia propia de su edad. En ese sentido, tienen una capacidad particular, diferente a la de los adultos, pero capacidad válida para participar y contribuir en las diferentes esferas de la realidad:

Los propios padres desconfían de sus hijos.
 Las decisiones las toman sin preguntar a los niños
 y adolescentes. El mundo que pensamos
 es que las decisiones que se tomen en la casa,
 en la escuela y en la comunidad, la tomemos
 también los adolescentes, porque tenemos capacidad
 de pensar, opinar, participar, decidir.

(13-15. Csb. Nic)

Ahora bien, a estos niños, niñas y adolescentes se les dio la posibilidad de pensar la realidad presente y cómo quisieran que cambie. A partir de esto surgieron dos cuadros: la sociedad real y la sociedad utópica, donde existiría plena participación. Los resultados son los siguientes:

El mundo considerado negativo en términos de la participación tendría como características a la pobreza, el abuso, la indiferencia, el racismo, el egoísmo, el alcoholismo. La violencia es propuesta en todos los grupos como uno de los factores que impiden la participación y que va más allá de las condiciones de pobreza. En todos los grupos se refieren a la violencia que ocurre en todos los espacios sociales desde la familia hasta la sociedad (peleas, violencia familiar, gritos, enfrentamientos, huelgas, protestas, discriminación). En un menor grado se refieren al trabajo infantil, la pornografía, el alcoholismo y la pobreza como condiciones que perturban la vida y derechos de los niños, niñas y adolescentes. La siguiente opinión resume lo que piensan de la sociedad creada por los adultos:

No nos gustan las guerras, las matanzas,
 la contaminación, las drogas, los maltratos, el alcohol.
 Que no nos den ese ejemplo porque no nos hacen bien.
 La guerra nos da miedo, no queremos torturas.
 Tenemos derecho a no recibir eso, pura droga,
 no queremos ríos contaminados”.

(12-15. Csb. Per)

Los aspectos positivos del mundo en el que hay participación están referidos a las actividades grupales como los deportes, a la vida familiar con amor, la amistad, la participación de todos, sin discriminación de raza, edad o sexo. Aquí estamos frente a la Utopía infantil. Los aspectos que revisten este pensamiento utópico es muy variado y cuyas características más saltantes son las siguientes:

A la hora del almuerzo
 comentar todos en familia

y saber qué es lo que está
pasando en la familia.

(13-15. Cnb. Par)

Que seamos como hermanos.
Que no nos discriminen por razas
o por ser humildes.
Ser pobres no es una dificultad.
Que siempre nos digan la verdad.

(11-13. Cnb. Bol)

Es organizarse entre todos
para demandar el bien común.

(13-15. Cnb. Per)

Que las reglas sean iguales para todos.
Que nos dejen ser nosotros mismos
y sean tolerantes.
Que el respeto sea recíproco.
Que nos hagan entender con palabras.
Que nos pregunten qué es lo que queremos.

(13-15. Cnb. Bol)

Nos gusta la igualdad.
Que todos participen por igual.
No importa lo que sean,
cholos, negros, blancos.
Que los jóvenes sean emprendedores,
que tomen decisiones.
A los niños deben dejarlos
tomar sus propias decisiones.
Queremos triunfar,
por eso las mujeres queremos
vencer el machismo.

(13-15. Csm. Per)

Que los maestros no sólo sean guías,
sino también amigos.

(13-15. Cnb. Nic)

Tenemos que participar todos juntos.

(13-15. Nat. Per)

La participación debe ser constante y sin temores.

Debemos participar sepamos o no.

Orientarnos al bien común.

Esto se da con comunicación y confianza.

(13-15. Cme. Per)

Vemos un mundo mejor,

gente que comprende a sus hijos,

tenemos niños que andan unidos.

Personas que han hecho amistad

sin discriminación,

compartiendo sus culturas.

Paz entre países,

contacto con otras localidades,

unión de pueblos.

