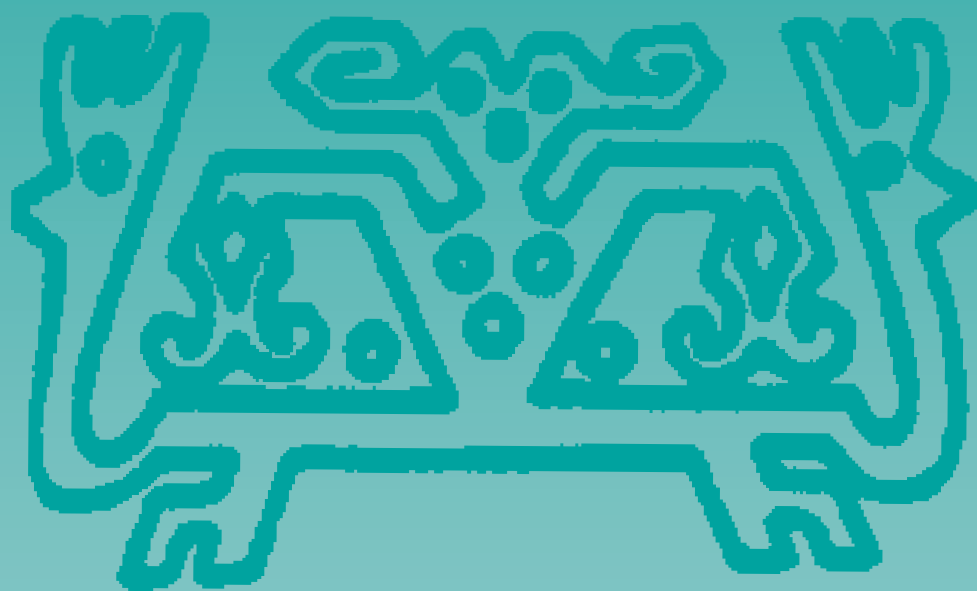


La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas

Actas del Seminario
Bogotá, 7-8 de diciembre de 1998



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

**Actas del Seminario
Bogotá, 7-8 de diciembre de 1998**

Autores

- **FRANCISCO CAJIAO**
Fundación FES, Colombia
- **PETER CROWLEY**
UNICEF New York
- **MAURICIO GARCÍA MORENO**
UNICEF Ecuador
- **ANGEL GAITÁN**
Alianza para el Desarrollo Juvenil Comunitario, Guatemala
- **ROGER HART**
City University of New York
- **JAMES R. HIMES**
Consultor, UNICEF
- **IRENE KONTERLLNIK**
UNICEF Argentina
- **GERISON LANSDOWN**
Children's Rights Office, London
- **JAIME JESÚS PÉREZ**
Rádda Barnen, Perú
- **ROSEMARY PORTILLA**
Movimiento NATs Perú
- **HUMBERTO ROJAS**
Defensa de los Niños Internacional, Colombia

Compiladores

- **BERNADETTE ABEGGLEN VERAZZI**
Vice Directora, UNICEF, Centro Internacional para el Desarrollo del Niño (ICDC)
- **ROBERTO BENES**
Asistente de Programas, UNICEF, Centro Internacional para el Desarrollo del Niño (ICDC)

Índice

PREFACIO

Mehr Khan	5
-----------	---

PRÓLOGO

Cecilio Adorna	7
----------------	---

PARTE I: MARCO CONCEPTUAL

Participación infantil: Para una definición del marco conceptual Peter Crowley	9
Niños y jóvenes como ciudadanos de pleno derecho Francisco Cajiao	17
La participación de los adolescentes: ¿Exorcismo o construcción de ciudadanía? Irene Konterllnik	33
El niño como sujeto social de derechos: Una visión del niño para leer la Convención Jaime Jesús Pérez	45
Comentario y recomendaciones para las iniciativas de UNICEF y Rädä Barnen relativas al derecho del niño a la participación, según lo estipulado por la Convención sobre los Derechos del Niño Roger Hart, Jim Himes y Gerison Lansdown	47

PARTE II: ENFOQUES

LA PARTICIPACIÓN DE NIÑOS Y ADOLESCENTES EN LA ESCUELA

La creación de escuelas centradas en el niño Gerison Lansdown	59
Familia, escuela y democracia: Los pilares de la participación infantil Mauricio García Moreno	71

PARTE III: PERSPECTIVAS Y EXPERIENCIAS EN AMÉRICA LATINA

1. PRESENTACIÓN DE EXPERIENCIAS DE UNICEF

Promoviendo la participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes: Las experiencias de Aquitania y CORABASTOS, Colombia Humberto Rojas	77
--	----

2. PRESENTACIÓN DE EXPERIENCIAS DE RÄDDA BARNEN

Protagonismo infantil Angel Gaitán	85
---------------------------------------	----

3. PRESENTACIÓN DEL MOVIMIENTO NACIONAL DE NATs ORGANIZADOS DEL PERÚ

Los Niños y Adolescentes Trabajadores Organizados en el Perú y la participación Rosemary Portilla	105
--	-----

ANEXO

Programa del seminario	109
------------------------	-----

Prefacio

La participación infantil en sus varias formas (tal como ve reflejada, por ejemplo, en el Artículo 12 y en los Artículos 13-16, como asimismo en los valores establecidos en el Artículo 29) es una de las ideas clave de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). Resulta evidente que se trata de un aspecto cuya consideración es de primordial importancia para asegurar la implementación de todas las disposiciones del tratado, puesto que sirve de base a un enfoque del desarrollo de estrategias y programas en beneficio de los niños que se centra en el respeto de los derechos de los mismos. Al mismo tiempo, constituye tal vez el más innovativo de los principios básicos de la Convención, y seguramente es el que ha suscitado más controversias. Por consiguiente, la participación de los niños ha sido reconocida como uno de los temas que requieren atención especial en el marco de un programa destinado a fomentar los derechos del niño en América Latina, que reúne iniciativas comunes de UNICEF y Rádda Barnen, con el apoyo del Gobierno de Suecia (a través de la Agencia Sueca para el Desarrollo Internacional, ASDI).

Con el objetivo de brindar apoyo en la planificación de dichas iniciativas, del 7 al 8 de diciembre de 1998 se celebró un seminario regional en Bogotá, con la participación de personal directivo de Rádda Barnen, ASDI y UNICEF, al cual asistieron también representantes de numerosas ONGs latinoamericanas activas en este sector.

El Centro Internacional para el Desarrollo del Niño (International Child Development Centre, ICDC) de UNICEF, que es uno de los actores en el programa respaldado por la ASDI, participó en el seminario regional y estuvo representado en dicha ocasión por Bernadette Abegglen, Vicedirectora del ICDC; Roger Hart, Consultor y experto destacado en materia de participación y desarrollo del niño; Jim Himes, ex Director y “Senior Fellow” del ICDC; y Gerison Lansdown, Consultora, autora principal del “informe alternativo” sobre la aplicación de la CDN en el Reino Unido, que gozó de aclamación general, y eminente defensora de los derechos del niño. Las presentes actas incluyen los puntos más sobresalientes del seminario de diciembre y las conclusiones principales de los participantes enviados por el ICDC, como así también una ponencia entonces presentada por la Sra. Lansdown, titulada “La creación de escuelas centradas en el niño”.

Una de las conclusiones a las que llegó el equipo del ICDC durante el seminario es que existe una tendencia generalizada de las “organizaciones para el desarrollo”, sin excluir el mismo UNICEF, a hacer demasiado hincapié en los “programas” formales que promueven la participación, incluidos los eventos organizados a nivel nacional, destinados a llamar la atención de la opinión pública y diseñados, en buena parte, fuera del mundo real de los “beneficiarios” para quienes se llevan a cabo, es decir los niños mismos. Si los procedimientos de planificación y programación de dichos organismos suelen ser desconcertantes para los adultos, para los niños son mucho más incomprensibles aún. En el proceso de la programación formal, por lo general se suele prestar una atención insuficiente a las oportunidades de acrecentar y fortalecer la participación cotidiana de los niños en la vida de su familia, su escuela y su comunidad local, que son precisamente los mundos que ellos comprenden y en los cuales su rol de participantes es a menudo más activo de cuanto lo reconocen los adultos.

Mucho más importante que considerar la participación de los niños como un fenómeno novedoso que debe ser fomentado y “programado”, frecuentemente en gran escala, es observar en primer lugar cómo participan los niños ya ahora, día tras día, en sus familias y en sus comunidades, y estudiar qué puede hacerse, cuidando que ellos mismos intervengan efectivamente, para apoyar e incrementar dichos procedimientos siguiendo las líneas ya existentes de un cambio social provechoso. Esta estrategia cuenta, entre otros resultados ventajosos, con el de evitar muchos de los problemas que implica la imposición inoportuna de teorías y prejuicios culturales, importados del exterior, con respecto a la participación de los niños. Dicha imposición puede producirse cuando se cruzan distintos tipos de confines: las fronteras nacionales y culturales, las distinciones de clase, los códigos éticos y los límites basados en la diferencia de sexo. A menudo sucede también que, en la prisa por desarrollar programas formales nuevos y de alta visibilidad para promover la “participación”, los niños discapacitados son simplemente dejados de lado.

Una estrategia que consista esencialmente en multiplicar las experiencias reales de la participación “de todos los días” de los niños tiene buenas probabilidades de traer consigo un modo diferente de enfocar la promoción de los derechos del niño en cuanto se refiere a los padres, maestros y otros adultos clave en la vida cotidiana de los niños. La “educación” de los padres es la frase hecha que normalmente se usa para designar la tarea de convencer a los padres de la importancia de aumentar la participación de sus hijos. La necesidad de “volver a formar” a los enseñantes, generalmente descritos como déspotas inflexibles en buena parte de la bibliografía fruto de la investigación llevada a cabo en materia de educación en los países en desarrollo, también suele ser presentada como un prerrequisito para poder promover un nuevo tipo de escuelas, con más participación y donde se empleen métodos educativos interactivos. Es preciso encontrar otros caminos para entablar un diálogo abierto y eficaz sobre los derechos del niño (y sobre sus responsabilidades) con los padres, maestros y otros adultos relacionados directamente con la cuestión, en vez de imaginar que debemos primero “educarlos” acerca de las disposiciones de la CDN y sus implicaciones en cuanto al tratamiento que ellos dan a los niños que se encuentran bajo su cuidado o de los cuales son responsables en el ambiente escolar o comunitario. Identificar y dar publicidad a los ejemplos de “desviaciones positivas” entre los adultos, fortaleciendo las “mejores prácticas” que ya existen en la realidad, es un enfoque distinto del cambio social de carácter participativo, mucho más provechoso que la imposición verticalista de principios y modelos acabados, por buena que sea su motivación.

La misión del ICDC, dentro del marco de UNICEF, tiene que ver con la calidad y la accesibilidad de los conocimientos básicos en los que se apoyan, en última instancia, todas las actividades de la organización y de los principales organismos asociados con ella. Al comenzar a sondear los desafíos a los cuales era necesario hacer frente para mejorar nuestra comprensión del tema, relativamente reciente y tan estimulante como problemático, de la participación de los niños, resultó evidente que la cuestión exigía de por sí un nuevo enfoque de la génesis, la investigación y la evaluación de los conocimientos, radicalmente diferente del que se aplica normalmente en las ciencias sociales y comportamentales. Dado el empeño declarado de UNICEF por aumentar la participación auténtica de niños y jóvenes en todas las materias que los afectan, es importante destacar asimismo la participación de estos “sujetos” jóvenes en el proceso de mejorar nuestra comprensión de los métodos disponibles para fortalecer su participación, con la finalidad de beneficiarlos y facilitar la realización de sus derechos. En medida mucho mayor de cuanto se ha logrado hacerlo en el pasado, es necesario que los niños intervengan en los esfuerzos acometidos para determinar qué se puede aprender a propósito de iniciativas concertadas y sostenibles, con el objetivo de aumentar su participación y acrecer su capacidad de participar de manera útil, tanto en lo que se refiere a su propio desarrollo personal como al desarrollo de las instituciones y procesos de los que forman parte. Una vez más, recomendamos encarecidamente que estos esfuerzos a favor del cambio institucional comiencen con las instituciones más estrechamente vinculadas con la vida cotidiana de los niños: la familia, la escuela y las organizaciones de la comunidad local.

Entre estas tres instituciones sociales básicas, es probable que UNICEF pueda obtener resultados especialmente provechosos ayudando a desarrollar la participación en las escuelas y en los procesos educativos, incluyendo la educación informal para los jóvenes “difíciles de alcanzar” y “en situaciones de riesgo”, que por lo general reciben un tratamiento insatisfactorio, si es que lo reciben, por parte del sistema formal. Como destaca Gerison Lansdown en la ponencia presentada durante el seminario de Bogotá, la Convención sobre los Derechos del Niño ofrece una oportunidad estimulante (otros tal vez dirían amenazadora) de promover una auténtica reforma educativa en muchos países del mundo. Por suerte, parece existir una buena dosis de consenso entre los defensores de los derechos del niño y los expertos en materia de procesos de aprendizaje en que las medidas necesarias para fomentar la creación de “escuelas más democráticas” constituyen un complemento esencial de las reformas relativas a los programas y métodos de enseñanza y aprendizaje, indispensables para preparar mejor a los estudiantes a fin de que puedan satisfacer no sólo las nuevas exigencias de la economía moderna sino también el requisito, inherente a toda sociedad democrática, de una ciudadanía plenamente responsable.

Estamos convencidos de que las deliberaciones del seminario de Bogotá y el plan de actividades complementarias, a realizarse en los países latinoamericanos que participan en el Programa de Derechos del Niño apoyado por el Gobierno Sueco en dicha región, han de contribuir significativamente a que se puedan abordar con éxito los desafíos y oportunidades para la acción que se describen en estas actas.

Mehr Khan
Directora,
UNICEF, Centro Internacional para el Desarrollo del Niño (ICDC)

Prólogo

El tema que hoy nos convoca se ha convertido en tema crucial de discusión y debate en América Latina, no sólo por las implicaciones que puede tener una verdadera y genuina participación de niñas, niños y adolescentes dentro de nuestras sociedades, sino también por las reales posibilidades de manipulación de la que ellas y ellos pueden ser objetos.

La participación no es sólo un principio fundamental de la Convención sobre los Derechos del Niño, sino también una condición *sine qua non* para el fortalecimiento y legitimación de toda democracia. Y toda democracia, para dejar de ser simbólica, tiene que dejarse permear por la opinión y expresión de sus ciudadanos y ciudadanas.

UNICEF reconoce en la Convención sobre los Derechos del Niño el marco más importante para impulsar cualquier tipo de participación de las personas menores de 18 años.

En la Convención, todos los Estados reconocieron el Interés Superior del Niño –la prevalencia de los derechos de la niñez sobre los de los adultos– y los derechos a la libertad de expresión, opinión y participación en las decisiones que los afectan, entre muchos otros. Los artículos 12 y 13 consagran los derechos de las niñas y niños a formarse su propio juicio y expresar libremente su opinión en todos los asuntos que los afecten, mientras que el artículo 15 establece el derecho a asociarse libremente y celebrar reuniones pacíficas.

Para UNICEF es claro que la legitimidad de cualquier forma de participación de la niñez y la adolescencia debe ser directamente proporcional al respeto de los derechos del niño y los principios consagrados en la Convención. Cualquier forma de *participación* que sea ajena a estos principios, debe ser declarada ilegítima y, además, debe ser erradicada.

En realidad, el gran desafío de la Convención consiste en adecuar los principios democráticos de consenso, pluralidad, convergencia y participación para todas las personas menores de 18 años: desde la edad temprana en espacios como la escuela y la familia, hasta la adolescencia en espacios como la comunidad local, la sociedad y el Estado. De lo que se trata es de convertir nuestros países, nuestras sociedades y nuestras formas de vida en situaciones y contextos al alcance de niñas y niños: sociedades y formas de vida informadas por la cosmovisión y el sentido de futuro de los niños.

Y ello implica mucho más que una simple adecuación retórica: involucra, en verdad, todo un diseño de políticas sociales que en conjunto respondan a las necesidades de la niñez, así como la implementación de una cultura respetuosa y tolerante donde antes ha existido un espacio autoritario y, más importante aún, verificar un cierto impacto.

UNICEF ha promovido diversas experiencias de participación infantil y adolescente: desde el Mandato por la Paz en Colombia, hasta elecciones infantiles en México, con una intención pedagógica en torno a los derechos del niño, pasando por las encuestas de opinión en Chile a muestras representativas de niños y niñas sobre temas de actualidad nacional, como la reforma educativa, con una clara intención de lograr influir en las políticas a partir de la visión infantil.

Estas experiencias por el momento pueden ser consideradas como ensayos para abrir espacios de participación, expresión y aporte de los niños a la sociedad. Plantean cuestiones que requieren cuidadoso examen, por ejemplo:

- La relación bidireccional entre democracia y derechos de los niños: los derechos logran realizarse de preferencia en un ambiente democrático; el ejercicio del derecho a la participación por los niños promueve y crea los elementos de una coexistencia democrática de respeto mutuo, de “aceptación del otro como legítimo otro”.
- Los niños emergen fortalecidos para promover y ejercer todos sus derechos.
- Hay que distinguir entre niños y adolescentes en cuanto al tipo y contenido de la participación; de su edad

dependerá en gran parte el ámbito en que se da o tiene impacto esa participación (familia, escuela, comunidad, sociedad, Estado).

- La apertura de los adultos y su capacidad de “escuchar” la voz de los niños es un componente esencial de la realización de los derechos. La falsa disyuntiva entre los derechos de los padres y los derechos de los niños (o los de los maestros “versus” los alumnos) se resuelve en esa disponibilidad de “escucha”.
- Existe un peligro real de manipulación de los niños por parte de los adultos. Algunas experiencias de “consulta” sin otro fin que la propaganda o la distracción, distorsionan el valor de la participación y adulturan la posibilidad muy real de que esa expresión de una visión distinta pueda ayudar a la sociedad, como un todo, a recrearse.

Dejo estas reflexiones para su discusión durante este seminario, durante el cual, espero, se profundizarán estos conceptos, siempre teniendo en cuenta los principios consagrados en la Convención. Bienvenidos, pues, a este evento.

Cecilio Adorna

Director,

Oficina Regional para América Latina y el Caribe (TACRO)

¹ La expresión es de Humberto Maturana.

■ PARTICIPACIÓN INFANTIL: Para una definición del marco conceptual

Peter Crowley

En la presente ponencia intentaré explicar la prioridad que UNICEF ha dado al tema de la participación en la planificación de su labor para los próximos cuatro años y en sus reflexiones en cuanto a los asuntos que se deberán tratar en las primeras décadas del nuevo milenio. Trataré asimismo de analizar la noción de participación, de manera que resulte posible identificar los parámetros generales mediante los cuales UNICEF está procurando poner orden en sus ideas e incrementar la eficacia de su acción a favor de lo que constituye un derecho humano fundamental.

En septiembre del corriente año, el Comité Ejecutivo aprobó un Plan a Plazo Medio (PPM) para el período 1998-2001. Dicho plan se ha conformado en base a lo aprendido en el proceso de implementación del Plan de Acción de la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia y a lo largo de la serie de ratificaciones, que casi han logrado alcance universal, de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). El desarrollo del PPM ha sido guiado asimismo por la Declaración de Objetivos, adoptada por UNICEF en 1996, la cual confirma que UNICEF, con la orientación de la CDN, “lucha por establecer los derechos del niño como principios éticos perdurables y normas internacionales de comportamiento para con los niños”, además de confirmar el papel que UNICEF desempeña en aumentar las oportunidades brindadas a los niños para el máximo desarrollo de sus capacidades.

El PPM expone una visión ideal de la situación de los niños a comienzos del siglo XXI, la visión de un mundo “a favor del niño” en el cual:

- a) los derechos del niño y los derechos humanos, especialmente los de la mujer, son objeto de promoción y reconocimiento generales;
- b) las leyes, políticas y acciones relacionadas con el niño son siempre guiadas por el interés superior del mismo;
- c) los niños desarrollan al máximo sus capacidades, en condiciones de llevar una vida saludable y activa, con numerosas ocasiones de aprender y de participar en las decisiones que afectan sus vidas;
- d) los valores de la igualdad y la justicia social constituyen la base de políticas y programas relativos al niño, prevalece la solidaridad con los más necesitados y desventajados, se reducen las disparidades económicas y sociales y se combate la discriminación; y
- e) las familias reciben apoyo para cumplir con las responsabilidades que conlleva la crianza, de modo que puedan proporcionar a los niños una atmósfera de cuidado, comprensión, orientación y sostén, dándoles cada vez más oportunidades de convertirse en auténticos protagonistas en el ejercicio de sus propios derechos.

El PPM requiere un enfoque holístico, que propicie la intervención y participación de los niños y adolescentes en los procesos de toma de decisiones relativas a sus propias vidas, y establece como prioridad para la acción de UNICEF la intervención de la comunidad, de la sociedad civil y de los niños mismos en el diseño e implementación de las acciones a favor de los niños.

Para el Comité sobre los Derechos del Niño y para UNICEF, la participación es un principio director clave, un derecho “facilitador”, es decir que su cumplimiento contribuye a asegurar el cumplimiento de todos los demás derechos. No es solamente un medio para llegar a un fin, ni tampoco simplemente un “proceso”: es un derecho civil y político básico para todos los niños y, por lo tanto, es también un fin en sí mismo. Para UNICEF, por consiguiente, la participación debe ser respetada no sólo como meta, sino asimismo como estrategia para alcanzar otras metas.

Comenzaré con un examen de los cuatro principios generales.

Como explica el *Manual sobre la Preparación de Informes Relativos a los Derechos Humanos (Manual on Human Rights Reporting)*, publicado el año pasado, el Artículo 12 “establece uno de los valores fundamentales de la Convención y plantea también el que es probablemente uno de sus desafíos principales. En sustancia, afirma que el niño es una persona en el sentido cabal de la palabra, con el derecho, entre otros, de manifestar su opinión en todos los asuntos que lo afectan y de que dicha opinión sea escuchada y tomada

debidamente en cuenta. Así pues, los niños tienen derecho a participar en el proceso de toma de decisiones que afectan su propia vida, como igualmente a influir en las decisiones que lo conciernen”¹.

La mención que hace el Artículo 12 de “todos los asuntos” demuestra que el derecho a la participación no se limita a las cuestiones tratadas explícitamente en la Convención, sino que se debe aplicar en todas las cuestiones, siempre que sean de particular interés para el niño o puedan afectar su vida, ya sea en la familia, la escuela o la comunidad.

La puesta en práctica de los dos párrafos del Artículo 12 exige que se respeten las disposiciones en defensa del derecho del niño a participar en el ámbito informal de la vida familiar, en el cuidado alternativo de niños privados de su ambiente familiar, en las escuelas para niños y en la vida de la comunidad, como asimismo, específicamente, en todos los procedimientos formales judiciales y administrativos que tienen que ver con el niño.

El niño tiene el derecho de expresar su opinión libremente. Por lo tanto, no debe sufrir ningún tipo de presión, imposición o influencia que impida dicha expresión, o incluso que la exija.

Los derechos estipulados en los dos párrafos del Artículo 12 se refieren a la participación en la toma de decisiones. Rara vez sucederá que la voz del niño sea la única que se tenga en cuenta para determinar cuál es su “interés superior”. La Convención no dice que la opinión del niño debe prevalecer siempre, o que se la debe aprobar automáticamente.

Por esta razón, como observaba en 1995 una publicación de la Oficina para los Derechos del Niño del Reino Unido, “las opiniones (por consiguiente) han de ser respetadas, pero no necesariamente acatadas: expresar un punto de vista no equivale a tomar una decisión. Este proceso incrementará la capacidad de los niños de convertirse en colaboradores activos con habilidades adecuadas para participar ... y no simplemente reaccionar ante ... los deseos, temores o expectativas (de los demás)”².

La mención de la “evolución de las facultades” del niño, en los Artículos 5 y 14 de la CDN, destaca el hecho de que la capacidad del niño para tomar decisiones es un elemento en constante desarrollo. Esto significa, por ejemplo, que los padres y, cuando resulte conveniente, los miembros de la familia y de la comunidad en sentido lato, deben proporcionar guía, orientación y consejo adecuados. A medida que el niño crezca y se desarrolle, dicha guía lo llevará a adquirir mayor autonomía y responsabilidad, mientras que aumentarán el valor y la significación de la orientación y el consejo. Sin embargo, el Artículo 12 no establece ningún límite mínimo de edad para el derecho del niño a manifestar su opinión libremente, ni estipula en cuáles circunstancias se debe expresar dicha opinión, dado que los niños pueden formarse una opinión, y de hecho lo hacen, ya en edad muy temprana.

Por todo esto, es importante contemplar diferentes maneras de promover y garantizar la participación en función de la edad del niño y, dentro de cada grupo de edad, según la capacidad, confianza y experiencia de cada niño para evaluar su propia situación, considerar cuáles son las opciones posibles, manifestar su opinión respecto a las mismas e influir en los procesos de toma de decisiones. Entre los niños, es importante que los mayores y más favorecidos alienten la participación de los menores y más desventajados, con inclusión de las niñas, los niños de minorías y grupos indígenas, o los niños migrantes.

De todos modos, la evolución de las facultades del niño constituye sólo una de las variables de la ecuación: la otra tiene que ver con la evolución de las facultades y de la voluntad de los adultos de escuchar, comprender y sopesar las opiniones expresadas por el niño. Por lo tanto, la implementación de este derecho requiere la formación y movilización de quienes viven y trabajan con los niños, con la finalidad de prepararlos para que den a los niños la oportunidad de participar libremente y en medida cada vez mayor en la sociedad y de adquirir las habilidades necesarias para la democracia. Esto se refiere en primer lugar, obviamente, a los padres y demás miembros de la familia, pero también se aplica a la sociedad en general y a grupos tales como los maestros, asistentes sociales, abogados, psicólogos y agentes de policía.

Es igualmente indispensable proporcionar a los niños los canales apropiados mediante los cuales puedan expresar su opinión. Por ejemplo, el Comité sobre los Derechos del Niño considera parte esencial de la implementación del Artículo 12 las disposiciones que instituyen procedimientos eficaces, al servicio de los niños, para la presentación de quejas (del mismo modo ha observado que dichas disposiciones son una medida idónea para la implementación del Artículo 19, con el objetivo de proteger a los niños contra toda forma de violencia y abuso). Los niños deben tener acceso a procedimientos para presentar quejas y reclamaciones en todas las circunstancias de su vida: en la familia, en las formas alternativas de cuidado, en cualquier institución y en los servicios e instalaciones que los conciernen. En lo que se refiere a violencias y abusos perpetrados por los padres, los niños deben tener acceso a los mecanismos anteriormente indicados independientemente de sus padres.

La participación es un derecho, no una obligación. Esto significa que comprende también la libertad de decidir si uno desea participar o no. Por tal motivo, el niño no debe ser forzado a expresar su opinión, por ejemplo cuando hace las veces de testigo, o a confesar su culpabilidad (Artículo 40, 2.b.iv), o cuando están en juego

decisiones que implican a su familia, como en el caso de la separación de sus padres, o cuando es necesario decidir cuál será su lugar de residencia.

La participación es una prerrogativa, y no puede ser auténtica si no brinda al niño la oportunidad de comprender las consecuencias y los efectos de sus opiniones. La “participación”, por consiguiente, no debe ser utilizada para enmascarar ningún tipo de manipulación o estrategia encubierta.

De acuerdo con las disposiciones del Artículo 2 de la Convención, el derecho a la participación se aplica a cada niño por igual, “independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño”.

La escasa “visibilidad” social, económica y política, y la imposibilidad de alzar la voz de manera eficaz para influir en las cuestiones que los afectan, son las características clave de la vida de todos aquéllos que sufren cualquier tipo de discriminación. La promoción del derecho del niño a manifestar libremente su opinión y a ser escuchado suele estar vinculada, por ende, con la lucha contra la discriminación.

En nuestro intento de alcanzar a los niños y familias más desventajados y garantizar que sus voces sean escuchadas, debemos ser capaces de analizar y enfrentar, conjuntamente con ellos, una vasta gama de valores sociales y culturales y fuerzas políticas y económicas, que se caracterizan por ser extremadamente complejos y estar sólidamente atrincherados en sus posiciones. Se trata de un desafío que bien puede inspirar temor, con objetivos a largo plazo y que requiere la defensa constante de la Convención como fuente de un mínimo de normas con validez universal, que no pueden ser dejadas de lado en base a pretextos sociales o culturales o, por ejemplo, porque así lo exige un determinado nivel de desarrollo³.

Nuestra dedicación a la defensa de los sectores más vulnerables conlleva además un sinnúmero de responsabilidades onerosas, como la de asegurar que los niños que ayudamos a tomar la palabra no se conviertan en el blanco de todos los que puedan sentirse amenazados por su desafío al orden establecido.

Nuestro propósito de alcanzar a los niños y familias más desfavorecidos significa, entre otras cosas, que debemos estar preparados a ir más allá de los representantes de los niños que ya han desarrollado las facultades y oportunidades necesarias para garantizar que se preste oído a sus demandas. Si fracasamos en este intento, correremos el riesgo de que las iniciativas que fomentamos y apoyamos se desvíen a favor de los más capaces, organizados y fáciles de alcanzar, contribuyendo de esta manera a perpetuar la desigualdad en vez de reducirla.

El empeño de promover la participación infantil tiene implicaciones de gran importancia para las operaciones de UNICEF y de las organizaciones que con él colaboran. A todos los niveles, el personal debe estar dotado de la comprensión, las habilidades, el tiempo y los recursos necesarios para evitar las estrategias “de fachada”, la manipulación, la participación inadecuada y desigual, como por ejemplo cuando las exigencias impuestas a los niños superan sus capacidades actuales, requieren la dedicación de una cantidad exorbitante de su tiempo, o crean falsas expectativas.

El Artículo 3 (1) de la Convención estipula que los gobiernos y los organismos públicos y privados deben determinar cuáles son las consecuencias de sus acciones para los niños y asegurarse de que el interés superior del niño sea objeto de una consideración primordial, otorgando la prioridad que corresponde a los niños y a la construcción de una sociedad a favor del niño.

Las disposiciones de la Convención relacionadas con el interés superior del niño están íntimamente vinculadas con aquéllas relativas a la participación.

Como advierte el *Manual de Implementación de la CDN*, “toda interpretación del interés superior (del niño) debe ser consecuente con el espíritu de la Convención en su conjunto, y en particular con la importancia que ésta concede al niño como individuo con opiniones y sentimientos propios y como sujeto de derechos civiles y políticos, y también de protecciones especiales”.

El niño tiene el derecho de manifestar su opinión en cuanto a la definición de lo que constituye su interés superior, y de que se tome debidamente en cuenta dicha opinión. Sin embargo, el principio del interés superior (junto con otras disposiciones de la Convención) modera al mismo tiempo el principio de participación (o le “añade matices”), en el sentido de que la medida en que la opinión del niño coincide con su interés superior debe ser uno de los criterios principales para determinar la consideración que se ha de prestar a dicha opinión. Además, en aquellos casos en que pueda estar en juego el interés superior del niño, no se debe “forzar” su participación.

El cuarto Principio General, contenido en el Artículo 6 de la Convención, establece que todo niño tiene el derecho intrínseco a la vida y que los Estados Partes deben garantizar en la máxima medida posible la supervivencia y el desarrollo del niño.

El Comité sobre los Derechos del Niño ha subrayado que considera el desarrollo del niño un concepto holístico, que abarca toda la Convención. En las *Directrices para los Informes Periódicos* solicita que los

Estados describan las medidas que han tomado:

“a fin de crear un ambiente propicio para garantizar en la máxima medida posible la supervivencia y el desarrollo del niño, incluido el desarrollo físico, mental, espiritual, moral, psicológico y social, de manera compatible con la dignidad humana, y a fin de preparar al niño para llevar una vida independiente en una sociedad libre.”

Así, por ejemplo, la participación cada vez mayor del niño en las decisiones que afectan su propia vida contribuye al desarrollo de su personalidad, sus aptitudes, su capacidad mental, su comprensión de los derechos humanos y libertades fundamentales, su respeto de los valores nacionales y de otras culturas (Artículo 29), sirviendo al mismo tiempo para que “el niño (discapacitado) logre la integración social y el desarrollo individual ... en la máxima medida posible” (Artículo 23). Del mismo modo, la negación del derecho del niño a manifestar su opinión y a que dicha opinión sea escuchada constituye un obstáculo tanto para su desarrollo personal como para su capacidad de contribuir hasta el máximo de sus posibilidades al desarrollo de la sociedad.

Un documento de la Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe que data de mayo de 1998⁴ destaca el rol de la participación en la preparación de los niños para “asumir una vida responsable en una sociedad libre” (Artículo 29) en estos términos:

“La construcción de la democracia y de la armonía social requiere que se forme una mentalidad democrática en cada uno de los individuos. Esta mentalidad, denominada actitud democrática, crea las condiciones para sentir, pensar y comportarse democráticamente en ámbitos individuales, grupales y sociales. Por este motivo, la niñez y la adolescencia son de importancia crucial, porque son períodos ideales para inculcar valores y el sentido de la ciudadanía y para desarrollar el capital social y cultural.”

Como ha recalcado más de una vez el Comité sobre los Derechos del Niño, el Artículo 12 está lejos de ser el único artículo que se ocupa del derecho del niño a la participación.

El Artículo 12 está íntimamente vinculado con el Artículo 13, que garantiza el derecho del niño a la libertad de expresión, así como con otros derechos civiles tales como la libertad de pensamiento, conciencia y religión (Artículo 14) y la libertad de asociación (Artículo 15).

El Artículo 13 incluye la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.

El cumplimiento con el derecho del niño a la información es, en buena parte, prerequisite para la participación efectiva del mismo, y la medida en que se hayan satisfecho las exigencias de este derecho es uno de los factores clave para determinar el peso que se debe atribuir a las opiniones del niño. Como explica el *Manual sobre la Preparación de Informes Relativos a los Derechos Humanos* de 1997:

“...el niño debe recibir todas las informaciones necesarias acerca de las opciones posibles que existen y de las consecuencias que se derivan de ellas. De hecho, una decisión puede ser libre sólo si es además una decisión bien informada.”

De la misma manera, el Artículo 17 declara el derecho general del niño a tener acceso a la información, y da importancia a los esfuerzos necesarios para lograr que dicha información esté verdaderamente a su alcance y sea apropiada, en los contextos familiar, escolar y comunitario. Tales esfuerzos permitirán que el niño obtenga la información que necesita para adquirir habilidad, confianza y madurez a la hora de manifestar su opinión y de influir sobre las decisiones a tomar.

El Artículo 15 garantiza el derecho del niño a crear asociaciones o a adherir a ellas, como asimismo a celebrar reuniones pacíficas, lo cual implica el derecho a planificar y hacer valer decisiones para lograr la realización de los derechos del niño.

Además de los artículos que incluyen una mención explícita del derecho del niño a participar,

“el Comité sobre los Derechos del Niño ha subrayado ya en fecha temprana el papel que desempeña el Artículo 12 como principio general de fundamental importancia para todos los aspectos de la implementación de la Convención sobre los Derechos del Niño y para la interpretación de todos los demás artículos”⁵.

De tal modo, por ejemplo:

- en caso de adopción, el niño debe ser escuchado en todos los procedimientos judiciales o administrativos, y, en el mismo sentido, el Artículo 21 (a) se refiere a la necesidad de que las personas interesadas, incluido el niño, den su consentimiento a la adopción con conocimiento de causa.

- en lo que se refiere al cuidado alternativo, el Artículo 9 (2) destaca igualmente que “en cualquier procedimiento ... se ofrecerá a todas las partes interesadas la oportunidad de participar en él y de dar a conocer sus opiniones”, y es obvio que el niño es una de dichas partes.
- los dos párrafos del Artículo 12 tienen que ver también con la vida escolar y con la toma de decisiones relacionadas con la escolarización. Por ejemplo, los procedimientos administrativos relativos a la suspensión de un alumno o a su expulsión de la escuela, las evaluaciones formales, etc., son cubiertos por el Artículo 12 (2). En el mismo espíritu, el Artículo 28 (2) insta a los Estados a velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con las disposiciones de la Convención y el derecho a participar contenido en ellas. De manera más general, Thomas Hammarberg citaba recientemente el siguiente ejemplo de las escuelas suecas:

“La ley sueca establece que los alumnos deben poder influir en su propia educación en función de su edad y madurez. Los planes nacionales de estudios alientan a los alumnos a asumir responsabilidades a nivel personal tanto en lo que se refiere a sus estudios como al ambiente de trabajo, a ejercer gradualmente una influencia siempre mayor en su educación y en las actividades de la escuela, a aprender más acerca de los principios de la democracia y a participar en un espíritu de cooperación democrática. Se insta a los docentes a contribuir a la atmósfera democrática y a dar la bienvenida a la participación de los alumnos.”⁶

- la Convención defiende el derecho de los niños a participar en la toma de decisiones relativas a su salud y atención sanitaria (Artículo 24), como asimismo en la planificación y modalidad de suministro de los servicios sanitarios que los conciernen. En este sentido, el Artículo 24 (2 e) destaca la necesidad de “asegurar que todos los sectores de la sociedad, y en particular los padres y los niños, conozcan los principios básicos de la salud y la nutrición de los niños, las ventajas de la lactancia materna, la higiene y el saneamiento ambiental y las medidas de prevención de accidentes, tengan acceso a la educación pertinente y reciban apoyo en la aplicación de esos conocimientos”.
- el *Manual sobre la Preparación de Informes Relativos a los Derechos Humanos*⁷ utiliza, como ejemplos de implementación del Artículo 12 a nivel comunitario, la participación de los niños cuando se toman decisiones acerca de la ubicación de campos de juego o de la prevención de accidentes de tráfico, y menciona explícitamente la intervención de los niños en las juntas municipales locales.

En resumen, la Convención explica que el derecho a la participación es una libertad general, que incluye:

- el derecho a buscar informaciones;
- el derecho a recibir informaciones;
- el derecho a difundir informaciones.

Se trata de informaciones de todo tipo: orales, escritas, o presentadas en cualquier otra forma.

Si bien es en el Artículo 12 donde el derecho a la participación se establece de manera más explícita, en realidad constituye un valor esencial que subyace y se aplica a todos los derechos reconocidos por la Convención, y tiene validez:

- en ámbitos privados;
- en cuestiones relativas a la adopción y la separación de los padres;
- en ámbitos públicos, como por ejemplo las escuelas;
- en los procedimientos administrativos y judiciales.

Se aplica tanto cuando lo ejerce el niño, directa o indirectamente, como cuando lo ejerce un representante suyo.

La participación es un derecho y no un deber: el niño tiene el derecho de optar entre participar y no participar.

La participación implica diálogo, lo que significa que el niño tiene la posibilidad de:

- influir en las decisiones;
- informar en relación con las decisiones;
- ser consultado a propósito de las opciones posibles;
- participar en la toma de decisiones;
- comprender las consecuencias posibles de las decisiones y opiniones.

Uno de los prerrequisitos fundamentales para una participación auténtica es que el niño disponga de informaciones:

- acerca del contexto en el que serán tomadas en consideración sus opiniones;
- acerca de las opciones posibles y de sus implicaciones;
- acerca del rol y los efectos de su opinión.

La participación no es una formalidad y no se debe permitir que se convierta en una especie de operación de fachada o en una forma de manipulación. Para ser auténtica, requiere que los adultos acepten plenamente un verdadero proceso de interacción y negociación.

La participación es un requisito importante tanto en casos específicos (por ejemplo en la adopción) como en el marco de los procesos continuos (por ejemplo en la escuela o la comunidad local).

Quien da inicio a la participación puede ser el niño mismo, por ejemplo:

- presentando una queja por haber sido víctima de abuso o malos tratos;
- solicitando adherir a una asociación.

En determinadas circunstancias pueden hacerlo otras personas, tales como:

- una autoridad pública, en el marco de un procedimiento de adopción o de un caso de abuso;
- una autoridad administrativa, en el marco de un procedimiento escolar relativo a la suspensión o expulsión de un alumno;
- los miembros de la familia, cuando se trata de elegir una nueva escuela o de decidir cómo pasar las vacaciones en familia;
- el personal de la escuela, cuando se trata de organizar la programación y el horario o cuando se decide el modo de aprovechar el tiempo durante el recreo o de participar en la gestión.

La participación es un proceso que:

- contribuye a incrementar el respeto mutuo, la tolerancia, la aceptación de la diversidad; promueve la negociación y ayuda a prevenir conflictos;
- aumenta la capacidad del niño de formarse un juicio propio y expresarlo, de elegir entre varias opciones y de aceptar responsabilidades;
- promueve los valores democráticos y prepara al niño para cumplir con sus funciones de ciudadano;
- incrementa la importancia, el efecto y la sostenibilidad de las intervenciones a favor de los niños;
- fomenta el respeto y reconocimiento de los niños como personas por derecho propio, no simplemente como futuros adultos en espera de la mayoría de edad.

A fin de promover el derecho de los niños y adolescentes a participar, tanto nosotros mismos como todos los que trabajan con nosotros, debemos:

- comprender el significado de la participación y creer en su valor;
- suministrar a los niños informaciones acerca de sus derechos;
- suministrar a los adultos informaciones acerca del significado y el valor de la participación;
- brindar formación a los grupos especiales que interaccionan con los niños;
- reunir y analizar las experiencias llevadas a cabo en materia de participación infantil, con el objetivo de seleccionar las prácticas mejores y como parte esencial de los esfuerzos destinados a desarrollar instrumentos útiles para el diseño, monitoreo y evaluación de programas.

Antes de concluir, me referiré sólo brevemente a algunos elementos relacionados con este último punto.

Estamos observando, por ejemplo, la convergencia cada vez mayor en la manera de concebir la participación que han adoptado la comunidad que se ocupa del desarrollo y aquélla empeñada en la defensa de los derechos humanos, y estamos estudiando las oportunidades que este fenómeno puede proporcionar para poner en marcha movimientos a favor de los derechos del niño de dimensiones mucho mayores, incluso mediante el proceso activado por UNDAF. En un documento programático de 1998, por ejemplo, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) formuló una nueva definición del desarrollo humano basada en los derechos humanos:

“El desarrollo humano sostenible se propone incrementar las opciones a disposición de todas las personas (mujeres, hombres y niños, de las generaciones presentes y futuras), protegiendo al mismo tiempo los sistemas naturales de los que depende toda forma de vida. Partiendo de un enfoque estrecho, concentrado en la economía, el desarrollo humano sostenible coloca en su centro de atención a las personas, y considera que los seres humanos son tanto el medio como el fin del desarrollo. Es por eso que el desarrollo humano sostenible aspira a eliminar la pobreza, a promover la dignidad y los derechos humanos y a brindar a todos oportunidades equitativas mediante el buen gobierno, propiciando así la realización de todos los derechos humanos: económicos, sociales, culturales y políticos.”⁸

Por otra parte, el PNUD también observa que:

“Las libertades fundamentales incluyen el derecho de las personas a reunirse con otras, a organizar asambleas y expresarse libremente. Éstos son derechos universales, y su ejercicio es esencial para asegurar todos los demás derechos en los procesos de desarrollo, además de ser de importancia crucial para la construcción de la sociedad civil desde el punto de vista social, económico, político y legal.”⁹

De todos modos, resulta claro de la lectura de la bibliografía relacionada con el desarrollo, así como de las

experiencias de la comunidad a favor de los derechos del niño, que la participación no soluciona de por sí sola todos los problemas. Por lo tanto, es indispensable aprender de las experiencias positivas y negativas, y desarrollar una orientación adecuada.

En nuestro estudio preliminar del marco conceptual, hemos reunido una cantidad de experiencias, realizadas tanto dentro como fuera de UNICEF, pero se trata de una tarea de dimensiones enormes, en la cual necesitaremos frecuentemente ayuda y consejos, incluso bajo la forma de reuniones como ésta.

Por último, hemos intentado analizar diferentes oportunidades para la participación y varios modos de participar a distintos niveles: en la familia, la escuela, la comunidad y la sociedad en general.