Apoyo mutuo entre gobernantes.

Niños con derechos a educación.

Vemos a un ganador que apoya

a uno que va perdiendo.

Eso está bien porque el país

tiene que ir hacia adelante.

(11-13. Cnb. Per)

Concepto de participación desde los niños y adolescentes

En la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes que intervinieron en el estudio, la participación es un asunto de todos en la búsqueda del bienestar colectivo:

La participación es el derecho a la palabra. Es poder decir lo que se piensa, así como a ser escuchado, considerado y respetado en la familia, en la escuela y la comunidad. Es el derecho a contar con la información suficiente para tener la capacidad de decidir. Es el derecho a que todos participen en los destinos de la comunidad, sin diferencia por raza, sexo, edad, nivel socioeconómico y habilidades o discapacidades.

Límites y posibilidades de la participación

- La participación tiene varias representaciones que van desde las más primarias o concretas hasta las que son parte del ideal de la participación.
- Representaciones de la participación en la escuela:
 1. Participación como cumplimiento del rol escolar, dependiente del adulto y ligada al quehacer escolar.
 2. Participación como la organización que colabora y ayuda. Presenta iniciativas desde los niños, niñas y adolescentes, pero dependen del acceso de los adultos.
 3. Participación como ejercicio del derecho a expresarse, a ser incluido, a ser escuchado. Se expresa a través de las organizaciones como los municipios escolares y tiene como característica principal la representación, el ser un espacio de aprendizaje y un espacio democrático. Su dependencia del adulto es formal, pero su dirección es hacia la autonomía. En este caso la representación y el acceso son los elementos más importantes de la participación.
 4. La participación en la escuela como la representación democrática de los alumnos.
- En la familia la participación es el camino que permite que los hijos menores de edad adquieran la condición de “ser personas”.

- La incapacidad de los adultos para escuchar a los hijos (as) es una forma de “invisibilizar” a éstos y les impide la participación hasta que sean considerados maduros. La noción de madurez la otorga quien ostenta el poder, que por lo general es el padre o su representante.
- Mejores condiciones de participación en la familia tienen los niños, niñas y adolescentes de nivel socioeconómico medio típico.
- En la comunidad la participación es la posibilidad de incluirse en el mundo adulto y lograr respeto y reconocimiento.
- En la comunidad, el aspecto más crítico es la incapacidad social de prestar atención a los menores, de protegerlos. La discriminación por la edad estaría marcando la característica de la participación en este ámbito.
- En la realidad los niños, niñas y adolescentes son limitados en su ejercicio de la participación, siendo más evidente esta situación en el ámbito familiar y en la comunidad.
- Los municipios escolares tendrían la función de ser un espacio de socialización, información, igualdad, de democracia y de representación.
- Los municipios escolares son percibidos como poco eficientes por los adolescentes. Sin embargo reconocen que se logra hablar de la representación y se hace el ejercicio de la inclusión de todos los compañeros. Asimismo los municipios reducen el efecto de la discriminación por edad, por desventajas sociales, económicas y habilidades ya que se constituyen en un espacio de aprendizaje social.
- La participación en su sentido más común está afectada por la desigualdad y la discriminación (por edad, raza, dinero, habilidad social) y en esa medida no se ejerce como un derecho, pero se le reconoce como tal.

La participación es percibida como una necesidad en los adolescentes en tanto es el derecho a ser reconocido por los demás.

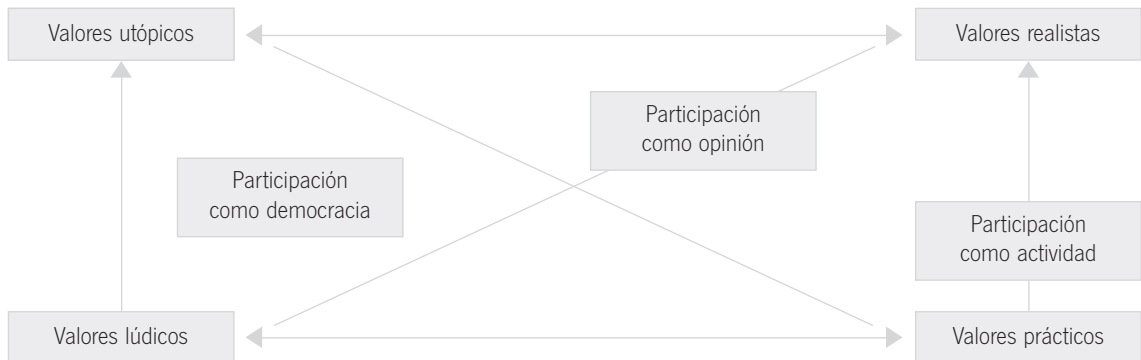
LAS REPRESENTACIONES DE LA PARTICIPACIÓN

Niveles de la participación	Familia	Relación con los adultos	Factor interviniente	Escuela	Relación con los adultos	Factor interviniente	Comunidad	Relación con los adultos	Factor interviniente
Primario	Actividades del hogar	Dependencia del padre	Obligación	Expresión verbal	Dependencia del adulto	Exigencia escolar	Actividades	Dependiente	Necesidad comunitaria
				Actividades			Festividades		
							trabajo		
Medio	Colaboración	Dependencia del padre	Sentido de familia	Organización	Dependencia relativa	Colaboración del adulto	Colaboración	Dependiente	Adulto que da espacio
				Colaboración					
Superior	Participación activa	Autonomía	Información/ Comunicación	Representación democrática	Autonomía	Necesidad de ser representado	Participación	Autonomía	Organización propia de los menores
Ideal de la Participación	Ser visible	Ser escuchado	No temor al adulto	Representación democrática	Independencia Enfrentamiento	Capacidad de los menores	Cooperación	Igualdad	Respeto
Participación Real	Invisibilidad	No es escuchado	Temor al poder	Representación dependiente	El adulto ejerce poder	Adulto que exige y somete	Discriminación negación	Opresión	Negación

En este cuadro se presentan las diversas formas de representación de la participación, señalando los niveles en que se da en cada uno de los ámbitos estudiados: familia, escuela y comunidad. El nivel primario es el más concreto y común. El nivel medio implica otro tipo de relaciones y es menos común. El nivel superior es casi inexistente y requiere un esfuerzo de independencia de los adolescentes.

Por otro lado se especifican las formas de relación con el adulto en cada caso, y el factor considerado interviniente o determinante.

Desde el punto de vista de los valores que utilizan los adolescentes sobre la participación, se puede configurar el siguiente cuadro:



Donde en el eje horizontal superior se tienen los valores utópicos y realistas en una línea de continuidad. En el eje horizontal inferior se encuentran los valores lúdicos y prácticos también en una línea de continuidad.

En los ejes verticales, los valores lúdicos se incluyen en los utópicos, mientras que los valores prácticos se incluyen en los realistas. Las contradicciones se dan en los ejes diagonales, donde los valores realistas son contrarios a los lúdicos y los prácticos, contrarios a los utópicos.

La participación en su representación ideal se ubica entre los valores lúdicos y utópicos en tanto es la aspiración de los adolescentes y forma parte de su tendencia natural a la organización y a la agrupación.

La actividad y la expresión verbal son las formas primarias o concretas de la participación, por lo tanto se ubican cerca a los valores prácticos. Este tipo de participación se realiza porque existe un mandato adulto. La participación como opinión y colaboración, que es un nivel más avanzado de la participación, se ubica cercana a los valores realistas. Esta representación tiene un contenido más organizativo, pero responde a la aprobación adulta.

Capítulo 5

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

“ ... de lo que se trata entonces es que la sociedad contribuya con los niños a crear los espacios que permitan que la voz, la opinión y la institucionalización de la escucha a los niños por parte del resto sea un componente de la vida cotidiana en todos los espacios y tiempos en que la infancia se sienta concernida”.