Notas

¹ Santos Pais, M. (1997), "The Convention on the Rights of the Child" ("La Convención sobre los Derechos del Niño"), en *Manual on Human Rights Reporting (Manual sobre la Preparación de Informes Relativos a los Derechos Humanos)*, pág. 426.

² "Building Small Democracies" ("La Construcción de Democracias Pequeñas"), Oficina para los Derechos del Niño, Reino Unido.

³ Documento definitivo de la Conferencia Mundial sobre los Derechos Humanos celebrada en Viena.

⁴ "The Right of Latin American Girls, Boys and Adolescents to Participate: Towards a Conceptual Framework" ("El Derecho de las Niñas, Niños y Adolescentes Latinoamericanos a Participar: Para una Definición del Marco Conceptual"), mayo de 1998.

⁵ *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child (Manual de Implementación de la Convención sobre los Derechos del Niño)*, UNICEF, 1998, pág. 145.

⁶ *A School for Children with Rights*, UNICEF, 1998 (en español: *La Escuela y los Derechos del Niño*, UNICEF, 1999).

⁷ Naciones Unidas, 1997.

⁸ "Integrating Human Rights with Sustainable Development" ("La Integración de los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible"), Documento Programático del PNUD, 1998, pág. 2.

⁹ *Ibid.* pág. 17.

■ NIÑOS Y JÓVENES COMO CIUDADANOS DE PLENO DERECHO

Francisco Cajiao

I. INTRODUCCIÓN

Para abordar el tema de la participación de niños y jóvenes en la vida social es indispensable precisar un conjunto de conceptos elementales que guíen la reflexión.

Un primer punto tiene que ver con el proceso de adquisición de la ciudadanía. Teóricamente el solo hecho del nacimiento en un determinado país viene atado con unos derechos —identidad, familia, protección, etc.— que en conjunto constituyen “la ciudadanía”, entendida como pertenencia a un pueblo, a una cultura y a una comunidad. Sin embargo, esta ciudadanía sólo se realiza verdaderamente en la medida en que la sociedad disponga de los mecanismos de acceso al ejercicio efectivo de los derechos ciudadanos: derecho a la vida, a la seguridad, a la educación, a la expresión, a la participación...

Es evidente que aún hay países de América Latina donde esta pertenencia elemental a la comunidad es precaria. Aún existen muchos niños que carecen de registro civil de nacimiento, por ejemplo. Eso para no hablar de las grandes restricciones vigentes en relación con la posibilidad de supervivencia biológica en los primeros años de vida o con el acceso a la educación básica.

Pero el tema de la ciudadanía va más lejos. Aún en el caso de que los niños y niñas hayan recibido de la sociedad aquellas cosas básicas que les otorgan una nacionalidad, una lengua, una familia, alimentación decente, cuidados mínimos y acceso al sistema educativo formal, se está muy lejos del ejercicio pleno de los derechos ciudadanos.

Es aquí donde la reflexión sobre la educación comienza a ser indispensable. Es aquí precisamente donde cabe preguntar sobre la función real de la escuela en la formación de ciudadanos.

La educación ciudadana, en efecto, tiene que ser mucho más que un discurso pedagógico y convertirse en una real pedagogía de la participación. Pero aún más que esto tendría que ser un imperativo jurídico de cualquier sociedad democrática.

Sobre estos conceptos generales es posible examinar la situación de la escuela como formadora de ciudadanía y en el ámbito de los Estados puede confrontarse el estatus jurídico que se otorga a la participación infantil y juvenil en las instituciones sociales de las cuales ellos hacen parte.

Para llegar allí hace falta volver sobre los fines de la educación y contrastarlos con la estructura escolar. También es necesario trascender la visión instrumental para explorar el horizonte ético y, finalmente, identificar hasta qué punto hay una transformación práctica y jurídica en las instituciones en las cuales circulan los niños y los jóvenes.

II. NOTAS HISTÓRICAS SOBRE EL PODER ESCOLAR

Si se tratan de simplificar al máximo los fines de la educación en cualquier sociedad, remota o actual, dentro de cualquier cultura, se pueden identificar dos grandes funciones:

- a. La incorporación cultural al grupo humano que, puesta en nuestro idioma contemporáneo, podríamos llamar también **la construcción de valores y la formación de ciudadanos**, y
- b. La educación práctica orientada a garantizar la supervivencia que, igualmente traducida a la terminología actual, equivale al **desarrollo del conocimiento y la formación para el trabajo**.

Un intento de retrospectiva que nos ubicara diez o doce mil años atrás nos permitiría encontrar estas dos grandes constantes orientadas principalmente hacia los niños y los jóvenes de cualquier grupo de cazadores nómadas. Ellos aprendían de sus mayores las tradiciones y los mitos articuladores de un código moral, la forma de establecer roles, los ritos apropiados para encontrar armonía con el medio circundante, las funciones de la

autoridad, los deberes y los derechos de cada quien dentro del grupo... También recibían claras advertencias sobre las graves sanciones que acarrearían las transgresiones a las costumbres y tradiciones de la comunidad.

Esta vinculación de los niños con la comunidad adulta se mantiene durante toda la Edad Media, de tal manera que la educación se da como el proceso gradual de participación en la vida de la comunidad, de acuerdo con las posibilidades de la edad. Aparte de la educación institucional que ofrecían los seminarios, orientada a la vida religiosa, el proceso de instrucción no está sometido hasta el siglo XVII a las pautas rígidas de la escuela. Las escuelas de gramática de la Edad Media, vinculadas al nacimiento de las universidades, se rigen bajo normas muy flexibles, tanto en sus condiciones espacio-temporales como en las edades de los estudiantes. La mayoría de los niños y jóvenes, sin embargo, no acuden a los procesos de instrucción formales, y en lo que concierne a su educación civil el proceso se da como una gradual adaptación a las pautas de comportamiento social adulto, estando sometidos a las mismas leyes y sanciones que los mayores. El estudio de Philippe Ariés sobre la infancia durante el Antiguo Régimen ilustra muy cuidadosamente este proceso evolutivo del sentimiento de la infancia y su relación con la aparición de la escuela¹. Durante un enorme tramo de la historia de la humanidad se educó a los niños sin escuelas silenciosas, sin bancos rígidos, sin murallas que aislaran de la realidad.

Conviene clarificar esto, ya que no puede identificarse el proceso educativo de una sociedad con el proceso de escolarización, entendido como institucionalización universal de la infancia y la juventud en centros especializados. Esta observación es importante para dar sustentación a un interrogante fundamental que debe hacerse en la actualidad: ¿basta escolarizar al ciento por ciento de la población?, ¿es esto suficiente para garantizar que la educación ciudadana y los procesos de construcción de conocimiento se están consiguiendo en los niveles que requiere el desarrollo de la sociedad? ¿O quizá, por el contrario, podría pensarse que un inadecuado proceso de escolarización genera en algunos casos, más o menos generalizados, formas de comportamiento violentas, discriminatorias, o tendencias persistentes a la violación de los códigos de convivencia que señala el derecho?

La otra función central de la educación, desde siempre, se ha orientado hacia la capacidad de transformación del medio circundante a través del conocimiento y el trabajo. Aprender a descifrar la naturaleza para poder modificarla en beneficio del hombre es el esfuerzo social que conduce a la supervivencia y, más allá de ella, al desarrollo de las condiciones de vida. Durante toda la historia de la humanidad estas capacidades se han cultivado en estrecho contacto con la realidad material y con el mundo productivo. Inclusive en el mundo contemporáneo, donde la institución escolar se ha extendido al aprendizaje de las artes y los oficios, cada vez más ligados con el desarrollo científico y tecnológico, es muy claro el valor de la práctica, del ejercicio al lado de quienes ya saben. Sin embargo, es interesante tener presente que desde muy temprano en la cultura occidental se comenzó a marcar una diferenciación entre la educación dirigida al cultivo de “las ciencias” y al aprendizaje de los oficios. Ya en la alta Edad Media existe la educación orientada por la Iglesia en las universidades para enseñar la teología, la filosofía y la matemática y, por otra parte, el gremio de artesanos, donde se incorporan como trabajadores los jóvenes que desean aprender el oficio. Es quizá en este momento cuando se acuñan términos como *escuela*, *docente* y *alumno* y, por otra parte, *maestro* y *aprendiz*. Esta referencia, infortunadamente muy rápida, es interesante en la medida en que ayuda al análisis de dos puntos:

- el alejamiento de la escuela formal de su función de creación de conocimiento en contacto con la realidad, y
- la división institucional entre escuelas que preparan para el trabajo (educación técnica) y las que se concentran en cumplir una función esencialmente “académica”. Esta división corresponde también a un proceso de segmentación social que contribuye a una nueva función de la escuela: el *control social*, cosa bien diferente de la incorporación cultural.

La escuela como institución universal, como derecho fundamental para todos los niños del mundo, es apenas una innovación del segundo tercio del siglo XX, cuando el derecho a la educación es incluido en la Carta de los Derechos Humanos en 1948. Su invención es más antigua, por supuesto, pero estaba reservada a unos pocos privilegiados cuya función social se centraría alrededor de la conservación de la tradición y los privilegios de élites.

Es realmente entre los siglos XVIII y XIX cuando la escuela formal para niños se expande en Europa, como una institución social capaz de incorporar masivamente a la población en un universo cultural al cual se requería acceder por el camino de la lectoescritura fonética (alfabetización). La expansión de las fronteras, los grandes descubrimientos y conquistas, la industrialización y las complejidades e imperativos de la organización social moderna, surgidas de la Revolución Francesa, cambiaron radicalmente el sentido de la educación, obligando a los pueblos a asumir colectivamente los retos de un mundo basado más en la inteligencia que en la fuerza.

Pero la escuela no se crea principalmente con un sentido de crecimiento humano y de perspectiva laboral. Hay una función que apunta al control social de los niños y los adolescentes. Hablar de la escuela es hablar de la institución social por excelencia para la infancia. Emilio García Méndez señala cómo “la infancia constituye

el resultado de un complejo proceso de definiciones, acciones institucionales y cambios sociales en los sentimientos. Los mecanismos e ideas creadores de la infancia corresponden a los mecanismos e ideas creadores del control de la misma. *La historia de la infancia es la historia de su control.* (...) De los mecanismos que contribuyen a la creación/control de la categoría infancia, la escuela ocupa, sin lugar a dudas, un lugar central y de privilegio. En este sentido, hasta por lo menos mediados del siglo XIX, *la historia de la infancia es la historia de la escuela.* Organizada desde sus orígenes bajo dos principios rectores, la obligación de denunciar y los castigos corporales, el valor cuantitativo y cualitativo de la escuela como mecanismo de control social no puede ser subestimado. Sin embargo, no todos tienen acceso a la escuela y algunos, teniéndolo, son expulsados de ella. En estos casos, durante mucho tiempo, las formas de control supletorio funcionaron prácticamente en forma indiferenciada con respecto del mundo de los adultos”².

Aunque no es el objetivo de este ensayo hacer una historia detallada de la escuela, sí se procura plantear algún intento de explicación para comprender las características de ese pequeño mundo social en el cual se pretende educar a los niños con miras a hacer de ellos “hombres y mujeres de bien”. Esto nos ubica en el terreno de aquellos valores alrededor de los cuales se crea la posibilidad de convivencia y construcción social, es decir la vida ciudadana como camino hacia un desarrollo más humano y más justo para todos.

Sin duda en la escuela se mantienen patrones de comportamiento y organización con una fuerte resistencia al cambio. Los estudios realizados en los últimos años por investigadores y maestros colombianos son muy reveladores y a la vez preocupantes. Por esto urge explorar nuevas perspectivas de análisis de la institución escolar, que permitan abordar el problema integrando enfoques históricos, políticos, jurídicos, pedagógicos y administrativos³.

Por el momento, y de manera introductoria, se ha querido plantear una diferenciación conceptual básica: educación y escuela. Debe quedar claro que hablar de educación no es sinónimo de un discurso sobre la escuela. Más bien ésta sobrevino como un tipo de institución orientado a impartir una educación homogénea y específica a la población infantil y juvenil. Esto explica por qué no se usa el término escuela para referirse a la educación de adultos, ni a la educación profesional. La escuela está poblada de una gente, de unas relaciones y de unas cosas que queremos hacer aflorar. La gran pregunta que debe guiar la lectura de la escuela como microuniverso cultural es si al final ella *educa* en el sentido señalado más arriba, y sobre todo cómo lo hace. Se trata de hacer una lectura en paralelo entre el deber ser enunciado en la Carta de los Derechos Humanos, en las legislaciones nacionales, en el discurso oficial de los establecimientos escolares y lo que en realidad ocurre dentro de los patios de recreo, las aulas y los salones de profesores.

Puede sintetizarse lo dicho hasta ahora destacando que actualmente la escolarización total de la población se plantea como un reto para todos los países del mundo y constituye uno de los principales indicadores de desarrollo humano. Sin embargo, debe señalarse que a las funciones sociales de formación ciudadana y desarrollo del conocimiento, asignadas a la escuela como centro especializado para la educación moderna y el desarrollo de la sociedad, se sumó desde el siglo XVII una función central de control social de la infancia y la juventud mediante el establecimiento de un régimen disciplinario. Esta última función adquirió tal peso que vale la pena preguntarse hasta qué punto ha llegado a desplazar sus fines principales, llegando inclusive a obstaculizar el logro de las metas de formación humana. Es por esto que la pregunta por la calidad de la formación adquiere una relevancia tan grande en el actual momento de evolución de nuestras sociedades.

No basta escolarizar. Es indispensable examinar lo que ocurre al interior de la escuela y asegurar que sus procesos de organización garanticen una buena educación.

La concepción autoritaria de la escuela

Para comprender mejor los retos que se plantean a la sociedad contemporánea en relación con la ciudadanía y la participación de los niños y los jóvenes, es útil conocer las dificultades. Muchas de ellas provienen de un paradigma escolar cuya inmovilidad es notable. Por eso vale la pena hacer un rápido recorrido histórico que permita comprender por qué esta institución sigue siendo tan autoritaria, a contrapelo de las tendencias participativas actuales.

El primer mecanismo utilizado para la institucionalización escolar, en un contexto monárquico, es la constitución de un poder absoluto en cabeza del maestro de niños. Se lo reviste de potestades suficientes para garantizar que los alumnos a él encomendados serán personas de bien en una sociedad en la cual la sumisión a los poderes eclesiásticos y civiles es esencial para la conservación del orden social.

El maestro de escuela, el educador de niños, representa antes que nada la autoridad sobre el niño. Antes que nada, pues este rol se sobrepone al conocimiento, que se imparte con autoridad; a las normas formales, que son siempre interpretadas por él; y a los usos y costumbres recibidos por los niños de sus familias y de sus gru-

pos culturales, que en la escuela son recodificados bajo un juicio moral de lo que está bien y está mal. Es esto lo que la tradición les ha legado a los maestros y que, a pesar de la renovación del discurso pedagógico, ético y epistemológico, sigue siendo de una persistencia muy notoria.

Veamos un caso tomado de un colegio de Cali en el cual se pone de manifiesto el valor que se atribuye al principio de autoridad absoluta:

“Investigadora: ¿Por qué te sacaron de clase?

Estudiante: Estaba en el aula de clase corrigiéndole un ejercicio del tablero a un compañero. Al profesor no le gustó la bulla y nos sacó a tres compañeros. El profesor me fue diciendo:

(Profesor:) ¡Sálganse ustedes!

Yo le dije al salir:

(Estudiante:) ¡Que tenga buen día, profesor!

Los demás salieron en silencio y el profesor me preguntó:

(Profesor:) ¿Cómo se llama usted?

Le di mi nombre, me salí y el profesor me anotó en el diario de asistencia. Empecé a dar vueltas por los alrededores del salón y me acerqué al profesor y le dije:

(Estudiante:) ¿Por qué me sacó, profesor?

El profesor me contestó de mala forma y me dijo:

(Profesor:) Porque me dio la gana.

(Estudiante:) ¿Cómo así, profesor? Voy a hablar con la coordinación y el rector. ¡Eso es queja para el ministerio!

Investigadora: ¿Cómo te sentiste cuando el profesor te contestó así?

Estudiante: Me parece injusto, me siento mal, me parece una actitud muy grosera, muy maltrato. El reglamento habla del respeto de los estudiantes para con los profesores y de éste para con los estudiantes. Yo no lo irrespeté.

Investigadora: ¿Qué opinión tiene sobre este caso de indisciplina?

Coordinador: El muchacho no fue grosero con el profesor. ¡Eso lo salva! No podemos permitir en un estudiante actitudes tan agresivas, sabiendo que hay una autoridad. Esto es lo que se les está inculcando desde pequeños. El estudiante falla al no guardar actitud de respeto.” [L.B.]

Otra situación alrededor del mismo incidente:

“Investigadora: Transcurridos tres días de permanencia en la biblioteca, el estudiante trae a la madre de familia y ésta espera hora y media para hablar con el rector. Ya la madre de familia se había acercado al profesor y éste la envió al coordinador, y éste la envió al rector. Ya en la rectoría, el rector le dice a la madre de familia:

(Rector:) Hay que elaborar una resolución de sanción donde se indique el cambio de seccional.

(Madre de familia:) Pero señor rector, nosotros vivimos acá cerca y la otra seccional está muy lejos, además él trae un familiar pequeño al colegio. Mi hijo se sublevó ante la respuesta del profesor. Él no dijo malas palabras.

Investigadora: Señor rector, ¿qué hizo el joven para hacerse acreedor a una resolución de sanción?

Rector: Aquí los muchachos pueden ser necios, pero lo que no aceptamos y lo vemos muy grave, es el irrespeto con la autoridad.” [L.B.]

En los dos registros anteriores se hace explícito el concepto de autoridad que se impone en la escuela: el respeto a la autoridad es incuestionable y no tiene instancia de apelación. Incluso la ironía del joven que sale del salón es pasada por alto en la argumentación frente a su madre. Lo que importa es que el maestro no tiene por qué dar razones: “porque me da la gana” es algo que el alumno debe acatar y también su madre. El coordinador reconoce que el muchacho no fue grosero con el profesor, pero no tolera la “actitud de irrespeto”. El rector, después de hacer esperar hora y media a la madre del joven, usa su poder para sancionar con expulsión el irrespeto con la autoridad.

Estos testimonios muestran el autoritarismo con que se maneja a los niños. Pero no parece razonable recaer en una sindicación de los maestros como personas individuales. Más bien es sugestivo explorar el origen histórico de las prácticas escolares que hoy siguen siendo preponderantes y preguntarse por qué maestros jóvenes, formados en nuevas teorías pedagógicas y en un mundo ideológico completamente diferente del de hace 50 ó 60 años, actúan en forma muy similar a la de aquéllos que ejercían medio siglo atrás. Parece evidente que éste

es uno de los casos en que el apego a la tradición tiene una gran fuerza.

Un testimonio de una adolescente, estudiante de una escuela normal, nos muestra la forma en la cual se transmiten, a través de las prácticas docentes, los comportamientos que más tarde se observan en la vida profesional de muchos maestros:

“En esta segunda práctica docente tuve que salir de la casa más temprano de lo acostumbrado, porque no sabía dónde quedaba ubicado el jardín y me tocaba buscar la dirección.

Entramos al jardín y directamente fuimos al patio a jugar con los niños. Me sentí un poco mal de salud y decidí observar la planta física, que no me gustó porque tenía aspecto de cárcel. Un niño se estaba subiendo sobre la taza de un baño y una profesora fue a bajarlo, diciéndole que se quitara los pantalones o que si no ella se los quitaba a la fuerza. El niño se hizo en una esquina, comenzó a llorar y de pronto la profesora me comentó que a los niños los castigaban quitándoles una prenda cada vez que se comportaban mal, comenzando por el pantalón, y lo dejaban sin su prenda el resto del día en el establecimiento, o también enviándolos a sala cuna y tratándolos allí como un niño más pequeño. El niño al que iban a castigar no se quitó el pantalón y tampoco se lo dejó quitar.

En mi primera práctica de grado 10°, el primer día me tocaba llevar la planeación de todos los días, pero no lo hice así porque consideré que primero tenía que hacer mi primera clase, para saber si la metodología a utilizar el resto de días sería la más conveniente, porque generalmente lo que más les interesa a los maestros consejeros es que se haga todo como dice en el cuaderno, sin cambiar la metodología ya escrita.

Me correspondía enseñarles a los niños la letra ‘S’ y para esto hablamos del sapo, lo dibujamos, lo coloreamos y escribimos la palabra ‘sapo’ en el tablero, leímos cada una de las letras y separamos la palabra por sílabas. A continuación les mostré la figura de un sapo y la palabra escrita debajo. Cada uno de los niños escribió la palabra en el cuaderno. Durante la clase sentía que los niños ya conocían esta letra, y confirmé mi sospecha cuando la profesora me dijo que habían conocido la letra en una de las clases de la semana anterior. En el transcurso de esta clase llegó mi profesora de Pedagógicas a observar la clase, y me sentí nerviosa al pensar que se daría cuenta de cualquier error que cometiera y que esto podría ser utilizado en mi contra académicamente en la Normal, aunque siempre nos dicen que debemos sentir que en ella tenemos un apoyo en ese momento. Cuando hablo con mis compañeros todos dicen que también se sienten muy nerviosos.

Después de la letra ‘S’ tuve que enseñar el rectángulo como figura geométrica, pero me sucedió lo mismo que con la letra ‘S’, ya que todos conocían el rectángulo. La profesora me dijo que la semana pasada había adelantado la enseñanza en estos temas. Considero que ella debió haberme avisado por lo menos antes de iniciar clases, para así realizar actividades de afianzamiento diferentes de las que realicé. Ese día tenía que enseñar los colores amarillo, azul, rojo y verde, pero el tiempo no me alcanzó. Las observaciones del día fueron que tenía que subir más el tono de la voz. Algunas profesoras sugirieron que era necesario regañarlos y gritarles, porque de otra manera no entenderían. Y es cierta esta situación en las instituciones en que yo he practicado, pero porque desafortunadamente ya los tienen acostumbrados así.” [Nancy]

La escuela latinoamericana en los siglos XVIII y XIX

Alberto Martínez Boom, en su libro *Escuela, maestro y métodos en Colombia 1750-1820*, narra cómo en el Plan de Lenguazaque propuesto por Domingo Duquesne en 1785 se le establecían al maestro sus funciones en la escuela: debía formar a los niños en la moral, en la religión y en la vida civil y política, pero además debía “el maestro enseñar a leer y escribir la ortografía, las cuatro reglas de contar, ayudar a misa y leer en latín... y para lograrlo se valdrá el maestro del Método que se confirmare más con su genio porque sería imposible bajar a menuda práctica y mecanismo de todas las lecciones”. Recoge Martínez una admonición, dirigida a los maestros y citada por Dorothy Tanck: “vosotros sois los jueces y gobernantes del inmenso y precioso pueblo de los niños”⁴.

Estas referencias deben complementarse con algunos datos provenientes del Plan de las Escuelas Patrióticas, que corresponde a los inicios del establecimiento de la escuela institucional en Colombia (hacia comienzos del siglo XIX). En primer lugar, la función pública de la escuela se dirige explícitamente a la formación religiosa y a la formación política para el nuevo orden. En segundo lugar, se define por su identidad

espacio-temporal, asignándosele un sitio propio destinado exclusivamente a la enseñanza de los niños dentro de unos calendarios y jornadas específicas. En tercer lugar, se van definiendo cada vez más sus métodos y contenidos. Estas mismas tendencias se aprecian en documentos de diversos países como Venezuela, Perú y México.

Resulta interesante ver algunas de estas referencias históricas sobre la práctica escolar en el origen mismo de la escuela y contrastarlas con algunos testimonios recogidos en escuelas colombianas entre 1991 y 1992.

La educación formal en Colombia, que aparece realmente en la primera mitad del siglo XIX, a pesar de la indudable existencia de escuelas desde finales del siglo anterior, se basa en el modelo colonial que desde Europa se impuso en África, América y Asia⁵. El objetivo de esta educación en América Latina fue implantar en las colonias la religión católica, la lengua castellana y la sumisión política a las autoridades españolas, bajo los esquemas que predominaban en la Europa de la época. Esto explica que los primeros centros de instrucción básica en el período de la colonia estuvieran dirigidos por la Iglesia, y que posteriormente ésta ejerciera una influencia tan fuerte en todo el proceso de constitución del aparato educativo público⁶.

De allí emana una autoridad soberana e incuestionable en la escuela, como eran las verdades allí impartidas por personas seleccionadas cuidadosamente para ejercer el magisterio. En 1799 el Virrey Mendinueta promulga un decreto en el que se establece un conjunto de requisitos para la ocupación del cargo de maestro. En primera instancia las autoridades pertinentes (Cabildo o Ayuntamiento) “fixarán edictos declarando la vacante y citando a los que aspiren a ella adornados de las qualidades, justificaciones y circunstancias que exigen las propias leyes”. A partir de aquí los aspirantes deberán someterse a un examen sobre “su particular instrucción de lectura y escritura, doctrina christiana, métodos, prudencia, juicio, buenas costumbres y religiosa conducta”⁷.

La escuela “es el más principal ramo de la policía y el objeto más interesante de las sociedades políticas”⁸. El maestro es “formador de las mentes de los niños, como guía en su dirección por las sendas de la subordinación, obediencia y respeto a las potestades legales”⁹. “Debe ser mirado por el público con la veneración y respeto que merece una ocupación tan respetable, como que de ella pende la felicidad pública.”¹⁰

Esta fuerza de la autoridad parece tener dos justificaciones históricas muy claras:

- la certeza de que los contenidos distribuidos por la escuela son “verdades” religiosas y civiles de las cuales los maestros son depositarios por encargo de una sociedad que reconoce en ellos las virtudes necesarias para asegurar su continuidad, y
- la convicción de que la población infantil y juvenil debe ser disciplinada dentro del marco rígido de una institución social especializada, que se constituye en una isla social dotada de su espacio, de su tiempo y de su gobierno.

En Francia, el concejo de la ciudad de Rouen decide en 1543, a propósito de los pobres, que “para instruir y enderezar a los niños desde su más temprana edad a las buenas costumbres, a saber leer y escribir [todo eso va junto] y que, de esa manera, puedan ser recibidos más pronto y mejor en el servicio”, se recogerá “a los niños mendigos, tanto chicos como chicas, a partir de los cinco años, para instruirlos en las buenas costumbres, la vida honrada, la lectura y la escritura”. Se ve, pues, el sentido de la escuela como forma de corregir desde la infancia a los niños callejeros, potenciales pillos, y prepararlos para servir adecuadamente a los señores. En Autun, una confianza análoga animaba a tres sacerdotes que explicaban así sus razones: “Estamos viendo todos los días en las calles a holgazanes y vagabundos que, como no saben hacer otra cosa sino beber, comer y traer al mundo a más miserables, producen ese hormiguero de bribones que nos agobian. Las escuelas cristianas terminarán con esos desórdenes”¹¹.

Esta escuela nace en un mundo esencialmente unificado alrededor de convicciones muy fuertes, capaces de sustentar la organización social¹²:

- el origen divino de la autoridad,
- el valor regulador de la religión sobre el comportamiento individual y social,
- el poder indiscutible de las clases gobernantes en un período de imposición colonial y expansión cultural.

Así lo explicita el Plan de Ubaté cuando señala que “con particular estudio se imprimía en sus corazones la debida lealtad y amor a nuestro católico Monarca haciéndoles ver continuamente la obligación que dello tienen y de pedir diariamente a Dios Nuestro Señor las prosperidades de la monarquía, a las que contribuye no usurparles sus reales derechos y cuán grave pecado es el ejecutarlo, no dar auxilio para ello y la obligación que tienen de restituir”¹³. Y con respecto a la educación de los indios la Corona Española en 1770 asume la siguiente política: a través del sistema de escuelas “se debía uniformar las lenguas provinciales y sujetarlas a una general en el país. Y siendo tan notorias las ventajas que de él resultan, con cuánta más razón deberá adaptarse entre unos hombres rústicos, en quienes no sólo la mayor facilidad del comercio y del gobierno económico y político, sino también la religión, piden como de justicia este último establecimiento”¹⁴. “Recórranse las historias

y se hallará que, a proporción que la educación primera entre las naciones ha sido más o menos cuidada y más o menos ilustrada, más o menos bien dirigida, según la religión y los intereses de la patria, que son inseparables, así han florecido las virtudes, o descollado los vicios que al fin o han trastornado los imperios o mantenido la barbarie; pues si la religión arregla las costumbres, la patria impone obligaciones que no pueden desempeñarse sino por medio de éstas.”¹⁵

Esta herencia pesa notablemente en el universo escolar y en cierta forma le da legitimidad a la autoridad absoluta que ejercen los maestros sobre sus alumnos. Si en la sociedad global la autoridad del gobernante es incuestionable por parte del pueblo, resulta lógico que los menores de edad se conciban desposeídos de cualquier capacidad de participar activamente en su propio proceso de formación. Más bien se refuerzan dos obligaciones básicas de los niños: el respeto y la obediencia incondicional a los mayores. Esto puede apreciarse en el siguiente testimonio de un maestro del municipio de Bolívar, en el Valle del Cauca, que recuerda sus épocas de estudiante en la década del '50:

“El valor en que más hacían énfasis era el respeto hacia los mayores, nos hacían parar del pupitre cuando llegaba una persona mayor al aula, no se podía hablar ni mirar hacia atrás cuando estábamos en fila. Otros valores eran el de la responsabilidad, la fe en Dios. Nos llevaban a misa en fila y teníamos que estar de pie escuchando, y el que no fuera a misa se quedaba toda la semana sin recreo.”

“Para los profesores lo más importante era la responsabilidad, el respeto por las personas mayores, nos recalaban cada rato a Carreño, que escribió sobre las reglas de urbanidad. En cuanto al aseo debería uno ir impecable, lo mismo que los útiles escolares, no ser groseros porque si no lo echaban para toda la vida.” [M.E.A.]

De alguna manera, la escuela de comienzos del siglo XX se daba en un contexto muy cercano a aquélla originada en las postrimerías del siglo XVIII y principios del XIX, no tanto por el tiempo transcurrido, como por las constantes en la tradición en lo referente a la autoridad y a la Iglesia. Hasta entonces tampoco se habían creado amplios debates académicos sobre pedagogía y democracia, ni habían circulado las concepciones marxistas que señalaban la educación del pueblo como base para la transformación profunda de la sociedad, ni existían las universidades laicas con capacidad de crear nuevas visiones de la sociedad. Es lógico, pues, que en ese momento se mantuviera intacto el poder absoluto del maestro en la escuela, su autoridad para controlar por completo la vida del niño: sus movimientos, sus expresiones, sus ideas, su tiempo, su vida íntima. La función del maestro está mucho más relacionada con el papel de formar hombres virtuosos y ciudadanos obedientes a las autoridades que con la formación del conocimiento.

Dice Jovellanos: “Y ¿dónde encontraremos los maestros? En todas partes donde haya un hombre sensato, honrado y que tenga humanidad y patriotismo. Si los métodos de enseñanza son buenos, se necesita saber muy poco para este oficio que de suyo es tan fácil”. En el centro de la escuela sólo existirá una única autoridad: “la del director para mandar y corregir”¹⁶.

Lo que resulta sorprendente es que hoy, en 1998, en el contexto de finales del siglo XX, después de la constitución de sindicatos beligerantes de concepción socialista y extracción popular, después de la profesionalización universitaria de los maestros, en medio de la secularización, las comunicaciones inmediatas y la búsqueda urgente de participación democrática, se encuentre una escuela con rasgos casi idénticos a los de esa sociedad autoritaria con la que se inició el siglo, como podemos ver en el siguiente testimonio de un maestro del Quidío, refiriéndose al reglamento escolar:

“Es posible que existan casos en estas normas que no me gustan, pero de todas maneras hay que tenerlas en cuenta para poder corregir al alumno. Como maestro tengo una gran cantidad de niños, que serán los hombres del mañana, y es por eso que es mi obligación reprenderlos, para que más tarde en el futuro puedan vivir en sociedad. El reglamento escolar está hecho para que las instituciones funcionen adecuadamente y sus alumnos mantengan un régimen disciplinario, ejemplo de rectitud y obediencia, constancia y responsabilidad hacia el estudio. El reglamento es muy importante porque nos dice cómo actuar ante un comportamiento inadecuado de los niños, además ellos aprenden que tienen que actuar bien si no quieren ser sancionados. No me imagino qué haría sin el reglamento.”

Al caer los paradigmas de la autoridad basada en la religión y aparecer un nuevo ideal de convivencia humana basado en la participación y en los Derechos Humanos, resultado de un pacto racional entre los pueblos, la

escuela queda huérfana de justificación para sus prácticas tradicionales. Comienzan entonces, a partir de los años '60, a convivir unos rituales escolares del pasado con un discurso beligerante de renovación, de proclamación de igualdad, de democracia, de reivindicación de las clases trabajadoras. Por otra parte, las mismas rutinas con que se enseñaba la doctrina a los indios se usan en muchas escuelas para enseñar la geografía o las matemáticas, mientras el discurso pedagógico se recrea en teorías alrededor del constructivismo y la creatividad.

Veamos algunas propuestas del nuevo paradigma de escuelas libres que ha intentado incursionar en el presente siglo, sin haber tenido hasta ahora éxito frente a la tradición autoritaria :

“Mi creencia es que un niño es listo y realista por naturaleza. Si se lo deja solo sin sugerencia adulta de ningún tipo, se desarrollará hasta donde esté capacitado.”¹⁷

“Posiblemente, el principal descubrimiento que hemos hecho en Summerhill es que el niño es una criatura sincera al nacer. Decidimos dejar solos a los niños con el fin de descubrir cómo eran. Ésta es la única forma posible de tratar con los niños. La escuela pionera del futuro debe seguir este camino si desea contribuir al conocimiento sobre los niños y, lo que es más importante, a la felicidad infantil.”¹⁸

“Es casi milagroso que los métodos modernos de instrucción no hayan conseguido ahogar por completo la santa curiosidad de la investigación, pues la principal necesidad de tan delicada planta, aparte del estímulo inicial, es la libertad. Sin ésta corre seguro peligro de muerte ... y creo que incluso puede despojarse de su voracidad a un animal de presa sano si se lo obliga a comer a golpes de látigo, con hambre o sin ella.” [Albert Einstein, *Notas Autobiográficas*]

Del modelo del control social se evoluciona hacia la búsqueda de una autonomía infantil que permita un desarrollo armónico de la personalidad. Esta tesis va siendo gradualmente cimentada por los aportes de la psicología evolutiva y de la epistemología genética, que demuestran hasta la saciedad que el aprendizaje de comportamientos sociales básicos y de habilidades de pensamiento están íntimamente relacionados con la posibilidad de expresarse libremente y con la oportunidad de desarrollar en los primeros años capacidades básicas que sólo es posible adquirir a través del juego libre y de la actividad física.

¿Cómo lograr esto en una escuela basada en el control, la vigilancia permanente y el silencio?

La realidad escolar parece no haber sido tocada por el discurso pedagógico.

III. LA PERSPECTIVA ÉTICA DE LA EDUCACIÓN EN EL MARCO DE LOS DERECHOS CIVILES

Plantear el problema de una ética de la educación constituye no sólo un ejercicio intelectual, sino una búsqueda de mecanismos prácticos que desde lo jurídico, lo administrativo y lo comportamental conduzcan a modificar las “costumbres” tradicionales que en la cotidianidad van articulando las relaciones sociales propias de las instituciones educativas.

Esto implica el análisis de un fragmento de una realidad muy compleja como es la educación, para poner la atención en los elementos que podrían constituir una “ética especial”, en la cual sea posible definir campos de responsabilidad individual e institucional susceptibles de ser identificados, valorados y exigidos jurídicamente, de tal modo que la sociedad adquiera una seguridad básica sobre la calidad y oportunidad de acceso al derecho a la educación.

En forma general, la educación es inherente a la propia naturaleza social y cultural del ser humano, que más que cualquier otro animal es un ser esencialmente *educable*. Esto conduce a todas las formas en las cuales se intenta caracterizar los tiempos, espacios y modalidades de la educación. Se establece que ella debe ser permanente, iniciándose aun antes del nacimiento y concluyendo con la muerte. Se propone tener en cuenta el espacio urbano como educador (la ciudad educadora), así como la escuela y la familia. Se reconoce el papel de los medios de comunicación, de la actividad lúdica y de la interacción social cotidiana en el desarrollo educativo. Se clasifica la educación, de acuerdo con su modalidad, como formal, no formal e informal. Y así podría seguirse particularizando según las ramificaciones del gran árbol educativo que se bifurca por edades, objetivos, métodos y segmentos sociales. Esta inmensa gama de actividades humanas y formas de organización social, cuyo fin es incorporar a las nuevas generaciones a la tradición y, a la vez, dotarlas de herramientas suficientes para la supervivencia, la innovación y el progreso, es demasiado general para abordarla desde una perspectiva ética que recoja las implicaciones y los imperativos de comportamiento civil que corresponden al ejercicio de un derecho fundamental de todo ser humano.

El derecho fundamental a la educación, entendido como la oportunidad de acceso a una escolaridad básica y,

posteriormente, al desarrollo de las potencialidades individuales dentro de otras modalidades educativas formalmente reconocidas, orientados al pleno ejercicio de la ciudadanía en un marco de derechos civiles, constituye el referente jurídico y filosófico para el desarrollo de una ética especial. Esto involucra actores concretos, instituciones educativas y mecanismos actuantes que pueden incidir en el ejercicio pleno del derecho a la educación. Un estatuto ético, basado en el derecho ciudadano a la educación, debe convertirse en derecho positivo, de manera que el ciudadano pueda hacer exigibles al Estado, a las instituciones encargadas de prestar el servicio y a los profesionales que actúan en ese contexto, todas las responsabilidades que emanan de una responsabilidad ética referida a un derecho fundamental del ser humano. En este sentido cabe citar a Fernando Savater cuando dice que “el empeño por justificar metafísicamente los derechos es mucho menos urgente que el de protegerlos y cumplirlos con eficacia. En último término no provienen tanto de las promesas de la luz como del espanto de las sombras, no pretenden conseguir inauditos bienes imaginados, sino evitar males conocidos”¹⁹.

Las razones por las cuales la educación constituye un derecho básico de la persona son múltiples y bastante conocidas. Sin embargo, conviene resaltar algunos elementos útiles en el desarrollo de una reflexión ética. Y esos aspectos deben tener en cuenta, precisamente, los males conocidos que emanan de una sociedad en la cual las restricciones en el acceso a la educación determinan fronteras de miseria, inequidad, marginamiento, dependencia y aniquilamiento de la posibilidad de construir un proyecto humano en el que todos participen y todos quepan.

La educación universal constituye el medio privilegiado de la sociedad para incorporar a los ciudadanos en un sistema de valores capaz de garantizar una organización social en la cual sea posible salvaguardar los derechos básicos a todos los individuos, a la vez que permitir el desarrollo de la comunidad en sus aspectos productivos y culturales. En este sentido, asegurar una educación de buena calidad para todos es la base fundamental de la constitución de un Estado de derecho, en el cual los ciudadanos sean capaces de participar activamente en el desarrollo de las instituciones, de la producción, de la ciencia, la tecnología y el arte. Allí donde una inmensa mayoría de los miembros de una nación han sido privados del conocimiento, del cultivo de valores fundamentales de convivencia, de relaciones interpersonales cálidas y productivas, no es posible superar la pobreza, la violencia, la intolerancia, la enfermedad y el desamparo de los excluidos de una vida digna. Es, entonces, un imperativo ético del Estado y de quienes tienen responsabilidad en su gestión, asegurar el servicio educativo para todos los ciudadanos en condiciones de equidad, aplicando a este fin todas las herramientas necesarias, sean ellas jurídicas, técnicas, administrativas o financieras. Y esta obligación, desde el punto de vista ético, prima sobre cualquier otra prioridad de carácter político o coyuntural.

Si la educación es el instrumento por excelencia del que dispone una sociedad para asegurar su supervivencia, su consolidación cultural, su crecimiento humano y su proyección histórica en el concierto de las naciones, resulta irrenunciable la obligación de asegurar que todos los ciudadanos que participan como responsables directos en el desarrollo del sistema educativo actúen dentro de un marco científico, técnico, organizativo y jurídico cuyo desarrollo debe estar fundamentado en premisas éticas que emanan del derecho fundamental a la educación. Es este derecho fundamental el elemento de contraste para cualquier legislación, para la aplicación de métodos pedagógicos, para la asignación de recursos, para la evaluación escolar y para los criterios de formación profesional y contratación laboral.

Garantizar la prestación eficaz, equitativa y oportuna del servicio educativo corresponde al Estado. Pero la responsabilidad más inmediata está en las instituciones educativas oficiales y privadas y en los profesionales que laboran en ellas: los educadores. Es en esta concatenación de responsabilidades civiles donde tendría lugar el desarrollo de un estatuto ético capaz de regular la formación de los profesionales de la educación, a la vez que su ejercicio profesional. Es evidente el vacío social que existe alrededor del derecho a la educación, manifiesto en la escasez de jurisprudencia, en la laxitud sobre la indisciplina profesional y en la poca relevancia que el país otorga al proyecto educativo como eje decisivo en la constitución de un Estado fundado en valores comunes. De otro lado, es escandalosa la proliferación de violaciones al derecho a la educación en actos inauditos de discriminación y exclusión del sistema educativo. Estos hechos, aunados a las preocupantes cifras de deserción y repitencia, a los bajísimos índices de días efectivos de escolaridad anual, a los desventajosos estándares de logro con relación a otros países y a las escalofriantes descripciones de violencia y maltrato que se registran impunemente en escuelas, colegios y universidades, muestran la urgencia de promover una reflexión seria sobre la ética profesional de quienes trabajan en la educación. Esta reflexión debe volverse también sobre los centros universitarios, sobre los sindicatos, sobre las asociaciones de colegios privados, sobre la Iglesia, sobre los administradores y sobre los legisladores.

Desde un estatuto ético de la educación, cada ciudadano podrá actuar con claridad con respecto a lo que tiene derecho, a lo que puede esperar y a lo que puede exigir. Dentro de las instituciones se juega el destino de cada niño, joven, hombre o mujer, quien dependerá de lo que sus maestros quieran y puedan ofrecerle en términos de

formación ciudadana, de formación humana y de formación intelectual. Si tiene buena suerte podrá remontar sus aspiraciones a los más altos niveles de la política, la ciencia, el arte o la industria, y así buscará caminos en la universidad y en la vida aprendiendo idiomas, relacionándose con personas y saberes, amando y multiplicando su oportunidad de ser cada vez mejor. Si tiene mala suerte —casi siempre asociada con poco dinero— tendrá una educación mediocre, ofrecida sin entusiasmo y sin recursos, en medio de las vicisitudes del incumplimiento, los días huecos de paros improductivos, las instalaciones ruinosas, las pugnas internas entre maestros, administradores y alumnos, la rutina de una cotidianidad escolar burocratizada y sin esperanza: entonces los sueños de cientos de miles de ciudadanos quedarán enterrados antes de nacer, algunos irán a universidades mediocres de donde ni siquiera se sabe si un profesional puede ser tomado como tal, y muchos engrosarán las filas de desempleados sin ninguna calificación y capaces de engrosar las filas de la miseria, la violencia y la ira de quienes fueron excluidos del camino a la dignidad de los seres humanos. En todo el proceso no habrán participado activamente para opinar, cuestionar o decidir. No habrán tenido oportunidad de expresar sus necesidades y sus sueños, y tendrán que conformarse con lo que se les administre mientras guardan silencio.