Conclusiones:**1. Significación histórica del derecho a la participación**

El derecho a la participación de la infancia en todo aquello que le concierne, tiene una trascendencia para los discursos actuales de democracia y ciudadanía. No obstante que la politología no reconoce condición ciudadana a la infancia, en la región hay legislaciones importantes como la Constitución Política del Ecuador que sí lo hace; niños, niñas y adolescentes siguen siendo, en general y en concreto, “ciudadanos” de ínfima categoría.

La participación de la infancia, relocaliza cuestiones tan centrales como la relación intergeneracional, adultos-niños, la misma que debe ser abordada como una cuestión de poder y no sólo como una cuestión de costumbres o de pautas culturales establecidas desligadas de dichas relaciones de poder.

Podría decirse que para los niños, niñas y adolescentes entrevistados por el estudio, la participación fundamentalmente se resume en dos palabras: opinar y ser escuchados. Esto precisamente nos remite a reafirmar que de lo que se trata entonces es que la sociedad contribuya con los niños a crear los espacios que permitan que la voz, la opinión y la institucionalización de la escucha a los niños por parte del resto sea un componente de la vida cotidiana en todos los espacios y tiempos en que la infancia se sienta concernida.

2. Luces y contraluces de la Convención: hacerla avanzar en la práctica

Por obvio que parezca, se sigue constatando que la brecha entre los enunciados de la Convención y su puesta en práctica, constituye una penosa realidad. Los discursos sobre los derechos de la infancia y muy en particular aquellos que sostienen la participación infantil, se disuelven cuando se constata la situación de pobreza, de exclusión de las mayorías de los niños de nuestros países. Si bien se podría objetar que esto no es atribuible a la Convención sino a la voluntad política de los Estados parte y la conciencia ética y cívica de la sociedad, se mantiene o la desconfianza en que la Convención pueda modificar situaciones cultural y políticamente dominantes, o que continúe siendo un saludo a la bandera.

Pero además, el estudio permite subrayar una vez más la contradicción conceptual que termina enervando que se tome en serio algo que ni explícitamente está escrito en la Convención como es el derecho a la participación. En efecto, desde su preámbulo, creemos detectar la contradicción de sostener el principio de la protección integral y el considerar al niño como incapaz. Lo que

este yatus produce es que no se tome en serio los llamados a la participación que se deje un margen amplio a la discrecionalidad en lo que a participación se refiere. Quizá esto explique por qué no se reconoció claramente el derecho a la participación de la infancia.

Uno de los aspectos que crea dificultades en la aplicación práctica o el ejercicio del derecho a la participación, es la afirmación de una realidad incontrovertible, vale decir, que el niño es un ser humano en desarrollo. Esto que debiera precisamente constituir un factor decisivo para su desarrollo como ser participante, suele producir un efecto perverso, el de justificar restricciones, basados precisamente en su condición de crecimiento y proceso de maduración.

3. Institucionalizar la participación de los niños y niñas

La experiencia de las posibilidades que abre la organización infantil, muestra claramente cómo los niños y adolescentes reconocen que la participación individual, aún siendo imprescindible, no es suficiente para revertir contextos en los que les invisibiliza, en los que fuera como si no existieran como sujetos con capacidad de reflexión y de expresarla.

Ciertamente que la experiencia de organización infantil en los diversos espacios, escuela, barrio, comunidad o sociedad amplia, constituye una posibilidad significativa para la existencia social de la infancia, para su interlocución con el Estado, con las autoridades locales, con los adultos en general. Sin embargo, las organizaciones para ser portadoras de un mensaje atendible en cuanto a participación infantil, exigen vigilancia en cuanto al rol de los adultos o jóvenes adultos que las acompañan, pues tendencias manipulatorias no son ajenas a dichas experiencias.