Este apresurado cuadro ilustra en claroscuro la trascendencia social de un estatuto ético de la educación, ante el cual una familia pueda construir certezas mínimas sobre la oportunidad que tengan sus hijos de vivir dignamente y para ellos, a su vez, la certeza de unos derechos que pueden reclamar ante la sociedad, ante el gobierno, ante los tribunales, como se reclama la vida, como se reclama la justicia: con derecho, con fuerza, con la seguridad de tener que ser escuchados porque la denegación de los derechos fundamentales empobrece moralmente a una nación. Ante la exigencia moral y jurídica del derecho a la educación no puede prevalecer ningún otro interés, ni prebenda, ni conquista. No pueden prevalecer las exigencias económicas de las instituciones ni de las personas, ni pueden prevalecer los intereses políticos del momento, ni las concepciones ideológicas y religiosas: todo niño o niña, todo joven tiene derecho a recibir la educación que le permita la realización de su proyecto vital y su participación activa en la comunidad a la cual pertenece. Este derecho genera imperativos éticos para quienes se ocupan de la educación de un pueblo. Del desarrollo de esta conciencia ética depende también el grado de evolución humana y social de una nación, y éstos se reflejarán en sus desarrollos jurídicos, institucionales y profesionales.

El contexto social del ejercicio de la profesión

Éste es otro referente obligado para poder establecer el estado actual de la educación en la mayoría de nuestros países y enunciar elementos del contexto social que deben ser tenidos en cuenta cuando se analiza el comportamiento cotidiano de los educadores en relación con el cumplimiento de sus funciones.

Es necesario recordar que cualquier reflexión ética que pretenda tener algún significado práctico debe partir del análisis de situaciones concretas y considerar las condiciones reales en las cuales se propone producir cambios de mentalidad y de conducta. Por esto conviene recordar que una reflexión de esta naturaleza parte de unos profesionales de carne y hueso que trabajan día a día en países que no son propiamente de ángeles.

La realidad educativa está todavía muy lejos del Paraíso.

En primer lugar tenemos sistemas educativos socialmente segmentados, a través de los cuales se perpetúa la desigualdad social y se castra de tajo la posibilidad de participación ciudadana real. Hay un sistema educativo para quienes tienen dinero y pueden pagar una educación privada de buena calidad, y otro sistema educativo de calidad muy inferior para quienes nacieron pobres. El segundo está a cargo del Estado en cabeza de cuyos funcionarios, directivos y docentes está la responsabilidad civil y el imperativo ético de una evolución democrática, que haga posible a la mayoría de la población acceder a los beneficios del conocimiento y la cultura. En esta educación segmentada se ubica el ejercicio profesional de los maestros públicos.

No solamente se ha segmentado socialmente el acceso a la educación sino también a los maestros —ésta es una situación que se repite con muchas similitudes en los países del área—. La inmensa mayoría de ellos, contratados por el Estado, han tenido que luchar por décadas para conseguir que les paguen a tiempo salarios insignificantes, y esta condición de confrontación permanente se convirtió en una especie de cultura profesional que, a base del logro de conquistas laborales, fue perdiendo el rumbo de una verdadera dignificación de la profesión. Evidentemente la profesión del magisterio, con expectativas laborales tan precarias, se transformó en un oficio para pobres y, además, para aquéllos de entre los pobres con menos opciones personales, a lo cual se ha prestado por años el sistema universitario que, en muchísimos casos, ha encontrado en las facultades de educación el camino para aglutinar a los jóvenes que no pudieron ingresar a otras carreras de más alto vuelo académico y de mayor prestigio social. Esta dura realidad no excluye reconocer el compromiso profundo de la mayoría de los educadores con su oficio. Pero también permite comprender por qué esos mismos maestros, que diariamente están en las aulas con los niños, tratando de sacarlos adelante, expresan de tantas maneras un

profundo malestar personal por la falta de aprecio social, por la ausencia de oportunidades, por su sensación de pertenecer a una profesión permanentemente subvalorada. Muchos de estos sentimientos personales tienen que ver con la formación recibida en las normales y en la universidad, otros están asociados con las condiciones económicas, con las condiciones locativas, con la sensación de abandono en que se desarrolla su actividad, con un cierto sentimiento de ineficacia de un trabajo cuyos frutos no pueden verse en el corto plazo... Y estas duras realidades, por supuesto, afectan el nivel de elaboración y exigencia ética. Algo diferente ocurre con los maestros que se desempeñan en los colegios privados de élite. Allí no ganan más dinero que si se desempeñaran como maestros oficiales, pero son más exigidos por la comunidad de padres de familia y, en esta medida, también se sienten más apreciados por personas de un estatus social, económico e intelectual cuyo juicio vale mucho en relación con la propia autoestima del educador.

Obviamente, lo anterior no recoge todos los infinitos matices a través de los cuales podría hacerse una descripción rigurosa de las características que adquieren los educadores en la sociedad, pero señala puntos críticos que, de una u otra forma, se han ido gestando a lo largo de la historia educativa del país. Profundizar en este conocimiento es esencial, pues los comportamientos individuales, con implicaciones éticas en el conjunto de la sociedad, se van configurando culturalmente por la fuerza de la costumbre, de las rutinas, de los imaginarios que tipifican roles sociales y les asignan valor. Es precisamente por esto que volver los ojos hacia la constitución de un estatuto ético de la educación, ampliamente compartido por los educadores, el Estado y los sectores más respetables de la sociedad civil, constituye un camino certero para una dignificación de la profesión en sus aspectos esenciales de responsabilidad social.

No es éste el momento para detallar el cambio profundo de significación que adquieren muchos hechos cotidianos si ellos se aprecian desde la óptica administrativa o si se aprecian desde la perspectiva ética. Pero es evidente que hay diferencias substanciales. Un prolongado paro de maestros es un acto plenamente justificado desde el punto de vista reivindicativo laboral, cuando se ha llegado a ciertos puntos muertos en las eventuales negociaciones con el Estado. Administrativamente está regulado el proceso para declararlo y el Estado tiene herramientas para resolverlo mediante diálogos, concesiones o sanciones. Pero este mismo hecho, desde el punto de vista ético, tiene otras implicaciones muy diferentes, en cuanto conculca un derecho fundamental a niños —cuyos derechos prevalecen sobre los demás— y, sobre todo, a aquellos niños social y económicamente más desprotegidos. Desde el punto de vista ético se atenta contra personas ajenas al conflicto de intereses, se atenta contra la democracia, se agrede al más débil en el largo plazo... Frente a esto no hay soluciones administrativas: solamente hay posiciones de conciencia, profesionalidad ante una concepción de sociedad y equidad, desarrollo de mecanismos de negociación que no atenten contra los derechos de terceros, obligación de consolidar una conciencia política que atienda a un proyecto de nación antes que a un logro de conquistas coyunturales. Es aquí donde se marca la diferencia esencial entre el derecho de agremiación sindical y la necesidad de constitución profesional. Ambas cosas no son excluyentes, pero tampoco pueden ser lo mismo.

El contexto institucional

Más allá de las condiciones sociales en las cuales se desarrolla la educación, caracterizadas por la segmentación social de educadores y educandos y por los conflictos de intereses entre agremiaciones de educadores oficiales, colegios privados y representantes del Estado que inciden en la regulación y administración global del sistema educativo, está la práctica cotidiana de la pedagogía en cada establecimiento: la escuela rural, la escuela urbana, el colegio oficial, el instituto técnico, el colegio privado laico o confesional, la universidad, el centro de formación profesional... Allí, en la microcultura de cada institución educativa, se concretan las virtudes y las perversiones de un servicio público orientado a satisfacer un derecho fundamental del ser humano.

En el diario acontecer de la escuela, infinidad de padres y madres, niños, niñas y jóvenes sienten el rigor del autoritarismo y la discriminación, que revisten formas tan diversas como los exámenes de admisión que se aplican en instituciones privadas, desde el preescolar, justificando técnicamente un proceso de exclusión de los más débiles, de los que en apariencia presentan problemas, de quienes han padecido de enfermedades que limitan sus oportunidades. Muchísimas instituciones incluyen en sus manuales de convivencia —este nombre, que en algunas partes ha substituido el “reglamento”, suele ser en muchos casos una ironía legal—, violaciones flagrantes a los derechos fundamentales reconocidos internacionalmente, consignando normas de control de la intimidad, de la libertad de conciencia, del libre desarrollo de la personalidad, cuya transgresión ocasiona la exclusión del sistema. Esto, por supuesto, para no hablar de la exclusión por carencia recursos, por apariencia física, por origen familiar, por preferencias políticas, por creencias religiosas o por simple arbitrariedad. Y todo esto lo hacen profesionales de la educación, en muchos casos con amplios estudios universitarios y un consolidado prestigio social de sus instituciones. Pero además lo hacen con el pleno respaldo de la comunidad educativa de la institución, que

considera apropiadas todas estas formas de discriminación por nivel social, por capacidad económica o por capacidad intelectual. Es obvio que el problema no es administrativo y que rebasa con mucho las posibilidades de control del Estado. Aquí estamos hablando de una ética civil, de un conjunto de creencias, convicciones y deseos que hacen que muchas familias —especialmente las que disponen de recursos económicos— quieran que sus hijos crezcan lejos de otros niños a quienes no consideran con los mismos derechos. A estos parámetros culturales que establecen la segregación responden los educadores y el Estado mediante un mecanismo institucional en el cual prima la oferta y la demanda, la economía de mercado y los procedimientos de selección que legitiman dentro de la legalidad un sistema social injusto. Éstos son problemas éticos que no se resuelven sin un profundo cambio en la conciencia de los educadores.

Las recientes investigaciones que se vienen realizando sobre la cultura escolar son prolíficas en el señalamiento de todas las formas de maltrato a que son sometidos los niños durante su proceso escolar, respondiendo a una tradición educativa que sigue manteniendo muchas costumbres y rituales que deterioran la autoimagen de los niños, les mata su deseo por aprender, les arranca la confianza en los demás, violenta su deseo de juego y descubrimiento... cosas normales que todos alguna vez vivimos y que no son otra cosa que una herencia cultural de la cual son depositarios los educadores²⁰. Allí en la escuela sigue existiendo una cultura de correccional, de micropenalidad y de castigo²¹.

No se trata entonces de corregir puntualmente un conjunto de pequeñas prácticas que, articuladas en una forma tradicional de institución escolar, definen las características de un sistema educativo en el cual padres, maestros y alumnos se educaron y en forma inconsciente reproducen. Por esto parece tan urgente convocar amplios sectores de la sociedad para adelantar una reflexión que vaya más hondo, apuntando a cuestionar algunos de los paradigmas heredados del pasado, de acuerdo con nuevas concepciones sustentadas en los derechos humanos y en el humanismo que emana de ellos.

No bastan, pues, píldoras jurídicas ni grandes reformas administrativas. Se requiere despertar una conciencia ética que le dé sentido al cambio, que permita a la sociedad en su conjunto construir valores fuertes que, poco a poco, vayan retornando algo de seguridad y confianza en que la vida es un bien y no una desgracia que debe soportarse.

Buena parte de esta misión, profundamente humana, debe ser asumida por la educación desde el comienzo mismo de la escolaridad. Los educadores son, tal vez, los actores sociales con mayor oportunidad de ir reconstruyendo poco a poco, en los pequeños actos de cada día, esa red social tan profundamente desgarrada. Pero esto no sucederá jamás si no se comienza a generar en todos los estratos de la sociedad un nivel de exigencia ética que permita formar a los nuevos maestros con un sentido profundo de la dignidad de su profesión, que excluya y sancione a quienes denigren con sus actos la profesión, que estimule a quienes en forma consagrada cumplen con su labor.

IV. LAS EXPERIENCIAS Y LA SITUACIÓN JURÍDICA DE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL Y JUVENIL

Sobre los presupuestos anteriores se puede contrastar lo que está ocurriendo actualmente en América Latina con respecto a la democratización de la escuela y, en consecuencia, con respecto a la participación efectiva de niños y jóvenes en su propio proceso educativo. Este es un primer nivel que apuntaría a ir más allá, mirando cuál es el papel de niños y jóvenes en la sociedad, qué lugar se les asigna como ciudadanos, qué espacios de participación efectiva encuentran para sentirse parte real de sus comunidades, tanto en lo que toca a sus derechos como a sus obligaciones. Sin embargo, la escuela puede ser un buen observatorio, en tanto que es el primer “espacio público institucional” en el cual se desenvuelven niños y jóvenes. Podría decirse que en nuestra cultura el primer nivel de ciudadanía se adquiere al convertirse en “ciudadano escolar”. La condición de “igualdad ante la ley” la experimenta el niño por primera vez cuando ingresa al preescolar y ve que su individualidad familiar se ve substituida por una normatividad general a la cual están sujetos él y todos los otros: horarios, pautas de conducta, uniformes... y autoridades.

Por esto conviene preguntarse qué tipo de ciudadanía escolar estamos construyendo. Ya se mostró, al comienzo de esta reflexión, que la propuesta ciudadana de la escuela europea y, por ende, de la colonial, respondía a un modelo monárquico: sujeción, obediencia, autocracia, castigo... ¿Qué paradigma corresponde entonces a una sociedad democrática? Es innegable que, en el último lustro, vienen haciéndose grandes esfuerzos por responder a esta pregunta, tanto desde el discurso sociológico y pedagógico, como desde la legislación. Por ahora lo más que puede recogerse de todo esto son algunas tendencias, algunas normas y un número creciente de experiencias que siguen pareciendo bastante aisladas.

En primer lugar deben mencionarse dos realidades que coexisten, aparentemente sin grandes conflictos:

- a) Se han hecho grandes reformas educativas por todo el continente, en las cuales se destaca como factor común el centrar la atención sobre la institución escolar. Esto conduce a mayores grados de autonomía, a la elaboración de proyectos educativos institucionales, y dentro de ellos se explicita la búsqueda de participación de toda la comunidad educativa. Esto aparece en Chile, Colombia, Argentina, Perú... No hay duda de que aquí hay un importante avance, aunque en muchas partes no se expliciten las formas de participación específica de los estudiantes dentro de los marcos jurídicos.
- b) A pesar de todos estos cambios legales, las escuelas tienden a seguir idénticas: montadas en una organización vertical, en modelos de normalización disciplinaria y bajo la batuta de una tradición autoritaria.

Podría decirse que se ha democratizado más rápido el discurso de la democracia que la práctica de la participación. Y con ello aparece la magia del discurso, que consiste en su capacidad de ocultamiento de la realidad. Es como si hablando mucho de la participación ya resultara innecesario promover su práctica.

Caminos que se abren

Tal vez la legislación más explícita y audaz en relación con mecanismos de participación obligatorios en todas las instituciones educativas, por parte de alumnos (niños y jóvenes), es la colombiana. La ley 115 de 1994 establece que todas las normas de la institución deben ser construidas con participación de los estudiantes, con ellos deben ser reformadas y se les deben hacer conocer cada año escolar. También se incluye a los estudiantes, a través de representantes elegidos por ellos, en los consejos directivos de las instituciones, sean ellas de primaria o de secundaria. Y se establece una figura jurídica importantísima: el Personero estudiantil. Su función es proteger los derechos básicos de todos sus compañeros, llevar los casos de supuesta violación ante las autoridades escolares y, si fuere necesario, ante las autoridades judiciales. Este representante no tiene requisito de edad, de manera que puede ser un niño de primaria o un joven adolescente.

Estas normas jurídicas, con fuerza de ley de la República, establecidas por el Congreso Nacional y defendidas por las más altas esferas del poder judicial (Corte Constitucional y Corte Suprema de Justicia), muestran un verdadero deseo de que haya cambios de fondo.

Estos mecanismos de ley han forzado a inducir mecanismos que, si bien son aún incipientes, comienzan a generar niveles de organización infantil y juvenil municipal, departamental y nacional, cuyo tema central es el mejoramiento de las instituciones educativas. Las asociaciones de personeros escolares se ocupan cada vez más de los problemas que atañen al desarrollo educativo, lo cual constituye sin ninguna duda una novedad en modelos de participación juvenil. Esto les ha permitido ganar credibilidad y legitimidad como interlocutores de los niveles superiores del sistema educativo: secretarios de educación, funcionarios ministeriales, etc. La institucionalización jurídica de la participación juvenil ha permitido también movilizar otras instancias del Estado, como la Defensoría del Pueblo y la Registraduría del Estado Civil, que han desarrollado actividades conjuntas con las escuelas para hacer una pedagogía viva de los mecanismos constitucionales que garantizan los derechos básicos del ciudadano.

A esta legislación se añade la Ley Nacional de Juventud, que incluye diversos apartes por medio de los cuales se obliga a las autoridades municipales, departamentales y nacionales a concertar con los jóvenes aquellos planes y programas que los afectan directamente. Estas disposiciones también han ido generando gradualmente redes de jóvenes, a la vez que se han ido creando oficinas de juventud en alcaldías y gobernaciones, así como un viceministerio de juventud adscrito al Ministerio de Educación Nacional.

De otra parte, surgen iniciativas de participación activa en la vida nacional, como fue en 1998 el voto por la paz, donde millones de niños y jóvenes concurrieron en la misma fecha de las elecciones parlamentarias a depositar un voto ciudadano por la paz, en urnas especiales dispuestas para este fin. También debe destacarse su participación con voz activa en la asamblea ciudadana por la paz que ha sesionado en julio de este mismo año para discutir los temas centrales de los eventuales acuerdos con grupos armados.

También comienzan a gestarse experiencias significativas desde los medios de comunicación, que abren sus puertas a niños y jóvenes en el campo del periodismo, dando pie a que la libertad de expresión se convierta en una realidad también para ellos, creando espacios para que su voz y su opinión sean tenidas en cuenta.

Ante todos estos nuevos escenarios la escuela tiene un reto enorme, ante el cual aún se ve temerosa y rígida, pues su cotidianidad parece mantenerse intacta en relación con la verticalidad de su organización. Habrá que esperar aún un tiempo para saber si este impulso social a la participación juvenil logra permear las estructuras organizativas de las instituciones educativas en las cuales la arbitrariedad y la doctrina del control siguen siendo predominantes.

El caso colombiano es interesante, ya que esta euforia participativa responde a una situación de profunda crisis social, en la cual la violencia, la confrontación armada, la corrupción y la ausencia de una sociedad civil

activa condujo a un replanteamiento institucional que se materializó en la convocatoria de una Asamblea Nacional Constituyente, de la cual emanó la nueva Constitución de 1991, con un claro sentido pedagógico y una concepción profunda de democracia participativa como ideal de proyecto político.

En otros países de América Latina también se vienen dando diversos tipos de experiencias participativas, tanto en el ámbito de la escuela como en el contexto más amplio de la vida de la comunidad. Sin embargo, no parecen tener la misma fuerza institucional y jurídica, de manera que las prácticas de democracia están más centradas en el ámbito pedagógico y alentadas por la convicción de quienes se preocupan, desde el Estado o desde otros espacios de la sociedad civil, por temas como la educación en derechos humanos. El Ministerio de Educación de la Argentina tiene una abundante producción de materiales, lineamientos y experiencias en este campo y, a pesar de que la legislación nacional no es muy precisa en relación con la participación de niños y jóvenes, aparecen legislaciones provinciales con mandatos específicos. Desde el Instituto Interamericano de Derechos Humanos en Costa Rica se viene haciendo un gran esfuerzo por crear una conciencia y ofrecer herramientas conceptuales y pedagógicas, a lo cual ha contribuido notablemente el profesor Abraham Maguendo. También en Perú hay un interés creciente en estos temas y se vienen desarrollando múltiples experiencias²².

Pero la legislación sigue siendo tímida en explicitar derechos, formas específicas y espacios institucionales en los cuales los niños y los jóvenes deban ejercer su derecho a ser ciudadanos plenos. Más bien predomina en los diferentes países la tendencia al fortalecimiento de una subcultura juvenil a la cual se ofrecen servicios pero con la cual no se cuenta para la construcción del proyecto colectivo²³. Ésta parece ser una trampa social peligrosa, en la medida en que el mundo adulto no termina de abrir sus puertas para que las nuevas generaciones adquieran espacios de poder social, sino que más bien se opta por mantenerlos segregados en una especie de adolescencia prolongada e irresponsable con respecto al destino común. Esto tiene que ver no solamente con sus oportunidades de participación deliberativa y decisoria en asuntos que les competen directamente, sino también con la restricción de las oportunidades de acceso a los medios de comunicación, a la utilización y producción de ciencia y tecnología, a la creación cultural y al trabajo productivo durante sus etapas de formación.

Quizá el fenómeno de la participación juvenil en países como Chile, Argentina, Uruguay y Perú haya tenido un proceso inverso al de Colombia en la historia reciente, pues en estos países las dictaduras y procesos políticos del último tercio del siglo condujeron más a una restricción de libertades que a una apertura. En algunos de estos países fue muy activa la lucha de los adolescentes y los jóvenes en la propuesta de sociedades más igualitarias y, luego, en la resistencia contra los regímenes autoritarios, lo cual llevó a formas de represión ampliamente conocidas y, más tarde, a la recuperación de los espacios perdidos por la autoridad en las instituciones educativas, durante las épocas de vivo activismo político.

Desafortunadamente no hay bibliografía disponible sobre esta temática, crucial en el desarrollo de un pensamiento latinoamericano sobre el papel de los niños y los jóvenes en el desarrollo democrático. Seguramente muchos de los tópicos mencionados han sido tratados, pero su divulgación es tan escasa que parece de circulación clandestina. Se conocen los manuales oficiales desarrollados por los ministerios de educación y grupos de educadores, pero no se conocen registros sistemáticos de legislación comparada sobre el tema. Por esta razón he tenido que remitirme a observaciones fragmentadas que he podido hacer en diversos países a través de diálogos informales con maestros y funcionarios estatales.

Es como si aún los juristas y legisladores tuvieran pendiente resolver qué tan ciudadanos son los niños y los jóvenes. A pesar de que en todas las legislaciones la educación básica se consagra como un derecho universal y obligatorio para la familia, el Estado y, por supuesto, el educando, no se establece con claridad si este derecho es imperativo porque conviene a la articulación productiva y cultural de la sociedad o porque es inherente a la oportunidad de ser plenamente humano y, por tanto, garantizador del derecho a la Vida en su más alto sentido. En esta misma dirección parece haber una enorme debilidad con respecto a los imperativos éticos de quienes tienen la responsabilidad de garantizar y administrar el servicio educativo.

Quizá el mayor reto que tienen las sociedades contemporáneas es avanzar en consensos serios sobre el acceso pleno a la vida ciudadana de niños y jóvenes, estableciendo con mucha fuerza y claridad jurídica el rol que corresponde a las instituciones educadoras y muy en especial a la escuela. No basta la protección de la infancia, ni la prevención de los graves problemas que aquejan a la población juvenil: es indispensable dar un gran paso hacia la promoción ciudadana de las nuevas generaciones.

BIBLIOGRAFÍA

-
- ARIÉS, PHILIPPE: *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Taurus, Madrid 1987.
 CAJIAO, FRANCISCO: *Poder y justicia en la escuela colombiana*, Ed. FES 1994.
 FAURE, EDGAR: *Aprender a ser*, Ed. Alianza/UNESCO, Madrid 1972.

- GARCÍA MÉNDEZ, EMILIO: “Prehistoria e historia del control socio-penal de la infancia”, en *Ser niño en América Latina*, Ed. Galerna, Buenos Aires 1991.
- HELG, ALINE: *La educación en Colombia 1918-1957*, ed. Cerec 1987.
- KALINOWSKY, RUIZ, DUEÑAS: *Escuelas que construyen democracia*, CIDE, Lima 1996.
- MARTÍNEZ BOOM, ALBERTO: *Escuela, maestro y métodos en Colombia 1750-1820*, Ed. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá 1986.
- NEILL, A.S.: *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*, Hart Publishing Co., Nueva York, 1960.
- PROYECTO ATLÁNTIDA: *Cultura del adolescente escolar en Colombia*, Ed. FES-Tercer Mundo, Bogotá 1995.
- SAVATER, FERNANDO: *Sin contemplaciones*, Ed. Ariel, Colombia 1995.
- Serie “Vida escolar en Colombia”, Ed. FES, Colombia 1991-1995 (10 títulos).

Notas

- ¹ Ariés, Philippe: *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Taurus, Madrid 1987.
- ² García Méndez, Emilio: “Prehistoria e historia del control socio-penal de la infancia”, en *Ser niño en América Latina*, Ed. Galerna, Buenos Aires 1991.
- ³ Serie “Vida escolar en Colombia”, Ed. Alegría de Enseñar, FES.
- ⁴ Martínez Boom, Alberto: *Escuela, maestro y métodos en Colombia 1750-1820*, Ed. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá 1986. Infortunadamente la cita transcrita en el texto está insuficientemente referenciada y, por lo tanto, no puede precisarse su valor institucional y la fecha, pero parece ser tomada de uno de dos títulos de la señora Tanck: *La educación ilustrada 1786-1813*, o *Tensión en la Torre de Marfil*. Ambos textos sobre la educación en México.
- ⁵ Faure, Edgar: *Aprender a ser*, Ed. Alianza/UNESCO, Madrid 1972.
- ⁶ Cf. Helg, Aline, *La educación en Colombia 1918-1957*, ed. Cerec 1987.
- ⁷ Archivo Histórico Nacional de Bogotá (A.H.N.B.). Citado por Martínez, pág. 122.
- ⁸ A.H.N.B., Instrucción Pública, T. IV.
- ⁹ Ibid.
- ¹⁰ Ibid.
- ¹¹ Ariés, Philippe: *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Taurus, Madrid 1987, pág. 401.
- ¹² Franckfort, *El pensamiento creador de mitos*.
- ¹³ Citado por Martínez, op. cit. pág. 68.
- ¹⁴ Citado por Martínez, op. cit. pág. 34.
- ¹⁵ Citado por Martínez, op. cit. pág. 52.
- ¹⁶ Citado por Martínez, op. cit. pág. 94.
- ¹⁷ Neill, A.S.: *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*, Hart Publishing Co., Nueva York 1960, pág. 4.
- ¹⁸ Ibid., pág. 161.
- ¹⁹ Savater, Fernando: *Sin contemplaciones*, Ed. Ariel, Colombia 1995, pág. 72.
- ²⁰ Serie “Vida escolar en Colombia”, Ed. Alegría de Enseñar, FES.
- ²¹ Cajiao, Francisco: *Poder y justicia en la escuela colombiana*, Ed. FES 1994.
- ²² Kalinowsky, Ruiz, Dueñas: *Escuelas que construyen democracia*, CIDE, Lima 1996.
- ²³ Proyecto Atlántida: *Cultura del adolescente escolar en Colombia*, Ed. FES-Tercer Mundo, Bogotá 1995.

■ LA PARTICIPACIÓN DE LOS ADOLESCENTES: ¿ Exorcismo o construcción de ciudadanía ?

*Irene Konterllnik**

I INTRODUCCIÓN

Desde el advenimiento de los procesos de consolidación democrática en la región, pocos temas han sido tan nombrados como la participación. Su sobreutilización en el discurso político y técnico lo ha convertido en un concepto que a veces parecería haberse vaciado de sentido. Participación es la palabra mágica para resolver los variados problemas de la comunidad, para abaratar costos de los servicios y, en general, distintos síntomas producidos por las crisis de integración que atraviesan las sociedades en este fin de siglo. La profusión de programas, técnicas y metodologías que se crean y recrean permanentemente son prueba de ello.

Si bien estas tendencias se observan con relación a diferentes situaciones y sectores de la sociedad, en la agenda de la participación también han entrado los adolescentes. La irrupción de los más jóvenes en espacio social a través de expresiones a veces violentas, creativas o simplemente “estando” en la noche y en las esquinas de los barrios en los centros urbanos, ha despertado la curiosidad, la preocupación y hasta el horror de decisores políticos, opinión pública y académicos.

En contraste con las respuestas punitivas planteadas por algunos, en el imaginario de muchos la participación de los adolescentes surge como una fórmula moderna y a veces progresista de dar cuenta de la definitiva presencia de los adolescentes en la vida social.

Muchas iniciativas parecerían más bien una forma de exorcizar la sensación de impredecibilidad y a veces miedo, que producen los adolescentes con su andar indiferente a los reclamos o propuestas generadas desde los adultos. El concepto de exorcismo como “conjuro contra un espíritu maligno; impedir, evitar, alejar un daño o peligro” (Diccionario de la Lengua Española, 1992) guarda semejanza con el concepto de prevención, muy de moda entre las iniciativas generadas para los adolescentes. Y la prevención en general invoca a la participación como un instrumento para evitar otros males. El discurso de la prevención aparece “... como anticipación a comportamientos indeseables. Por lo general descansa sobre una identificación negativa de los problemas de los adolescentes: prevención del delito, del embarazo, de la prostitución. Se previene una posible enfermedad o desvío” (Konterllnik, 1996).

Pero ¿qué relación tiene esto con el desarrollo de competencias democráticas y la formación de la ciudadanía?

Las iniciativas que plantean la participación de los adolescentes acontecen en democracia; sin embargo, dependerá de la manera en que se conciba o promueva la participación el hecho de que ésta pueda llegar a ser una instancia posibilitadora de la profundización de esa misma democracia, o bien que pueda lograr neutralizar o minimizar esa capacidad.

Como definición general, vemos que la democracia es un sistema de representación de intereses en los cuales los principios de libertad de opinión y asociación son verdaderos prerrequisitos para el funcionamiento de las reglas del juego democrático, y que el desarrollo democrático implica la ampliación de los espacios en los que se puede ejercer el derecho a participar en las decisiones: familia, escuela o administración de los servicios (Bobbio, 1997).

Desde su ratificación casi universal, la Convención sobre los Derechos del Niño incorpora disposiciones que son una base para el desarrollo de competencias para la vida democrática. El derecho de todos los niños y adolescentes que sean capaces de formarse un juicio propio a poder expresarlo en todos los aspectos que les conciernen y a que sus opiniones sean tenidas en cuenta, junto al concepto de autonomía progresiva (Cillero

Bruñol, 1997), a asociarse libremente, a buscar y recibir información y a no ser discriminados, conforman un grupo de derechos cuyo ejercicio puede contribuir a la democratización de los espacios por los que transitan los adolescentes, construir un nuevo tipo de relaciones culturales y sociales de los adolescentes entre sí e imprimir orientaciones renovadoras a los procesos de cambio social.

El acceso a la responsabilidad y a la ciudadanía y la posibilidad de ser sujeto capaz de recrear y sostener relaciones democráticas no es algo mágico, que surge de un día a otro. El aprendizaje de “virtudes ciudadanas”, como combinación de derechos y responsabilidades (Repetto, 1998), es un proceso que debe ir creciendo con la persona humana y debe ser facilitado y estimulado por las instituciones sociales y políticas.

Los adolescentes se juntan y despliegan formas de agrupamiento con códigos y estilos propios. Transitan por instituciones (familia, escuela, iglesias), encuentran los obstáculos u oportunidades de un mundo ya paudado por otros y los sortean como pueden. En esas interacciones van organizando su mundo interno, su subjetividad. Pensarse y organizar ese mundo interno, con percepciones y sentidos que los coloquen como sujetos de derecho, depende de la posibilidad que tengan de intervenir en el diseño de pautas y normas del mundo en que viven y les tocará ser adultos. Éste es en síntesis el sentido de la participación; más que un conjuro contra los males de nuestro tiempo, es una apuesta a la construcción de una subjetividad independiente, parte activa de la sociedad.

No somos ajenos al hecho de que el contexto económico social en el que se quiere problematizar la participación de los adolescentes es un dato constitutivo del alcance y las posibilidades que tiene dicha participación. Adolescentes sin escuela y sin competencias para acceder a un mercado de trabajo cada vez más sofisticado y competitivo, suponen una exclusión a derechos básicos sin los cuales es difícil hablar de la construcción de una ciudadanía plena. Sin embargo, el acceso a esos derechos reclama una demanda consciente de los mismos. “La igualdad de los seres humanos en dignidad y derechos no es algo dado: es una construcción de la convivencia colectiva, que requiere el acceso al espacio público. Ese acceso al espacio permite la construcción de un mundo común a través del proceso de afirmación de los derechos humanos” (Lafer, 1991). Los procesos democráticos que se consolidan en la región son una oportunidad para ampliar cualitativa y cuantitativamente las bases de la ciudadanía.

Tomando como referencia la documentación sobre el tema producida básicamente en la Argentina, intentaré hacer un recorrido por los lugares y formas de sociabilidad que desarrollan espontáneamente los adolescentes para revisar luego su posibilidad para constituirse en una base cierta para el desarrollo de propuestas de participación capaces de estimular el desarrollo de la ciudadanía de los adolescentes.

II. ADOLESCENCIA, DEMOCRACIA, DERECHOS Y PARTICIPACIÓN

La mayoría de los adolescentes en América Latina han nacido en democracia o bien crecieron más de la mitad de sus vidas en democracia. Posiblemente no la valoren tanto como las generaciones que hemos padecido las más feroces dictaduras que acontecieron durante el último siglo. Conocen la dinámica de la democracia representativa porque cada dos años los adultos votamos y la televisión es invadida por programas periodísticos con los candidatos a diputados, intendentes, presidente, gobernadores y una maraña de adultos que prometen cosas y expectativas de un mundo mejor.

La democracia para los niños y adolescentes se asemeja a una vidriera, está enfrente de ellos y ellos “miran” la democracia cuando los grandes votan y eligen a sus candidatos o partidos predilectos. Eso es parte de la historia, el resto no sólo hay que contárselo sino que también deberíamos comenzar a aprenderlo con ellos, nosotros, los adultos, que vivimos una porción importante de nuestras vidas privados de democracia. Para ello será necesario que, más allá del sufragio universal, el desarrollo de la democracia se profundice conjugando la democracia política con la democracia social, es decir que se garantice no sólo el aumento en la cantidad de personas que tienen derecho a votar sino en la multiplicación de los espacios en los que pueden ejercer ese derecho, o sea de los espacios de participación para la toma de decisiones (Bobbio, 1984).

Vista desde esta perspectiva, la democracia no es algo estático, sino que implica una construcción colectiva y permanente en la que las personas, grupos e instituciones tienen la posibilidad de aportar desde los distintos ámbitos de la vida social. Esto nos remite al hecho de que la democracia también es una forma de organización de la sociedad. “La sociedad no es un orden, una jerarquía, un organismo; está hecha de relaciones sociales, de actores definidos al mismo tiempo por sus orientaciones culturales, por sus valores y por sus relaciones de conflicto, de cooperación o compromiso con otros actores sociales. La democracia se define a partir de ese momento no ya como una creación política de la ciudad, sino como la penetración del mayor número de actores sociales, individuales y colectivos en el campo de la decisión” (Touraine, 1994).

Con el objetivo de revisar las relaciones entre adolescencia y participación propongo destacar dos dimensiones de la democracia que representan una oportunidad para profundizar sobre el alcance y el sentido de la participación de los adolescentes y de la democratización de las relaciones sociales en las que están inmersos. Las dos dimensiones son;

- la democracia como resultado del pasaje de la prioridad de los deberes de los súbditos a la prioridad de los derechos del ciudadano (Bobbio, 1991);
- la democracia como espacio de diálogo y deliberación pública.

Con relación a la dimensión de la democracia como ámbito de desarrollo de los derechos del ciudadano, esto supone el pasaje de relaciones de subordinación al poder absoluto, al establecimiento de relaciones reguladas por derechos y obligaciones de las personas entre sí y con las instituciones. Los derechos surgen como limitación al poder o una demanda de acciones positivas para satisfacer necesidades.

Desde sus orígenes, la ciudadanía tuvo como desafíos el proteger derechos individuales y el asegurar la pertenencia a la comunidad, es decir limitar la injerencia del poder sobre la libertad de las personas y, a su vez, lograr la integración de los miembros de la comunidad en la vida colectiva.

En democracia la integración supone el sostenimiento de relaciones de reciprocidad e interdependencia entre los miembros de una comunidad, basadas en el respeto de las diferencias y el reconocimiento del otro como persona autónoma, poseedora de derechos propios. Derechos y responsabilidades constituirían principios organizadores de la convivencia de los ciudadanos dentro de una comunidad política compartida, y definen su consideración como miembros plenos de una sociedad de iguales.

En ese sentido, al reconocer a los niños y adolescentes como sujetos portadores de derechos y con capacidad para ejercerlos, la Convención sobre los Derechos del Niño significa un paso trascendental para la definitiva incorporación de los adolescentes como ciudadanos en sociedades democráticas. “Ser niño no es ser ‘menos adulto’, la niñez no es una etapa de preparación para la vida adulta. La infancia y la adolescencia son formas de ser persona y tienen igual valor que cualquier otra etapa de la vida”. En la CDN la infancia y la adolescencia tampoco son conceptualizadas “como una fase de la vida definida a partir de las ideas de dependencia o de subordinación a los padres u otros adultos. La infancia y la adolescencia son concebidas como una época de desarrollo efectivo y progresivo de la autonomía personal, social y jurídica” (Cillero Bruñol, 1997).

La posibilidad del ejercicio de los derechos en forma autónoma, con criterios de progresividad de acuerdo a la edad, implica un abandono de prácticas de subordinación de los niños y adolescentes a sus padres, a las instituciones y a los adultos en general, y el reemplazo por funciones de orientación y dirección para que los niños y adolescentes ejerzan los derechos de los cuales son titulares.

El viejo adagio de “los derechos de uno terminan cuando comienzan los derechos de otro” nos sirve también para introducir el hecho de que los derechos no son ilimitados, y su progresivo ejercicio por parte de los niños y adolescentes implica también una progresiva consideración de los derechos de las otras personas, lo cual significa un permanente aprendizaje de la responsabilidad con relación a otros, a la vida en comunidad.

En este contexto, la efectiva incorporación de la CDN a las prácticas sociales, institucionales y jurídicas implica la posibilidad de desarrollar en el adolescente ese conjunto de “virtudes ciudadanas” que lo vayan construyendo como un miembro competente de la sociedad en que vive.

En relación con la democracia como espacio de diálogo, Giddens (1994) plantea que la democratización es “una forma de crear una ‘arena’ pública en la cual temas controvertidos pueden ser resueltos, o por lo menos manejados, a través del diálogo más que a través de formas preestablecidas de poder”. “Fuera de la arena del Estado, se podría sugerir, la democracia dialógica puede ser promovida en varios contextos importantes. En el área de las relaciones personales –relaciones entre padres e hijos, relaciones sexuales, relaciones entre amigos– la democracia dialógica avanza hasta el extremo en que tales relaciones están organizadas a través del diálogo más que a través de un poder impuesto”. “La democratización es una situación donde se desarrolla una autonomía de comunicación, y donde tal comunicación forma un diálogo a través del cual las políticas y actividades son diseñadas”. Y agrega que los individuos que son capaces de comunicarse efectivamente con otros posiblemente estén preparados para las tareas más amplias de la ciudadanía.

Los adolescentes son portadores de verdades, percepciones, conocimientos, y también son portadores de palabra. Al incorporar el derecho de los niños y adolescentes a ser escuchados y a que su opinión sea tenida en cuenta, la Convención sobre los Derechos del Niño está dando legitimidad jurídica a un hecho casi ignorado por las normas, las instituciones y las prácticas sociales. De esta manera, la CDN sienta las condiciones mínimas para el desarrollo de capacidades en los niños y adolescentes, pero también en los adultos y las instituciones, para encarar procesos de diálogo y negociación, habilitantes para la profundización de las relaciones democráticas.

III. EL CONTEXTO ECONÓMICO SOCIAL Y LA HETEROGENEIDAD DE LOS ADOLESCENTES

Los aspectos centrales en que debemos inscribir la situación de los adolescentes en la región son el aumento de la desigualdad, la vulnerabilidad social y la pobreza. Los países han crecido a nivel económico, pero ello se ha conjugado con la expansión del desempleo, la precarización del trabajo, el mercado informal de baja productividad y bajos salarios.

La exclusión de amplios sectores de los frutos del crecimiento ha puesto en cuestión las posibilidades de integración social.

A la definitiva implantación de un sistema de mercado basado en consideraciones costo/beneficio, con efectos que han llevado al aislamiento y la fragmentación social, se agrega el acceso casi universal a los estímulos del consumo a través de los medios masivos de comunicación y el avance tecnológico. Esto ha ido modificando pautas de relación entre las personas, valores, aspiraciones y formas de expresión verbal, corporal, y ampliado brechas generacionales con mayor celeridad que en épocas anteriores.

En muchos países de la región, las nuevas tendencias se han sumado a procesos previos de acumulación de desventajas en el acceso a bienes y servicios básicos para el bienestar y el desarrollo por parte de grandes sectores de la población. El impacto que esto ha tenido sobre la familia y la escuela, ámbitos de inclusión de los niños y adolescentes en la vida social, ha sido significativo. La familia, en cuanto proveedora de elementos materiales y simbólicos (valores, actitudes, tradiciones religiosas) para la prole, se ha visto expuesta a grandes limitaciones en su capacidad, desbordada tanto por las exigencias de sobrevivencia económica como por la adaptación a nuevas formas culturales.

La escuela también ha sufrido transformaciones que han alterado su capacidad como lugar de aprendizaje de competencias y de desarrollo de la sociabilidad. Si bien en la región la escolarización primaria ha crecido secularmente, llegando a una cobertura muy alta, la permanencia de los adolescentes en la escuela, con distintas variantes entre los países, ha tenido un crecimiento mucho menor¹. El marco económico también ha atentado contra la inserción de los adolescentes en el mundo del trabajo, diluyendo casi por completo, para un alto porcentaje de ellos, las posibilidades de integración en una cotidianeidad sujeta a regularidades, obligaciones, aprendizaje de capacidades prácticas y competencias académicas y sociales².

En forma más acentuada que en décadas anteriores, el marco económico social va dibujando aspiraciones, certezas y posibilidades cada vez más diferenciadas dentro del mismo grupo etario. En este fin de siglo, con mayores exigencias en torno a la posesión de competencias básicas e interactivas para el ingreso al mercado de trabajo, la escuela o no escuela es un factor decisivo de inclusión social en esta etapa de la vida y de transformación de los individuos en ciudadanos. “Para que la ciudadanía se haga presente y actuante en cada individuo, éste debe poseer un mínimo de recursos (capacidades, conocimientos, competencias expresivas, tiempo, etc.), cuya disponibilidad hoy no está garantizada para todos” (Tenti Fanfani, 1998).

La heterogeneidad, producto del acceso diferenciado al mercado y a los servicios, es un primer dato que dificulta hablar de “los adolescentes” en forma unívoca. Va configurando distintos territorios (espaciales, subjetivos y simbólicos), que se expresan a su vez al interior de tendencias, las cuales a veces parecerían comunes más allá de la condición social.

IV. LA SOCIABILIDAD DE LOS ADOLESCENTES Y LA RELACIÓN ENTRE PARES

Como se señala en diversas reflexiones sobre el tema, la adolescencia es una etapa de búsqueda, de ensayo y error, de avances y retrocesos. “Al contrario de un tour, donde todo está organizado y planificado previamente, el recorrido del viaje adolescente se organiza desde la imprevisibilidad absoluta” (Efron, 1996). Aun cuando los adolescentes de hoy están ciertamente atravesados por nuevas lógicas, conservan características comunes con los adolescentes de otras épocas. Se podría decir que los procesos son los mismos, pero las formas y contenidos van variando.

La adolescencia representa el momento en que se va dando una reestructuración en la construcción de la identidad y se van diversificando, con mayor fuerza que en la infancia, las referencias de “otros” (grupos, personas) más allá de los padres. La afirmación como un otro distinto a los padres en general se presenta como una necesidad de diferenciación con relación a pautas, valores, elecciones estéticas. Las formas que asume el disenso varía y tiene características particulares en cada época.

La sociabilidad de los adolescentes muestra ciertas constantes en las formas de interacción entre pares que se extienden, a su vez, más allá de las diferencias sociales y de género.

Los grupos de pares representan una referencia importante en la construcción de la identidad adolescente.

“Los intercambios y los movimientos que se suscitan a través de estos grupos son un eslabón clave en la conformación de la identidad adolescente, porque se trata de un ensamblaje cualitativamente distinto entre lo histórico que se va reestructurando y lo actual” (Efron, 1996). Esto se ve confirmado por los propios adolescentes cuando son indagados. Siguiendo una encuesta realizada por UNICEF, la importancia asignada a los amigos como ámbito de vida preferido por los adolescentes, es significativa (Tenti Fanfani, 1998).

Una característica casi invariable de esta grupalidad es la necesidad de “estar juntos sin más” (Urresti, 1998). Este estar juntos no supone formas más estructuradas de organización, con regularidades o compromisos mutuos; es “un juntarse sin tarea ni objetivo ... Se establecen los microclimas grupales y no las grandes tareas sociales”. “Ellos están mucho tiempo juntos pero sin existir algún tipo de proyecto grupal, ni tampoco existe circulación de la palabra entre ellos que les permita pensar ... sobre, o elaborar conjuntamente proyectos. Andan juntos pero desperdigados, con escasas acciones colectivas o participativas” (Taber y Zandperl, 1997).

Las afirmaciones anteriores parecerían ponernos frente de una grupalidad desplegada a través de episodios efímeros, que en algunos casos mueren con la noche, con el cambio de estación (invierno-verano) o la mudanza del barrio, sin un proceso que vaya cementando vínculos que a su vez permitan el desarrollo de una acción colectiva en torno a intereses o problemas comunes.

Por la positiva o la negativa, los grupos de pares son referentes de identidad, son un espacio de diferenciación en relación con el mundo adulto. En muchos casos, el agrupamiento juvenil espontáneo “es un espacio sobre el cual la sociedad tradicional, a partir de sus instituciones, ejerce un débil control ... Es esencialmente un agrupamiento de resistencia a la situación de relegamiento en que se encuentran”. (Jiménez Caballero, 1991).

La necesidad de pertenencia, el ser parte de algo, revelada a través de la grupalidad, parecería atravesar todas las expresiones que transitan los adolescentes. “Estos agrupamientos juveniles se expresan en múltiples formas: La gran mayoría son grupos espontáneos a nivel barrial. Unos pocos han asumido la forma de galladas juveniles y pandillas. También se encuentran bajo la influencia de la moda y la música” (Jiménez Caballero, 1991).

Los grupos juveniles, aun con su carácter espontáneo y a veces efímero, son espacios de participación de los adolescentes. Si tomamos la palabra participación en su sentido literal: “tomar parte, compartir las mismas opiniones” (Diccionario de la Lengua Española, 1992), vemos que naturalmente los adolescentes buscan y promueven permanentemente esa posibilidad. Lo que queda en duda es si el afuera, la lógica del poder en que están insertos en su pasaje por las múltiples instituciones sociales, representa un continente y posibilitador del desarrollo de la participación en su sentido amplio, es decir del tomar parte en las decisiones que van moldeando sus vidas.

V. LA IRRUPCIÓN DE LOS ADOLESCENTES EN EL ESPACIO SOCIAL

A pesar del carácter heterogéneo, fruto de las condiciones sociales diferenciadas en que se encuentran, la presencia de los adolescentes en la vida social se parece en todos los casos a una irrupción; de repente existen, nos damos cuenta de que están. De las certezas que imprimían a las generaciones anteriores de adolescentes las normas diseñadas desde el mundo adulto, la rapidez de los cambios y la incertidumbre de fin de siglo parecerían atravesar a todos por igual.

Los lugares donde se manifiesta esa búsqueda de la actual generación de adolescentes parecerían guardar cierta regularidad: la noche, la esquina, la música. Al interior de estas expresiones comunes, las diferencias por condición social parecerían volver a emerger en términos de apropiación del espacio urbano, los “gustos” o lo estético y el acceso a bienes de consumo que imprimen sus características propias.

1. El escenario de la noche

Vinieron para quedarse... Desde hace unos años a esta parte, los adolescentes se han ido apropiando de lugares públicos que hasta hace poco eran patrimonio de los adultos. La noche, la calle y las multitudes se han convertido en lugares emblemáticos de su definitiva presencia.

En términos generales, se observa que en épocas no tan lejanas los adolescentes permanecían básicamente en los lugares en que transcurre la vida privada: la familia. La escuela constituía un espacio diferenciado pero mantenía cierta continuidad con relaciones, cara a cara. En aquéllos sin escuela, la pequeña empresa familiar o el ingreso como aprendiz en una taller eran también una extensión de relaciones primarias. El despliegue de la sociabilidad de los adolescentes transcurría en las fiestas en la casa familiar, y en algunos casos los clubes

de barrio. Unos pocos apenas se aventuraban al espacio de la calle y de la noche.

Los adolescentes hoy circulan, están. Bajo el paraguas homogéneo de la noche y de la calle abrigan motivaciones comunes y a la vez una gran heterogeneidad de expresiones e identidades.

¿Por qué la noche y la calle? La noche y la calle representan espacios que parecerían permitirles diferenciarse del mundo de los adultos y ubicarlos en un tiempo y espacio propios, sin interferencias de lo que ya está instituido. Son escenarios donde aparece como posible crear nuevas reglas, normas de conducta y de relación que el mundo ya organizado por otros, los mayores, no permite. Siguiendo a Margulis (1997), “la noche aparece para los jóvenes como ilusión liberadora”. “Las normas que regulan la vida urbana varían del día a la noche. Las actividades de los pobladores están regidas por los marcos institucionales que establecen los usos posibles de los lugares en distintas horas, la institucionalización espacial y temporal de las prácticas sociales.” Durante la noche “la ciudad es de los jóvenes mientras los adultos duermen; es otra ciudad... Es situarse en el tiempo opuesto, en el tiempo en que los padres duermen, los adultos duermen, duermen los patrones; los poderes que importan, los que controlan desde adentro están alejados y con la conciencia menos vigilante, adormecida por el sueño”.

Esta “ilusión liberadora” que les ofrece el apropiarse del espacio y del tiempo, sin sensación de límites, en que imprimen sus propias lógicas de relación, tiene la apariencia de constituirlos en “productores antes que consumidores de la situación social, ... productores de orientaciones normativas de la vida social” (Touraine, 1984). No son las normas y los códigos de los adultos, sino la creación de nuevos modelos culturales que les da sentido de pertenencia e inclusión en un mundo propio.

La calle a la noche ya es un espacio en sí mismo para los adolescentes. El deambular de un lado al otro otorga una pertenencia al mundo juvenil, por lo que que parecería no existir diferencias entre ellos. Sin embargo, las ofertas de diversión y servicios son muy heterogéneas, y el acceso a los mismos varía por condición social. La noche ha sido rápidamente apropiada por el circuito mercantil, revelando así el carácter ilusorio sobre el que surge la sensación de libertad que vivencian los adolescentes. “En la noche no dejan de estar presentes las formas de dominación y legitimación vigentes en la sociedad. Predomina la lógica de la distinción, de la exclusión y las jerarquías”. Los jóvenes “no crean sus propias reglas, no regulan su espacio; son actores de un gran teatro ajeno, consumidores dentro de un género que les ofrece alguna posibilidad de elección, pero siempre aceptando reglas que no han creado, rígidas formas de exclusión o admisión, códigos a los que hay que someterse, adaptarse, mimetizarse, para ser elegible, ‘tener éxito’, ser miembro” (Margulis, 1997).

La mercantilización de la noche ha conducido a extremos de discriminación en que los adolescentes son estigmatizados por la ropa, por “portación de cara” u otros indicadores de su condición social. La paradoja de sentirse libres, sin condicionamientos, la “ilusión” de ser productores de una nueva situación social, encuentra su contracara en su transformación en objetos de otros, aceptando enfrentarse a la negación de sus derechos humanos básicos. “O sea, para ‘ser’ en la noche tramitada por los responsables de los boliches, precisan deshacerse de sus derechos como sujetos lúcidos, para colmar los intereses de quien los hegemoniza, un comerciante hábil que recalca en la necesidad de transgresión que tienen los adolescentes (salvando excepciones)” (Giberti, 1996).

2. La esquina

Los adolescentes en las esquinas son un nuevo componente del paisaje urbano y suburbano. Desde los barrios más pobres a los más residenciales, pasando por el centro de la ciudad, la esquina es un territorio de encuentro tanto diurno como nocturno de grupos juveniles que, como se dijo más arriba, “se juntan sin más”. En muchos casos se reúnen en forma ritual, alrededor de un kiosco, fumando, compartiendo una bebida, contorsionándose al escuchar sus músicas preferidas.

La apropiación de la esquina parecería tener varias connotaciones, básicamente relacionadas con las condiciones sociales. De lugar de intercambio para partir hacia recitales o bailes, también representa un lugar de encuentro por sí mismo. Para muchos adolescentes, la carencia de espacios para la recreación y el deporte ha hecho que las esquinas y calles se transformen en los únicos espacios para el encuentro juvenil.

En los sectores más pobres, los adolescentes desarrollan en la esquina el sentido de pertenencia que necesitan para sentirse parte de un “algo social” y que, en muchas oportunidades, les es negado por las instituciones sociales. Ayuda a construir el “nosotros” que da un sentido de estar con otros. “Por lo tanto, por un lado, se advierte la exclusión social permanente que estos jóvenes vivencian en todos los ámbitos en los que transcurre su vida cotidiana, y, por otro lado, también se observa el aspecto cohesivo resultante del compartir sentimientos, experiencias, valores, lugares o ideales que son comunes a todos ellos” (Kuasñosky y Szulik, 1996). Esto parece repetirse en todas las ciudades latinoamericanas, producto todas de una urbanización acelerada y excluyente. Por ejemplo, haciendo referencia a Bogotá, encontramos que “agrupados de acuerdo al barrio en

que viven, el sentimiento de pertenencia territorial aparece como el elemento central que los identifica. Con nombres como ‘Los Villanos’, ‘Los Yanquis’, ‘Los Golden Eagles’, ‘Los Halcones’, defienden su territorio en temibles peleas callejeras” (Riaño Alcalá, 1992). Un estudio realizado en un barrio del sur del Gran Buenos Aires también plantea que “el componente territorial cobra gran importancia en la conformación de su identidad: ellos son la barra de la esquina. Es en torno a este espacio que diagraman su vida cotidiana y recuperan un espacio de intimidad” (Kuasñosky y Szulik, 1996).

Es interesante señalar cómo este sentido de pertenencia a partir de lo territorial y esta “cohesión” se construye desde la exclusión: falta de escuela, trabajo, equipamientos sociales y, también, falta de acceso a las instituciones barriales manejadas por los adultos (juntas vecinales, Sociedades de Fomento, etc). La esquina, la apropiación del territorio, parecería una forma de afirmar su existencia, de estar protegido, darle un sentido a la vida, una inclusión desde la exclusión.

3. *Las expresiones musicales*

Durante las últimas décadas, la música se ha convertido en la expresión cultural más extendida entre los adolescentes y jóvenes. Es uno de los grandes ordenadores de cultura, generador de identidad. A partir de la música se han ido gestando comunidades de sentido, estéticas y de estilos de vida.

La manifestación musical que ha calado con más profundidad es el rock, definido por algunos como un fenómeno social. Con los años el rock fue mutando sus formas, contenidos y estética, y se abrió a distintos estilos que han ido delineando múltiples pertenencias juveniles. A pesar de su mercantilización, el rock aparece como el más politizado entre los varios géneros musicales seguidos por los adolescentes

Desde sus inicios en los años '50 en Estados Unidos, se fue extendiendo rápidamente a todo el mundo, hasta que hacia mediados de los años '60 se comenzaron a desarrollar grupos locales que componían y cantaban en castellano³.

En el caso de la Argentina, y posiblemente en el resto de América Latina, el rock ha seguido las vicisitudes producidas por los cambios en los regímenes políticos. “La práctica rockera se concibe a sí misma apartada de los partidos políticos aunque no de la política, alejada de la religión aunque constituya casi una religión. El rock siempre estuvo diferenciado pero nunca aislado del conjunto de la sociedad” (Di Marco, 1994). Durante las dictaduras se constituyó en uno de los lugares de la resistencia a la prohibición de la palabra y a la represión de la acción colectiva. “La creación de un ‘nosotros’ a través del rock nacional propiciaba la libertad y la participación” (Giberti, 1996).

Con la vuelta a la democracia, los encuentros de rock fueron el lugar de la alegría y una “excusa” para apropiarse del espacio público. En vísperas del advenimiento de la democracia, en la década del '80, “el rock desempeñó un papel realmente importante en la socialización de amplios sectores de la juventud argentina, consolidando un actor colectivo en actitud francamente cuestionadora de legitimidad, que tuvo en los conciertos el ritual, el momento y el espacio para manifestarse como cultura” (Di Marco, 1994).

En los '90, en el marco de un proceso democrático más consolidado, el rock subsiste como eje convocante de miles de adolescentes y jóvenes. Aun cuando se ha convertido en un producto de consumo muy rentable, manejado por intereses comerciales, el rock es una forma de participación. Si tomamos la acepción literal de participación (tomar parte, compartir las mismas opiniones), el rock es un espacio de participación juvenil masiva. “El sujeto del rock es consumidor cultural en cuanto a vidad estética y en cuanto a necesidad de relacionarse en un espacio donde se comparten códigos e ideas comunes, obteniendo a cambio una sensación de pertenencia y contención. Lo más importante de esto se ve en los recitales, el punto culminante de la construcción del imaginario rockero” (Di Marco, 1994).

Durante los últimos años se viene observando una gran proliferación de bandas musicales con estilos propios que, a su vez, ha ido generando “colectividades” de seguidores que se diferencian entre sí a partir de su identificación con uno u otro grupo. Los recitales se han ido convirtiendo así en ámbitos de expresión de lealtades, los jóvenes acompañan a sus grupos o cantantes preferidos y se quedan para “hacerles el aguante” porque para ellos “ir a un recital es algo más que ir a escuchar música” (Bustos Castro, 1996).

Otra expresión musical que ha cobrado mucha difusión desde finales de los años '80 es la música tropical, básicamente la cumbia, adaptada por los grupos locales en el marco de su fusión con otros géneros autóctonos (como por ejemplo el chamamé). Es la música que tiene su mayor cantidad de seguidores entre los sectores juveniles populares urbanos. Los lugares de baile que se constituyen en los puntos de encuentro de estos grupos con su público responden al apelativo de “bailantas”, nombre que se ha hecho extensivo a los grupos: “bailanteros”. También estas expresiones musicales son espacios de confluencia en que los adolescentes y jóvenes refuerzan su pertenencia a una comunidad o grupo, con códigos y estéticas propios.

VI. FORMAS ORGANIZADAS DE PERTENENCIA JUVENIL

Los adolescentes también despliegan su sociabilidad a través de espacios organizados por iglesias, movimientos laicos de larga data tales como el scoutismo y otras formas voluntarias de convocatoria (por ejemplo los rotarios). Posiblemente estos adolescentes también sean parte de los pobladores de la noche y manifiesten su adhesión a expresiones musicales pero, en general, su pertenencia y sus grupos de amigos están definidos por su incorporación a estas instituciones.

La grupalidad que desarrollan en estos ámbitos se organiza a partir de actividades que estimulan la convivencia (por ejemplo los campamentos), el aprendizaje de habilidades para la conducción de grupos (capacitación en liderazgo) y prácticas que promueven la solidaridad social, generalmente orientadas al apoyo de sectores sociales pobres.

En todos los casos, estos espacios representan iniciativas diseñadas y generadas desde los adultos. En general, la convocatoria de adolescentes a estas organizaciones ha tenido objetivos en parte relacionados con la “prevención” de “modalidades consideradas antagónicas, divergentes con las pautas socialmente aceptadas. Otras veces las organizaciones del mundo joven a partir de los adultos tienen la finalidad de introducirlos e iniciarlos en proyectos histórico sociales de naturaleza más amplia. Proyectos de cuño político, cívico o religioso” (Gomes Da Costa, 1996).

Estas formas organizadas de inclusión grupal de los adolescentes, como sugiere Gomes Da Costa, tienen en común “la estandarización de ciertos tipos de conducta sobre la base de las culturas vivenciadas en el interior de esas organizaciones”, y han funcionado como “mecanismos colectivos de iniciación al protagonismo social”.

En general estas formas de pertenencia tienen poca visibilidad, porque sus prácticas se acotan a espacios sociales y territoriales definidos, o bien porque en los últimos años ha disminuido la afluencia de jóvenes a estas organizaciones. Sin embargo, subsisten como un entramado social anónimo que se pone en escena a través de acontecimientos multitudinarios que estarían revelando una latencia desconocida, en general, para el observador desprevenido. Las convocatorias masivas representan el momento de exaltar y consolidar la pertenencia de los jóvenes y adolescentes. El encuentro, la proximidad, “lo común” que los une, parecería guardar semejanzas con la militancia de los años '60 y '70 y con los actuales recitales, más si se toma en cuenta el *aggiornamento* que han tenido estos espacios, a través de la incorporación de símbolos y una estética sentida por los adolescentes: música, bailes, etc. ⁴

VII. ACERCA DE LA PARTICIPACIÓN LA POLÍTICA

Así como en los años '60 y '70 la actividad política fue el ámbito de socialización y de desarrollo de la grupalidad y de las acciones colectivas para miles de adolescentes y jóvenes en América Latina, los años '90 parecerían encontrarlos bastante ajenos a este espacio.

Sobre la base de una encuesta realizada por UNICEF en la Argentina, se observa que cuando a los jóvenes y adolescentes se los interroga directamente acerca de su participación política, los datos indican que se interesan por ella el 36% de los adolescentes (14-17 años), pero participa activamente en este campo sólo una ínfima fracción (2%) (Tenti Fanfani, 1998). En el caso de una encuesta realizada en Brasil (Zagury, 1966, citado por Gomes Da Costa, 1996), ante la pregunta de cómo se consideraban políticamente los adolescentes entre 14 y 18 años, la respuesta con el porcentaje más elevado fue “neutro” (56%), seguida por “desinteresado” (14%) de la política. Sin embargo, en esta encuesta, a diferencia de sus vecinos argentinos, casi el 30% de los adolescentes se declaran participantes en política⁵.

En relación con la identificación con algún partido político o con alguna posición ideológica, se repite el desinterés generalizado observado más arriba. El 71% de los adolescentes encuestados no se posicionan en ningún lugar del espacio delimitado por el polo de la izquierda y el de la derecha. Los porcentajes más elevados corresponden a las respuestas “ninguna” o “no sabe o no contesta”. En el caso de la encuesta realizada en Brasil, ante la pregunta sobre cómo se definirían políticamente, el 52,8% de los adolescentes entre 14 y 18 años respondía “no saber”.

VIII. LA VIOLENCIA⁶

Siendo uno de los aspectos ordenadores de este documento el revisar la capacidad que tienen las distintas expresiones juveniles en convertirse en espacios posibilitadores del aprendizaje de competencias democráticas, el tema de la violencia merece algunas reflexiones. La violencia es un factor que atraviesa las formas de sociabilidad adolescente y los escenarios en que transcurre su vida social a varios niveles: en la calle y la noche, el abuso de poder por parte de algunas instituciones tanto públicas como privadas; la violencia ejercida por

ellos mismos hacia el entorno; la violencia en las relaciones entre ellos. Es un fenómeno complejo que merece un análisis en profundidad. Si bien acontece también en la vida privada, al interior de las familias, trataré de hacer un breve recorrido por las expresiones públicas más resonantes en el caso de la Argentina.

Los adolescentes se sienten y son efectivamente maltratados por adultos e instituciones, en diferentes situaciones. A partir de la encuesta realizada por UNICEF que se mencionó más arriba, surge que el 40% de los adolescentes se siente poco o nada respetado por la “sociedad” y el 24% por los maestros. Siguiendo a Tenti Fanfani (1998), “es cierto que las sociedades son un sujeto muy genérico. Es obvio que aquí no cabe conformarse con la constatación de una posición ‘mayoritaria’, sino en el peso significativo que todavía tiene la percepción de ‘falta de respeto’ por parte de instituciones relevantes de la vida social”. En la misma encuesta, del total de la muestra, el 22% de los entrevistados manifestó haber sido agredido físicamente en un lugar público.

Entre las instituciones que es necesario problematizar está la policía. La relación conflictiva de la policía con los adolescentes es significativa. Las percepciones negativas de los niños y adolescentes con relación a esta institución se reflejan claramente en la votación realizada en la ciudad de Buenos Aires en octubre de 1997. Frente a la pregunta: ¿dónde se respetan menos tus derechos?, el 28% eligió en primer lugar el ítem: en la comisaría (UNICEF-Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires). Estas percepciones se fundan en situaciones concretas. Si bien la prensa escrita refleja parcialmente estos hechos, de acuerdo a un estudio realizado por el Centro de Estudios Legales y Sociales de la Argentina sobre los periódicos de la Capital Federal (que registran noticias de todo el país), casi la mitad de abusos de autoridad, negligencia y tortura policial fueron cometidos contra menores de 20 años⁷.

La extralimitación en sus funciones por parte de la policía no constituye un hecho anecdótico sino una práctica continua, que afecta las garantías de libertad de los jóvenes en un Estado de derecho. Estas situaciones, con ejemplos muy resonados en los medios de comunicación, funcionan en el imaginario de los adolescentes como una amenaza permanente que los coloca en actitudes defensivas. Si bien esto no los inhibe en su deambular nocturno y callejero, polariza las relaciones y cuestiona la credibilidad de instituciones que, en democracia, deberían ser garantizadoras de la seguridad y de los derechos ciudadanos.

En el caso de Buenos Aires, la discriminación que se mencionara más arriba en el acceso a los lugares nocturnos representa uno de los escenarios más violentos de la ciudad. Casi todos los fines de semana se repiten las noticias en los periódicos acerca de adolescentes maltratados y golpeados en forma brutal por los custodios que “garantizan la seguridad” de las discotecas (llamados en la Argentina patovicas). A pesar de los análisis que vimos anteriormente (en *El escenario de la noche*), que contextúan la afluencia de adolescentes a estos lugares en una necesidad de pertenecer, “ser miembro”, son necesarios más estudios en profundidad con respecto a la exposición al riesgo de maltrato que significan estas situaciones.

También los adolescentes tienen expresiones de violencia que se manifiestan en la calle, en los recitales así como en la escuela. En este último caso, los finales de curso parecerían poner en escena reacciones que permanecen latentes durante la escolaridad. En la Argentina, la apropiación por los estudiantes de algunas escuelas para festejos, que han terminado con destrucciones edilicias y personas contusas, se ha convertido en tema de debate público casi todos los fines de año lectivo.

Se ha querido dar explicaciones unilaterales a este fenómeno, pero el mismo puede ser visto desde distintas vertientes. “Para algunos no se trata de un fenómeno únicamente educativo. Es el resultado de toda acción colectiva (como en la cancha o los recitales) en el marco de una sociedad violenta. Para otros se trata simplemente de una ‘explosión’ de alegría ampliamente justificada en el ímpetu propio de la juventud, por los desbordes lógicos que implica todo ‘rito de iniciación’ o por la angustia de no saber lo que vendrá después del colegio. También hay quienes opinan que estas manifestaciones violentas de los jóvenes están expresando crudamente, y con un efecto ‘bumerán’, el fracaso de la escuela (y de las familias) en cuanto a su función en la formación de valores y conductas ciudadanas. Por último, una porción de estudiantes cree ver en estas actitudes una acción de ‘venganza’ frente a las situaciones no gratas y hasta autoritarias que atravesaron durante su período escolar” (Filmus, 1998).

Con respecto a las relaciones agresivas de los adolescentes entre sí, resulta difícil despegar del análisis objetivo del fenómeno social los sentimientos de alarma y temor por parte de los adultos. En primer lugar, las noticias periodísticas que incentivan el pánico colectivo, dan cuenta que los adolescentes son cada vez más violentos y peligrosos, abonando así la idea de un aumento en la criminalidad, lo que no ha podido, hasta el momento, ser comprobado por falta de información creíble. En segundo lugar, al ser selectiva y estar centrada en hechos gravísimos pero únicos, esta forma de informar confunde niveles de violencia y mete en un mismo nivel situaciones diferentes que llevan a concluir que todos los adolescentes son violentos.

Una de las formas de violencia más difundidas entre grupos de adolescentes es la que se produce sobre la base de la adhesión a distintos grupos musicales, que en muchas oportunidades ha resultado en episodios trá-

gicos, que han afectado a jóvenes básicamente de sectores populares. Siguiendo a Aníbal Ford (1998), resulta difícil explicar estos hechos simplemente como un choque entre gustos, estéticas o consumos. Por debajo de estos acontecimientos se observa en la actualidad que “la música es uno de los grandes ordenadores de la cultura de los jóvenes, de generador de identidad a falta de otros dispositivos propios de la modernidad como la política, la educación, el ingreso al trabajo, las *jodidas* orientaciones y vocaciones, la imprecisión para pensar futuros y modelos”. Es la violencia “que aparece ante el acoso, la encerrona, la falta de aire en estos jóvenes de las clases populares para quienes la sociedad no tiene ni caminos, ni respuestas, ni lugares”.

Las acciones violentas son un recurso bastante extendido frente a los conflictos y no son patrimonio de los jóvenes. Por un lado, supone un intento de eliminación del otro, del distinto, del que no piensa de la misma manera, y, por otro, un ejercicio del poder en muchos casos ilegítimo⁸. En el caso de las acciones violentas por parte de los adolescentes (entre sí o en relación con su entorno), la violencia parecería reflejar la palabra no dicha, la acción a cambio del diálogo, un intento de imponer la propia verdad en el contexto de reglas que pusieron otros y, en fin, una impugnación a veces primitiva a la negación de su consideración como sujetos de derechos por parte de las instituciones sociales y del mundo adulto en general. Todo en un fin de siglo con muchos fracasos e incertidumbre, que las nuevas generaciones se ven obligadas a heredar. En este contexto, la violencia no es independiente del contexto social, cultural, político y económico en que se gesta. “No es la agresividad la que dispara el conflicto sino que son los conflictos los que disparan la agresividad. Nuestros hábitos de pensamiento generan la expectativa de que todo lo que buscamos explicar sobre la gente puede ser explicado en términos de individuos aislados. Es evidentemente difícil ajustar nuestro pensamiento y, por lo tanto, las explicaciones de cómo la gente está interconectada en grupos: esto es, por medio de estructuras sociales” (Elías, 1993).

IX. A MODO DE CIERRE PROVISORIO:

RELACIÓN ENTRE LAS DISTINTAS FORMAS DE EXPRESIÓN DE LOS ADOLESCENTES Y LA PARTICIPACIÓN COMO EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA

Este rápido recorrido por las distintas formas de socialización y desarrollo de la sociabilidad adolescente ha sido un intento por reconocer en ellas su alcance como espacios de participación.

Por el momento no se ha considerado a la escuela, institución básica cuyo acceso o no acceso opera como una divisoria de aguas entre los adolescentes y condiciona su capacidad de ser ciudadanos plenos. Esto no fue intencional, sino que obedeció a que la complejidad de esta problemática desbordaba los límites de tiempo que estaban previstos para la elaboración de este documento.

Tampoco se puso ningún énfasis en las problemáticas de género, que ciertamente atraviesan las relaciones entre pares.

Sin embargo, considero que el recorrido permite sacar algunas conclusiones provisionales con respecto a las posibilidades de vinculación de estas formas de expresión con el ejercicio de la participación como práctica de la ciudadanía.

La irrupción de los adolescentes estaría demostrando su energía, fuerza y deseos de ser parte de la vida social. Pero no ser parte pasiva, sin posibilidad de influir en el mundo en que viven, sino agregando algo propio al mundo que heredan, permitiéndoles ser actores sociales, sujetos capaces de actuar e incidir en la construcción del contexto en que se encuentran. “El sujeto es el esfuerzo de transformación de la situación vivida en acción libre; introduce la libertad en lo que al principio aparece como determinantes sociales y herencia cultural. El sujeto resiste y avanza en su particularismo y por su deseo de libertad, es decir de creación de él mismo, actor capaz de transformar su entorno” (Touraine, 1994).

Éste es el sentido al que pareciera orientarse la acción que despliegan los adolescentes y que les da un sentimiento de libertad y pertenencia. Siguiendo a Hannah Arendt (1993), la acción es el momento en que el hombre desarrolla la capacidad de ser libre. Para esta autora, la libertad no es mera capacidad de elección, sino de trascender lo dado y empezar algo nuevo, y el hombre trasciende la naturaleza cuando actúa. Y es justamente la natalidad lo que representa la capacidad de los hombres de empezar algo nuevo, añadir algo propio al mundo. Natalidad simboliza ese hacer aparecer por primera vez.

Como vimos, la adolescencia es un momento de cambios importantes en la identidad y en las relaciones con otros, representa el nacimiento de nuevos vínculos y espacios de sociabilidad, diferentes del ámbito privado de las relaciones familiares. Esa otra natalidad, que no es biológica (más allá que también se producen cambios biológicos importantes) sino social, necesita desplegarse y los adolescentes, como hemos visto, intentan “darse a luz” a través de distintas expresiones. Muchas veces ese movimiento, que es sentido como la posibilidad de hacer algo propio, más allá de las limitaciones que imponen los adultos e instituciones, revela en general un carácter ilusorio. Las decisiones las toman otros (los dueños de los lugares de baile, los servicios

comerciales, la escuela, las fuerzas de seguridad, etc.) y ellos terminan siendo “consumidores” de las situaciones en las que se ven involucrados, más que “productores”.

La democracia, como construcción colectiva y permanente, es una oportunidad para ir recreando lo dado y, por lo tanto, recreándose como proyecto social y político. La sociedad civil a través de sus organizaciones barriales, iglesias, voluntariado social, etc., y el Estado, desde las escuelas, pasando por los municipios, la justicia, hasta las mismas fuerzas de seguridad, en democracia, deben ser para los adolescentes ámbitos de aprendizaje y ejercicio de las “virtudes ciudadanas”. Para ello, las instituciones deben escuchar y abrir el juego en las decisiones que afectan la vida y futuro de los adolescentes.

El conflicto es propio de la convivencia humana y la democracia ofrece la oportunidad de confrontar opiniones y debatir proyectos libremente. El desafío que se plantea en nuestras sociedades con los adolescentes no es conjurar un espíritu maligno con que se los estigmatiza, no es impedir, evitar, alejar un daño o peligro. El desafío es aceptar las diferencias, ampliar los espacios de decisión, de diálogo y de construcción colectiva en la que los adolescentes encuentren su lugar desde sus particularidades y anhelos.

BIBLIOGRAFÍA

- ARENDRT, H. (1993). *La condición humana*, Ediciones Paidós, Buenos Aires.
- BOBBIO, N. (1984). *El futuro de la democracia*, Fondo de Cultura Económica, México.
- BOBBIO, N. (1991) *El tiempo de los derechos*, Editorial Sistema, Madrid.
- CENTRO DE ESTUDIOS LEGALES Y SOCIALES (1992). “Informe sobre violencia policial”, año 1991 y 1^{er} semestre de 1992, mimeografía.
- CILLERO BRUÑOL, M. (1997). “Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios”, mimeografía.
- Diccionario de la Lengua Española* (1992). Real Academia Española, Espasa Calpe, Madrid.
- DI MARCO, A. (1997). “Rock: Universo simbólico y fenómeno social” en *La cultura de la noche: La vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires*, Mario Margulis y otros, Editorial Biblos, Buenos Aires.
- EFRON, R. (1996). “Subjetividad y adolescencia” en *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*, I. Konterllnik y C. Jacinto, compiladoras, Editorial Losada-UNICEF, Buenos Aires.
- ELÍAS, N. (1993). “Violence and Civilization: The State Monopoly” en *Civil Society and the State*, John Keane editor, Verso, Londres-Nueva York.
- FILMUS, D. (1998). “El único camino posible es el diálogo”, entrevista Diario *Clarín*, 8.11.98.
- FORD, A. (1998). “Qué hay debajo de la música”, Diario *Clarín*, 19.5.98.
- GIBERTI, E. (1996). *Hijos del rock*, Editorial Losada, Buenos Aires.
- GIDDENS (1994). *Beyond Left and Right. The Future of Radical Politics*, Stanford University Press, Stanford, California.
- GOMES DA COSTA, A.C. (1996). *Protagonismo juvenil, adolescência, educação e participação democrática*, Modus Faciendi-Fundação Oderbrecht.
- JIMÉNEZ CABALLERO, C. (1992). “Del menor y el joven al ciudadano” en *Desde la Esquina*, N° 1, enero de 1992, publicación de Coljuventud, Santafé de Bogotá.
- KONTERLLNIK, I. (1996). Introducción “¿Por qué la adolescencia?” en *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*, I. Konterllnik y C. Jacinto compliadoras, Editorial Losada-UNICEF, Buenos Aires.
- KUASÑOSKY, S. Y SZULIK, D. (1996). “Desde los márgenes de la juventud” en *La juventud es más que una palabra*, Margulis, M. editor, Ensayos sobre cultura y juventud, Editorial Biblos, Buenos Aires.
- LAFER, C. (1991) *La reconstrucción de los derechos humanos: Un diálogo con el pensamiento de Hannah Arendt*, FCE, México.
- MARGULIS, M. (1997). “La cultura de la noche” en *La cultura de la noche: La vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires*, Mario Margulis y otros, Editorial Biblos, Buenos Aires.
- REPETTO, F. (1998). “Reflexiones globales sobre ciudadanía”, Documento preparado para un seminario interno, UNICEF-Secretaría de Desarrollo Social, Programa de Desarrollo Juvenil, Buenos Aires, mimeografía.
- RIAÑO ALCALÁ, P (1992). “Cultura juvenil, música y espacio público” en *Desde la Esquina*, N° 1, enero/92, publicación de Coljuventud, Santafé de Bogotá.

- TABER, B. Y ZANDPERL, A. (1997). "Los jóvenes y las patologías de final de siglo", Informe de investigación, UNICEF, Oficina de Argentina, mimeografía.
- TENTI FANFANI, E. (1998). "Visiones sobre la política", en *La Argentina de los jóvenes*, R. Sidicaro y E. Tenti compiladores, UNICEF-Losada, Buenos Aires.
- TOURAINÉ, A. (1987). *El regreso del actor*, Colección Problemas del Desarrollo, EUDEBA, Buenos Aires.
- TOURAINÉ, A. (1994). *Qué es la democracia*, Temas de Hoy, Colección Ensayo, Madrid.
- UNICEF-GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (1998). *Todos votan y yo también: Conclusiones*, Buenos Aires.
- URRESTI, M. (1998). Documento preparado para un seminario interno, UNICEF-Secretaría de Desarrollo Social, Programa de Desarrollo Juvenil, Buenos Aires, mimeografía.

* Las opiniones contenidas en este artículo son de la responsabilidad exclusiva de la autora.

Notas

- ¹ En el caso de la Argentina, la tasa neta de escolarización de los adolescentes ha crecido entre 1980 y 1991 del 42,2% al 59,3%. Se desconocen las tasas netas para el resto de América Latina.
- ² En la Argentina, el porcentaje de adolescentes entre 13 y 17 años que no estudian ni trabajan varía de acuerdo a las diferentes regiones del país, llegando en algunas provincias al 21,7% y manteniéndose en la mayoría entre el 10 y el 11% (fuente: UNICEF, sobre la base de datos de la EPH-INDEC).
- ³ En el caso de la Argentina, la fecha ronda entre los años 1965 y 1966 (Di Marco, 1997).
- ⁴ Como prueba de ello, es interesante el encuentro organizado recientemente por la Iglesia Católica en Chile, que congregó a 420.000 jóvenes y adolescentes de América Latina. En esa oportunidad fueron convocados músicos católicos como parte de los festejos (*Clarín*, 11.10.98).
- ⁵ No contamos con los cuestionarios realizados en Brasil, por lo que no sabemos si las diferencias se deben a la estrategia metodológica utilizada o a que efectivamente hay diferencias entre los adolescentes brasileños y argentinos.
- ⁶ En América Latina existen especificidades con relación a la violencia de y hacia niños y adolescentes que no exploraré en este documento. Me refiero a los sicarios en Colombia, los escuadrones de la muerte en Brasil y a las situaciones de violencia extrema padecidas por la población de adolescentes y, especialmente, jóvenes durante las dictaduras de los años '80 y '90.
- ⁷ De acuerdo al estudio mencionado, el número de hechos que consignan no expresa la realidad de la situación: numerosos casos no son denunciados, en especial los abusos de autoridad y la tortura. "El que ambos sean el resultado del autoritarismo y la impunidad explica el generalizado silencio de los afectados."
- ⁸ En el caso de la policía, si bien como parte del Estado tiene el uso legítimo de la fuerza, los "excesos" plantean su ilegitimidad.

■ EL NIÑO COMO SUJETO SOCIAL DE DERECHOS: Una visión del niño para leer la Convención

Jaime Jesús Pérez

I. LA NECESIDAD DE OTRA VISIÓN DEL NIÑO

En general, la visión predominante considera al niño como objeto social. Bajo la figura de “ciudadano del futuro”, es asumido socialmente sin presente. Es decir, como objeto pasivo de protección y cuidado, beneficiario de políticas y programas dirigidos “hacia él”, a la espera del futuro que lo convierta formalmente en ciudadano.

Definiciones del niño como “sujeto de derechos”, tendientes al reconocimiento de éstos, y a una mayor exigencia y compromiso para su aplicación, son insuficientes al no considerar realísimamente el contexto donde viven nuestros niños y su práctica actual.

Efectivamente, la conciencia social predominante frente a la insuficiente difusión de la Convención, asume los Derechos del Niño limitados a la satisfacción de algunas necesidades básicas (salud, educación, alimentación), y concentra la responsabilidad de su aplicación en el Estado.

En el fondo, las visiones mayoritarias esconden el paternalismo y verticalismo de los adultos, castran las potencialidades del niño, y desconocen la responsabilidad del conjunto de la sociedad en la promoción y defensa de sus derechos.

II. EL NIÑO COMO SUJETO SOCIAL DE DERECHOS

La visión del niño como sujeto social de derechos busca el reconocimiento del rol activo de éste frente a su realidad. De su capacidad para contribuir al desarrollo propio, al de su familia y al de su comunidad. Y lo incorpora en la construcción de la aplicabilidad de la Convención, como auténtico Promotor de Cambio y Desarrollo.

Va más allá de la idea de sujeto de derechos, porque considera que sólo en la medida en que el niño vaya desarrollándose como sujeto social, podrá irse afirmando como sujeto de derechos. Dentro de un proceso continuo, enriquecido fundamentalmente por la relación con su medio.

Coloca a niños y adultos, como sujetos sociales, en igualdad de condiciones. Por supuesto, considerando sus propias particularidades y grados de desarrollo. Es decir, no asume a la niñez como la preparación para la vida, sino como la vida misma.

Por ello, pone en cuestión la arbitraria y fundamentalmente cronológica **división** social entre niños y adultos, que normalmente se asume y expresa, por ejemplo, en la simple capacidad de acceso a una cédula de identidad o de participación en elecciones cívicas, al cumplir una determinada edad.

De ahí la recusación a los temores de una supuesta “adultización” del niño, basados en una distribución de lo que podría ser la “fantasía infantil” para los niños, y las “responsabilidades de mayores” para los adultos, cuando ambos componentes deberían considerarse juntos, en cualquier ser humano, de cualquier edad.

El juego, la imaginación, la creatividad, pero también la solidaridad, la responsabilidad, la actitud crítica, son parte de los elementos que deben desarrollarse en todos los sujetos sociales. Desde niños.

Ni la fantasía e imaginación se agotan en la niñez, ni la sensibilidad social y compromiso con nuestros semejantes tienen que esperar la llegada de la “adultez”.

Al margen de nuestra voluntad, los niños que se ven obligados a trabajar en la calle para ayudar a la economía familiar serán “más adultos” que otros niños que no tienen dicha exigencia. A su vez, deberíamos bus-

car reforzar en muchos adultos, aunque sea tardíamente, su autoestima y solidaridad con los demás, para enfrentar mejor sus problemas y los de la sociedad.

La visión que se propone se basa en un concepto universalmente reconocido: la **socialización del niño**. Es decir, el proceso en el que éste va relacionándose no solamente con otras personas, sino con su medio en general. Que empieza, incluso, antes de que nazca.

Dicho relacionarse es determinante en el desarrollo de todo ser humano, porque es precisamente cuando niño que el hombre está más preparado y motivado para el aprendizaje. Cuanto más rico sea su proceso de socialización, mayor y mejor será su “experiencia de vida”. La cual le permitirá afrontar mejor la cotidianeidad y desafíos de su vida futura. Porque una cosa es la escuela de las aulas, y otra cosa es la escuela de la vida.

Por eso, la socialización del niño no puede ser espontánea, aislada de la realidad, sesgada por una actitud “infantilista” de los adultos.

Así como el medio influye en el niño, el niño también puede influir en el medio. De ahí que la relación con la realidad no puede ser periférica, tangencial y, por lo tanto, irreflexiva, acrítica.

Sin forzar su propia evolución, y desarrollando paralelamente su autoestima y seguridad, el niño debería ir paulatinamente conociendo, cuestionando, desarrollando, transformando, desde pequeño, una realidad que no es capaz de garantizarle la plena vigencia de sus derechos.

III. PARA TERMINAR

A modo de síntesis, la visión del niño como sujeto social de derechos busca su incorporación a la práctica y construcción de principios genuinamente democráticos. Desde nuestro punto de vista, la democracia también debería dejar de ser algo reservado para los adultos, donde el niño espera pasiva y contemplativamente el momento de ejercer sus derechos y responsabilidades sociales.

Se nos ocurre que el reconocimiento del niño también como sujeto social debería ser, a finales del siglo XX, una suerte de reivindicación como, en su momento y a su manera, sucedió con los movimientos para superar el esclavismo, el racismo y la marginación de la mujer.

De cara a la Convención, nos parece que es un elemento básico para plantearse la construcción de su aplicabilidad. Y que, juntas, Visión del Niño y Convención deberían ser instrumentos a incorporar en la construcción del futuro. Con los niños. Para que no sea más una herencia que ellos no se merecen. Porque, felizmente, no existe el derecho a la resignación.

■ **COMENTARIO Y RECOMENDACIONES PARA LAS INICIATIVAS DE UNICEF Y RÄDDA BARNEN RELATIVAS AL DERECHO DEL NIÑO A LA PARTICIPACIÓN, SEGÚN LO ESTIPULADO POR LA CONVENCION SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO**

Roger Hart, Jim Himes y Gerison Lansdown

I. LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS: ¿TEMA NECESARIAMENTE CONFLICTIVO?

Ya desde el principio del seminario celebrado en Bogotá estaba claro que existía toda una serie de diferencias, tanto políticas como estratégicas, entre UNICEF y Rädä BARNEN en cuanto al enfoque de la programación relativa a los derechos del niño en general y, en particular, al derecho de los mismos a la participación. Dichas diferencias no pueden sorprendernos, si tenemos en cuenta las distintas estructuras administrativas y los diversos mandatos de las dos organizaciones. A nuestro juicio, las perspectivas y prioridades de dichas organizaciones, aunque diferentes, no son incompatibles. De hecho, puede sostenerse con razón que ambas son esenciales para la implementación eficaz del derecho del niño a la participación.

Por otra parte, si las dos organizaciones logran abordar de manera inteligente y desapasionada varias de las divergencias que las dividen, estamos convencidos de que se presentarán oportunidades provechosas para una colaboración constructiva entre UNICEF y Rädä BARNEN en el importante campo de la participación infantil.

UNICEF parte de la premisa de que, por encima de todo, hay que instar a los Estados que han ratificado la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) a tomar en serio la obligación contraída de implementar las disposiciones de la misma, incluso mediante la movilización de los recursos necesarios para asegurar su aplicación efectiva. Por consiguiente, el objetivo principal de los esfuerzos de UNICEF y de los organismos asociados con él debería consistir en promover reformas en los planos legal y político, a fin de que se reconozca plenamente a todos los niños la prerrogativa de gozar de todos los derechos contenidos en la CDN y para que se adopten todas las medidas necesarias, incluida la asignación de porciones del presupuesto, para la implementación de dichos derechos. Se pone el acento en un enfoque universalista, cuyo peso recae principalmente sobre el sector público: hay que proporcionar la misma protección e iguales oportunidades para el desarrollo a todos los niños, incluso a los más marginados y vulnerables. Todo proyecto de defensa y programación debe encaminarse hacia la realización de ese objetivo a largo plazo. En este contexto, todo intento de colaborar con los niños a quienes se niega en la actualidad el ejercicio de sus derechos (por ejemplo, los niños trabajadores o los niños de la calle), con la finalidad de renegociar sus condiciones de trabajo o de suministrarles una forma “alternativa” de educación, se considera peligroso, en el sentido de que se corre el riesgo de perpetuar su exclusión social, afirmar la legitimidad de continuas violaciones de sus derechos y postergar indefinidamente la obligación de los gobiernos de dictar leyes y destinar recursos que resuelvan la cuestión, de acuerdo con los principios y normas de la CDN. El enfoque de UNICEF exige, por una parte, una cooperación estrecha con los gobiernos, ejerciendo presión para provocar cambios y demostrando concretamente que el cambio es posible, y, por otra, una concertación de esfuerzos para lograr el desarrollo de políticas y pautas legales de carácter universal en el campo de los derechos del niño.