4. La familia y su rol en la formación del niño como participante

Reafirmar que la experiencia en la familia juega un papel determinante en las posibilidades de aprender la escucha, la opinión, el diálogo, la negociación sin que las asimetrías impidan una real participación. Desafortunadamente, la familia hoy por hoy, no constituye un factor que asegure la satisfacción de esta necesidad a la mayoría de los niños y niñas con los que se trabaja en la región.

Los niños y adolescentes que han participado en este estudio, nos han evidenciado una vez más cómo en sus familias conceptúan la participación, ligada a la lucha por enfrentar la pobreza. Participar es a diario asegurar el pan ganado con el esfuerzo y con el trabajo. Incluso, llegan a decirnos que quienes trabajan son más tenidos en cuenta. Es probable que una cierta razón

instrumental acompañe esta afirmación. Pero toda clase de minusvaloración de las formas de participar por la sobrevivencia en contextos de pobreza, debe ser descalificada, por contribuir a otras sutiles formas de pobreza, los de marginalidad y falta de reconocimiento.

5. La normativa innovadora bajo el espíritu de la Convención

Uno de los elementos que se levanta como indispensable para hablar del derecho a la participación de los niños, es el concepto jurídico de “capacidad especial” el cual supone la condición para el reconocimiento del derecho a la participación de los niños, niñas y adolescentes: este derecho ya fue reconocido en diversos códigos sobre niñez y adolescencia en Latinoamérica.

La historia ha jugado un rol “inclusivo” respecto a la llamada “aptitud jurídica” para el derecho. El siglo XX nos permite presentar claros ejemplos como el de la mujer que dentro del matrimonio no tenía la misma “capacidad” que el marido. Este concepto de “inclusión” no sólo sería desarrollado por el derecho, la ciencia política, estudia, además, cómo la democracia moderna representa un proceso de inclusión para los ciudadanos.

Se debe entonces establecer mecanismos para implementar el derecho a la participación como nos lo muestran diversas experiencias, así como los municipios escolares o como en el caso del Perú los Consejos Regionales por los Derechos de los niños, niñas y adolescentes que los integran.

La normativa, si bien bastante avanzada en la región, requiere afinarse en cuanto a su orientación en torno a aspectos que se refieren a sectores de la infancia particularmente polémicos cuando del derecho a la participación se trata. Es el caso de los llamados menores de edad en conflicto con la ley, los institucionalizados, los que trabajan tanto en el mundo rural como en el urbano, aquellos con discapacidades. Pero muy en particular los niños y niñas entre 3 y 6 años, a quienes aún se les subestima en su capacidad participativa en los niveles que toman en cuenta su real desarrollo.

6. Hacia una participación de calidad

Es necesario tomar en cuenta que la participación de los niños con posibilidades de ser efectivamente consideradas, requiere como nunca antes, de información calificada. Hoy niños y niñas tienen posibilidades –y las aprovechan– de comunicarse con otros pares a nivel mundial. Podemos decir que se trata de un circuito de escucha, de diálogo, de opinión, de interrelación que crean condiciones de participación, aunque en un circuito autónomo –posiblemente paralelo–

del mundo adulto y, quizá, con poca incidencia en la vida social y política de sus entornos. Pero son experiencias que terminarán revirtiéndose en una demanda de participación en los diversos ámbitos de la vida cotidiana y de nueva relación adulto-niño.

La oportunidad y la calidad de la participación infantil pende de la relación con los adultos. Este deviene un factor indispensable. El comportamiento de los adultos, su calidez, su capacidad de escucha y de efectivamente tomar en cuenta a los niños, deviene en un componente de la calidad de la participación que los niños puedan tener.

7. Escenarios que pueden ser una amenaza

Es probable que la tendencia a endurecer las normas, a poner orden, a quienes estén en conflicto con la Ley, contribuyan a un imaginario social que tiene signos penalizadores y autoritarios en el trato con los menores de edad, que siguen amenazados por el paradigma de su peligrosidad para la sociedad. Esta representación de la infancia, en particular la más golpeada por la pobreza, hará más difícil que el derecho a la participación sea efectivamente reconocido a las nuevas y emergentes generaciones.

Sugerencias:

1. Debe mantenerse una atenta vigilancia por parte de las organizaciones de niños, niñas y adolescentes respecto a las iniciativas jurídicas que en países de la región se vienen desarrollando, como por ejemplo, las normas que rigidizan a quienes se encuentran en conflicto con la ley; aquellas iniciativas para colocar modelos de legislación sobre trabajo infantil y que sean válidos para toda una región como la nuestra en las que hay tradiciones culturales muy diversas y situaciones sociales de profundas desigualdades; o leyes sobre mendicidad de carácter abiertamente punitivo; o las propuestas de ley sobre movilización y participación social. Desafortunadamente la veeduría y la vigilancia tiende a estar más bien atenta a cuestiones de corrupción, de orden social, de legislación y función administrativa. Las cuestiones de infancia, son apenas merecedoras de atención muy relativa, en particular respecto a situaciones delicadas en materia social.
2. La Convención misma requiere de una amplia revisión de modo a saldar sus actuales ambigüedades conceptuales, pero también a mejorar algunos de los derechos reconocidos como el artículo 12º. que se presta a hermenéuticas no sólo muy dispares, sino negadoras del espíritu positivo que en una lectura sistemática podría aparecer en la Convención. Casos como el Convenio 182, poco tiene que ver con el texto y el espíritu del artículo 32º. de la Convención, llegando a afirmaciones francamente distorsionadoras, como el calificar de trabajo lo que en realidad son crímenes contra la infancia. Pero fundamentalmente debiera sin reticencias reconocerse el derecho a la participación a los niños y niñas.
3. La construcción de una cultura de la participación como derecho es tarea aún embrional. Se requiere que la sociedad, las organizaciones que están por la defensa y protección de la infancia y, muy en especial, las propias organizaciones de niños y niñas, cuenten con el apoyo de los Estados para que dicha cultura sea el resultado de un ejercicio cotidiano de participación. Así debieran carecer de valor, no sólo ético sino normativo, aquellas medidas de carácter legal que afectando prioritariamente a los niños y niñas no hayan sido resultado de la participación también de aquellos que las han de sufrir o de las que se han de beneficiar. Si se tratara de normas sobre el empresariado, sería antidemocrático el darlas sin previa consulta, recojo de opiniones de dicho sector.
4. La participación como cultura que refleje la espiritualidad de una sociedad pondrá el acento en la revaloración de la palabra, algo que es tan constitutivo de ciertas culturas nuestras, hoy muy devaluada. Las nuevas generaciones deben crecer en el valor que la propia palabra debe tener. Pero además, si bien pequeños sectores de la infancia han logrado ir articulando una opinión más pública, hay sectores que permanecen invisibles y desoídos, como los niños y adolescentes

en las instituciones, los que padecen enfermedades congénitas, aquellos que por su pobreza y lejanía de los centros de servicios y de dinero no existen para el resto de la sociedad, etc. Por ello la cuestión de la organización, bajo las variadas formas que ésta pueda tener, constituye una condición *sine qua non* para lograr no sólo visibilidad, sino para interlocutar con otros sectores. Cuidar la organización, contribuir a su desarrollo deviene una tarea importante, sin renunciar a una reserva crítica frente a las mismas, no como señal de desconfianza, sino de voluntad y de desarrollo positivo.

5. Sigue siendo tarea pendiente el estudio más pausado y pluridimensional de lo que se ha dado en llamar las culturas de adultez. La afirmación de los derechos del niño, en particular a la voz, a la opinión, a la participación amplia sólo puede hacerse camino encarando las raíces sociales, culturales, religiosas, históricas y políticas que subyacen a las culturas dominantes de adultez en nuestros países. Esclarecerse al respecto, puede contribuir a abordar con nuevos elementos las cuestiones de poder que se expresan en la aún difícil relación entre el mundo adulto y el mundo de la infancia.