Rädä BARNEN, a su vez, concede una importancia considerable a la tarea de crear oportunidades para que los niños y jóvenes participen activamente en las decisiones que afectan sus vidas y para que adquieran autonomía suficiente a fin de abogar por el cambio y negociarlo por su propia cuenta. De por sí, esta prestigiosa organización no gubernamental se propone desempeñar su papel garantizando que las perspectivas y experiencias de los niños mismos funcionen como fuente de información para las instituciones compuestas por

adultos y para los órganos con poderes decisorios. En el caso de los niños trabajadores, por ejemplo, Rädä Barnen ha apoyado el desarrollo de formas alternativas para asegurar la educación de los niños que se ven en la imposibilidad de aprovechar de la escolarización suministrada por el Estado. En determinadas circunstancias, Rädä Barnen parece haber llegado a la conclusión de que las escuelas existentes simplemente no satisfacen las necesidades reales de los niños marginados. Cada vez que el Estado rechaza o desatiende el cumplimiento de sus obligaciones para con los niños, Rädä Barnen atribuye un rol destacado a la consolidación de los esfuerzos de los niños por defender sus derechos por cuenta propia. El enfoque aplicado por esta organización en materia de programación se basa en la noción misma de derecho y tiene sus raíces en el principio fundamental expresado por el Artículo 12 de la CDN. Su labor toma como punto de partida la premisa de que los niños son protagonistas de la vida social y debe respetarse su derecho a definir sus propios planes de acción.

El punto de vista de UNICEF se basa en el supuesto de que, sin organizaciones y movimientos de reforma conducidos por adultos, capaces de hacer presión sobre los gobiernos para que introduzcan cambios en sus políticas y en la legislación, respaldados con la asignación de los recursos necesarios para que todos los niños sean tratados en conformidad con la CDN, no se puede poner fin a las condiciones actuales, que seguirán marginando a los niños vulnerables y reduciendo sus voces al silencio. UNICEF tiene a sus espaldas un historial largo y exitoso de movilizaciones nacionales de gran envergadura a favor de los niños y, por lo tanto, siempre en el campo de la participación, aspira a movilizar grandes cantidades de niños o, gracias a los niños, a sacar de la apatía a otros sectores de la población. Para UNICEF, el factor decisivo ha sido desde siempre la meta final, es decir el impacto real sobre el bienestar de los niños. Rädä Barnen hace resaltar, en cambio, otro tipo de razonamiento, según el cual las políticas, la legislación y las instituciones del futuro continuarán excluyendo y subestimando las experiencias de los niños a menos que ellos mismos se conviertan en protagonistas activos y eficaces del proceso de reforma. En otras palabras, Rädä Barnen afirma que los derechos humanos de los niños se realizarán sólo en caso de que los niños mismos se vean involucrados directamente en el proceso de defensa de sus derechos. En cierto sentido, Rädä Barnen se preocupa más bien del proceso, considerando el modo de incorporar a los niños en los esfuerzos por el desarrollo como un elemento de valor intrínseco para los niños mismos.

Las diferencias que salieron a luz durante el seminario tenían sus raíces, en buena medida, en las ideas opuestas que las dos organizaciones se hacían del papel del gobierno como agente del cambio social a favor del desarrollo humano y los derechos humanos, con inclusión de los derechos del niño. Mientras que UNICEF considera prioritaria la labor que desempeña ante todo con los gobiernos para realizar el cambio, Rädä Barnen prefiere dar la precedencia al trabajo que efectúa con los niños mismos, adoptando un enfoque centrado, por así decir, en las bases mismas de la cuestión. En una región como Latinoamérica, que desde hace tan sólo poco tiempo está saliendo del túnel de una larga historia de dictaduras militares, muchas ONGs tienden a definir su rol como si fuera solamente un sucedáneo de las disposiciones gubernamentales o una alternativa a ellas. Cuando la protección de los derechos del niño por parte del Estado brillaba por su ausencia, las ONGs han prestado servicios de valor indiscutible, pero lo que a menudo les sucede es que no consiguen utilizar sus experiencias para influir sobre los gobiernos a fin de que tomen en serio sus obligaciones para con los niños. Resulta evidente que ambos enfoques son necesarios y pueden complementarse recíprocamente; de hecho, existen varios ejemplos de trabajos en colaboración con estas características, llevados a cabo en otras regiones del mundo. Sería de gran utilidad que el Centro Internacional para el Desarrollo del Niño (International Child Development Centre, ICDC) reuniese todos los datos disponibles relativos a proyectos de cooperación entre UNICEF y ONGs, que amplifican el impacto de las acciones destinadas a promover los derechos del niño mediante una estrecha colaboración en el uso complementario de técnicas, redes y experiencias.

En resumen, nuestra opinión es que las estrategias de ambas organizaciones, que en parte corresponden a diferentes intereses no sólo en cuanto a la escala y al margen de tiempo de sus programas, sino también en lo que se refiere al rol del Estado, son legítimas y valiosas. Aunque adopten, como es fácil comprender, distintas prioridades y perspectivas, sus enfoques no son necesariamente incompatibles. En realidad, en sus formulaciones más maduras, ambas estrategias son esenciales. Las reformas suelen ser el fruto de una combinación de presiones ejercidas “desde arriba” y “desde abajo”. La acción puede manar de los planes razonados de reformadores perspicaces que ocupan los puestos clave para determinar las políticas a seguir, pero a menudo se pone en marcha solamente gracias a la presión menos “racional” ejercida por grupos que se sienten excluidos o reprimidos bajo el orden imperante. Fuera de toda duda, es verdad que, aunque son muchas las fuentes de las reformas significativas relacionadas con la defensa de los derechos humanos y el desarrollo humano, siempre se ha tendido a excluir a los niños de todas y cada una de ellas.

II. EL DESARROLLO DE UNA ESTRATEGIA AMPLIA DE DEFENSA DE LOS DERECHOS DEL NIÑO Y LA COLABORACIÓN DE UNICEF Y RÄDDA BARNEN

El Artículo 12, que incluye el principio de escuchar a los niños y tomarlos en serio, es uno de los pilares centrales en el marco conceptual tanto de UNICEF como de Rädä Barnen. En los países donde la historia de la democracia se caracteriza por su fragilidad y la sociedad civil es débil, la necesidad de reforzar las instituciones democráticas es particularmente urgente. El mecanismo más eficaz para hacerlo es la creación de oportunidades para que los niños experimenten y pongan en práctica los principios de la democracia en todos los sectores de la sociedad y desde la edad más temprana posible. Esto no significa solamente aprobar leyes conformes a los principios de la Convención, sino también contar con la participación de los niños en el delicado y complejo proceso de construir el cambio. Significa involucrar a los niños como actores sociales en las instituciones que influyen directamente en sus vidas (la familia, la escuela, la municipalidad local, los medios de comunicación). Y es precisamente en el ámbito de este proceso de construcción de una infraestructura democrática donde las dos organizaciones podrían comenzar a forjar alianzas. Los defensores de los intereses del niño que tienen como objetivo la reforma legal a favor de los derechos universales deben asegurarse de que dichas reformas reflejen las preocupaciones y experiencias directas de los niños mismos. En Sudáfrica se está desarrollando un modelo interesante que viene al caso. Antes de presentar nuevas leyes relativas a los niños, que garanticen una mayor protección de sus derechos, el gobierno (con el apoyo económico de Rädä Barnen) encargará a la sede del Reino Unido de Save de Children que se ocupe de asesorarlo en un proyecto de consultación de gran envergadura, en el que participarán niños provenientes de varios de ambientes diferentes y con muy diversas experiencias de vida, a fin de cerciorarse de que las reformas propuestas tengan debidamente en cuenta la vida, las opiniones y los intereses de los niños.

Además, quienes abogan por que se incremente el poder de los niños, deben comprobar que los intereses de los mismos, como así también los modelos de prácticas aconsejables ideados con su colaboración y sin intervención del Estado, sean objeto de informes presentados a los gobiernos y formen la base del trabajo de apoyo al cambio a favor de todos los niños. Existen en todo el mundo numerosos ejemplos de ONGs que, mientras colaboraban con las comunidades locales en defensa del cambio, desarrollaron servicios locales que sucesivamente fueron empleados como modelos, y han sido adoptados y desarrollados por los gobiernos.

Ahora bien, en este contexto es necesario comprender correctamente el significado y las implicaciones del Artículo 12. Dicho artículo estipula que todo niño capaz de formarse un juicio propio tiene derecho a expresar su opinión en todos los asuntos que lo afectan y a que se tenga debida cuenta de ella, en función de su edad y madurez. En otras palabras, no existen límites que restrinjan el derecho a ser consultado. Esto implica no sólo para los gobernantes, sino también para todos aquéllos que estén relacionados de una u otra manera con los niños, la obligación muy clara de desarrollar sistemas que garanticen que los niños sean consultados y que sus opiniones reciban debida consideración. Lo que el Artículo 12 no hace es dar autonomía a los niños. No les concede el derecho absoluto de tomar decisiones por su propia cuenta. El Artículo 5 exige que los padres y demás responsables del cuidado del niño le impartan dirección y orientación para que ejerza sus derechos, según la evolución de sus facultades. Por lo tanto, reconoce que, a medida que se desarrolla la capacidad del niño de ejercer sus derechos por cuenta propia, disminuye el derecho de los padres a tomar decisiones por él.

Sin embargo, este cambio no equivale a transferir las responsabilidades de un adulto, en cuanto a la protección de los niños, a los niños mismos. El derecho a participar en la toma de decisiones no es un sinónimo de la participación en la vida adulta y en todas las responsabilidades que ella conlleva. No da a los niños el derecho de efectuar una elección que implique la violación de normas relativas a los derechos humanos aprobadas internacionalmente. Por consiguiente, los niños no tienen el derecho de “elegir” el trabajo como una alternativa a la educación. De todos modos, cuando se ven obligados a trabajar como consecuencia de determinadas circunstancias económicas, el Artículo 12, conjuntamente con otros derechos de la Convención (por ejemplo los Artículos 3, 6, 24, 32), implica claramente el derecho a participar en las tentativas de mejorar sus condiciones de trabajo, de mitigar las peores formas de explotación y de buscar o, mejor dicho, de exigir, medios efectivamente disponibles de acceder a la educación. No se trata, naturalmente, de metas finales; son simplemente estrategias a corto plazo para limitar las violaciones de los derechos del niño. Puede apoyárselas mientras se continúa luchando por la aprobación de leyes y políticas encaminadas hacia una educación en régimen de dedicación exclusiva garantizada a todos los niños. Sólo que para alcanzar esta meta a plazo más largo no bastará la legislación, sino que también serán necesarios varios otros elementos: la inversión de capital en las escuelas, los enseñantes y el material; una revisión del carácter general y de los programas de las escuelas de modo que reflejen los intereses y preocupaciones de los niños; un cambio cultural que permita la toma de

conciencia de la importancia de la educación para todos los niños, con inclusión de las niñas y de los niños de minorías o discapacitados; el acceso de las familias a recursos que les permitan sobrellevar las consecuencias económicas del abandono del mercado del trabajo por parte de sus hijos. La realización gradual del derecho de todos los niños a la educación requerirá tiempo. Mientras tanto, es evidente que resulta necesario actuar para aliviar las peores consecuencias de la pobreza y del trabajo de los niños.

Es importante darse cuenta de que es posible trabajar desde puntos de vista diferentes y con distintas prioridades inmediatas hacia una meta común a largo plazo. Pero, para poder hacerlo, es necesario adoptar un enfoque estratégico en el cual se defina un amplio plan de acción y se aclare cuáles serán las contribuciones específicas de cada participante. Ahora bien, ¿cómo pueden UNICEF y Rádda Barnen desarrollar un plan de acción común para fomentar los derechos del niño en los nueve países cubiertos por el programa? ¿Y cuál es el rol que puede desempeñar el ICDC en este proceso?

1. *Poner en claro los objetivos comunes*

El objetivo principal de ambas organizaciones es, al más general de los niveles, lograr la implementación de los principios y normas de la CDN, incluido el derecho a la participación, hasta el máximo de sus posibilidades. La aplicación del Artículo 12, como punto clave de este programa, requiere:

- una reforma de la legislación que proporcione a los niños el derecho legal a ser escuchados dentro de sus familias, en las escuelas, en los procedimientos relativos a la adopción o al cuidado de niños, en la toma de medidas relativas a la protección de niños, en los servicios e instituciones de asistencia sanitaria, en las comunidades locales, en las cuestiones relacionadas con el trabajo de niños;
- una reforma de la legislación que proporcione a los niños mecanismos eficaces para presentar quejas en cualquier circunstancia;
- la consulta de niños y jóvenes a propósito de sus experiencias en el marco de los sistemas jurídicos vigentes y a propósito de sus prioridades en el proceso de cambio;
- una educación pública que garantice la toma de conciencia en cuanto a los derechos del niño;
- la formación, de todos los profesionales que trabajen con niños, en cuanto al derecho de los mismos a participar;
- la toma de conciencia, por parte de los medios de comunicación, de la importancia de permitir a los niños el acceso a dichos medios, respetando al mismo tiempo su derecho a la protección contra la explotación;
- la intervención de niños y jóvenes en el proceso de implementación;
- el desarrollo de indicadores adecuados para el monitoreo de la conformidad con la CDN.

2. *Identificar la acción necesaria para lograr la conformidad con la Convención*

Una vez aceptados de común acuerdo estos objetivos, se podrá pasar al punto siguiente: poner en claro cuál será la contribución que cada organización está en condiciones de brindar para su promoción, y construir un proyecto para el desarrollo de las actividades, colocando la colaboración en el centro de atención. Sin embargo, sería a nuestro juicio un error montar un programa de “participación” independientemente de las medidas más generales que se requieren para asegurar la implementación efectiva de la CDN. Por consiguiente, tanto UNICEF como Rádda Barnen deberían estudiar los requisitos para la acción en varios frentes, definiéndolos en términos amplios y contando con la intervención de una vasta gama de participantes, con habilidades y conocimientos diferentes:

a) **Acción a favor de las medidas generales para la implementación**

Desde su creación, el Comité sobre los Derechos del Niño reconoció la importancia crucial de introducir mecanismos de interacción con los gobiernos, a fin de garantizar la implementación de la Convención en la mayor medida posible. Un extenso programa de reformas legales, respaldado por políticas apropiadas, recursos adecuados y monitoreo y revisiones constantes, no podrá llevarse a cabo sin la activación de estructuras gubernamentales eficaces, establecidas con el propósito de facilitar el proceso. Sólo mediante la introducción de tales medidas será posible dar a los niños la prioridad política necesaria y construir estructuras que aseguren la continuidad del sostén proporcionado al cometido de aplicar los principios de la Convención. Por consiguiente, un programa destinado a promover los derechos del niño exige que se apoye activamente, ejerciendo presión si es necesario, no solamente la elaboración de las políticas necesarias para alcanzar la conformidad con la CDN, sino también la creación de marcos operativos, a todos los niveles del gobierno, que avalen su puesta en marcha y su mantenimiento. Tanto UNICEF como Rádda Barnen pueden desempeñar un rol clave en la acción a favor de las siguientes medidas recomendadas por el Comité:

- descomponer los presupuestos a nivel nacional, regional y local, para verificar cuál es el importe real del gasto público destinado a los niños y en qué medida corresponde a las necesidades de los mismos y a su número, en proporción con el total de la población;
- presentar al parlamento un informe anual sobre los niños, en el cual se reúnan datos relativos a los gastos, estadísticas relevantes, puntos clave de las políticas pertinentes, etc.;
- establecer estructuras intergubernamentales a nivel nacional, regional y local, destinadas a promover la coherencia y compatibilidad recíprocas, tanto en materia de disposiciones legales como de desarrollo y suministro de servicios a los niños;
- crear un sistema eficaz de análisis de la incidencia en los niños, a nivel nacional, regional y local, para comprobar el efecto directo e indirecto de las leyes y políticas, vigentes y por aplicar, relativas a los niños;
- establecer defensores o comisionados para la infancia, independientes y constituidos de acuerdo con la ley, con el deber, por ejemplo, de monitorear y promover la implementación, investigar en caso de abusos, fomentar la toma de conciencia en materia de derechos del niño;
- incorporar la Convención en los programas de las escuelas, divulgarla a través de los medios de comunicación y otros modos apropiados de difusión masiva;
- promover los servicios de defensa de los niños que tengan como objetivo asegurar que se les brinde la oportunidad de ser escuchados, de presentar quejas formales y de reclamar en caso de violación de sus derechos, ya sea en la escuela, en las instituciones públicas de cuidado, en sus familias, en los hospitales o en los centros de detención;
- reunir datos y elaborar estadísticas pormenorizadas relativas a los niños, a fin de facilitar la evaluación del nivel que se ha alcanzado en cuanto a la conformidad con los principios y normas de la Convención.

b) Acción a favor de la reforma legal

Es indispensable que los derechos expresados en la Convención sean incorporados en la legislación. Sólo entonces llegan a ser prerrogativas formales que se pueden proteger recurriendo, si es necesario, a un tribunal. Por lo tanto, es evidente que una de las prioridades esenciales del programa ha de consistir en organizar campañas a favor de las reformas legales que haga falta efectuar. El proceso de realización del cambio comportará las acciones siguientes:

- analizar la legislación para juzgar qué modificaciones habrá que introducir a fin de asegurar la conformidad con la CDN; un cuidadoso examen de las recomendaciones formuladas por el Comité sobre los Derechos del Niño, no sólo en cuanto se refiere al país en cuestión, sino también en el caso de otros países, suele proporcionar una fuente de información inestimable en cuanto a las exigencias de la Convención;
- reunir informaciones que documenten de qué manera la legislación vigente no logra garantizar el derecho a participar: datos estadísticos, resultados de investigaciones, consultas de niños y jóvenes, encuestas públicas, casos judiciales;
- dar publicidad a las violaciones de derechos, a fin de brindarles mayor repercusión y obtener así más apoyo para la reforma legal;
- presentar a los gobiernos las informaciones y propuestas relativas a la reforma;
- formar coaliciones con otras organizaciones, a fin de incrementar el sostén, la competencia y la fuerza del movimiento a favor del cambio;
- preparar estudios comparativos de las experiencias realizadas en otros países, relativas a las estrategias y reformas destinadas a promover los derechos del niño;
- crear oportunidades que permitan a los niños y jóvenes presentar a los gobiernos sus propias experiencias e intereses.

c) Desarrollo de mecanismos conformes a la Convención

Si bien la reforma legal es importante, existe una gran cantidad de actividades que pueden llevarse a cabo para dar mayor realce al respeto por los derechos del niño, a través de la mejora de políticas y prácticas dentro del marco legal vigente. Tanto UNICEF como Rädde Barnen podrían participar en planes de acción destinados a incrementar las funciones de los responsables de elaborar las políticas a seguir y del suministro de servicios, con la finalidad de implementar las disposiciones de la Convención mediante las siguientes actividades:

- alentar a las autoridades locales y regionales a “adoptar” formalmente la Convención. Al hacerlo, las autoridades se comprometen a utilizar los principios y normas de la Convención como marco conceptual para el desarrollo de sus políticas y prácticas. Tras dicha “adopción” se podría proceder a controlar los servicios que las autoridades en cuestión brindan o su incidencia en los niños, a fin de verificar en qué medida son conformes a las normas;

- elaborar modelos de prácticas aconsejables, que se puedan monitorear y evaluar, para divulgarlos después con el fin de aplicarlos en mayor escala;
- proporcionar a las autoridades locales orientación sobre cómo interpretar la Convención, dando ejemplos concretos de enfoques aplicados con éxito, a nivel nacional e internacional, en materia de implementación de los derechos del niño; sobre cómo crear escuelas más democráticas y elaborar estrategias eficaces para la consulta de niños de diversas edades, para ayudar a los niños a poner en marcha sus propias campañas a favor del cambio, para incrementar la toma de conciencia en cuanto a la violencia cometida contra los niños, para promover formas alternativas al uso de la violencia, para fomentar el establecimiento de órganos en defensa de los derechos del niño dentro de las instituciones de reclusión. Existe en estos sectores un número en constante aumento de conocimientos y experiencias que se pueden aplicar y desarrollar a nivel local.

d) Formación del personal profesional

El Comité sobre los Derechos del Niño sostiene desde siempre la necesidad de brindar a los profesionales que trabajan con niños una formación específica sobre los principios y la filosofía de la Convención. La creación de un clima cultural de respeto por los derechos del niño exige que aquellos que se encuentran en puestos clave de poder en relación con los niños sepan de la existencia de la Convención y comprendan a fondo las implicaciones de la misma. Por consiguiente, un elemento fundamental en el plan de acción podría consistir en abogar por que la formación en materia de derechos del niño sea incorporada en el programa de estudios de docentes, asistentes sociales, agentes de policía, magistrados, jueces, personal sanitario y de las instituciones públicas de cuidado y detención. Hasta hoy, son pocos los gobiernos que han tomado en serio esta obligación. UNICEF y Rädä Barnen podrían desarrollar conjuntamente una estrategia destinada a promover la introducción de este tipo de formación; dicha estrategia podría incluir las siguientes actividades:

- llamar la atención de todos los organismos responsables de la formación de los profesionales en cuestión sobre la Convención, su importancia y la necesidad de que sus principios sirvan de pilares de apoyo para la formación brindada;
- producir materiales introductorios o asesorar sobre los materiales que podrían utilizarse en los cursos de formación;
- identificar cuáles son los recursos humanos con los que se puede contar para que impartan lecciones sobre la Convención en general en una serie de cursos;
- proporcionar formación para los formadores.

e) Concientización sobre el rol de los medios de comunicación

Es obvio que los medios de comunicación desempeñan un rol sumamente poderoso por la influencia que ejercen en la formación e información de la opinión pública. Aunque suelen ser utilizados como instrumentos para la explotación de los niños, también tienen la capacidad potencial de exponer los casos de violación de derechos y darles mayor realce. Por ello, es inevitable considerarlos como participantes clave en todo programa destinado a promover los derechos del niño. Una estrategia adecuada relativa a los medios de comunicación debe tener en cuenta tres aspectos fundamentales: el derecho de los niños a tener acceso a los medios de comunicación, la responsabilidad de los medios de comunicación de respetar la integridad de los niños, y la necesidad de proteger a los niños contra los medios de comunicación nocivos u ofensivos. Dicha estrategia podría comprender los siguientes elementos esenciales:

- desarrollar un sistema que permita reaccionar a las cuestiones presentadas en los medios de comunicación desde el punto de vista de los derechos del niño;
- establecer contactos personales con los medios de comunicación, individuando quiénes pueden ser utilizados para cubrir historias relevantes o cuestiones en las cuales es importante que los periodistas obtengan informaciones directamente de los niños;
- proporcionar a los niños una formación específica sobre los medios de comunicación, para aumentar su confianza, seguridad y competencia cuando deben tratar con ellos;
- apoyar la creación de agencias de noticias organizadas por jóvenes, recurriendo a la experiencia del “Children’s Express” (“El Expreso de los Niños”), realizada en los EE.UU. y el Reino Unido, como provechosa fuente de inspiración;
- promover la creación de guías sintéticas sobre el respeto de los derechos del niño, destinadas al uso de los periodistas;
- alentar los medios de comunicación a desarrollar programas que fomenten la concientización en cuanto a la importancia de la Convención.

3. *Desarrollar indicadores para monitorear y evaluar la conformidad con los principios y normas de la Convención*

La creación de indicadores en base a los cuales es posible monitorear la conformidad con los principios y normas de la Convención es un elemento de vital importancia para la implementación. El proceso de establecer dichos indicadores está todavía en sus albores, aunque existe un cierto número de proyectos que ya han sido puestos en marcha para comprender mejor cuáles son los pasos que se podrían tomar en el futuro en este sector. Un buen punto de partida para mejorar las prácticas actuales consiste en el uso de las listas de chequeo elaboradas para el Manual de Implementación del UNICEF. Dichas listas de chequeo presentan, con respecto a cada uno de los artículos, una serie de preguntas cuyas respuestas sirven de indicadores para evaluar en qué medida se ha alcanzado la conformidad con dicho artículo. Las listas han sido desarrolladas a un nivel de generalidad extrema, a fin de que puedan tener aplicación internacional. Sin embargo, cada una de ellas puede ser empleada como marco de referencia inicial para verificar el grado de conformidad logrado, desarrollándola después para reflejar el contexto local o regional.

Por ejemplo, si se completa la lista de chequeo correspondiente al Artículo 12 para cada uno de los países que participan en el programa, resultará evidente en qué puntos la ley, las políticas y las prácticas no llegan a satisfacer los requisitos indispensables para alcanzar la conformidad con la CDN, sirviendo al mismo tiempo para indicar de manera inequívoca cuáles son los cambios necesarios. De esta manera, la lista suministra tanto una metodología para evaluar la conformidad con la CDN como un claro análisis que ayudará a determinar las prioridades a seguir en el programa de actividades. Una contribución sumamente útil de este programa podría ser, precisamente, la elaboración de un estudio crítico que confrontase la situación de los diferentes países, examinando las secciones de los informes latinoamericanos relativas al Artículo 12 y otras disposiciones relevantes de la CDN.

III. UN ROL POSIBLE DEL ICDC

Desearíamos ahora indicar un rol productivo que el ICDC podría desempeñar en el campo de la participación de los niños y que reside en tres amplios sectores de actividades:

- 1) el aprendizaje basado en experiencias reales en materia de participación;
- 2) la capacitación para el personal de UNICEF y otros organismos seleccionados, de importancia clave para el programa; y
- 3) las bases concretas para el desarrollo de políticas por parte de UNICEF y otras organizaciones que se propongan trabajar en el campo de la participación de los niños.

El aprendizaje basado en experiencias reales

Inspirándose en la publicación patrocinada por UNICEF “Children’s Participation” (“La participación infantil”), de la cual Roger Hart es el responsable principal, el ICDC estaría en buenas condiciones de identificar los esfuerzos significativos, realizados en varias partes del mundo, que constituyen auténticas tentativas de fomentar la participación de los niños en los peldaños más altos de la tan mentada “escalera de la participación”. Para empezar, sería útil ampliar el campo visual un poco más de lo que pudo hacerlo Hart en el tiempo que tenía a su disposición, aprovechando los contactos que el ICDC posee en regiones y países donde con razón se puede suponer que el derecho a participar y las responsabilidades de los niños son tratados con seriedad, al menos en algunos sectores.

Sería conveniente identificar unas doce iniciativas centradas en la participación, en varios países, que cumplan con determinados requisitos:

- 1) que estén en funcionamiento desde al menos cinco años (preferiblemente más), a fin de permitir una evaluación de los resultados reales, incluida la sostenibilidad;
- 2) que cubran una cantidad de niños significativa (su número variará según el contexto) y cuenten con perspectivas realistas de extender su “escala de alcance”, es decir de llegar a incluir una proporción considerable de la población infantil elegida como su destinataria en la comunidad, distrito, provincia o país en cuestión;
- 3) que tengan un campo de acción razonable, en el sentido de cubrir diferentes culturas, grupos de edad y ambientes para la participación (tal vez con el acento puesto, como se aconseja más abajo, en las esferas educativa y comunitaria, pero dejando abierta la posibilidad de incluir dos o tres iniciativas de tipo diferente, sobre todo si se consigue identificar algún intento interesante de alcanzar el nivel familiar, por ejemplo mediante el empleo de los medios de comunicación);
- 4) que tengan buenas probabilidades de proporcionar datos cuantitativos y cualitativos respecto a dichas inicia-

tivas, incluyendo indicadores de resultados, y cuenten con disposiciones relativas a la participación de niños en sus evaluaciones.

Principalmente con el fin de reducir el tiempo y los gastos que cuesta esta fase de “aprendizaje” del programa propuesto, sería oportuno identificar cinco o seis de las iniciativas a analizar entre aquéllas que ya disponen de suficiente bibliografía, para que se pueda efectuar y redactar una adecuada apreciación tal vez simplemente tras una actualización de los datos y de los juicios ya enunciados. En otros casos, sin embargo, será necesario apoyar actividades de investigación más “originales”. El objetivo será permitir que se formulen preguntas más interesantes de las que se plantean por lo general (por ejemplo, identificar los modelos de discriminación o manipulación que a menudo se infiltran en esta clase de iniciativas); llenar las lagunas que existen en nuestros datos (incluyendo por ejemplo informaciones sobre el costo y el financiamiento de la iniciativa); y, principalmente, incluir desde el principio la participación de niños y jóvenes, incluso en la fase de proyección, en una proporción mucho mayor de la que existe normalmente en los programas de monitoreo y evaluación que intentan promover, precisamente, la “participación”.

Como se destaca en otros puntos de este resumen, durante el Seminario de Bogotá hubo un consenso general acerca de la prioridad absoluta que debe darse al fomento de la participación de los niños en las escuelas. Puesto que hoy en día existe un volumen creciente de experiencias y conocimientos, a nivel internacional, en el campo de la educación democrática, el ICDC debería hacer un esfuerzo especial por beneficiarse de dichos conocimientos y elaborar materiales ilustrativos sobre modelos probados o prometedores, como parte de la iniciativa de “aprendizaje”.

Una de las utilidades principales de este conjunto de estudios de casos sería su empleo como material de “formación” en las actividades de capacitación descritas más adelante. Pensando en ese objetivo final, sería conveniente reunir los estudios en carpetas de anillos, como asimismo incluirlos como informes prácticos en todo programa informativo en formato electrónico que el ICDC (o cualquier otro órgano de UNICEF) pueda producir sobre el tema de la participación infantil. Como se prevé que la capacitación y los programas con ella relacionados de planificación, monitoreo y evaluación, serán para UNICEF necesariamente empeños duraderos, a largo plazo, es sumamente ventajoso utilizar publicaciones y formas de divulgación que se prestan a actualizaciones periódicas y a la inclusión de nuevos materiales. El “Child Rights Information Digest” (“Resumen Informativo sobre los Derechos del Niño”) del ICDC sería muy útil en este sentido.

La capacitación

El término más bien ambiguo de “capacitación” se utiliza aquí en dos sentidos diferentes: (1) como formación y actualización profesional para el personal responsable de políticas y programas de UNICEF y sus principales colaboradores; y (2) como fortalecimiento de instituciones y procesos dedicados a la promoción de la participación infantil. La mayor parte de las iniciativas de UNICEF en materia de “formación” pertenecen al primero de estos enfoques, que ha sido, por ejemplo, la justificación fundamental de la serie de Seminarios Globales “Innocenti”. Existen buenas razones para ampliar nuestra visión de la “capacitación” en el campo de la participación de los niños. Una de ellas es simplemente que el área es relativamente nueva, y reforzar las capacidades de trabajo en este sector exige estrategias para el desarrollo que van mucho más allá de la formación de unos pocos individuos. La orientación fundamental de muchas de las instituciones básicas de la sociedad, con inclusión de la familia, la escuela y el sistema judicial, requerirá una drástica remodelación si se pretende transformarlas en ambientes favorables (y no rígidos obstáculos) a la idea de que los niños deberían tener, en las cuestiones que afectan directamente sus vidas, mucha más voz y voto de los que tienen hoy, en la mayoría de los casos. Esto se aplica sobre todo a las sociedades que no son particularmente participativas (o cuando factores tales como la diferencia de género o la pertenencia a un determinado grupo étnico reducen fuertemente la participación efectiva incluso en el caso de los adultos); pero la tendencia a hacer resistencia a la participación efectiva de los niños y jóvenes, por ejemplo en los sistemas educativos, es una característica de todas las sociedades.

Una vez más, la naturaleza misma de los desafíos implicados en la defensa de la causa de la “participación” solicita nuevos enfoques de la capacitación, que sean menos verticalistas y etnocéntricos de los que caracterizan generalmente las estrategias de “formación” de UNICEF y otras organizaciones multilaterales, cuyos ejemplos típicos son: el desarrollo centralizado de los materiales de formación; la formación de formadores (normalmente en países industrializados o ambientes caracterizados por un alto nivel de “modernidad/urbanización”); y el empleo frecuente de conferencias y otros métodos “frontales” (para usar la expresión de Ernesto Schiefelbein al hablar de las técnicas didácticas en América Latina). Este tipo de métodos está muy lejos del objetivo de hacer que los niños y jóvenes, así como sus padres y los miembros de la comunidad que trabajan con las familias, participen de alguna manera en el proceso de “capacitación”.

Es obvio que parte del trabajo relativo al desarrollo de los materiales, a las metodologías de la formación y a la formación de formadores se debe realizar a nivel “central” o regional, y el ICDC tiene la capacidad, demostrada más de una vez, de contribuir significativamente a este proceso. Nos agradecería sugerir, sin embargo, que las futuras intervenciones del ICDC en el campo de la “participación” deberían complementar los enfoques tradicionales con otros más innovadores, con formación “de abajo hacia arriba” y con estrategias para el desarrollo institucional que estén fundadas en “bases concretas”, dadas por los datos reales de los programas exitosos identificados en la fase de “aprendizaje” de la cual ya hemos hablado. Es una tarea mucho más lenta y compleja que organizar simplemente unos cuantos seminarios “globales” o regionales, con la esperanza de que, de alguna manera, los pocos participantes de dichos seminarios consigan transmitir el mensaje y sus nuevos conocimientos en otros foros, iniciando un proceso de progresión por multiplicación. Hace falta una estrategia perdurable y planificada con sumo cuidado.

Para facilitar un proceso de capacitación más descentralizado, que pueda incluir la participación de niños en su planificación, implementación y monitoreo, el ICDC necesitaría trabajar en estrecha colaboración con varias oficinas de UNICEF que desarrollen sus actividades en el terreno y estén interesadas en el proyecto, así como con una serie de instituciones locales clave empeñadas en este nuevo enfoque. La región latinoamericana es sin duda un buen sitio para comenzar una iniciativa de este carácter, debido a las colaboraciones locales relativamente abundantes con que se podría contar, y también por la disponibilidad de los fondos de la ASDI (por lo menos para algunos de los nueve países participantes, según se puede presumir) para cubrir parcialmente los gastos de varios proyectos experimentales. Diversos países de Asia podrían asimismo tener perspectivas prometedoras para el desarrollo y control de esta estrategia de capacitación, dirigida más bien “de abajo hacia arriba”. Parte del papel del ICDC consistiría en seguir este proceso de fortalecimiento de las capacidades locales, con el fin de diseñar y dirigir intervenciones para aumentar la participación infantil, y para analizar y divulgar informaciones acerca de los factores que explican el éxito (o el fracaso) de los diferentes enfoques aplicados al tema de la capacitación.

Las bases concretas del desarrollo de políticas

Naturalmente, el ICDC no puede aspirar al rol de formular políticas para UNICEF, sino que debe más bien brindar aportes significativos para el desarrollo de políticas, como asimismo proporcionar ocasionalmente un punto de reunión conveniente y relativamente tranquilo para quienes trabajan en estudios sobre las estrategias y situaciones políticas. Si se conviene que cualquier otro elemento del programa propuesto debe ser llevado a cabo por el ICDC, sería lógico intentar coordinar de alguna manera dichos esfuerzos con el proceso de desarrollo de políticas de UNICEF y de algunos de sus colaboradores principales.

Podría presentarse una oportunidad nueva e interesante, como consecuencia de varias observaciones hechas el último día del Seminario de Bogotá, especialmente por parte de Peter Crowley, Emilio García Méndez y Jaime Jesús Pérez. Puesto que los participantes habían recibido un borrador del documento sobre la participación infantil preparado para el seminario por UNICEF-Nueva York, se preguntó a Rädä Barnen si no les convendría también a ellos preparar un borrador parecido, acerca de la participación tal como la concibe Rädä Barnen en el caso de América Latina. Más tarde, Crowley se refirió a la próxima etapa en el desarrollo del borrador de UNICEF, la cual comprendería, entre otras cosas, una mayor circulación del documento y el pedido de aportes de otras organizaciones, incluida Rädä Barnen. Planteó si no sería posible idear un proyecto de trabajo común, por parte de UNICEF y Rädä Barnen (preferiblemente junto con otros miembros de la Alianza Save the Children, con inclusión de Save the Children del Reino Unido), para la redacción de un documento político que pudiera ser aprobado sucesivamente por todos los interesados. Una declaración conjunta con tales características (que, por supuesto, sería menos detallada que los distintos documentos sobre políticas preparados por UNICEF y otras instituciones colaboradoras, e incluso en algunos aspectos diferiría de ellos) podría surtir un efecto mucho mayor que una serie de informes sobre políticas o problemáticas particulares preparados por un variado grupo de organizaciones internacionales.

Si se reconoce de común acuerdo que valdría la pena desarrollar una declaración conjunta de este tipo, el ICDC podría, en dicha ocasión, proporcionar el punto de reunión principal para la iniciativa (de manera parecida al rol que el Centro desempeñó al acoger al Grupo Técnico Consultivo para el estudio de Graça Machel). Entre las otras contribuciones que podría brindar el ICDC, un buen comienzo de los procesos de “aprendizaje” y “capacitación” del programa propuesto, tal como han sido descritos más arriba, podría ayudar a garantizar que el trabajo de formulación de políticas deje de ser un ejercicio teórico e hipotético, con escasos fundamentos prácticos y empíricos, como a veces lo son los documentos sobre el desarrollo de políticas elaborados por UNICEF y otras instituciones.

Sea cual fuere el papel que se asigne al ICDC en cuestiones de desarrollo de políticas en el sector de la participación infantil, recomendamos que dicho papel se centre en el importante desafío de aprender de las experiencias reales llevadas a cabo en varias partes del mundo. El tema de la participación, en efecto, parece prestarse

de por sí a una cantidad de teorizaciones (quizás) útiles pero excesivamente abstractas, y a una buena porción de nociones preconcebidas, basadas (según las apariencias) más en profundas convicciones ideológicas que en observaciones empíricas, y mucho menos aún en un serio análisis de la reacción de los niños mismos, cuya participación estamos tratando de promover. El ICDC podría ayudar a restablecer el equilibrio entre lo que podría describirse como razonamiento empírico-inductivo y el enfoque totalmente deductivo en este tema controvertido.

Los vínculos del ICDC con otros organismos

Es posible identificar con toda claridad cuáles son las prioridades para la acción y cuál es el rol que cada participante debe desempeñar en el programa. Inevitablemente, dichas prioridades variarán en función de la situación del país. También sería posible dejar bien sentado ya ahora cómo se ha de colaborar en el caso de objetivos a corto o largo plazo y cómo se han de integrar las experiencias concretas relativas a las iniciativas locales para informar las campañas de dimensiones más amplias.

La solidez del programa dependerá, en última instancia, de las oportunidades que brinde para el desarrollo y el intercambio de ideas, políticas, modelos de prácticas aconsejables y campañas eficaces. La Oficina Regional de UNICEF para América Latina debería desempeñar un papel destacado apoyando dicho proceso de colaboración. Una contribución adicional que podría dar el ICDC consiste en suministrar información y perspectivas de ámbito internacional, que podrían aumentar y profundizar los conocimientos esenciales de los participantes del programa. Aunque las prioridades establecidas en el programa cambiarán, necesariamente, de uno a otro de los nueve países, la adopción de un marco estratégico común, siguiendo las líneas directrices descritas en este documento, podría sentar las bases para una colaboración más eficaz no sólo entre UNICEF y Rádda Barnen, sino también entre los países participantes. Se crearían las condiciones para un valioso análisis comparativo de las actividades realizadas, permitiendo una evaluación del progreso no sólo en función de los resultados específicos, sino también dentro del contexto del más amplio proceso de cambio social a favor de los derechos del niño. Se daría asimismo a cada país participante la ocasión de aprender y enriquecerse de las experiencias de los demás. En estrecha colaboración con la Oficina Regional de UNICEF, el ICDC podría brindar su apoyo ayudando al programa a desarrollar un marco para la acción, en el cual cada país y organización participante podría identificar sus propias prioridades y contribuciones respectivas.

Posibles sectores prioritarios para el ICDC

Entre las temáticas que, durante el seminario, fueron identificadas como de importancia prioritaria para la acción, figuran: la participación infantil en las escuelas, los niños y los medios de comunicación, el trabajo de niños, los niños en el desarrollo de la comunidad, y los indicadores para monitorear la implementación de los derechos del niño, incluida la participación. En todos y cada uno de estos sectores, el ICDC cuenta con experiencias que pueden ser útiles para brindar respaldo a las actividades desarrolladas en el terreno, por ejemplo mediante el suministro de fuentes útiles de materiales conceptuales, prácticos e ilustrativos para el trabajo emprendido dentro del marco del programa. Sería preferible, sin embargo, que el ICDC se centrara en una o dos de estas áreas amplias, al menos en un principio. Dos posibilidades sugeridas por los representantes del ICDC presentes en el seminario son:

1. Las escuelas democráticas

El grado de consenso entre los participantes del seminario fue particularmente alto cuando se estableció que la promoción de la participación infantil en las escuelas merece prioridad destacada. Dicho consenso deriva de dos circunstancias: por un lado, se ha tomado conciencia de que las escuelas, a menos que comiencen a crear un ambiente educativo más democrático y centrado en los niños, seguirán ganándose la antipatía de varios de ellos y rechazando a muchos otros; por otra parte, tiene que ver con el hecho de que las escuelas brindan una oportunidad ideal para ofrecer a los niños la posibilidad de aprender con la experiencia el significado y el valor de la democracia.

La CDN tiene implicaciones importantes en cuanto a la participación de todos los niños en las escuelas. Los derechos del niño y, en particular, el derecho a participar, no se pueden aprender de manera abstracta como un simple apéndice del programa escolar. Sólo se pueden aprender poniéndolos en práctica. Por lo tanto, es vano pensar que las escuelas puedan ser vehículos útiles para promover los derechos del niño, a menos que sean escuelas democráticas. El ejemplo, presentado durante el seminario, de los Municipios Escolares, en Perú, es solamente una de las numerosas innovaciones en el marco de la democratización de las escuelas en la región. Aunque el ejemplo en cuestión fue expuesto por Rádda Barnen, también UNICEF desempeñó un rol esencial desarrollando el vasto y exitoso programa de las Escuelas Nuevas en Colombia.

Sería una contribución de gran valor para la región y, a decir verdad, para el mundo entero, que se llegaran a identificar los diferentes modelos de escuelas democráticas existentes en Latinoamérica y a evaluar sus efectos en los niños, en su calidad de ciudadanos competentes, interesados y activos. Aunque muchas veces se ha efectuado una apreciación de las Escuelas Nuevas, siempre se ha hecho hincapié en la eficacia de los programas participativos en comparación con el aprendizaje tradicional de las materias escolares. Según parece, no ha habido ningún intento de documentar sistemáticamente y evaluar de manera comparativa el impacto de las escuelas democráticas sobre el desarrollo social y moral de los niños, sobre su comprensión de los derechos humanos, sus modos de comportarse con los demás, su autodeterminación política y su relación con la comunidad.

Sin embargo, sería necesario hacer mucho más que evaluar los efectos de las escuelas democráticas empleando indicadores de los derechos del niño. Es igualmente importante que documentemos la resistencia de padres, maestros y administradores ante estas escuelas democráticas y ante los derechos del niño, y cómo enfrentaron dicha resistencia quienes se ocuparon del desarrollo de estas escuelas. Las escuelas democráticas representan un desafío radical al modo de pensar de padres, maestros y administradores con respecto a los niños y a la escolarización. Sin embargo, si han de ser auténticamente democráticas, solamente se pueden establecer mediante procesos democráticos en los que participen padres y maestros. La evaluación, por consiguiente, debería forzosamente analizar también la historia y el proceso de desarrollo de estas escuelas, y el impacto de dicho proceso sobre la comprensión de los derechos por parte de los padres y de la comunidad en general.

Por suerte, existe un volumen creciente de experiencias y conocimientos, a nivel internacional, en el campo de la educación democrática. El ICDC podría contemplar la posibilidad de compilar los resultados de evaluaciones y otros trabajos relacionados con este campo, a fin de publicarlos en un Resumen Informativo (Digest) y/o de otra forma, con el objetivo de proporcionar material ilustrativo acerca de los modelos desarrollados, los resultados relacionados con las escuelas democráticas, los métodos según los cuales fueron implementadas y evaluadas, las fuentes de materiales sobre la educación en materia de derechos humanos y participación, y los contactos más útiles en este sector.

2. *La participación de los niños en las iniciativas comunitarias para el desarrollo*

Existen millares de iniciativas en América Latina que implican la intervención de los niños de las escuelas y organizaciones infantiles en proyectos comunitarios de mejora ambiental. Estos proyectos por lo general están vinculados, en la mente de quienes los organizan, no con los derechos del niño, sino con el movimiento ambientalista y con el programa de acción de las Naciones Unidas para el desarrollo sostenible. Con un pequeño esfuerzo, podríamos unir toda esta labor con el movimiento en defensa de los derechos del niño y darle mucha más eficacia. Cuando los niños llevan a cabo sus proyectos, normalmente la comunidad y los ambientalistas los consideran dignos de elogio, pero también las organizaciones interesadas, dirigidas por adultos, los toman como colaboradores jóvenes en la seria tarea de mejorar el medioambiente de la comunidad. Inspirándonos en la CDN y en la Agenda 21, dos documentos que reconocen que los niños tienen perspectivas diferentes, podríamos contribuir a que tanto las organizaciones ambientalistas como aquéllas en favor del desarrollo de la comunidad contemplen la participación de los niños en el desarrollo comunitario no como una versión “menor” de los esfuerzos de los adultos, con menos valor, sino como un elemento más, distinto e importante, del empeño total. Para efectuar esta transición del trato “de niño a niño” a la relación “de niño a adulto”, podríamos desarrollar, conjuntamente con las ONGs de la región que actualmente asisten a las organizaciones con bases en la comunidad, un programa de demostración de asistencia técnica relacionado con el cumplimiento de las obligaciones según la Agenda 21 a propósito del desarrollo sostenible de las comunidades.

CONCLUSIÓN

Es necesario destacar que harían falta muchos otros aportes clave antes de poder considerar cualquier propuesta como algo más que un mero bosquejo en relación con la posible intervención del ICDC en un programa de mayor envergadura dedicado a la participación infantil. Sobre todo, es preciso revisar los planes de acción para 1999, preparados por las oficinas de UNICEF en los nueve países latinoamericanos que participan en el programa subvencionado por ASDI. Es evidente que un enfoque como el descrito en esta nota será posible solamente si el ICDC puede contar con la estrecha colaboración de varias oficinas de UNICEF que desarrollan sus actividades en el terreno, como asimismo con las habilidades intelectuales y analíticas de un gran número de recursos humanos con larga experiencia, con inclusión no sólo de asesores contactados a nivel internacional, sino también de los mayores talentos presentes en los países directamente interesados en este programa.

■ LA CREACIÓN DE ESCUELAS CENTRADAS EN EL NIÑO

Gerison Lansdown

I. INTRODUCCIÓN

En cuanto a la educación, la Convención sobre los Derechos del Niño impone a los gobiernos tres obligaciones clave:

- reconocer que la educación es un derecho humano de todos los niños;
- respetar los derechos humanos del niño dentro del marco del sistema educativo;
- brindar educación para el respeto de los derechos humanos.

Sin embargo, y a pesar de la ratificación prácticamente universal de la Convención, habrá que superar toda una serie de enormes obstáculos que existen actualmente para que se pueda cumplir con estos deberes que interesan a la totalidad de los niños. La índole de estos obstáculos es política, económica y cultural. En el campo de los sistemas educativos, son muchos los asuntos a tratar que se disputan la prioridad absoluta. La educación es tanto un derecho de cada individuo en particular como una necesidad de la sociedad en general. Para los gobiernos, los objetivos principales cuando se trata de financiar la educación son dos: por un lado, desarrollar, gracias a la mano de obra calificada, la economía y la riqueza potencial del futuro, y, por otro, fomentar la cohesión y la integración sociales. En ambos casos, la educación es de importancia primordial.¹ También son dos las exigencias fundamentales que tienen los padres con respecto al sistema educativo. La mayor parte de los padres desea que sus hijos alcancen un nivel de educación que los prepare para tener éxito en su vida futura. Al mismo tiempo, quieren que las escuelas transmitan sus propios valores, su cultura y su idioma; en otras palabras, solicitan que el sistema educativo refuerce y promueva sus propias convicciones. En este sentido, el derecho internacional reconoce a los padres el derecho a educar a sus hijos según sus propias convicciones,² reflejando así la necesidad de poner límites al ejercicio del poder del que hace uso un Estado cuando intenta imponer **sus propias** posiciones políticas y religiosas a los niños.

De todos modos, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño introduce asimismo una perspectiva más. Destaca que los niños mismos son sujetos de derechos y deben desempeñar un papel activo en la creación de las escuelas y de las políticas educativas. No basta poner la educación al alcance de los niños: también hay que respetar y fomentar el derecho de los niños a ser escuchados, a expresar sus opiniones y a participar. Los derechos que figuran en la Convención ni son separables ni siguen un orden jerárquico. No se puede aceptar que los gobiernos justifiquen el incumplimiento de algunos de ellos arguyendo que la universalización de la educación tiene la prioridad absoluta. Más bien tendrían que reflejar, en el proceso de lograr una educación universalizada, los puntos de vista y los intereses de los niños, creando estructuras que comporten la intervención activa de los mismos. El derecho a la participación no es un elemento adicional ni un lujo del cual se puede hacer caso sólo cuando los recursos lo permiten. Al contrario, es una parte integrante de la esencia misma de la educación tal como la concibe la Convención.

La Convención nos ofrece el marco de principios generales dentro del cual se deben llevar a cabo los esfuerzos para asegurar que la educación promueva los derechos del niño. Es importante subrayar que la facilitación de estos derechos es del todo compatible con la necesidad de la sociedad, en sentido más general, de formar una nueva generación de jóvenes con la competencia y las destrezas académicas debidas para participar en una sociedad democrática. También es totalmente compatible con el deseo de los padres de ver no sólo que sus hijos lleguen a realizarse a nivel personal sino que además respeten su propia cultura y la de los demás. Pero, con todo, es cierto que requiere un cambio profundo de actitud en la manera de suministrar la enseñanza, en la filosofía que la sostiene y en el rol que se atribuye a los niños dentro del sistema educativo.

El principio más relevante y fundamental está expuesto en el Artículo 12, que estipula que los niños tienen

derecho a expresar sus opiniones en todos los asuntos que los afectan y a que se tomen en serio dichas opiniones en función de su edad y madurez. En primer lugar, es importante aclarar cuáles son las implicaciones del Artículo 12, si lo interpretamos a la letra. Muy a menudo la gente confunde la noción de que hay que escuchar a los niños y tomarlos en serio con la de permitir a los niños que hagan lo que quieran. El Artículo 12 **no** da a los niños el derecho a la autonomía. **No** les da el derecho a ejercer el control sobre todas las decisiones que los afectan. **No** les da el derecho a comportarse de manera tal que resulten perjudicados los derechos de los demás, ya sea que por los demás se entienda el resto de los alumnos, los docentes, los padres o el personal administrativo de una escuela. Pero **sí** establece que los niños deben participar cuando se toman decisiones que los conciernen y que los adultos deben dar el peso debido a lo que ellos dicen. La Convención también destaca que, a medida que en los niños comienza a desarrollarse la capacidad de tomar decisiones por sí mismos, hay que alentarlos y ponerlos en condiciones para hacerlo.

Pero no es posible considerar el Artículo 12 de manera aislada. Es necesario estudiarlo colocándolo en el contexto de otros numerosos artículos de la Convención:

- Artículo 2: hay que respetar todos los derechos, incluido el derecho a la educación, de todos los niños sin ningún tipo de discriminación;
- Artículo 3: en todas las medidas concernientes a los niños se debe prestar una consideración primordial al interés superior de los mismos;
- Artículo 5: el respeto de las capacidades en constante evolución del niño;
- Artículo 13: el derecho a la libertad de expresión;
- Artículo 14: el derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión;
- Artículo 15: el derecho a la libertad de asociación;
- Artículo 16: el derecho a la vida privada;
- Artículo 17: el derecho a la información;
- Artículo 19: el derecho a la protección contra toda forma de violencia;
- Artículo 23: el derecho de los niños impedidos a la integración social en la máxima medida posible;
- Artículo 28: el derecho a la educación;
- Artículo 29: la educación debe estar encaminada a realizar el potencial de cada niño y a reflejar y fomentar el respeto de los derechos humanos;
- Artículo 30: el derecho al respeto de la propia cultura, del propio idioma y de la propia religión.

En su conjunto, estos derechos constituyen una filosofía relativa que respeta a los niños en su calidad de seres humanos y reconoce la unicidad de cada niño tanto por sus características como por sus intereses y necesidades.³ Sugieren la creación de escuelas que sean adecuadas para los niños, en las cuales ellos puedan participar activamente. Es significativo el hecho de que este enfoque esté en desacuerdo con las tradiciones culturales y educativas de la mayor parte de los países de todo el mundo, donde las escuelas se caracterizan por un autoritarismo que concibe al niño como un beneficiario pasivo de la sabiduría y experiencia de los adultos. Baste pensar en cómo siguen siendo tratados los niños en las escuelas aún hoy en día. Todavía suele suceder que, en demasiadas escuelas, los niños estén dispuestos en hileras de bancos, aprendiendo a fuerza de repeticiones en coro y soportando castigos tales como los golpes u otras formas de humillación por haber cometido faltas de conducta o por tener dificultades de aprendizaje. La disciplina se impone mediante infinitas reglas que establecen cuál es el uniforme permitido, si se puede o no llevar el pelo largo, cuándo se puede hablar o permanecer sentados, cuándo se debe estar en silencio y de qué manera se hacen las filas. Con demasiada frecuencia se sigue enseñando a los alumnos mediante la aplicación del miedo al error, más bien que la alegría del descubrimiento. El castigo, y no la recompensa, es el elemento dominante en la cultura de muchas escuelas de todo el mundo.

Ahora bien, la Convención presenta un cuadro totalmente diferente. Requiere una revisión drástica de cada uno de los aspectos de los sistemas educativos que serán analizados a continuación a través del prisma que constituyen los principios y las normas de la Convención:

- los programas;
- las estructuras escolares;
- la ética escolar.

II. LOS PROGRAMAS

La educación en materia de derechos humanos

El Artículo 29 impone claramente la obligación de fomentar el respeto de los derechos humanos, el respeto

de los padres, de la cultura propia y ajena, de la diversidad y de la igualdad de los sexos. Destaca al mismo tiempo la importancia de la preparación para una vida responsable dentro de una sociedad libre en un espíritu de paz, tolerancia y amistad. La importancia que pueda darse a las tentativas de inculcar estos valores no será jamás excesiva. En un mundo que enfrenta conflictos y violencia por motivos étnicos en número mayor que nunca, existe la necesidad imperativa e impostergable de educar a los niños para la tolerancia, el respeto de los demás, de la paz y de la democracia. Sin embargo, las respuestas enviadas hasta ahora al Comité sobre los Derechos del Niño demuestran la incapacidad de un número excesivo de gobiernos de reconocer este imperativo: el Comité ha criticado a Colombia, Bélgica, Finlandia, Guatemala, Islandia, Italia, Líbano, Nicaragua, Noruega, Portugal, el Reino Unido y Ucrania, entre otros países, por no haber puesto en práctica la enseñanza de los derechos humanos.⁴ Hace falta un serio empeño por parte de los gobiernos en lo que se refiere a la incorporación y el sostenimiento de la enseñanza de los derechos humanos como elemento clave del programa de todas las escuelas. De todos modos, en la mayor parte de los países existe un gran número de barreras que impiden el progreso y contra las cuales se debe luchar:

- **Ausencia de una atmósfera democrática:** Fomentar el respeto de los derechos humanos es una necesidad que no se satisface simplemente incluyendo el tema en los programas o, al menos, esta inclusión no constituye el factor esencial. La democracia no se puede enseñar en una atmósfera antidemocrática. El carácter mismo de la vida escolar debe estar impregnado de los principios democráticos. Si se enseña a los niños a respetar y a apreciar a los demás, es indispensable que ellos mismos vean, en su experiencia escolar, que se los respeta y aprecia. El aprendizaje que se lleva a cabo en la escuela no está determinado solamente por el programa oficial de estudios, sino también por la enseñanza extracurricular que se verifica mediante las observaciones y experiencias cotidianas del niño y las oportunidades que se le brindan de intervenir y participar. Los principios que se enseñan en la educación sobre los derechos humanos deben ser puestos en práctica por la escuela misma. Buena parte de la bibliografía destinada a los adultos en relación con la instrucción cívica y los derechos humanos da por descontado que estas nociones forman parte principalmente de una actitud mental: un entendimiento recíproco racional, la capacidad de negociar, el análisis de principios abstractos. Pero la participación social también se manifiesta en las actividades y relaciones concretas: el juego, el trabajo en equipo, los acontecimientos sociales y culturales, la búsqueda efectiva de soluciones a los conflictos que se producen en las relaciones. De esta manera, aun los niños más pequeños pueden comprender y apreciar los principios de la justicia, la equidad y el respeto.⁵
- **Falta de instrumentos útiles:** Si se desea incluir la educación sobre los derechos humanos en los programas de estudio, es indispensable que se pongan a disposición de los docentes los materiales e instrumentos que los han de ayudar a desempeñar su tarea. A muchos enseñantes les faltarán los conocimientos o la familiaridad con el tema y, si no disponen de elementos de apoyo válidos, se encontrarán en dificultades para poder enseñar con eficacia. Por otra parte, no habría que enseñar los derechos humanos como una materia que tiene que ver exclusivamente con las situaciones del mundo exterior. Los docentes pueden utilizar las oportunidades que se presentan cotidianamente de explorar de qué manera se respetan los derechos de los miembros de la comunidad escolar como un instrumento eficaz para ayudar a los niños a comprender tanto sus derechos como sus obligaciones en relación con los demás. También es necesario darse cuenta de que los derechos humanos no constituyen una materia independiente, sino que, al contrario, son un tema que se volverá a repetir en los programas de estudio de muchas disciplinas: por ejemplo, se puede utilizar la geografía para investigar la cuestión de la desigualdad de acceso a los recursos; en las clases de biología, se puede alentar a los niños a enfocar los problemas relativos a la experimentación genética y al derecho a la vida de los bebés discapacitados; en las lecciones de química se puede abordar el efecto de la contaminación ambiental y el derecho a la salud.
- **Carencia de formación:** Los docentes necesitan una formación específica sobre los derechos humanos y asistencia para aprender a enseñar los derechos. Una parte esencial de este proceso es la necesidad de que los enseñantes tomen conciencia de la importancia de mantener en la escuela un comportamiento coherente con el respeto de los derechos humanos que ellos mismos enseñan. No se pueden aceptar actitudes ofensivas o violentas para con los niños en una escuela que se propone fomentar la tolerancia, la comprensión y el respeto de los demás.

La participación de los niños en la elaboración de los programas

En la jerga política del Reino Unido se dice que el programa de estudios 'se transmite' (*is delivered*) a los niños. En otras palabras, se concibe la educación como un proceso unidireccional. No se abre ningún horizonte a la relación dinámica entre el enseñante y el alumno. ¿Cuántas son las escuelas en todo el mundo que hacen preguntas a los niños sobre lo que se les enseña, lo que les gustaría aprender, cómo habría que enseñar y qué métodos de aprendizaje les interesan? ¿Cuántos gobiernos entablan el diálogo con los niños cuando elaboran

los programas nacionales de estudio? Sin embargo, el Artículo 12 estipula claramente que los niños tienen derecho a expresar su opinión en *todos* los asuntos que los afectan y a que se tenga cuenta debidamente de dichas opiniones en función de su edad y madurez.

Los niños tienen opiniones firmes, experiencias pertinentes y una gran creatividad, factores que pueden contribuir eficazmente a la elaboración de los programas escolares. Un programa rígido establecido por los adultos no deja espacio suficiente para la interacción con las nuevas ideas que los niños introducen en las aulas ni para el tratamiento debido de los asuntos sobre los cuales ellos mismos desean obtener respuestas. Sin embargo, en un mundo alarmado por el descontento creciente de los alumnos y por el aumento del índice de deserción escolar, existen argumentos decisivos en favor de una colaboración con los niños para elaborar programas adecuados y pertinentes. Los adultos tienen que prestar oídos a las críticas formuladas por los niños en relación con el contenido y la modalidad de la enseñanza, demostrando estar preparados a aprender de esas experiencias. El Artículo 12 no dice que los niños deben obtener todo lo que piden o que no hace falta consultar también a otros interlocutores, pero sí insiste en que sus puntos de vista deben ser escuchados y tomados en serio.

III. LAS ESTRUCTURAS ESCOLARES

Las estructuras democráticas en la educación

La organización de las escuelas y las estructuras que en ellas se ocupan de tomar decisiones por lo general son jerárquicas, formales y poco democráticas. En numerosos países, la mayor parte del poder se concentra en las manos del director, que a su vez es responsable del funcionamiento de la escuela ante un ente administrativo oficial. Todas las decisiones relacionadas con la escuela se toman haciendo caso omiso de los niños de la manera más absoluta. Sin embargo, la implementación de la Convención implica que los gobiernos deberían crear oportunidades para que los niños puedan intervenir en la toma de decisiones a todos los niveles del funcionamiento de la escuela y, para que esto suceda, es necesario que existan estructuras democráticas tales como horas de debate, consejos escolares y mecanismos de representación en los organismos administrativos, de manera que se asegure la participación activa de los niños.

El Comité sobre los Derechos del Niño apremia a los gobiernos a elaborar una legislación que exija que todas las escuelas establezcan estructuras de este tipo, ya que, sin un marco legislativo que sirva de sostén, la oportunidad de participar depende de la buena voluntad o del capricho del director y no se impone de por sí como un derecho que ha sido reconocido y puede hacerse respetar. Pero también es importante que se atribuya a dichas estructuras un papel auténticamente funcional en la administración de la escuela. Con demasiada frecuencia, los organismos de este tipo que de hecho existen son entidades inútiles que no cuentan con un poder real para ejercer una influencia concreta en la toma de decisiones. Sus presidentes suelen ser los docentes y también son los enseñantes quienes establecen los asuntos a tratar, no existe un acceso directo y eficaz a la figura del director, se suele cerrar el paso a las recomendaciones de los alumnos y los maestros mismos deciden cuáles niños deben asistir a las reuniones. Los organismos de este tipo no son democráticos, no representan una participación verdadera ni brindan a los niños la oportunidad de influir de manera alguna en el funcionamiento de la escuela. Los consejos escolares, si fueran eficaces, deberían desempeñar un papel de relieve en todas las áreas clave de las actividades de la escuela. Los niños deberían intervenir activamente a la hora de establecer cuáles serán el desarrollo, el contenido y la estructura de las mismas. Las clases enteras tendrían que tener la oportunidad de discutir sobre cuáles son los asuntos que se deben incluir en el orden del día y también la posibilidad de analizar de manera eficaz los resultados obtenidos al cabo de las reuniones. Hay que exigir que los directores se comprometan a hacer frente a las solicitudes de los niños y a tomarlas en serio, cargando asimismo con la responsabilidad de rendir cuentas de las acciones efectuadas para dar debida respuesta a dichas solicitudes.

Todas las escuelas, por ejemplo, tienen una serie de normas (ya implícitas, ya explícitas) a las cuales los niños se deben ajustar. La Convención pide claramente que se infundan ánimos a los niños, con toda la energía posible, a fin de que contribuyan al desarrollo de tales reglas a través de las estructuras mencionadas más arriba. Se trata de normas de conducta y de disciplina, medidas contra la intimidación y contra el racismo, decisiones relativas al uniforme, la gestión y la organización del campo de recreo. Estas reglas forman parte esencial del funcionamiento de la escuela, determinando la naturaleza del medio ambiente que se crea y la calidad de la vida de todos los miembros de la comunidad escolar.

Por ejemplo, en una escuela primaria del Reino Unido los niños fueron consultados, mediante el consejo escolar, para definir el uso que se haría del patio de recreo, dominado en ese momento por los niños mayores que jugaban al fútbol. Los niños establecieron un plan rutinario según el cual a cada grupo de alumnos de la misma edad se le concedería el permiso de jugar al fútbol un día fijo de la semana y el quinto día estaría reser-

vado al fútbol femenino. También recomendaron que se creara un área tranquila, cercada con una valla, donde pudieran jugar sin peligro los niños que se sintieran vulnerables en contacto directo con los alumnos más bulliciosos. Otra escuela elaboró, gracias a la colaboración de todas las clases, un reglamento de conducta que suponía el acuerdo de todos los niños sobre cuáles habrían de ser los valores fundamentales del funcionamiento de la escuela y las normas principales que eran necesarias para garantizar el respeto de dichos valores. Los alumnos establecieron asimismo de común acuerdo el orden de las sanciones que se aplicarían a quienes violasen las normas. A continuación el reglamento, denominado “Respeto para Todos”, se puso en práctica en toda la escuela. En vez de la típica lista de prohibiciones relativas a lo que los alumnos no deben hacer, contenía declaraciones de derechos, como por ejemplo: “*Todos tenemos derecho a sentirnos seguros en la escuela y, por lo tanto, nadie debería correr por los pasillos*”. Es importante poner en evidencia que la escuela es un lugar donde todos los miembros de la comunidad escolar aprecian el valor de la justicia y, por consiguiente, es esencial que las reglas se apliquen por igual a los niños y a los adultos. Por ejemplo, si a los niños no se les permite dar apodosos injuriosos a las personas, tampoco deberían hacerlo los maestros. Si se prohíbe a los alumnos fumar en el establecimiento, la misma prohibición se debería aplicar también a los enseñantes.

En Suecia, uno de los objetivos principales de la educación es alentar a los alumnos a hacer suyos los valores, puntos de vista y actitudes democráticos. Por lo tanto, la repartición de responsabilidades y los métodos democráticos de trabajo han adquirido una importancia cada vez mayor. Se ha elaborado una legislación que reconoce el derecho de los alumnos a influenciar la planificación de su educación. Cada grupo de estudiantes debe contar con un consejo de clase del que forman parte todos los alumnos y el profesor principal de dicha clase. Este consejo discute todos los asuntos de común interés que conciernen al grupo en cuestión. En las escuelas secundarias, los alumnos tienen derecho a intervenir incluso en cuestiones tales como la presentación de los proyectos presupuestarios y la planificación del año escolar.

Muchas de las decisiones que afectan a los niños en edad escolar son de la competencia de los entes gubernamentales nacionales, regionales y locales. Por lo general, quien establece el monto de los gastos destinados a la educación, la prioridad política que se le atribuye, el contenido de los programas, el número de alumnos por clase y la modalidad de los exámenes, es el gobierno. Habría que brindar a los niños la posibilidad de participar en los debates sobre dichos temas, como así también en los asuntos internos de cada una de las escuelas. En numerosos países europeos, por ejemplo, no sólo existen en todas y cada una de las escuelas foros democráticos sólidamente arraigados, sino que también están surgiendo ahora, con el apoyo del gobierno, redes regionales de estudiantes que desempeñan un papel importante en el asesoramiento del gobierno en cuestiones educativas desde el punto de vista de los alumnos. Dichas organizaciones pueden brindar consejos inestimables acerca del efecto de las políticas educativas gubernamentales y sobre las estrategias destinadas a fomentar una escolarización más eficaz.

Austria ha reconocido ampliamente la importancia de la contribución de los niños, estableciendo en la legislación misma el derecho de los alumnos a participar en el funcionamiento de las escuelas y abarcando tanto los derechos de los alumnos considerados individualmente como los de los alumnos representantes a nivel de las clases y a nivel de las escuelas, e incluso los derechos de los alumnos en su calidad de miembros del Comité Escolar (el organismo ejecutivo de cada escuela). Los estudiantes tienen derecho a participar en la organización de las lecciones, en la selección de los materiales didácticos, en la redacción de revistas escolares, en las visitas a instituciones públicas y en la elección de las personalidades invitadas a dictar conferencias en la escuela. Los representantes de las clases son miembros de una Asamblea de Representantes de los Alumnos, que es un foro de debate que se ocupa de temas de interés para los estudiantes. Los representantes de las escuelas son elegidos por la totalidad de los escolares e intervienen en las reuniones del personal donde se discuten asuntos tales como las sanciones disciplinarias, el traslado de un estudiante o la propuesta de una expulsión de la escuela. Además, al final del año escolar todos los representantes de las escuelas de cada región eligen una Representación Provincial de los Alumnos para el año siguiente. Este organismo representa legalmente los intereses de los estudiantes de la región en cuestión frente a las autoridades escolares, al inspectorado y al Parlamento. Gracias a sus atribuciones, estas corporaciones pueden brindar asesoramiento sobre cuestiones de vital importancia en materia de enseñanza y educación en general, formular recomendaciones relativas a anteproyectos de ley, presentar solicitudes y quejas y contribuir a la planificación y organización de actividades educativas.

Combatir la injusticia

Las escuelas también necesitan estructuras que permitan combatir toda forma de injusticia. El derecho de los niños a ser escuchados debe aplicarse asimismo en las cuestiones que los afectan a nivel individual. Las escuelas que reflejan y fomentan la filosofía de la Convención deben ser, al mismo tiempo, instituciones que se comprometan a defender la justicia. Al menos en el Reino Unido, son demasiados los niños que se quejan de que las

escuelas tratan injustamente a los alumnos. A veces los enseñantes se comportan de manera injusta con los niños a la hora de atribuir culpas e imponer castigos. A menudo las reglas dan la impresión de ser injustas o discriminatorias. Los niños suelen tener la sensación de que ciertos comportamientos, que para ellos están prohibidos, se toleran cuando los responsables son los docentes. Una escuela centrada en el niño no sólo tiene que permitir que los niños intervengan en la creación de un ambiente basado en los principios de la justicia, sino que también debe establecer un sistema que dé a cada uno de ellos la posibilidad de poner en tela de juicio cualquier experiencia de injusticia, discriminación o abuso, ya sea que el autor del hecho haya sido un enseñante u otro alumno. Las escuelas deben tomar las medidas necesarias para que los niños se sientan a salvo cuando se quejan, y los maestros tienen que reconocer la importancia de proceder de manera justa y equitativa, asegurando que se dé a las quejas un tratamiento adecuado. La finalidad de dicho proceder no es amenazar a los docentes o minar su autoridad, sino promover una cultura del respeto por los derechos de todos los miembros de la comunidad escolar.

Del mismo modo, cuando se castiga a un niño o, por ejemplo, cuando se lo expulsa de la escuela, deberían entrar automáticamente en vigor procedimientos formales de apelación que garanticen al niño la posibilidad de dar su versión de los hechos y que aseguren que se le ha de juzgar imparcialmente. Sin tales medidas, una escuela puede privar a un niño de su derecho a la educación sin que el niño esté siquiera en condiciones de llegar a defenderse.

La importancia de reconocer explícitamente los derechos humanos del niño dentro de la escuela adquiere una significación aún mayor si se tiene en cuenta el carácter obligatorio de la enseñanza. Los niños no tienen la libertad de optar por no tomar parte en el proceso educativo si ven que se violan sus derechos. Por consiguiente, es indispensable que dichos derechos se reconozcan explícitamente, se incorporen en la legislación y se promuevan y apliquen en la escuela.

Las escuelas inclusivas

Un punto clave de la filosofía de la Convención es su insistencia en la universalidad de los derechos, que todos los niños deben tener independientemente de su situación particular. Tradicionalmente, a los niños impedidos o se los ha excluido completamente de la educación o se los ha segregado, colocándolos en escuelas especiales. Un enfoque inclusivo y participativo de la educación coherente con los Artículos 2 y 23 implica que las escuelas deben proseguir su evolución en beneficio de todos los niños, cualesquiera fueren sus capacidades o discapacidades. La obligación de favorecer el interés superior del niño, optimizar el desarrollo de sus potenciales y suministrar educación a los niños discapacitados con el objeto de fomentar su integración social en la máxima medida posible, establece claramente el imperativo de adoptar un enfoque inclusivo en las estructuras organizativas del sistema educativo.⁶ Los niños no pueden ser participantes activos ni pueden ser tratados como ciudadanos que cuentan si se los marginaliza ya sea porque no se cumple con el deber de brindarles educación o porque la misma se les ofrece fuera del marco de la normalidad. El Comité sobre los Derechos del Niño añadió nueva fuerza al argumento a favor de la educación inclusiva en 1997 durante el día del Debate General sobre los derechos de los niños discapacitados, reconociendo plenamente que la inclusión es un derecho y no un privilegio.⁷ Por otra parte, no es imposible crear escuelas donde la inclusión sea completa. En Canadá, por ejemplo, todas las escuelas especiales han sido abolidas y todos los niños han sido incluidos en los establecimientos educativos regulares.

IV. LA ÉTICA ESCOLAR

Promover el respeto de todos los miembros de la comunidad escolar

La Convención exige que se ponga en tela de juicio la perpetuación de las escuelas en las cuales se trata a los niños como si fueran beneficiarios pasivos de la enseñanza. Nos invita a poner en duda la suposición de que es aceptable denigrar a los niños, no tomarlos en serio y tratarlos groseramente o sin el debido respeto. Las escuelas deben crear una atmósfera de trabajo en la cual los niños se sientan respetados y apreciados como individuos, en la cual se reconozca la importancia de sus opiniones, de sus convicciones, de su vida privada y de su religión, y la escuela debe desempeñar un papel activo en la aceptación y el desarrollo de un ambiente en el cual los niños adquieran autoestima y amor propio en su calidad de individuos miembros de la comunidad escolar. Es esencial que se aliente a todos los miembros de dicha comunidad (a los enseñantes, a los empleados administrativos y al personal de la limpieza tanto como a los alumnos mismos) a adherir a estos valores. En la escuela los niños deberían ser considerados como compañeros de trabajo, como colaboradores activos y creativos en el modelado de una escuela eficaz. Sólo gracias al establecimiento de una actitud de este tipo los alumnos aprenderán a respetarse a sí mismos y a respetar a los demás alumnos y a los adultos dentro de la escuela.

Combatir la violencia y las humillaciones

La creación de escuelas centradas en el niño y respetuosas para con él también requiere la creación de un ambiente en el cual ningún niño pueda sentirse herido, humillado o castigado de cualquier otra manera degradante en razón de un comportamiento deliberado. La Convención exige no solamente que se proteja a los niños contra toda forma de violencia, sino también que se administre la disciplina escolar según criterios compatibles con la dignidad del niño. El Comité sobre los Derechos del Niño, que es el organismo internacional establecido con la función de controlar la implementación de la Convención por parte de los gobiernos, ha manifestado constantemente su oposición a los gobiernos que siguen permitiendo el uso de la violencia como instrumento para imponer la disciplina en las escuelas.⁸ Sin embargo, aún se tolera la aplicación de castigos corporales en las escuelas de numerosos países del mundo entero y son demasiado pocos los gobiernos que han tomado medidas contra esta práctica. Además, en todo el mundo hay maestros que siguen humillando a los niños. Pero poco a poco las cosas están cambiando. Actualmente, todos los países europeos han proscrito el uso de castigos corporales en las escuelas. Otros países, como por ejemplo Corea, Etiopía, Namibia y Sudáfrica, también se han propuesto vedar toda aplicación de castigos corporales e intentar imponer un enfoque más positivo de la disciplina escolar.

Pero la aplicación física de sanciones disciplinarias por parte de los enseñantes no es la única expresión de violencia que se produce en las escuelas. Son muchos los casos en los que los niños infligen tratos violentos a otros niños y es tan importante respetar el derecho de los niños a la protección contra los abusos cometidos por otros niños como contra aquéllos cometidos por los adultos. La intimidación, ya sea que ésta consista en agresiones físicas, en injurias y tormentos verbales o en una exclusión social deliberada, puede causar a los niños un sufrimiento y una desesperación indecibles. En el Reino Unido, una investigación llevada a cabo en 1994 ha revelado que, de más de 700 niños que fueron entrevistados, el 43% de los alumnos de la enseñanza secundaria declaró haber padecido intimidaciones.⁹ Aún más preocupantes son los indicios que demuestran que hasta el 50% de las víctimas no denuncia las intimidaciones pues cree que el personal de la escuela no tomará ninguna medida. Hoy en día existe una masa notable de conocimientos sobre los mecanismos de la intimidación, su efecto sobre los niños y cómo hacerle frente. Tal vez el punto de partida más importante sea la necesidad de los niños de aprender de los adultos que existen caminos alternativos a la violencia. Debemos combatir la suposición de que golpear a otras personas sea, en cualquier situación, una manera justificada de resolver un conflicto, tanto entre los niños mismos como entre un adulto y los niños. Las escuelas tienen que comprometerse a llevar a cabo una lucha enérgica a favor de la solución no violenta de los conflictos. En la escuela se deben crear las oportunidades para que los niños adquieran esta actitud mediante la participación en la toma de decisiones y en las negociaciones. Para poder resolver el problema de las intimidaciones es necesario elaborar planes de acción explícitos en colaboración con los niños mismos.

Ayuda de los compañeros

El carácter positivo de la creación de escuelas democráticas se puede realzar de manera significativa si se reconocen las capacidades y el potencial que los niños mismos pueden aportar como recurso adicional para ayudar y brindar apoyo a otros niños (compañeros de lectura, compañeros consejeros, ángeles de la guarda). En una escuela primaria del Reino Unido, algunos niños se presentaron como voluntarios a fin de recibir una formación especial para obrar de mediadores, y cuando surge un conflicto entre dos niños ellos intervienen y, colaborando con ambas partes, intentan descubrir un compromiso aceptable para el uno y el otro. La misma escuela dispone también de un sistema de ángeles de la guarda: son niños voluntarios que ofrecen su amistad a cualquier niño que se sienta solo, vulnerable, intimidado o simplemente triste.¹⁰ Otras escuelas forman niños como consejeros para que brinden su apoyo a los niños que han sido víctimas de intimidaciones. De todas estas maneras los niños se convierten en colaboradores activos en la campaña a favor de una cultura del respeto de los derechos humanos en las escuelas.

Métodos didácticos

Una escuela participativa requiere asimismo que se replanteen los fundamentos mismos de los métodos didácticos. Tradicionalmente, se disuade a los alumnos de hacer preguntas y manifestar curiosidad. La enseñanza es considerada como un proceso unidireccional de recepción pasiva de informaciones y conocimientos más bien que como un proceso interactivo. Pero no solamente hace falta que se consulte a los niños, invitándolos a tomar parte en la exploración de métodos didácticos eficaces, sino que además debería hacerse un esfuerzo por crear en la clase una atmósfera en la cual se aliente a los niños a ser curiosos, a discutir, a desafiar, a ser creativos, a buscar y descubrir, a ser escuchados y respetados.

V. LOS ARGUMENTOS A FAVOR DEL CAMBIO

Existen sólidos argumentos, tanto de índole pragmática como éticamente basados en fuertes principios, a favor de la filosofía que promueve la Convención sobre los Derechos del Niño. Su implementación en las escuelas será, a la larga, un beneficio no sólo para los individuos sino para la toda la sociedad en su conjunto.

Desarrollar las habilidades necesarias para el mundo del trabajo

Aprendiendo a poner las cosas en duda, a expresar sus propios puntos de vista y a ver que sus opiniones son tomadas en serio, los niños adquirirán las habilidades y las capacidades necesarias para desarrollar su pensamiento y ejercitar su juicio, conocimiento que aplicarán en una infinidad de situaciones que deberán enfrentar cuando lleguen a la edad adulta. Por otra parte, el respeto de los derechos de los niños como individuos es perfectamente compatible con otra de las prioridades que figuran en la agenda de los gobiernos: la de producir una mano de obra económicamente viable. En un mundo que exige de los trabajadores una capacitación cada vez mayor sobre todo en el campo de la comunicación, de la solución de conflictos y de la negociación, las escuelas deben brindar a los niños las oportunidades de desarrollar esas aptitudes. La actitud y la atmósfera presentes en la escuela deben crear ocasiones de participación activa por parte de los alumnos. El mundo de los negocios reconoce cada día más las ventajas de crear ambientes cada vez más democráticos en el puesto de trabajo. Pero es una lección que los políticos y los docentes aún no han acabado de aprender en su sentido cabal.

Fomentar la democracia

Tanto en las democracias bien arraigadas como en aquéllas de formación reciente, el sistema educativo debe desempeñar un papel de primer rango ayudando a los niños a comprender los principios teóricos y la aplicación práctica de lo que significa tomar decisiones democráticamente. Y puesto que son tantos los países que deben hacer frente a un incremento de las tensiones internas que amenazan la democracia, la toma de conciencia en este sentido adquiere una significación aún mayor. Los niños deben aprender a través de su propia experiencia cuáles son sus derechos y sus deberes y de qué manera sus libertades están limitadas por los derechos y las libertades de los demás. Necesitan oportunidades de intervenir en los procesos decisorios dentro de la escuela y de atenerse a las decisiones que resultan de tales procesos. Necesitan oportunidades de aprender las estrategias que permiten la solución no violenta de conflictos. Solamente si pueden experimentar ellos mismos que sus propias opiniones son tratadas con respeto, adquirirán la capacidad y la voluntad de escuchar a los demás y, de esa manera, comenzarán a comprender cómo funciona y cuán grande es el valor de la democracia.

Crear escuelas eficaces

Existe una cantidad importante de datos que demuestran que las escuelas que favorecen la intervención activa de los niños y que han introducido estructuras más democráticas tienden a ser más armoniosas, a presentar mejores relaciones entre el personal docente y los alumnos y a gozar de un ambiente de aprendizaje más eficaz.¹¹ Los niños que se sienten apreciados, que tienen confianza en que el sistema se hará cargo de las injusticias y que son consultados acerca de la elaboración de los planes escolares, tienen probabilidades mucho mayores de respetar el ambiente escolar. Si se desea que los alumnos experimenten de algún modo la sensación de estar en la escuela como en su casa y que se desarrolle en ellos un sentimiento de responsabilidad y de obligación para con ella, es necesario que se les dé la oportunidad de participar en las decisiones, los proyectos y las estructuras de la escuela que los afectan directa y cotidianamente. Además, las escuelas que abordan los problemas de los niños se encuentran en una situación de gran ventaja para hacer frente al descontento, las ausencias sin permiso y la deserción escolar. Está muy claro, por ejemplo, que existe una gran cantidad de factores relacionados con las experiencias de las niñas de los países en desarrollo que, de una u otra manera, contribuyen a su asistencia escolar relativamente baja: por ejemplo, la falta de enseñantes de sexo femenino, la cultura machista agresiva, la gran distancia entre el hogar y la escuela que las expone al peligro del abuso sexual.¹² Resulta evidente que la asistencia escolar no mejorará a menos que se tengan en cuenta sus experiencias y que se haga frente a estos problemas.

VI. CONCLUSIÓN

A pesar de estos argumentos convincentes a favor del empeño por desarrollar un modelo más participativo de la educación, son muchos los países que todavía no han comenzado a estudiar de manera adecuada los cambios necesarios para reflejar la filosofía presente en la Convención. En más de un sentido, esto no debe sorprendernos. Los niños, por lo general, no son considerados como individuos con el derecho de expresarse y ser tomados en serio. La actitud de la cultura dominante con respecto a los niños en el mundo entero sigue siendo

la de concebirlos como si fueran propiedad de los adultos, que a su vez se arrogan una responsabilidad absoluta por ellos. Por otro lado, en los países no democráticos y en aquéllos donde los gobiernos se rehúsan a aceptar cualquier tipo de críticas, no es fácil abogar por la promoción de un mayor respeto por la participación de los niños, cuyo precio será inevitablemente una nueva generación más desafiante y capaz de defenderse.

Nuestras obligaciones, siguiendo el espíritu de la Convención, requieren una profunda reformulación de la manera en que se suministra la educación en la mayor parte de los países del globo. Llevará mucho tiempo, y el progreso es terriblemente lento. Pero si nos comprometemos a fomentar la democracia, el respeto y la tolerancia de todas las naciones, así como el desarrollo del potencial de los niños, se trata de cambios que tarde o temprano deberán realizarse. Debemos alentar a los gobiernos nacionales y regionales, a las autoridades locales y municipales y a las escuelas mismas a construir un marco de principios sólidos para la educación, basados en los derechos relevantes de la Convención.

La Convención sobre los Derechos del Niño ofrece una oportunidad estimulante de poner en práctica una reforma radical y creativa en las escuelas de todos los países del mundo. No hay duda de que una reforma de tales dimensiones significa una amenaza para muchos modos tradicionales de enfocar la enseñanza. Implica dar a los niños un papel de mayor realce en el ambiente escolar. Requiere más equidad en la distribución del poder dentro de las escuelas. Pero las ventajas potenciales son inmensas. Se incorporaría en las escuelas una experiencia directa de vida comunitaria asentada en el respeto de los derechos humanos de todos y cada uno de sus miembros, una vida comunitaria basada en los principios de no discriminación, integración, respeto por los demás, derecho de cada niño a ser escuchado y empeño por que cada niño tenga derecho a explotar al máximo su potencial. Es una meta por la cual bien vale la pena luchar.

LISTA DE CHEQUEO DEL RESPETO DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LAS ESCUELAS

Esta lista puede ser utilizada por padres, maestros, directores de escuela y niños para verificar en qué medida su escuela respeta los derechos de los alumnos y qué debe cambiar para promover el respeto de dichos derechos.

Proteger el derecho de todo niño a la educación

- ¿Han sido adoptadas por la escuela medidas para hacer frente al problema de las ausencias sin permiso? ¿Han participado los niños mismos en los debates para elaborar planes de acción con el objetivo de reducir la incidencia de las ausencias injustificadas?
- ¿Se limita el uso hecho por la escuela de la sanción de expulsión solamente a aquellos casos en que el comportamiento de un alumno puede ser gravemente perjudicial para la educación o el bienestar del niño mismo o de otro alumno o para el bienestar del personal? ¿Cuáles son las medidas tomadas para reducir el número de los alumnos expulsados?
- ¿Se ocupa la escuela de tomar activamente todas las medidas necesarias para facilitar la reintegración de los niños expulsados por un período determinado? ¿Adopta la escuela enfoques positivos para eliminar las causas de los comportamientos perjudiciales?
- ¿Se han aplicado medidas eficaces para asegurar que se puedan satisfacer las necesidades educativas de los niños bajo cuidado público?
- ¿Existen disposiciones para asegurar la educación de los niños internados en hospitales, o en instituciones penales para la juventud u otros establecimientos de reclusión en los cuales puedan ser colocados los niños?

Fomentar el desarrollo del niño en la máxima medida posible

- ¿Ha tomado la escuela las medidas necesarias para asegurar que los programas hayan incorporado plenamente informaciones sobre los derechos humanos y la democracia?
- ¿Ofrece la escuela oportunidades adecuadas para que todos los niños desarrollen su personalidad, sus aptitudes y su capacidad mental y física hasta el máximo de sus posibilidades?
- ¿Están los métodos didácticos utilizados en la escuela de acuerdo con los principios de la Convención?
- ¿Son democráticos los procedimientos puestos en práctica por la escuela?
- ¿Fomenta la escuela el respeto por los valores y la cultura de todos los miembros de la sociedad?
- ¿Promueven los programas de estudio el respeto por el medioambiente?
- ¿Toma la escuela activamente todas las medidas necesarias para asegurar la igualdad entre niñas y niños?

Combatir la discriminación

- ¿Ha podido constatarse que la política seguida por la escuela al momento de la inscripción asegura que no se

produzca discriminación alguna, directa o indirectamente, contra un grupo cualquiera de niños?