Anexos

PROPUESTA DE INDICADORES DE PARTICIPACIÓN INSPIRADOS EN LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO

En realidad no se trata de indicadores técnicamente elaborados. Estamos entregando lo que más propiamente podrían ser los ejes desde los cuales habría que construir indicadores. En este entendido entregamos a continuación algunas sugerencias de ejes para indicadores.

Los indicadores debieran estar ordenados metodológicamente a partir de la definición conceptual de los componentes de la participación infantil y estos a su vez deben ser configurados operacionalmente en términos de las expresiones y acciones que realizan los niños, de forma tal que permitan visualizar su participación.

La propuesta de indicadores puede ser usada con las debidas adaptaciones en diferentes esferas de participación o prácticas participativas. Los indicadores propuestos tienen las siguientes características:

- a. Son indicadores procedimentales y de resultados, es decir, reflejan si la participación de los niños sigue determinados procedimientos que aseguren su participación auténtica y efectiva, así como las consecuencias observables de tal participación.
- b. Son indicadores de condición, es decir, reflejan ciertas condiciones necesarias para que la participación de los niños se ejercite sin limitaciones o, de existir éstas, se puedan identificar los actores y circunstancias que establecen tal limitación.
- c. Son indicadores orientadores, es decir, permiten orientar nuestra mirada para observar si la participación de los niños es genuina. En este sentido, los indicadores de opinión y decisión son fundamentales. En las experiencias de participación infantil intervienen una serie de aspectos que no siempre es posible atender cabalmente. Por esta razón se plantean como indicadores centrales los de opinión y decisión. A este tipo de indicadores los llamamos orientadores o también se pueden denominar trazadores, ya que orientan y permiten observar la calidad de la participación.

Los enunciados son los puntos de partida de los que se desprenden los indicadores. En este sentido, se ha privilegiado la construcción de indicadores que reflejen la participación auténtica y efectiva de los niños, además de tomar en cuenta las características limitantes que puedan ejercer otros actores (los adultos, por ejemplo) o determinadas circunstancias en el ejercicio de la participación. De otro lado, se intenta que el número de indicadores no sea muy extenso, de tal manera que puedan ser aplicados en su conjunto y, al mismo tiempo, sirvan como marco para el diseño de indicadores según los espacios y experiencias de participación de los niños y las niñas.

Indicadores sobre el derecho a opinar:

OPINIÓN: Manifestación del derecho de los niños a expresar su punto de vista de forma personal o grupal, en determinados asuntos sobre los que tienen información, y que esperan sea tomada en cuenta en los procesos de toma de decisiones que afectan sus vidas.

INDICADORES DE PROCESO	INDICADORES DE RESULTADO
<ul style="list-style-type: none"> • La opinión de los niños como expresión de su satisfacción o insatisfacción⁶⁶. • La opinión informada de los niños sobre asuntos que afectan sus vidas. • La opinión reflexionada de los niños sobre asuntos que afectan sus vidas y a la comunidad. • La opinión de los niños como expresión de reconocimiento personal o grupal. • La opinión de los niños es reconocida por ellos mismos y por los adultos como un derecho. 	<ul style="list-style-type: none"> • La opinión de los niños es promovida a través de espacios o mecanismos de diálogo con otros. • La opinión de los niños es compartida con otros actores que participan en la toma de decisiones. • La opinión de los niños llega de modo completo al espacio de toma de decisiones. • La opinión de los niños es tamizada por quienes finalmente toman decisiones. • La opinión de los niños es tomada en cuenta por los que toman decisiones.

⁶⁶ Los niños (niños con discapacidad, niños pequeños) que no pueden construir o expresar sus opiniones como procesos de reflexión y formulación de juicios a partir del manejo de información también tienen opiniones. La expresión de su satisfacción/insatisfacción ante un determinado asunto o decisión puede considerarse como un indicador de opinión ante ese hecho.