- ¿Se publican los criterios de ingreso a la escuela de manera fácilmente accesible para todos los que aspiren a inscribirse en ella?
- ¿Existen versiones de dichos criterios en todos los idiomas relevantes para la comunidad en cuestión?
- ¿Existe un control de las solicitudes de ingreso a la escuela según criterios étnicos?
- ¿Existe en la escuela una política de igualdad de oportunidades? ¿Se refiere a la totalidad de los miembros de la escuela? ¿Practica la escuela un control y evaluación de la implementación de dicha política?
- ¿Ha analizado la escuela el uso de las sanciones disciplinarias según la composición étnica de la comunidad escolar? ¿Existe algún grupo que esté representado de manera desproporcionada y qué medidas se han aplicado para hacer frente al problema?
- ¿Están todas las materias al alcance de todos los niños independientemente de su sexo?
- ¿Existe un procedimiento de fácil acceso para presentar quejas en caso de que un niño desee oponerse a una decisión, un proyecto o una acción discriminatorios por parte de cualquier miembro de la comunidad escolar?
- ¿Qué medidas se toman para garantizar que los niños discapacitados no sean víctimas de discriminación dentro de la escuela?

Fomentar la participación

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

Respetar las libertades personales

- ¿Brinda la escuela educación sexual a sus alumnos?
- ¿Ha intentado la escuela evaluar su programa de educación sexual mediante la consulta de los alumnos a fin de verificar si el contenido, el estilo de presentación y la duración son apropiados y eficaces?
- ¿Sirve la adopción de un uniforme por parte de la escuela para negar a algunos niños la oportunidad de vestirse según sus propias tradiciones o cultura? ¿Han sido consultados los alumnos sobre el uniforme escolar: su existencia, su color, su diseño y la actitud de la escuela con respecto a su utilización?
- ¿Trata la escuela de garantizar que los niños adquieran una comprensión elemental de todas las religiones principales del mundo?
- ¿Ofrece la escuela oportunidades adecuadas de participar en actividades destinadas a fomentar la comprensión de los procesos democráticos y el empeño por defender dichos procesos?
- ¿Se permite a los alumnos usar distintivos o formar asociaciones dentro de la escuela?
- ¿Dispone la escuela de procedimientos adecuados para resolver conflictos entre los derechos de los miembros de la comunidad escolar?
- ¿Se respeta el derecho a la intimidad en la mayor medida posible, p.ej. el respeto a las informaciones confidenciales presentadas por el niño?

Proteger contra la violencia: ¿respeto a la dignidad?

- ¿Existe en la escuela un código de conducta válido para toda la escuela, que establezca los derechos de todos los miembros de la comunidad escolar, los límites de los comportamientos aceptables y las sanciones que se habrán de aplicar si se violan dichos límites? ¿Han participado directamente los niños en la elaboración de dicho código?

- ¿Existe en la escuela un plan de acción para combatir las intimidaciones? ¿Se ha elaborado dicho plan de acción en colaboración con todos los miembros de la comunidad escolar? ¿Se le ha concedido una difusión adecuada y ha sido comprendido por todos dentro de la escuela?
- ¿Han recibido los docentes y la dirección de la escuela algún tipo de formación sobre las estrategias a aplicar en caso de intimidaciones?
- ¿Ha intentado la escuela ofrecer oportunidades para fomentar la existencia de compañeros consejeros a fin de combatir las intimidaciones dentro de la escuela?
- ¿Existe un procedimiento bien definido que los niños deben seguir si desean quejarse por haber sido víctimas de intimidaciones o abusos por parte de un miembro del personal?
- ¿Se brindan informaciones a los niños sobre las líneas telefónicas confidenciales de asistencia que existen a nivel local o nacional?
- ¿Fomenta la escuela los valores de la no violencia y los métodos no violentos de resolver conflictos tanto entre los alumnos como entre los miembros del personal?
- ¿Han recibido los docentes formación sobre los procedimientos destinados a proteger a los niños?

Integración social

- ¿Existe una evaluación apropiada de las necesidades educativas especiales que los niños puedan tener? ¿Participan los padres y los niños mismos en alguno de dichos procesos de evaluación?
- Una vez efectuada la evaluación, ¿se ponen en práctica disposiciones eficaces para asegurar que las necesidades que se han verificado se puedan satisfacer?
- ¿Tienen los padres o los niños mismos el derecho de presentar recurso o de oponerse al resultado de dicha evaluación?
- ¿Se realizan esfuerzos para asegurar que dichas necesidades especiales puedan satisfacerse dentro del marco de la educación normal?
- ¿Qué medidas toma la escuela para asegurar la mayor integración posible de los niños discapacitados? ¿Brinda la escuela un apoyo positivo a las solicitudes de inscripción de niños discapacitados?
- ¿El acceso a la escuela es posible para todos los niños, incluso para los niños discapacitados?
- ¿Han recibido los docentes algún tipo de formación para trabajar en un ambiente educativo inclusivo?
- ¿Qué información se pone a disposición de los niños y de sus padres sobre los servicios a los cuales tienen derecho y sobre sus derechos legales?

Notas

¹ Véase “The Role of Curriculum” (“El rol de los programas”) de Sarah Graham Brown, en *Education Rights and Minorities (El derecho a la educación y las minorías)*, UNICEF/Grupo de Derechos de las Minorías, 1994.

² Pej. el Artículo 26(3) de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Artículo 18(4) del Pacto Internacional sobre los Derechos Civiles y Políticos, y el Artículo 2 del Protocolo N°1 de la Convención Europea sobre los Derechos Humanos.

³ Véase Thomas Hammarberg, citado en “Inclusive education: a framework for change” (“La educación inclusiva: un marco para el cambio”), CSIE, 1997.

⁴ Véase el Artículo 29 en el *Implementation Handbook for the UN Convention on the Rights of the Child (Manual de implementación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño)*, de Hodgkin y Newell, UNICEF 1998.

⁵ Véase *Student's Views on School Councils and Daily Life at School (Los puntos de vista del alumno a propósito de los consejos escolares y la vida cotidiana en la escuela)*, de P. Alderson y S. Arnold, actualmente en preparación.

⁶ Véase *General Discussion on the Rights of Children with Disabilities (Debate general sobre los derechos de los niños discapacitados)*, Comité sobre los Derechos del Niño, CDN/C/69, 1997.

⁷ Ibidem.

⁸ Véase el Artículo 28 en el *Implementation Handbook for the UN Convention on the Rights of the Child (Manual de implementación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño)*, de Hodgkin y Newell, UNICEF 1998.

⁹ Véase “Bullying in UK Schools: the DESbullying Project” (“La intimidación en las escuelas del Reino Unido: el proyecto de DESintimidación”), de S. Sharp y P. Smith, en *Early Childhood Development and Care (El desarrollo y cuidado de la infancia temprana)*, vol. 77, págs. 47-55, y la ponencia presentada ante la Sociedad Psicológica Británica el 13 de julio de 1994.

¹⁰ *Changing Our School: Promoting Positive Behaviour (Cambiemos nuestra escuela: Cómo alentar una conducta positiva)*, Escuela Primaria de Highfield, Instituto de Educación, Londres 1997.

¹¹ Véanse, por ejemplo, los estudios citados en *Taking Part: Children's Participation in Decision-Making (Tomar parte: La participación de los niños en la toma de decisiones)*, de G. Lansdown, IPPR, Reino Unido 1995.

¹² Véase *Challenges for Children and Women in the 1990s (Desafíos para los niños y las mujeres en los años noventa)*, UNICEF, Oficina Regional de África Oriental y Meridional, Kenya 1991.

■ FAMILIA, ESCUELA Y DEMOCRACIA: Los pilares de la participación infantil

Mauricio García Moreno*

*La verdad es que no son diálogos sino monólogos;
nunca oímos lo que dice el otro o, si lo oímos,
creemos siempre que dice otra cosa.*

Octavio Paz

I. DEMOCRACIA POLÍTICA Y DEMOCRACIA SOCIAL

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) es un conjunto de normas que pueden realizarse sólo en una sociedad democrática y que buscan, precisamente, afianzar las prácticas democráticas. Pero la Convención no reclama la democratización solamente del Estado y de la política, sino también de la sociedad en su conjunto y de la familia. Toca a la puerta de la vida pública y también de la privada.

El tema que ahora nos convoca, la participación infantil, es quizás el aspecto que con mayor fuerza y nitidez nos obliga a entender el ejercicio de los derechos del niño¹ como un asunto relativo a la profundización de la democracia. Por tanto, no es conveniente proseguir en el análisis de la participación infantil sin antes referirnos brevemente al problema de la democracia en nuestro país, que visualizamos en una doble dimensión: la democracia política y la democracia social.

Tenemos una *democracia política* débil, formal, discontinua y restringida. El poder político y económico está fuertemente concentrado y sus prácticas son excluyentes y corruptas. Existe una sola élite, con unidad de propósito y pensamiento, que no da cabida a ningún otro grupo en el ejercicio del poder y en la definición de las decisiones que afectan a la colectividad. El carácter democrático radica, fundamentalmente, en la existencia de un régimen presidencialista que se elige con el voto popular. Por otro lado, la cultura sociopolítica en que se asienta nuestra democracia es clientelar; el partido político, el comité barrial, todas nuestras organizaciones, están marcadas por la dinámica del intercambio de favores y por la presencia del caudillo.

Las potencialidades de nuestra democracia política radican en el hecho de haber sido capaz de producir una Constitución que mira a un horizonte ambicioso, de haber descartado la violencia política como salida y de haber sido un escenario propicio para la generación del movimiento indígena. Su virtud radica en haber sobrevivido, durante dos décadas, a hechos que pudieron ponerla en riesgo: la muerte de un presidente, dos guerras con Perú y la gestión extremadamente corrupta del gobierno de Bucaram y su derrocamiento.

La *democracia social*, por otro lado, es más un reclamo de líderes ilustrados que un proyecto nacional. Ésta supone ampliar el proceso de democratización “de la esfera de las relaciones políticas, en la que el individuo es tomado en consideración en su papel de ciudadano, a la esfera de las relaciones sociales, donde el individuo es tomado en consideración en la diversidad de sus papeles y estatus específicos, por ejemplo como padre y como hijo, como cónyuge, como empresario y como trabajador, como maestro y como estudiante, como productor y como consumidor, como gestor de servicios públicos y como usuario”². “Esto supone la extensión del poder ascendente (propio de la democracia), que hasta ahora había ocupado casi exclusivamente el campo de la gran sociedad política, al campo de la sociedad civil en sus diversas articulaciones, desde la escuela hasta la fábrica.” Este tipo de democracia, aunque lejana a nuestras prácticas cotidianas, está incorporada en la letra y el espíritu de la Constitución ecuatoriana y es parte sustancial de la Convención sobre los Derechos del Niño.

Por lo dicho, nuestro camino hacia la profundización de la democracia es doble. De un lado, se trata de pro-

fundizar la democracia política mediante el perfeccionamiento y la ampliación de los mecanismos de representación, y por lo tanto de participación, en diversas instancias del Estado, y de crear condiciones que permitan la germinación y competencia de liderazgos (con conciencia democrática) que gobiernen en representación de distintos intereses y puntos de vista, legitimados en una política pública concertada. Por otro lado, se trata de democratizar la sociedad, es decir de impulsar una conducción de las instituciones sociales más diversas, guiada por los valores que inspiran la democracia y por las reglas del juego que la regulan. Ambos aspectos no pueden realizarse sino de manera combinada y conjunta. La democratización del Estado no trae consigo la democratización de las escuelas, de las empresas, de las instituciones, de las familias, y es precisamente ése el vértice donde confluyen, tanto nuestras preocupaciones generales sobre la democracia y los derechos del niño, como nuestros interrogantes acerca de la participación infantil. La democracia política puede existir, y de hecho existe, sin democracia social, pero su supervivencia y perfeccionamiento no están asegurados. La democracia social sólo es posible como proyecto de una democracia política. Ambas dimensiones de la democracia se nutren mutuamente y son complementarias.

Este breve recorrido por nuestra democracia nos ubica en el punto en que nos encontramos con relación a la participación de los ciudadanos en las esferas política y social. La participación de los niños sólo puede ser entendida y construida en el marco general de la profundización de la democracia social en nuestro país.

II. EL CLIMA: CULTURA ANTICIUDADANA

Luego de habernos referido a los problemas de la democracia y haber optado por una postura, es necesario analizar los rasgos más sobresalientes de los valores y prácticas existentes en nuestro país acerca de los derechos. Emprendemos tal análisis, aun a riesgo de simplificar una cuestión sumamente compleja, porque la construcción de la democracia y de un Estado de derecho pasa por variables socioculturales que con frecuencia no son tomadas en cuenta. Al respecto, nuestra hipótesis es que existen dos obstáculos serios para la construcción de una cultura de derechos: el no reconocimiento del otro como igual y diferente y la no aceptación de la ley como reguladora de la convivencia social.

1. *La cuestión del otro*

Veamos el primer punto. La aceptación de la democracia y de los derechos humanos supone reconocer que el otro es tan ciudadano como yo, es decir que tiene derechos, responsabilidades y obligaciones como yo. La ciudadanía define los límites entre mis derechos y los derechos del otro, entre mis obligaciones y las obligaciones del otro: mis derechos terminan donde empiezan los del otro. El “nosotros” se construye, precisamente, en el reconocimiento de esos límites. La pluralidad, la democracia, el consenso, el respeto al disenso, parten de la aceptación del otro como portador de los mismos derechos que uno. Lo público y lo privado, lo individual y lo colectivo, son nociones que también requieren una comprensión y aceptación de las fronteras de la persona y de sus intereses. Pero, al mismo tiempo, debemos reconocer que somos diferentes porque pertenecemos a culturas, niveles socioeconómicos, grupos de edad, géneros distintos. Tenemos ideas, opiniones, religiones, ideologías diferentes. Una conducta democrática trasciende el respeto “indiferente de la diferencia”. Aprovecha la diferencia para construir encuentros, para complementar a la persona, para conocer y conocerse. La relación entre ciudadanos que se consideran iguales y diferentes al mismo tiempo, que reconocen sus propios límites y los de los otros, que reconocen el alcance de los derechos, responsabilidades y obligaciones propios y ajenos, permite una mejor y más profunda creación y construcción humana. Estos factores son parte de los principios elementales que fundamentan la idea de democracia y de los derechos humanos.

Ahora bien, la cuestión del otro, tal como ha quedado definida aquí, tiene dos puntos de encuentro importantes con la participación infantil. El primero tiene que ver con el hecho de que, desde un punto de vista generacional, los niños son los “otros” respecto a los adultos. Nuestros hijos son “nuestros otros”. Pero no todos los niños son nuestros hijos. Desde un punto de vista socioeconómico, los hijos de los pobres son los hijos de los otros, por tanto son los “otros de los otros”. No es necesario argumentar abundantemente para afirmar que, en términos generales, “nuestros otros” no son percibidos y tratados como iguales y al mismo tiempo diferentes, en el sentido que hemos dado a esos términos. En el caso de los “otros de los otros” –los hijos de los pobres– sólo son percibidos como sujetos de beneficencia y caridad. Relacionemos esto con la escasa prioridad que tienen los niños para los políticos (y por lo tanto para las políticas): para ellos los niños son los “otros de los otros”, están fuera del alcance de su vista.

El segundo punto de encuentro se desprende del primero y puede formularse mediante la siguiente pregunta: si el niño no es considerado y tratado como otro –igual y diferente– ¿puede aprender a considerar a los

demás como otros? La respuesta es evidentemente negativa, pues los niños aprenden lo que viven.

En todo caso, la construcción de una cultura democrática involucra tanto a niños como a adultos. Sería ingenuo pensar que se puede emprender la tarea de cambiar las prácticas y los valores de conducta respecto a los niños sin involucrar a los adultos.

2. *La ley: reguladora de la convivencia social*

Desde el momento en que acordamos que las relaciones entre los ciudadanos están guiadas por los derechos, responsabilidades y deberes que los constituyen como tales, aceptamos que dichas normas son las reguladoras de la convivencia social. En tal sentido, la Convención sobre los Derechos del Niño es fundamentalmente un conjunto de normas y un pacto social que regulan la convivencia entre adultos y niños: desde los aspectos relacionados con las políticas de Estado, hasta aquéllos cotidianos relacionados con la convivencia familiar. Asimismo, la Doctrina de Protección Integral es un esfuerzo por eliminar la discrecionalidad (la voluntad individual elevada a la categoría de norma) en la conducta hacia los niños³ y remplazarla por normas claras y precisas, válidas para todos y que se constituyen en derechos.

Desde este marco, el ejercicio de los derechos del niño requiere una gran transformación de nuestras sociedades: aceptar que esos derechos, y su expresión en leyes y regulaciones que van desde la Constitución hasta el reglamento escolar, son el contenido, la potencialidad y el límite de las relaciones que establecemos con los niños. Dicha transformación es particularmente compleja por el escaso valor que, históricamente, hemos asignado a la ley como reguladora y modeladora de la convivencia social. Nuestro comportamiento hacia la ley es más cercano a la manipulación que a la observancia. El no cumplimiento de la ley es un lugar común en América Latina. Su formulación y utilización con fines individuales o grupales es una práctica diaria. El comportamiento individual y colectivo no está orientado por el acatamiento de la ley sino por su manipulación e inobservancia. El problema no es tanto que no se cumpla la ley, sino que exista una conciencia de que lo adecuado es no cumplirla. Dicho con un ejemplo: el problema principal no es que haya gente que pase los semáforos en rojo, sino que crea que eso está bien. Es más, el respeto a las normas es visto como una actitud poco inteligente⁴.

El correlato del escaso valor social de la ley es el alto valor de las relaciones de parentesco y los contenidos que éstas suponen: confianza, lealtad, trato personalizado, reciprocidad. Los sistemas formales (las instituciones, la escuela, la empresa privada, los partidos políticos) y las relaciones que en ellos se producen están profundamente impregnados de las prácticas y contenidos del parentesco. A tal punto que podemos decir que existe un sistema informal de relaciones que es el que verdaderamente opera en los sistemas formales (Touraine, 1989; Lomnitz, 1990).

Un ambiente como el descrito favorece la utilización de la ley por parte de los grupos sociales que detentan el poder económico y político (en nuestro país se dice que “la ley es para los de poncho”). Favorece la continuidad del autoritarismo, de la inequidad, del clientelismo. Para nuestro caso específico, favorece el trato de los niños como objetos y no como sujetos.

Desde el punto de vista de las soluciones a esta problemática, creemos que los procesos de construcción colectiva de las normas tienen que ampliarse y profundizarse. El diseño de nuevas leyes para niños y adolescentes son grandes oportunidades que se deben aprovechar para involucrar ampliamente a todo tipo de organizaciones e instituciones. Estos procesos permitirían construir mejores leyes y educar a los ciudadanos en la comprensión de la doctrina de protección integral.

III. EL ESCENARIO: LA FAMILIA Y LA ESCUELA

En el clima sociocultural marcadamente anticidadadano que hemos descrito nos preguntamos qué papel juegan la familia y la escuela. Nuestra respuesta es categórica: *la escuela y la familia no producen ciudadanos, producen clientes y parientes*. La escuela no trata a los niños como ciudadanos y, por lo tanto, no les enseña a serlo. La escuela produce clientes porque trata a los niños y sus familias como tales. Esto ocurre tanto en el ámbito específico de las escuelas como en el sistema educativo en general. Otro tanto sucede con las familias: socializan a los niños sin respeto al otro (a menos que sea pariente) y sin considerar la ley como reguladora de la convivencia social (a menos que personalmente les convenga o puedan utilizarla).

Estos enunciados deben ser tomados como provocación e inspiración inicial. No es nuestra intención desacreditar a la familia y a la escuela como formadores de ciudadanía y ámbitos de ejercicio de derechos. Por el contrario, tratamos de indicar el punto en que estas instituciones sociales se encuentran respecto de esas tareas. Es necesario profundizar este debate para enriquecer su contenido. Nos preocupan, por ejemplo, las diversas manifestaciones que este clima sociocultural tiene en función de algunas variables de contexto.

Los niños de las clases altas, por ejemplo, son impulsados por la familia y la escuela, desde temprana edad, a comportarse *como si* sólo tuvieran derechos y ninguna obligación. Sin embargo, cada día aumenta la cantidad de niños que crecen en un ambiente de abandono emocional. El trato prepotente de los adolescentes y jóvenes de este estrato evidencia que, tratándose de una cultura democrática y de valores ciudadanos, la situación socioeconómica no es una variable que influye positivamente. También nos recuerda que, precisamente, esos chicos serán los líderes de los partidos políticos, los dueños de las empresas, los gobernantes del país. Descuidar su educación en ciudadanía sería no sólo una ligereza, sino una equivocación.

Los niños de familias pobres urbanas, por el contrario, viven desde pequeños con una sobrecarga de obligaciones. El trabajo infantil es, quizás, la expresión más emblemática de esta situación. De otro lado, la “ley del menor esfuerzo” no sólo es difundida ampliamente en las escuelas públicas, sino activamente reforzada con el ejemplo de los maestros. Tanto en la familia como en la escuela, se alienta la solución de los conflictos entre los varones mediante otra ley muy difundida: la del más fuerte.

Entre los indígenas, la noción del niño como sujeto de derechos es extraña. Los niños se hacen “personas” (es decir, opinan y participan) cuando han aprendido las actividades tradicionales de sus padres y comunidades (la agricultura, la pesca, la artesanía, etc.), cuando se casan y cuando son capaces de mantenerse por sí mismos. Hay comunidades en las cuales el nacimiento de un niño es visto con regocijo sólo si se trata de un varón⁵.

Nada de lo dicho tiene que ver con el afecto y el amor que los padres sienten por sus hijos. No son los sentimientos lo que aquí debatimos, sino las nociones sobre las cuales la sociedad construye las relaciones sociales.

¿Qué participación de los niños es posible en este contexto? ¿Es viable el avance de la democracia social y la instauración de los valores básicos de los derechos humanos sin que la familia y la escuela sintonicen con ellos y practiquen sus principios? ¿Es posible y sensato trabajar a espaldas de la familia y la escuela, como si los niños fueran seres aislados?

Estamos convencidos que cualquier proyecto orientado a democratizar la sociedad pasa necesariamente por el trabajo con la familia y la escuela y que, en principio, debe ocuparse precisamente de los aspectos señalados en el acápite anterior: el reconocimiento del otro y la construcción colectiva de normas que regulen la convivencia social.

Por todo lo dicho, la estrategia tendiente a promover el ejercicio de los derechos a la participación, la opinión y la asociación (declarados en los Artículos 12, 13, 15 y 31 de la CDN) debe centrarse, a nuestro juicio, en los ámbitos de la familia y la escuela. Dicha estrategia debería formularse de acuerdo con los siguientes criterios:

1. Familia y participación

El trabajo con la familia debería estar orientado a estimular el buen trato, la expresión de las opiniones y la escucha entre sus miembros. En nuestro país “hablar” es sinónimo de “reprender”. No podemos pretender que los niños ejerzan su derecho a la opinión si el habla, la vía humana más importante de expresión, es vivida como amenaza. Comentamos esto porque dibuja la magnitud de la tarea a emprender.

El trabajo con la familia tiene, para nuestro propósito, las mismas dificultades que aquéllas que hemos hallado en relación con el trabajo infantil. Nos proponemos un cambio cultural (erradicación del trabajo infantil, tomar en cuenta las opiniones de los niños) que supone, paralelamente, el cambio de condiciones objetivas que se encuentran fuera del entorno familiar. Al mismo tiempo, encontramos serias dificultades para llegar directamente a la familia. Por ello, consideramos importante explorar acciones mediatizadas por instituciones como la escuela o el centro de cuidado infantil, que no están libres de enormes desafíos debido a la escasa credibilidad y legitimidad de estas instituciones. De todas maneras, creemos que el abordaje de la familia es viable, como experiencia masiva, sólo en conjunción y articulación con el trabajo de mejoramiento de la calidad de la educación inicial y básica y de los servicios de salud.

2. Aprendizaje y ejercicio

La Constitución ecuatoriana, al declarar la ciudadanía de los niños y siguiendo los preceptos de la CDN, cuestiona la idea de que la educación para la ciudadanía y la democracia está orientada a preparar a los niños para el ejercicio responsable de sus derechos políticos (básicamente el voto) cuando alcancen la mayoría de edad. La ciudadanía de los niños liga el aprendizaje con el ejercicio del derecho. Ya no se trata ahora de enseñar para el ejercicio futuro, sino de enseñar para el ejercicio presente o, visto de otra manera, aprender ejerciendo.

No hay otra forma de aprender una conducta democrática que practicándola. La escuela no puede enseñar la democracia sin vivir la democracia. El aprendizaje de la democracia es la práctica de la democracia. Aprendizaje y práctica son las dos caras del ejercicio de los derechos a la expresión, a la opinión, a la participación.

3. La relación entre niños y adultos

Los procesos de participación de los ciudadanos menores de 18 años y la construcción de la situación *expresión del niño – escucha del adulto* suponen necesariamente el involucramiento tanto de los adultos como de los niños. De la misma manera que el aprendizaje es también ejercicio del derecho, el ejercicio de la ciudadanía de los niños es también el ejercicio de la ciudadanía de los adultos. Ejercicio de la opinión, en el caso de los niños; ejercicio de la escucha, en el caso de los adultos. Ejercicio en su doble condición: derecho y obligación.

Insistimos: el niño no es un ser aislado. La construcción de la democracia y el ejercicio de los derechos a la participación y a la opinión son asuntos que involucran al conjunto de la sociedad: niños y adultos. La democratización de la escuela sólo es posible con el concurso de todos los que actúan en ella.

La intervención activa de los adultos en el ejercicio de los derechos del niño supone, entre otras cosas, construir una nueva pedagogía para los adultos. Sin su participación, que implica nuevos aprendizajes, dicho ejercicio es una quimera.

4. Construcción colectiva de normas

Los procesos de participación de niños y adolescentes deben tener un pie en la construcción colectiva de las normas. Esto supone que los niños pueden y deben entender, opinar y contribuir al cumplimiento y modificación de las reglas del juego que rigen la convivencia social. Esta actividad debe estar guiada por el principio del *ejercicio progresivo de los derechos*, de tal manera que se pida y dé a los niños lo que pueden dar y necesitan recibir según su grado de madurez. Construir colectivamente las normas permite que todos los participantes (niños y adultos) las interioricen, valoren su función y se co-responsabilicen del proceso y de los resultados que se quieren lograr. La escuela debería ser el ámbito privilegiado para este trabajo.

5. Crítica a la práctica actual

El Ecuador ha sido pionero en llevar adelante acciones de movilización que involucran a los niños. La mayoría de las personas asocia el derecho a la opinión y a la participación de los niños con estas acciones. No es nuestro propósito escribir y analizar aquí cada una de ellas. Basta recordar, como una actividad representativa de la tendencia, las elecciones infantiles, donde más de 400.000 niños se pronunciaron por los problemas que más los afectaban. Desde nuestro punto de vista, este tipo de acciones no contribuye al efectivo ejercicio de los derechos enunciados en la Convención, porque reproducen el estilo de participación de nuestra democracia restringida que se agota en las urnas⁶. Nada cambió, ninguna decisión se tomó, luego de las elecciones infantiles. Los niños no aprendieron otra cosa que “lo que se siente” al votar. Los medios de comunicación publicitaron el evento como un acto folclórico (lo mismo ocurrió cuando una delegación de niños -¿representantes de quién?- entregó a la Asamblea Constituyente la propuesta de reformas; un medio de comunicación muy importante tituló así la noticia: “La nota de color la pusieron los niños”). El acto se agotó en el gesto.

La solución para el déficit de democracia política que vivimos no es hacer más de lo mismo con todos (ahora con los niños). El problema de la democracia política no se resolverá con propuestas que actúen ignorando (y por lo tanto sin afectar) la institucionalidad vigente *como si* al ignorar se estuviera creando otra realidad.

Por otro lado, hemos argumentado mucho en favor de orientar nuestros esfuerzos hacia la construcción de la democracia social, particularmente en la escuela. Creemos que ése es el camino más potente para efectivizar el ejercicio de los derechos de los niños a la opinión y a la participación. No es un camino corto ni fácil. Allí cabe más la transpiración que la inspiración, pero creemos que es el único camino viable.

* El autor es Oficial de derechos del niño de la oficina de UNICEF en el Ecuador. Las opiniones vertidas en este texto son de exclusiva responsabilidad del autor.

Notas

¹ Uso el término *niño* de la misma manera en que lo hace la CDN en su artículo 1: “Para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de 18 años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”.

² Bobbio, Norberto, *El futuro de la democracia*, Fondo de Cultura Económica, Bogotá 1997. Todas las citas de este acápite corresponden al mismo texto.

³ Este aspecto ha sido tratado por Emilio García Méndez en varios de sus escritos.

⁴ La corrupción de la administración de justicia confirma esta regla. Hay un pensamiento muy extendido que presupone, con gran dosis de cinismo y verdad, que el peor arreglo extrajudicial es mejor que la mejor solución judicial.

⁵ Esto es frecuente no sólo entre las comunidades indígenas sino en todo el mundo rural.

⁶ Quiero expresar claramente mi respeto a los colegas que han impulsado e impulsan este tipo de acciones. No pretendo descalificarlas sino introducir nuevos elementos en un debate que busca mejorar nuestra acción. Sin embargo, alerta sobre ciertas tendencias manipuladoras que, amparadas en el discurso de la participación infantil, utilizan a los niños para propósitos personales o institucionales.

■ **PROMOVIENDO LA PARTICIPACIÓN DE NIÑAS, NIÑOS, ADOLESCENTES Y JÓVENES:** **Las experiencias de Aquitania y CORABASTOS, Colombia**

Humberto Rojas

I. INTRODUCCIÓN

La sección colombiana de Defensa de Los Niños Internacional ejecuta en la actualidad, con el apoyo técnico y financiero de UNICEF, dos proyectos cuyo objetivo general es la erradicación progresiva del trabajo infantil tanto en el Municipio de Aquitania, Departamento de Boyacá, como en la Central Mayorista de Abastos (CORABASTOS) de Santafé de Bogotá.

El Municipio de Aquitania, situado a orillas del Lago de Tota (el lago más grande del país), a una altura media de 3.050 m. sobre el nivel del mar y distante de Bogotá unas 6 horas por carretera, es el principal productor de cebolla larga o “junca” de Colombia y principal abastecedor, por lo tanto, de este producto al mercado mayorista de Santafé de Bogotá, conocido como CORABASTOS, considerado el segundo mercado mayorista de América Latina por su tamaño.

Aquitania es una localidad eminentemente rural en muchos aspectos y hace parte de la cultura cundi-boyacense pero, a la vez, comparte en otros aspectos la cosmovisión y cultura urbanas propias de una ciudad mayor. Esta aparente dualidad sociocultural se debe al contacto continuo de sus habitantes, especialmente los de la cabecera municipal, con Sogamoso, la principal ciudad del Departamento de Boyacá, con Tunja, la capital departamental, y con Bogotá.

Por su parte, la Central de Abastos o CORABASTOS es el polo opuesto a una pequeña localidad rural. Diariamente se comercializan allí alrededor de 12.000 toneladas de alimentos, las cuales pasan de mano en mano a una gran velocidad, comenzando el ciclo a las tres de la mañana con los productores directos, siendo seguidos éstos por los grandes comerciantes, los medianos y los minoristas, hasta llegar a manos de los consumidores. Para la realización de estos procesos de comercialización, se mueven y actúan en CORABASTOS alrededor de 4.500 comerciantes “legalizados”, 1.300 vendedores ambulantes (vendedores de comida, loteros, misceláneos, dulceros, etc.), 1.200 trabajadores de carga (braceros, laceros, carretilleros, etc.) y 250.000 personas de las más diversas características socioeconómicas, es decir, una “ciudad flotante” (que se despierta a las tres de la mañana y se acuesta al atardecer), personas que realizan toda suerte de transacciones y/o actividades durante 362 días al año (solamente se cierra el Viernes Santo, la Navidad y el Año Nuevo).

En ambos sitios, en la aparentemente bucólica Aquitania como en la frenética CORABASTOS, el trabajo infantil –niñas y niños de 12 años o menos de edad, que trabajan a tiempo completo o parcial– ha sido detectado como un fenómeno de alta incidencia, que afecta de diversas maneras a esa población trabajadora. Por las características tan diferentes de los dos sitios, las personalidades de las niñas, niños y adolescentes trabajadores son también muy diferentes y los tipos de intervención que se pueden adelantar con ellos, así como las respuestas obtenidas a dichas intervenciones, han sido también diferentes, como veremos más adelante.

1. Hacia la erradicación del trabajo infantil en Aquitania y CORABASTOS

El interés por conocer la situación del niño y la niña trabajadores en distintas circunstancias por parte de DNI-Colombia remonta a comienzos de la presente década. Desde entonces realiza diferentes estudios acerca de la niña y niño trabajadores del carbón, de las plantaciones de flores, de las curtiembres, de los pequeños comercios informales y de la producción, empaque y comercialización de cebolla. De estos varios estudios, y

gracias al apoyo de UNICEF, se concretarían a finales de 1996 dos proyectos para los sitios mencionados de Aquitania y CORABASTOS.

Estos dos proyectos tienen, desde su misma formulación, una perspectiva integral. Parten, en efecto, de la necesidad de contar con el mejor conocimiento posible de la realidad y el contexto en que se desenvuelve el trabajo infantil en ambos sitios, así como de la necesidad de diversificar y coordinar diferentes enfoques operativos para dar mayor coherencia a la intervención, ampliándola hasta el punto de cubrir los aspectos familiares, relacionales, educativos y económicos que están a la base de la incorporación laboral precoz.

Ahora bien, como estrategia básica hacia la erradicación progresiva de este trabajo, se postula la educación y el mejoramiento de la calidad de la educación ofrecida por el sistema escolar, como la principal herramienta para retener a los niños y niñas trabajadores escolarizados y/o recuperar a aquéllos que hayan desertado tempranamente del mismo. Por otra parte, se busca trabajar con los representantes de aquellas instituciones que, por una u otra razón, se relacionan con el medio en que se desenvuelve el trabajo infantil, a fin de lograr su sensibilización frente a esta problemática, obtener de ellos diversos tipos de compromisos y, en la medida de lo posible, alcanzar que ellos se apropien del proyecto para hacerlo sostenible.

En cuanto al trabajo directo con las niñas y niños trabajadores, se ha buscado en los dos proyectos, después de un primer acercamiento y una primera identificación de los diversos grupos de niñas y niños trabajadores, y después de conseguir una aceptación y una confianza básica inicial por parte de éstos, comenzar a estimular, por un lado, una elevación de su autoestima y, por otro, el logro de una creciente participación en los distintos campos de la intervención. Todos los miembros del equipo hemos sido conscientes de los riesgos de caer en una participación manipulada, dirigida o impuesta por nosotros, los adultos, al tratar de involucrarlos muy rápida y verticalmente. Por eso, se ha comenzado el trabajo por una serie de actividades de carácter lúdico, pero que tienen un gran componente pedagógico en aquellos tiempos y espacios que hemos denominado “jornadas alternas” y en las que el elemento “participación” pareciera no tener un peso demasiado grande. Sin embargo, mediante estas actividades se ha visto que las niñas y niños trabajadores ganan poco a poco confianza en sí mismos y se lanzan luego a participar en otras esferas no tan directamente relacionadas con el juego. Sin duda ha sido un proceso lento, con ciertos altibajos, pero que muestra unos resultados muy interesantes.

2. Concepto de participación

Después de revisar algunos documentos que hacen referencia al tema de la participación de las niñas y niños en general, el equipo de trabajo participante en los dos proyectos mostraba un sentimiento de desilusión, pues poca era la elaboración conceptual que encontraba en los mismos acerca de dicho tema. Como alternativa, decidió comenzar a trabajar en el terreno con el objeto de promover y estimular la participación de las niñas y niños trabajadores, bajo el supuesto de que en la propia práctica estaba abriendo camino pues, además del escaso desarrollo conceptual, también eran pocos los ejemplos prácticos encontrados. Afortunadamente llegó a nuestras manos el documento de UNICEF sobre *Child Participation*, que fue para nosotros un escrito verdaderamente iluminante. De ahí que consideremos importante destacar algunos de los aspectos que encontramos en dicho documento y que nos parecen centrales para guiar y entender nuestros esfuerzos en relación con este tema, manido pero tan poco probado en la ejecución y desarrollo de los proyectos.

En primer lugar, el documento en cuestión comienza recordándonos que la participación de las niñas y niños es uno de los cuatro principios generales de la Convención, pero además de un principio guía es un “derecho facilitador”, cuyo cumplimiento ayuda al cumplimiento de los otros derechos. Ello no significa, sin embargo, que por el hecho de ser facilitadora, la participación se convierta en un medio; es ante todo un fin en sí misma, así como una estrategia para alcanzar otros fines. Se reconoce, por lo tanto, que la participación es esencial para lograr que las intervenciones sean eficientes, eficaces y sostenibles, así como para lograr el “empoderamiento” de los participantes.

En cuanto a la visión que se tiene de la participación de niñas y niños, cabe destacar los siguientes aspectos, los cuales se sustentan, entre otros, en los Artículos 12, 5 y 14 de la Convención:

- i) es preciso tener un enfoque holístico que promueva la participación de los mismos niños, niñas y adolescentes, así como el compromiso de las comunidades, la sociedad civil y los mismos niños en el diseño e implementación de las acciones que afectan a aquéllos;
- ii) no se debe ver a los niños como simples beneficiarios o receptores de servicios, sino como sujetos de derechos y participantes en acciones que los afectan;
- iii) los niños necesitan acceder a la información relevante y a espacios adecuados para la toma de decisiones;
- iv) deben tener oportunidades para hacer selecciones bien informadas;
- v) se deben respetar sus puntos de vista aunque no se los comparta;

- vi) deben poder opinar e influir en decisiones que afecten sus vidas;
- vii) no se los debe presionar, reprimir ni influir, para que puedan expresar sus puntos de vista con total libertad;
- viii) se debe reconocer que la capacidad del niño o la niña para tomar decisiones se desarrolla con el tiempo, lo que significa que deberá ser guiado o guiada apropiadamente por los padres, miembros de la familia, etc.; a medida que crezca irá ganando autonomía y responsabilidad, y así los consejos y guía de los adultos ganan más valor y significado;
- ix) siendo que la capacidad de los niños y niñas para tomar decisiones es diferente y evoluciona con la edad, y siendo que dentro de cada grupo hay diferencias en dicha capacidad entre los miembros del mismo, no hay una forma única de promover y asegurar la participación de niñas y niños;
- x) la capacidad y voluntad de los adultos para escuchar, comprender y sopesar los puntos de vista de los niños y niñas también evolucionan, pero a menudo se requieren programas de capacitación y movilización para impulsar este cambio de actitud y comportamiento;
- xi) niñas y niños necesitan disponer de canales a través de los cuales puedan expresar sus puntos de vista;
- xii) la participación es un derecho y no un deber, por lo que todo niño o niña debe tener la opción y la libertad de participar o no; no debe ser obligado a expresar sus puntos de vista;
- xiii) la participación no es una simple formalidad bajo la cual a menudo se esconde la manipulación; es un derecho que se aplica a todo niño por igual;
- xiv) la participación debería preparar a los niños y niñas para una vida responsable en una sociedad libre;
- xv) el principio del interés superior atempera el principio de participación: cuanto más se acerquen y compatibilicen los puntos de vista del niño o niña con su interés superior, mayor peso se debería otorgar a aquéllos;
- xvi) además de la libertad de expresión, el niño y la niña deben tener libertad de pensamiento, conciencia y religión; libertad de asociación y libertad para buscar, recibir e impartir información e ideas;
- xvii) la familia es el marco de referencia ideal para una primera etapa de la experiencia democrática de todos sus miembros, incluidos los niños, quienes deben ser considerados como socios activos, no como elementos accesorios;
- xviii) la escuela es el punto intermedio entre lo privado y lo público, y allí la participación debe ser estimulada por varias razones; la participación favorece el aprendizaje y éste favorece a aquélla;
- xix) la participación implica responsabilidad, lo que conduce a mayor eficiencia y eficacia; la responsabilidad puede ser entendida como el mecanismo de apropiación del proyecto por parte de los beneficiarios, y las obligaciones concretas que resultan de tal apropiación; a través de la participación, el niño o la niña aprende las consecuencias de sus acciones y sus obligaciones para con otros.

II. GRUPOS DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES Y LA PARTICIPACIÓN EN LOS DOS PROYECTOS

Después de leer el documento mencionado sobre participación infantil, tuvimos el convencimiento de que íbamos bien orientados en este campo. Un par de aspectos tuvieron que ver con la capacidad diferencial de participar que tienen los niños y niñas y, al interior de cada grupo, los diferentes miembros de éste, puntos en los que insiste el documento de UNICEF. Para ilustrar estos puntos se hará referencia a lo encontrado y logrado en Aquitania y en CORABASTOS respecto a los distintos grupos de niñas, niños y adolescentes con que se viene trabajando.

Aquitania

En Aquitania fueron identificados los siguientes grupos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, con los cuales la coordinadora y sus colaboradores han venido trabajando con distinta intensidad en cada caso:

- niñas, niños y adolescentes trabajadores en las “pelanzas” o peladeros, donde se limpia y empaca la cebolla para ser enviada a los supermercados, principalmente de Bogotá; de este grupo, una parte asiste a la escuela nocturna o los sábados, durante tres o cuatro horas; otra parte ya abandonó la escuela o nunca asistió a la misma;
- niñas y niños no trabajadores remunerados, que asisten regularmente a la escuela diurna, jornada de la mañana o de la tarde si es en el pueblo, o jornada única si es en la zona rural, algunos de los cuales quizá trabajan algunas horas como ayudantes familiares en el hogar y/o en los cultivos de cebolla;
- adolescentes y jóvenes, la mayoría de los cuales estudia en el nivel secundario; unos pocos trabajan.

La experiencia más exitosa ha sido con este último grupo. En efecto, a comienzos de este año llega a Aquitania una nueva coordinadora del proyecto a nivel local, quien decide trabajar prioritariamente con un pequeño grupo de adolescentes y jóvenes, en quienes había encontrado un gran deseo y entusiasmo por trabajar con las niñas y niños de la comunidad. Después que se les explicaron los objetivos del proyecto, la respuesta fue más que positiva. Efectivamente, este núcleo inicial de 7 jóvenes se encargó de invitar a sus amigos y amigas, el grupo creció y hoy cuenta con una asistencia y participación constante de 45 adolescentes y jóvenes.

A medida que el grupo crecía, se fue buscando que sus nuevos miembros se integraran cuanto antes a las actividades que, desde un principio, las y los jóvenes fundadores comenzaron a desarrollar como grupo. El énfasis se puso inicialmente en una permanente discusión colectiva que les permitiera una mejor comprensión de los alcances del proyecto, así como de la dura realidad del trabajo infantil en las pelanzas; también se enfatizó la capacitación en aquellos aspectos que adolescentes y jóvenes, acompañados por la coordinadora, iban detectando como prioritarios. Una vez que se lograron avances significativos en estos dos frentes, se les fueron entregando mayores responsabilidades para la ejecución de determinadas actividades, sobre todo, con los otros dos grupos de niñas, niños y adolescentes.

Este último aspecto, que también aparece en la lista arriba expuesta de componentes de la participación (a saber, el de la asignación de responsabilidades como garantía de eficiencia y eficacia de los programas), fue puesto a prueba con bastante éxito a medida que el grupo ganaba en solidez e integración. En efecto, al asignársele a éste crecientes responsabilidades, ha habido una mayor apropiación del proyecto por parte de todos los integrantes, pero especialmente por un grupo de “líderes naturales”, que ha ido surgiendo a medida que avanzaba el trabajo.

El grupo ha debatido acaloradamente y finalmente ha acordado su propio plan de actividades, algunas de las cuales se orientan hacia un mayor fortalecimiento y una mayor consolidación internos como grupo, mientras las otras se relacionan con el logro de una mayor participación de los niños y niñas, trabajadores y no trabajadores, en diferentes actividades.