Indicadores sobre la toma de decisiones:

TOMA DE DECISIONES: Capacidad que tienen los niños para acceder directa o indirectamente a espacios donde pueden proponer y elegir con otros, entre un conjunto de alternativas u opciones, aquellas que favorecen su interés superior, de no mediar la intervención de actores y circunstancias que distorsionen o limiten este principio o los derechos reconocidos por la Convención.

INDICADORES DE PROCESO	INDICADORES DE RESULTADO
<ul style="list-style-type: none"> • Los niños cuentan con información suficiente y oportuna. • Los niños proponen y cuentan con una diversidad de opciones para elegir. • Los niños son consultados y se toma en cuenta sus opiniones. • Los niños acatan normas y procedimientos previamente establecidos para la toma de decisiones. • Los niños eligen los procedimientos para tomar decisiones. • Los niños eligen sus representantes ante los espacios de decisión. • Los niños se reconocen en las decisiones tomadas. • Los niños se responsabilizan de sus propias decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños cuentan con espacios y mecanismos de toma de decisiones efectivos y auténticos. • Los mecanismos de decisión están mediatizados por actores y circunstancias identificados. • Los niños toman decisiones directamente sobre los asuntos que influyen en sus vidas. • Los niños toman decisiones indirectamente sobre los asuntos que influyen en sus vidas. • Los niños toman decisiones sobre asuntos que atañen a su comunidad. • Los niños comparten con otros actores la toma de decisiones. • Los asuntos sobre los que se toman decisiones compartidas favorecen el interés superior del niño.

Indicadores sobre la participación en la acción:

ACCIÓN: Conjunto de actividades y proyectos discutidos, decididos e impulsados por los niños, que reflejan sus opiniones y su interés en los aspectos que los afectan o conciernen, de no mediar las limitaciones establecidas por otros actores o circunstancias.

INDICADORES DE PROCESO	INDICADORES DE RESULTADO
<ul style="list-style-type: none"> • La acción refleja el modo de pensar y sentir de los niños. • La acción refleja los paradigmas de infancia que manejan los adultos. • La acción es producto de una decisión personal y colectiva de los niños. • La acción busca hacer efectivo un derecho que no ha sido implementado en la práctica. • La acción está diseñada para favorecer el interés superior del niño. • La acción refleja el sentido de pertenencia al grupo u organización. 	<ul style="list-style-type: none"> • La acción refleja el interés superior del niño. • La acción refleja actitudes excluyentes o discriminatorias hacia el niño. • La acción refleja la participación del niño en asuntos de su interés personal, grupal y comunitario. • La acción se traduce en la conformación de organizaciones que defienden los derechos del niño. • La acción produce cambios en la interacción del niño en su familia y en la escuela. • La acción de los niños tiene un carácter político definido.

Consideramos que para verificar el grado de participación de los niños en sus emprendimientos propios o en proyectos institucionales, es necesario contar con instrumentos que garanticen la validez, confiabilidad, sensibilidad y especificidad de los resultados obtenidos. Estos instrumentos deben construirse con la participación de los propios niños y, en una primera instancia, deberían partir de un enfoque cualitativo del problema, para luego y mediante un proceso de decantación que aportará la experiencia de campo, ir construyendo instrumentos cuantitativos con la asesoría de expertos en estadística.

Naturalmente, la evaluación de impacto de estos procesos es mucho más difícil, ya que se trata de observar, básicamente, modificaciones en las actitudes (de los adultos y de los propios niños) ante el ejercicio en la participación que tengan los niños, niñas y adolescentes. Dado que los cambios de actitudes son lentos, por la multiplicidad de los factores sociales y culturales intervinientes, es recomendable hacer estudios longitudinales o transversales seriados, que permitan observar, mediante los trazadores descritos, la evolución de la efectividad de los mecanismos y procedimientos de participación infantil.