Es así como han buscado poner en práctica lo adquirido en la capacitación, como ha sido el caso de la recreación, actuando como expertos recreacionistas en distintas oportunidades. Han realizado diversos eventos con el fin de recabar recursos que les permitan ir formando un pequeño fondo financiero al que puedan acudir para solventar sus necesidades más inmediatas de funcionamiento. Una realidad que les era desconocida, no obstante tenerla frente a sí, era la del trabajo infantil en las pelanzas. Se propusieron conocerla más en detalle y comenzaron a visitar estos sitios, algunos de los cuales presentan altos niveles de insalubridad. De esta manera, esta realidad dejó de ser invisible, en primer lugar, para ellos mismos y, luego, para el resto de la comunidad, que tendía a ignorarla.

Por otro lado, la labor de acercamiento y de ganarse la confianza de las niñas y niños trabajadores ha sido lenta, dadas las condiciones en que éstos deben trabajar y sus peculiares personalidades, caracterizadas por la timidez, la introversión, la desconfianza frente a extraños, la lentitud para abrirse y comportarse como niños y niñas que son, rasgos muy propios de la cultura boyacense alto andina, seguramente reforzados por las condiciones de trabajo en las pelanzas.

Efectivamente, podrían definirse las pelanzas como ghettos donde niñas, niños y mujeres se enclaustran durante la mayor parte del día y se dedican a realizar las tareas tediosas y mecánicas de limpiar y empacar la cebolla, tratando de llenar la cuota que a cada uno de ellos se les asigna diariamente. Estas tareas las realizan de lunes a sábado durante 6, 8 y a veces más horas diariamente, por lo que su contacto con el “mundo exterior” es muy limitado. Aquellas niñas y niños que estudian en la escuela nocturna seguramente saldrán con el tiempo muy medido para tomar algún refrigerio, buscar sus útiles escolares y dirigirse al aula rápidamente para no llegar tarde. Cualquiera puede imaginarse la difícil concentración y atención que esta niña o niño, que ha trabajado por largas horas, puede tener a las 7 u 8 de la noche. Se requiere una gran voluntad de aprender, de parte del alumno, y una gran disposición pedagógica, de parte del enseñante.

Con la llegada y durante las primeras acciones de la nueva coordinadora del proyecto, comenzaron a observarse pequeños cambios en las pelanzas y entre las niñas, niños y adolescentes trabajadores. Ella, al principio sola y luego acompañada por uno o dos de los y las jóvenes, inició una serie de visitas a las pelanzas para hablar con el respectivo administrador, con algunas mujeres adultas y, poco a poco, con los trabajadores infantiles. La reacción inicial fue de rechazo. Se rumoreaba que ella iba a observar el estado de las pelanzas para luego hacer las correspondientes denuncias y proceder a cerrarlas o a “ponerles tutela”. Padres y madres se enfrentaron a la coordinadora y defendieron agriamente el derecho de sus hijos e hijas a trabajar; y no sólo el derecho sino la necesidad, dada la pobreza extrema de algunas de estas familias.

Tuvo que invertir mucho tiempo para convencer a todos los que, de una u otra manera, se relacionan con las pelanzas, de que la intención era otra. No llegaba con un ánimo justiciero sino amistoso y comprensivo. Y uno de los objetivos de sus visitas era invitar a aquellos niños, niñas o adolescentes que quisieran asistir, a unos

eventos donde ante todo se jugaría o se haría alguna otra actividad placentera, como pintar, cantar, etc. Al principio la respuesta no fue muy entusiasta. Uno que otro se arriesgó a acercarse a la pequeña oficina del proyecto, más con un ánimo curioso que con una firme intención de integrarse al grupo de niños y niñas no trabajadores, con quienes se había ya iniciado una serie de actividades lúdico-recreativas.

Las diferencias entre los niños y niñas no trabajadores y los trabajadores eran notables. La apariencia física los separaba inmediatamente. El niño o la niña que trabajaba llegaba sucio, embarrado, sus manos eran duras y callosas, se acercaba inseguro y no se atrevía a pronunciar palabra, mientras el niño o la niña que no trabajaba llegaba impecable, bien peinado, y mostraba facilidad para moverse, con sus amigos o amigas, en un ambiente que le era familiar. Además miraba al trabajador con cierta displicencia, cuando no de rechazo, porque lo veía inferior en su suciedad y timidez.

Quebrar esa actitud y acercar poco a poco a los dos grupos no fue tarea fácil. Los niños y niñas trabajadores comenzaron a mejorar su apariencia física, ya no llegaban sucios sino que sus vestidos, muy seguramente sin la elegancia de los de los otros niños y niñas, estaban bien lavados y planchados. Por su parte, las niñas y niños del pueblo, acostumbrados a disponer de más tiempo para estar en la casa quizá viendo televisión, para el juego y para sus tareas escolares, fueron comprendiendo que los que tenían que trabajar no contaban con tanto tiempo para descansar, jugar y estudiar. Y así, paulatinamente, los dos grupos fueron compartiendo las mismas actividades, y en la actualidad ya no se habla de dos grupos sino de uno, el que participa en las jornadas alternas. Mientras tanto, más niños y niñas trabajadores se acercaban a la oficina de UNICEF, como se la conoce a la sede del proyecto, y pedían poder participar en las diversas actividades que se programaban todos los sábados y especialmente los domingos, el único día que no trabajan estos niños.

Todas estas actividades son coordinadas, facilitadas, organizadas y dirigidas por las y los adolescentes y jóvenes, cuyo lema es “Niñez y Juventud con Oportunidades”, y por quienes se han hecho cargo y responsabilizado de la buena marcha del proyecto. La coordinación sabe que hay períodos del año escolar durante los cuales los integrantes de este grupo cuentan con menos tiempo, pero aun en estos momentos éstos no dejan de presentarse en la oficina y colaborar en las distintas actividades que se organicen, aunque sea sin la intensidad y la dedicación de otros momentos. Estos adolescentes y jóvenes se sienten hoy orgullosos del proyecto. Saben que gracias a ellos y a ellas, el mismo se ha consolidado y sin duda ganará significativamente en sostenibilidad.

Pero, por otra parte, saben que su propia imagen ha cambiado frente a la comunidad. Ya no se los mira como vagos, “satánicos”, “bulliciosos y pendencieros”, sino que se los mira con respeto y una cierta admiración. Por ejemplo, el 31 de octubre, “el día de los niños” que fue convertido por ellos, con el apoyo de la administración municipal, en “el festival del buen trato”, fue el momento de la legitimación del grupo frente a la comunidad. Ese día hubo una entusiasta y masiva movilización infantil, con disfraces hechos en su mayoría por los mismos niños y niñas, movilización que fue coordinada y dirigida por el grupo de adolescentes y jóvenes. Al final de la jornada toda la administración y la comunidad, en boca del alcalde y de su esposa, les expresaron su admiración y su agradecimiento por esa tarde tan llena de regocijo y alegría vivida por más de 1.300 niños y niñas de la cabecera municipal. La satisfacción de estos adolescentes y jóvenes fue mayúscula pues, por fin, se les reconocía un trabajo que silenciosamente habían venido haciendo por meses en favor de los niños y niñas de Aquitania.

CORABASTOS

En CORABASTOS las acciones iniciales de la persona encargada de la coordinación consistieron en hacer presencia con una cierta regularidad en aquellos espacios de la Central donde se concentran los niños y niñas que se desempeñan como vendedores ambulantes y ayudantes de los comerciantes minoristas, que usualmente son sus papás y, sobre todo, sus mamás. También, al igual que en Aquitania, la llegada de la coordinadora fue recibida con desconfianza y recelo. Los adultos no se explicaban por qué una persona venía a invitar a los niños y niñas a que por unas horas dejaran de trabajar y se dedicaran al juego. Eso era visto como una pérdida de tiempo.

En efecto, la mayoría de estas niñas y niños llegan a la Central de Abastos muy temprano –a las 4, 5 ó 6 de la mañana– con el resto de los integrantes del núcleo familiar y, apenas se inician las actividades de las ventas al detal, se hacen cargo de la comercialización de un número determinado de “puchos” (pequeñas bolsas de tomates, papas, mazorcas o cualquier otro producto que esté en cosecha). Durante toda la mañana se dedican a vender la cuota que se les ha asignado, en una dura competencia con otros niños, niñas e incluso adultos, cada uno de los cuales busca afanosamente convencer a los clientes potenciales de que su producto es el mejor. Pero la competencia no es solamente con otros niños y niñas, sino que deben enfrentarse a los vigilantes privados, contratados por los comerciantes formales legalizados, pues éstos ven a los niños y niñas como un estorbo y como unos actores ilegales que introducen el desorden y la anarquía. Ocasionalmente se organizan

redadas para decomisarles “los puchos” y sancionarlos de esta manera por ese comportamiento indebido. No es que estén pensando en el bien de estos niños y niñas y consideren que el sitio donde deben estar sea la escuela y no las calles de CORABASTOS, sino que se busca castigarlos para que desaparezcan de este escenario, sin importarles adónde se puedan trasladar.

Al final de la mañana, y habiendo llenado la cuota que se les asignó, la mayoría de estos niños y niñas se dirigen, después de tomar un almuerzo no muy nutritivo, a una de las escuelas de la localidad de Kennedy. La minoría, que quizá ya pasó por la escuela y desertó tempranamente o nunca ha asistido, acompañará a sus papás y mamás hasta que cierren las ventas y regresen al hogar, donde seguirá ayudando en alguna actividad doméstica si es niña, o se irá a la calle a estar con sus amigos si es varón.

Con un pequeño grupo de estos niños y niñas comenzó a trabajar la coordinadora, después de una minuciosa labor de convencimiento con los papás y mamás para que liberaran a sus hijos e hijas por unas pocas horas y éstos pudieran participar en las actividades lúdicas programadas. El pequeño grupo comenzó a crecer. Los mismos niños y niñas comenzaron a negociar con sus padres y obtener el permiso para asistir a las reuniones que se programaban en el patio del colegio que funciona dentro de CORABASTOS. Cuando no tenían éxito para conseguir el permiso, la coordinadora intervenía para ablandar a los papás y mamás que estuvieran renuentes, pero en general han sido los mismos niños y niñas quienes se han ido ganando su derecho a participar en las jornadas alternas que se realizan en el marco del proyecto.

En la actualidad el grupo de niños y niñas está consolidado. Regularmente los sábados asisten y participan en las distintas actividades que se les organizan; en menor número también se reúnen los jueves, y cuando están en vacaciones escolares se los invita a alguna actividad diariamente. De esta manera, quitan unas horas al trabajo, con la anuencia sobre todo de las mamás, para participar en actividades que, bajo la apariencia de ser solamente juegos, los han ido cambiando en algunos rasgos notables de sus personalidades.

Por cierto, el ambiente en que les toca desenvolverse como vendedores ambulantes de los puchos de alimentos es supremamente agresivo; niños y niñas tienen que moverse en medio de los vehículos que continuamente transitan por el sector, tienen que competir con los otros niños, niñas y adultos que están ofreciendo las mismas cosas, tienen que sacarle el cuerpo a quienes no los ven con buenos ojos, y finalmente tienen que convencer al comprador de que les compre algo. Para sobrevivir en esta compleja realidad, muchos de estos niños y niñas han desarrollado unos rasgos agresivos sumamente pronunciados, que quizá aprendieron de sus propios padres y madres o hermanos mayores, es decir de su propio hogar, donde probablemente hayan vivido o soportado reiteradas situaciones de violencia intrafamiliar.

Es así como hemos encontrado, especialmente, niños varones que pretendían solucionar cualquier diferencia o desavenencia a golpes o a puntapiés. Poco a poco, a través de su participación en las jornadas alternas, donde se les inculca más el espíritu de cooperación que el de competencia y donde se insiste en que además de la fuerza hay otros mecanismos para resolver las diferencias, se ha observado que su agresividad ha disminuido, aunque no haya desaparecido del todo. Han aprendido y aceptan que, además del golpe o la patada, existen el diálogo y la concertación, y que a menudo toca aceptar la voluntad de la mayoría aunque uno esté en absoluta minoría. Un aspecto interesante que cabe destacar en este punto es que estos niños y niñas han sacado a flote otras cualidades de líderes, hasta ahora opacadas por su comportamiento agresivo, y ejercen cada vez más una influencia positiva sobre el resto de compañeros de jornada alterna. Esta influencia positiva posiblemente también la ejerzan entre sus compañeros de escuela, aspecto que habría que observar más en detalle mediante un acompañamiento más estrecho.

Por otra parte, el proyecto les ha brindado otras oportunidades, diferentes de la jornada alterna, para incrementar su proceso de crecimiento y desarrollo personales. Por ejemplo, en ocasión de la Feria Internacional del Libro, 40 niños y niñas se encontraron con una delegación infantil y juvenil de Aquitania, y juntos participaron en varios talleres que la Fundación Rafael Pombo había organizado en el pabellón que ella tiene usualmente en estas ferias.

Posteriormente un grupo semejante viajó a Aquitania, donde se celebró un encuentro entre los niños y niñas venidos de Bogotá y los aquitanenses. Fueron dos días de mutuo conocimiento (cuando se encontraron en la Feria del Libro no habían tenido oportunidad de estar solos, sino que se integraron con otros grupos de niños y niñas para participar en los diversos talleres) y de conocimiento del entorno en que viven y trabajan los niños y niñas de la cebolla. La visita se cerró con un taller en el que principalmente los visitantes plasmaron sus impresiones en dibujos, que luego explicaron frente a una audiencia infantil y también adulta.

Recientemente se organizó un encuentro, nuevamente, de niños y niñas de CORABASTOS y niños y niñas de Aquitania, pero en esta ocasión fueron invitados otros niños y niñas vinculados a otras organizaciones (Fundación Creciendo Unidos - Casa Taller, Corporación para el Desarrollo Cultural, Organización de Madres Comunitarias de Ciudad Bolívar) con el propósito de que el rango de experiencias fuera más amplio. Además de los niños y

niñas, se invitó también a dos grupos de adolescentes y jóvenes, uno de Aquitania y el otro de CORABASTOS.

Como objetivo del encuentro se planteó que los participantes buscaran responder a los siguientes interrogantes mediante un trabajo eminentemente participativo:

- 1) Desde su perspectiva de niñas y niños urbanos y rurales, muchos de ellos trabajadores, ¿qué derechos perciben como más importantes y cuáles de éstos son generalmente más violados, menos respetados por los adultos con quienes tienen algún tipo de relación?
- 2) Dada esta situación, ¿qué compromisos estarían dispuestos a hacer para defender y promocionar los derechos de los niños y cómo llevarían a cabo dichas defensa y promoción?
- 3) ¿Cómo han visto el trabajo que DNI, con el apoyo de UNICEF, viene adelantando en la defensa y promoción de los derechos de los niños y niñas y qué expectativas tienen para el trabajo institucional inmediato, o sea, qué les gustaría que hiciera DNI durante el próximo año de 1999?

Según la opinión de todos los participantes, el encuentro logró plenamente sus objetivos. Durante tres días, en un hermoso centro de convivencias localizado en el Municipio de Tena, 75 niños, niñas, adolescentes y jóvenes, con el acompañamiento de 10 adultos, jugamos, hicimos dinámicas, caminamos hasta la laguna de Pedro Pablo –de gran riqueza ecológica–, trabajamos en grupos y en plenarios y, sobre todo, nos integramos, nos acercamos más a nuestros mundos y cada uno, desde su particular condición, participó en todas las actividades. Algunos de estos niños y niñas manejaron el auditorio con gran desenvoltura, mientras otros lo hicieron más difícilmente, tratando de vencer su timidez; algunos que no podían expresar suficientemente sus ideas con palabras lo hicieron con dibujos. En fin, el objetivo subyacente que se buscaba, a saber, lograr la integración y participación de todos y todas, se alcanzó cabalmente.

Ahora bien, a medida que el grupo de niños y niñas trabajadores de CORABASTOS ha ido creciendo, no sólo cuantitativa sino cualitativamente también, sus papás y mamás han ido comprendiendo, después de numerosas y frecuentes conversaciones con ellos y ellas, el contenido y valor de la jornada alterna. Es que ya pueden observar algunos cambios en el comportamiento de sus hijos o hijas y, como decía la abuela de una niña de 13 años, “mi nieta descubrió que le encantaba trabajar en estos asuntos y ahora ya no quiere colaborar aquí en el puesto por dedicarse a estudiar para prepararse mejor, y yo estoy totalmente de acuerdo y la apoyo en todo”. Esos papás y mamás, que miraban con tanta desconfianza y renuencia la invitación que se hacía a sus hijos e hijas, ahora se muestran agradecidos porque éstos y éstas presentan otro talante, siguen siendo niños, la mayoría son hiperactivos, protestan por todo, pero también aman las actividades en que participan, las disfrutan al máximo, exigen que se les cumpla lo prometido, y se muestran fastidiados cuando, por alguna razón, no se llega a tiempo.

Finalmente otro grupo, que se constituyó hace unos meses y ha progresado enormemente, es un grupo de adolescentes y jóvenes, casi todos trabajadores y trabajadoras de la Central, quienes mostraron interés por conocer mejor el proyecto y, una vez que se los invitó a vincularse de alguna manera al mismo, respondieron de inmediato con una amplia disponibilidad. Sin el nivel educativo de los adolescentes y jóvenes de Aquitania, los adolescentes y jóvenes de CORABASTOS tienen una mayor experiencia y un mayor conocimiento del contexto en que se desenvuelven los niños trabajadores. Ellos y ellas mismas seguramente fueron niños trabajadores, es decir han crecido viviendo la experiencia de trabajar desde temprana edad y en un medio que tiende a serles hostil.

Un proceso similar al seguido en Aquitania se está siguiendo en CORABASTOS. Se les ha brindado capacitación y desde un principio se los vinculó a las actividades de la jornada alterna. Sin embargo, por ser más pequeño el grupo –en la actualidad lo conforman unos 15 adolescentes y jóvenes– y por disponer de menos tiempo, pues tienen que trabajar precisamente en las horas en que se realizan las actividades con los niños y niñas, los miembros del mismo no han podido asumir tantas responsabilidades como lo han hecho los adolescentes y jóvenes de Aquitania. Con todo, buscan sustraerle algunas horas a su trabajo para dedicárselo a los niños y niñas. Asisten juiciosamente a las actividades de capacitación que se les programan. Y muestran día a día una mayor capacidad de programar acciones y actuar como grupo.

Por otro lado, muestran importantes diferencias en sus personalidades, si se las compara con las de los adolescentes y jóvenes de Aquitania. Por su origen urbano, de una extracción social popular, iniciados a la vida de la calle y del trabajo competido desde temprana edad, estos adolescentes y jóvenes son más extrovertidos, “más recocheros”, más dados al chiste y al “mamagallismo”, aparentemente más superficiales, pero de pronto más llenos de recursos cuando de proponer soluciones se trata. Se sienten más capaces de emprender acciones y llevarlas a feliz término, pues por algo han tenido que diseñar y llevar a cabo diversas estrategias de supervivencia en un mundo difícil como lo es el de CORABASTOS. En pocas palabras, en el proyecto todos estamos convencidos de que con este grupo sí hay futuro, a diferencia del grupo de adolescentes y jóvenes personificados en la película *Rodrigo D. No futuro*. Sin duda alguna, habrá que trabajar arduamente con ellos y ellas, pero los resultados positivos no se harán esperar.

■ PROTAGONISMO INFANTIL

Angel Gaitán

I. INTRODUCCIÓN

Al abordar lo que llamamos “*protagonismo infantil*”, es importante destacar que se trata de un proceso social y que existen experiencias que han aplicado mecanismos propios para su desarrollo. En este documento trataremos de sintetizarlos agrupándolos en tres aspectos, que podemos categorizar como las principales fuentes y partes del proceso: la **organización infantil**, la **participación infantil** y la **expresión infantil**. Pueden desarrollarse de manera paralela o desigual, pero siempre se vinculan entre sí, y los momentos de indiferenciación, si no se superan, pueden resultar un freno en los procesos de protagonismo infantil.

Como todo proceso, la participación puede analizarse en sus diferentes aspectos, momentos y espacios de realización, pero, como en todo proceso social, éstos no pueden medirse con la exactitud de las ciencias naturales. Sus categorías, aunque puedan cuantificarse mediante rangos convencionales, obedecen a características cualitativas, actitudes individuales y/o colectivas o manifestaciones de una situación cambiante. Es ahí donde encontramos indicadores de avance que nos permiten visualizar el proceso y evaluar los cambios cualitativos que serán los mejores indicadores del impacto a alcanzar.

Trataremos por separado cada una de las fuentes y partes del protagonismo infantil, sin olvidar que su desarrollo debe darse simultáneamente y que ninguna de ellas es prerequisite para que se impulse a la otra. Separar organización, participación y expresión infantiles en la práctica, es desintegrar el protagonismo infantil y no ver su compleja relación con otros sectores de la sociedad. Si, por el contrario, impulsamos procesos integrales de protagonismo infantil, seremos congruentes con nuestro planteamiento de que niñas, niños y adolescentes son sujetos sociales de derechos.

¿En qué consiste el protagonismo infantil?

Para algunos, protagonismo infantil significa seleccionar niños capaces y *prepararlos* como oradores sobre temas de interés coyuntural o de moda, para presentarlos en determinados foros. Otros piensan que es organizarlos para que participen en movilizaciones junto a otros sectores de la sociedad civil. Según otros, es suficiente que participen en actividades beneficiosas para la comunidad. Otros, finalmente, consideran que es abrir espacios para que los niños expresen sus ideas a fin de que se las tome en cuenta.

Todos tienen parcialmente razón, ya que esos ejemplos pueden considerarse manifestaciones de protagonismo infantil, pero no reflejan por sí solos la esencia del mismo. Esa parcialidad no permite desatar procesos de protagonismo infantil auténticos, sostenibles y perdurables, y dificulta retomar la totalidad del ser humano en proceso de crecimiento, lo que a su vez impide que se eliminen las barreras que obstaculizan la plena realización del interés del niño.

Otra idea equivocada consiste en considerar que el protagonismo infantil existe solamente cuando los niños hacen todo lo que quieren sin “interferencia” de los adultos. También es erróneo pensar que el protagonismo infantil puede darse dentro de los límites establecidos por los mayores. Iniciar procesos de protagonismo infantil a partir de una de estas dos premisas es comenzar por la senda equivocada.

Podemos conformar nuestra concepción a partir del significado primario de “*protagonismo*”, es decir “desempeñar el papel principal”. Este rol es desempeñado en un contexto: una trama, un suceso, un episodio de vida, o el conjunto de la actividad social, económica y política. Así, tenemos protagonistas de un evento deportivo, una novela, un accidente, un conflicto familiar, un momento histórico, etc.

Papel principal no equivale a decir papel único. Existen otros roles (los papeles secundarios y aun los anta-

gonistas) que se desenvuelven alrededor y en función del protagonista, pero este último siempre *determina* el desarrollo y el desenlace de los sucesos. Cuando hablamos de protagonismo infantil, pensamos que los niños desempeñan un papel, que debe ser el principal y determinante.

En resumen, **el protagonismo infantil es el proceso social mediante el cual se pretende que niñas, niños y adolescentes desempeñen el papel principal en su propio desarrollo y el de su comunidad, para alcanzar la realización plena de sus derechos, atendiendo a su interés superior. Es hacer práctica la visión de la niñez como sujeto social de derechos y, por lo tanto, se debe dar una redefinición de roles en los distintos componentes de la sociedad: niñez y juventud, autoridades, familia, sectores no organizados, sociedad civil, entidades, etc.**

Protagonismo infantil es iniciar y desarrollar un proceso para reestructurar la sociedad en función del interés superior de la niñez. Esta concepción es una utopía de nuevo corte, cuyo contenido y filosofía derivan de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CDN), aprobada el 20 de noviembre de 1989, enriquecida con elementos de la cultura e idiosincrasia nacionales.

Para su desarrollo contamos con los tres mecanismos ya mencionados (organización infantil, participación infantil y expresión infantil), que aspiran a tres impactos sociales: la sensibilización de la familia y otros sectores frente a los niños y la Convención, la participación de la sociedad civil en un proyecto social en favor de la niñez, y el compromiso de las autoridades a impulsar políticas públicas congruentes con dicho proyecto. El ritmo y nivel de integralidad con que trabajemos estos aspectos permitirán que los procesos de protagonismo infantil sean más o menos eficaces, sostenibles y auténticos.

II. ORGANIZACIÓN INFANTIL

La organización infantil es el proceso de articulación de niñas, niños y adolescentes, a título individual y/o de grupo, con la finalidad de ejercer y hacer valer sus propios derechos de acuerdo a su interés supremo. Dicha articulación puede darse a diferentes niveles (local, municipal, departamental, regional, nacional e internacional) y en distintos contextos (familiar, comunitario, escolar, laboral, cultural, religioso, etc.)

En Alianza existen antecedentes de organización infantil desde 1990, cuando el gobierno suscribió la CDN y el documento de la Cumbre en Favor de la Infancia. En Santa María Ixhuatán, Santa Rosa y en algunos municipios de El Quiché, se formaron Comités pro Derechos del Niño en los que participaron autoridades municipales, maestros, vecinos y auxiliares de la Procuraduría de Derechos Humanos y que establecieron relación con grupos infantiles existentes. Realizaron talleres, obras de teatro, etc., dirigidos a líderes, maestros y padres de familia, logrando una buena coordinación con diferentes sectores de la comunidad. Aunque estos comités prácticamente han desaparecido, la actual experiencia en San Luis Jilotepeque, Jalapa, es una síntesis del trabajo realizado por Alianza, donde la capacitación de líderes infantiles jugó un papel esencial para lograr la continuidad.

Podemos obtener varias enseñanzas de estas experiencias. Cuando abordamos el trabajo de organización desde la óptica de la defensa de los derechos del niño, no se trata de organizar solamente adultos, ni solamente menores: es un trabajo integral de organización con niños, niñas, adolescentes y adultos que se interrelacionan, pero sin sustituirse y sin condicionarse. Cada esfera de organización debe tener su propia dinámica, pero todas deben unificarse en cuanto a los objetivos en pro de la niñez.

Otra enseñanza es que la capacitación y el seguimiento son necesarios para mantener con vida las formas organizativas primarias. Este seguimiento es concreto y sistemático, mediante actividades permanentes de formación y agitación que permitan el crecimiento general de la conciencia.

Se debe tomar en cuenta también que las formas organizativas clásicas (Junta Directiva, Comité, Consejo, etc.) no siempre serán las más adecuadas o quizá podrán requerir mayor desarrollo. En la capacitación que estamos dando para organizar comités, tomamos en cuenta aspectos como el rol de Encargado de Cultura, de Recreación, de Relación con Autoridades, de Medio Ambiente y otros, porque presidente, tesorero, secretario y vocales ya no son suficientes.

Debemos dar impulso a una actividad vital para el colectivo: la organización, que garantizará su crecimiento, continuidad y solidez. Una adecuada organización asegura la sostenibilidad de los procesos de protagonismo infantil. Cualquiera sea la forma organizativa, debemos incorporar la figura del Responsable, Secretario, Encargado o Asistente de Organización, e integrar una **Comisión de Organización**, que tendrá los atributos siguientes:

- Mantener un registro actualizado de la organización: membresía, líderes, cobertura geográfica, áreas de trabajo, talleres y cursos de formación, proyectos y responsables, apoyos y relaciones, y demás información necesaria;

- Conocer y seguir la situación familiar y participativa de cada miembro;
- Impulsar actividades de formación que respondan a necesidades de la organización;
- Planificar campañas de crecimiento que establezcan metas precisas de aumento del número de miembros y/o del área de acción;
- Seleccionar elementos para gestionar actividades específicas de capacitación tanto dentro como fuera de la comunidad, como potenciales cuadros técnicos y organizativos;
- Proponer la articulación de la organización con otros grupos infantiles.

En cuanto a las formas organizativas, sin desechar del todo las formas clásicas, debemos aprovechar de experiencias que las comunidades mismas nos pueden proporcionar. Si una comunidad tiene una forma organizativa donde 15 representantes velan por los intereses generales del poblado, podemos sugerirles que nos ayuden a organizar a los niños bajo su gestión, añadiendo el contenido de los derechos de la niñez. Así logramos que la organización adulta los conozca, y al mismo tiempo la dotamos de un mecanismo que garantice la continuidad de su propia forma organizativa.

Nuestra creatividad puede ser incentivada de muchos modos. Podemos pensar en Cofradías Infantiles, Cooperativas, un Parlamento Nacional Infantil, Brigadas de Defensa de los Derechos de la Niñez, etc. Es una experiencia que podemos desarrollar de manera lúdica: jugar a las elecciones, a ser alcalde, a organizar una procesión o una festividad, para ganar espacio, reconocimiento local, legitimidad y (¿por qué no?) legalidad institucional en el futuro.

Junto a la organización infantil se debe fortalecer la organización de adultos que acompañarán y apoyarán el proceso. Pueden innovarse formas tales como Cuerpos de Asesoría, Brigadas de Acompañamiento, Escoltas, Asambleas por la Niñez, etc.

Nos hemos referido al que podríamos llamar “nivel básico organizativo”, que se da con características de multiplicidad y dispersión. Otra labor de la Comisión de Organización ya mencionada es reconocer las condiciones necesarias para pasar a los estratos organizativos superiores; una vez consolidadas las formas organizativas, se debe trabajar en su articulación.

Las principales dificultades en este proceso de relacionamiento serán de orden operativo. Los desacuerdos en cuanto a criterios serán mínimos, ya que los propósitos serán convergentes, puesto que todas las organizaciones fueron impulsadas por el mismo contenido fundamental. El papel de Alianza es facilitar el establecimiento de nexos, planes conjuntos de acción y objetivos operativos generales. Puede aplicar instrumentos tradicionales como la realización de seminarios o encuentros que propicien el conocimiento y el intercambio entre las organizaciones. El criterio de territorialidad en esta etapa organizativa puede ser, en debido orden: la comunidad, el municipio, el departamento, el plano geográfico (oriente, suroriente, occidente, noroccidente, etc.), la nación y la región (Centroamérica, Caribe, etc.). También pueden utilizarse criterios diferentes del geográfico, como la unidad de los programas, el trabajo de ONGs afines, por sectores sociales, grupos étnicos, actividades a realizar, etc.

Por último, facilitadores y técnicos nunca deben olvidar que la organización infantil ha de ser:

- **lúdica:** El espacio de encuentro debe responder a la naturaleza alegre, festiva y recreativa del niño. La pseudo-responsabilidad y pseudo-seriedad adultas lo desmotivan, castran iniciativas y deforman su personalidad. Se debe poner énfasis en los espacios de recreación, fomentando dinámicas lúdicas que promuevan la generación de un *ambiente infantil* durante las jornadas de trabajo.
- **flexible:** Una estructura rígida se adecua lentamente a los cambios y eventualidades de los procesos. La flexibilidad de una organización se mide en su capacidad de adecuarse a lugares y momentos de su función, pero no debemos confundir flexibilidad con desarticulación. Las características necesarias son las de un acoplamiento: móvil, cambiante y ajustable, a la vez que vincula, sujeta y rige.
- **funcional:** No se trata de aplicar formas estructurales aprendidas en manuales o tratados de organizaciones, sino que la articulación debe nacer en función de necesidades concretas y objetivos definidos. La organización no es un fin en sí mismo, sino un medio que garantiza el desarrollo y la sostenibilidad de experiencias de protagonismo infantil. Si no cumple su función, debe tener la *flexibilidad* suficiente para adecuarse al contexto y responder de manera más eficaz.
- **definida:** Deben establecerse las funciones, los propósitos, la naturaleza y las estrategias de la organización, con una creciente participación de los miembros. Esto nos permitirá no improvisar ni desviarnos de la razón de ser de la organización.
- **reglamentada:** Uno de los primeros pasos que la organización debe dar es establecer las normas necesarias para su buen funcionamiento y desarrollo (criterios de pertenencia, crecimiento, dirección, gestión, sucesión, etc.), que todos sus miembros se comprometen a respetar.
- **democrática:** No se trata solamente del funcionamiento de la organización. Ésta debe ser una *escuela* de

aplicación de mecanismos democráticos. Debemos despojarnos de vicios frecuentes en organizaciones adultas para que nuestro aporte en el fortalecimiento de la sociedad civil sea sólido y eficaz. Muchos miembros de la organización infantil pasarán a las organizaciones de adultos, donde influirán en la superación de prácticas erróneas. El funcionamiento democrático da *representatividad* y *legitimidad* a la organización infantil.

- **regenerativa:** Se debe dotar a la organización infantil de mecanismos de formación y promoción, de estrategias de crecimiento y de sustitución de la dirigencia, para garantizar su *sostenibilidad*.

Indicadores de avance

En Alianza se trabaja sobre la base de objetivos operativos que tienen indicadores de avance definidos. Para el trabajo con la niñez, se reconocen los siguientes 5 niveles de avance en cada programa:

- **Nivel I:** El sector no cuenta con una organización representativa que responda a sus expectativas y que coordine acciones con otras organizaciones y/o sectores.
- **Nivel II:** El sector analiza las ventajas de contar con una organización representativa. Detecta y prioriza las necesidades, definiendo acciones al respecto.
- **Nivel III:** A nivel comunitario inicia la formación de grupos representativos del sector, que todavía no cuentan con planes definidos ni coordinan, con otros, acciones de beneficio colectivo.
- **Nivel IV:** A nivel comunitario existen grupos representativos, con planes definidos que les permiten responder parcialmente a sus expectativas y coordinar esporádicamente, con otros, acciones de beneficio colectivo. Inicia la formación de una organización a nivel municipal.
- **Nivel V:** Existe una organización representativa del sector a nivel municipal, la cual responde a las expectativas del mismo y coordina sistemáticamente, con otros sectores y organizaciones, acciones de beneficio colectivo.

Otros criterios de medición

Existen otros parámetros útiles para que el técnico o facilitador visualice los avances en el proceso de desarrollo de una organización infantil: los niveles de representatividad, los tipos de actividades realizadas, los niveles de formación colectiva, los ritmos de crecimiento y estructuración. Cada uno de ellos puede ser medido en rangos porcentuales asignados convencionalmente, lo que permite la graficación del proceso de surgimiento, crecimiento y consolidación de una organización infantil.

III. PARTICIPACIÓN INFANTIL

La participación infantil es el proceso tendiente a incrementar el poder de la niñez organizada en su relación con los adultos. Básicamente será respecto al grupo de facilitadores del proceso, pero también debe perfilarse hacia la sociedad civil, la familia, las autoridades y los grupos no organizados. La participación infantil garantiza la legitimidad e incidencia social del protagonismo infantil.

Organizar un grupo de niños es la más didáctica de las formaciones políticas, cívicas y democráticas, porque en el ejercicio del poder dentro del grupo tales valores serán descubiertos por el facilitador y los participantes del proceso. Las prácticas equivocadas de los adultos, que tienden a coartar derechos que teóricamente están inculcando, pueden ser muy dañinas.

Debemos desarrollar dinámicas que garanticen la efectiva participación del colectivo y del individuo. Si el poder del grupo no es capaz de incidir en aspectos globales o parciales de la vida cotidiana, el individuo se desmotiva y cada vez participa menos. No basta incentivar la actividad de los niños dentro del grupo: es necesario simultáneamente facilitar la apertura de espacios en los cuales la decisión del grupo tenga una cuota de aceptación e implementación, y establecer las formas, contenidos, calidades y cantidades en que debe acceder al poder.

Un primer paso para establecer esas definiciones es readecuar nuestra visión sobre los líderes infantiles. Debemos estar vigilantes ante la actitud de los dirigentes y combatir, por ejemplo, la tendencia “*escuelera*”, en la que los dirigentes se comportan “*para quedar bien con el técnico*” (como niños bien educados de una escuela), mostrando una gran capacidad para sintonizarse en la misma frecuencia del adulto facilitador. En casos así, debemos establecer los mecanismos que permitan encauzar mejor sus capacidades. Se los puede promover a acciones que trasciendan el grupo, como promotores voluntarios de los derechos del niño, facilitadores de capacitación para otros grupos o redactores de algún órgano informativo. Para lograr la sostenibilidad de la organización debemos potenciar capacidades y cualidades dirigenciales en nuevos miembros de la organización, que no se desarrollarán mientras estén los otros.

Otra actitud que suele presentarse es la del “*superhéroe*”, líder que se siente superior al resto de la organización y se cree depositario de toda la responsabilidad de lo que hace el grupo. Personas así, aunque sean muy eficientes en la actividad, perjudican al grupo porque limitan el desarrollo de otros y en la práctica vedan, sin querer, el derecho de los demás a la expresión y a la participación. Hay que intentar ubicarlos en tareas que los separen un poco de su colectivo, ya que pueden dar un gran aporte en actividades concretas que requieran eficiencia y dinamismo, en proyectos de cultura, comunicación, recreación o deportes.

Por otro lado están los que evitan asumir su papel, descargan en la improvisación y el azar el resultado de su gestión o no toman la iniciativa. Generalmente son criticados por otros miembros del grupo. Con ellos hay que tener mucho cuidado, para no incubar traumas que coartarán el desarrollo de su personalidad. Debemos sostenerlos, dedicar más tiempo a una formación individualizada, preparar con ellos las reuniones, evaluar sus avances, dotarlos de técnicas de dicción, oratoria y redacción, conocer las causas de su comportamiento, ayudarlos con técnicas relajantes y terapéuticas para canalizar más eficientemente sus facultades. No debemos separarlos del grupo sino, por el contrario, hacer esfuerzos por que encuentren en el mismo la compensación a sus dudas y temores. Debemos contribuir a que cobren conciencia del desarrollo propio y de la organización, desmenuzando los elementos que condujeron al éxito o fracaso de la gestión.

Finalmente nos referiremos a los desmotivados, a aquéllos a los que no les gusta participar ni mucho menos asumir un compromiso. Hay que respetarlos y evitarles tensiones, ya sea con el grupo o con determinados miembros, que puedan conducir a que se aíslen más. Deben adquirir confianza en el colectivo y, para lograrlo, debe dárseles un trato natural y afectuoso. Poco a poco se abrirán y descubriremos algún gusto particular sobre el cual apoyarnos para desencadenar un proceso interno que permita su plena incorporación.

Éstas son las caracterizaciones más frecuentes, aunque no son todas ni se presentan necesariamente diferenciadas. Lo importante es tener elementos para establecer procesos diferenciados de formación integral a partir de las divergencias que provocan el origen, la educación, la personalidad y, de manera general, el medio.

Nuestro trabajo no se debe limitar a la formación y seguimiento de casos individuales dentro del grupo, sino que también debemos establecer indicadores que nos permitan valorar el momento de desarrollo que ha alcanzado un determinado grupo.

Trataremos de incorporar elementos para la implementación de un proceso que nos lleve a los niveles más altos de participación posibles, aunque hay que aclarar que un grupo no hará necesariamente un recorrido de cero a diez. Puede comenzar en niveles muy altos de participación, intermedios o bajos y crecer, aumentar sus niveles de acción, o también retroceder y hasta autoaniquilarse. Por eso recordamos que los elementos que aquí se estudian tienen solamente fines didácticos, pero en última instancia lo que determina el éxito de un proceso es la flexibilidad, creatividad y objetividad que los técnicos de cada programa sean capaces de desarrollar.

El análisis que presentamos tiene como parámetro la relación del *ejercicio del poder infantil* frente a la sociedad adulta. Estudiaremos el proceso en función del ejercicio del poder infantil al interior de su propia organización. El poder del grupo se manifiesta en iniciativas, decisiones, realizaciones, relaciones autónomas e independientes, pero todo moviéndose en una sola dirección, con claridad de metas y objetivos, y por una causa común.

Debemos recordar que dicho proceso no es lineal, sino que presenta altibajos, siendo por momentos más rápido y en otros más lento. Por otra parte, el proceso no pretende romper la relación con los adultos sino establecer nuevas relaciones de acción y de participación dentro de la sociedad construida por los adultos, en permanente relación y acuerdo con ellos.

Poder infantil: parámetro principal para la participación infantil

Para ser eficaces en la facilitación de procesos de protagonismo infantil debemos aclamar que la dirección del proceso está determinada por la búsqueda de equilibrio entre el poder de los técnicos, educadores y demás adultos que trabajan en este campo, y el de los niños organizados. Tal balance debe continuar moviéndose, gradual pero constantemente, siempre a favor de los segundos.

A continuación daremos una breve explicación de los niveles que se pueden encontrar en el proceso de ejercicio del poder infantil:

1. **Adultocracia:** El poder y autoridad del adulto son absolutos. El técnico dice cuándo, dónde y para qué serán las reuniones, las dirige y proporciona capacitación a los niños sin esforzarse por recibir sus conocimientos y experiencias, y seleccionando a los líderes que representarán al grupo. En ocasiones hay que pasar por este momento porque es el mecanismo al que los niños están habituados y el cambio de actitud no puede ser drástico. Lo que no debemos olvidar es que se trata solamente de un punto de partida que aprovecharemos para

la selección de líderes (tomando en cuenta la clasificación de las características arriba mencionadas), la implementación de contenidos apropiados, la capacitación en criterios organizativos correctos y el crecimiento homogéneo del grupo.

2. **Señalización:** Los adultos definen la agenda y toman decisiones sobre el funcionamiento de la organización conjuntamente con un pequeño grupo (generalmente la Junta Directiva), sobre el que tienen una influencia casi total. Lo hacen porque en el grupo faltan madurez, destreza, conocimientos y experiencia. Muchas de estas excusas pueden tener fundamentos reales, pero el planteamiento debe ser diferente, para que no frene el desarrollo de la organización: determinar concretamente qué condiciones faltan, para crearlas. En otras ocasiones los adultos actúan de esa manera por razones que están en oposición con nuestros objetivos y, por lo tanto, debemos combatirlos: porque como técnicos responsables debemos velar por los niños, porque no deben salir de nuestro control, porque necesitan nuestra orientación o porque sabemos lo que es bueno para ellos. Este documento no cuestiona el contenido de nuestro trabajo, sino las formas de ejecución. El ambiente que se genera al estancar el desarrollo de una organización infantil en el nivel de señalización refuerza la creencia de que los niños no son capaces de tomar una decisión por sí mismos ni pueden tener una participación responsable. Debemos partir de un mínimo de confianza, orientación y libertad de decisión y acción para quienes ya han ejercitado la práctica de la organización como poder colectivo.
3. **Consulta:** Los facilitadores o técnicos idean los planes, opciones e iniciativas, para luego “vender la idea” a la organización infantil mediante mecanismos de consulta en los que los niños son tratados, consciente o inconscientemente, como potenciales consumidores. El flujo de información suele ser en una sola dirección y los miembros de la organización todavía no tienen conocimiento y control sobre sus recursos. La participación se mide en función de las veces que se pide a los niños que levanten la mano o den una opinión, o según su número entre las personas que asisten a las reuniones. Es uno de los momentos más difíciles de superar, ya que hay realizaciones importantes en cuanto a la implementación de derechos históricamente negados a los niños, y los adultos que se han comprometido en esta causa son vistos por ellos como expertos que actúan en función de los mejores intereses de la niñez, aunque sea a partir de sus propios puntos de vista.
4. **Representación:** Un número seleccionado de miembros de la organización asumen la representación de los demás porque tienen más tiempo, son más listos o han tenido oportunidad de trabajar más de cerca con el técnico. La responsabilidad de cada uno es confusa y no es extraño que se den conflictos entre criterios surgidos de distintos miembros del grupo selecto. Los mecanismos democráticos son manipulados por estos líderes que corren el riesgo de convertirse en reproductores de las ideas de sus padres, maestros o técnicos de Alianza. El poder de la élite puede variar desde un simple rol de consejeros hasta el derecho de vetar cualquier decisión tomada. Un mayor nivel de protagonismo no necesariamente significa un comportamiento más homogéneo o menos conflictivo de la organización. Al contrario, al aumentar los individuos que piensan y actúan, más posibilidades de diferencias y contradicciones existen. Debemos implementar los mecanismos democráticos que permitan prepararnos para esos momentos, fomentando valores como la solidaridad y el compañerismo, y técnicas de análisis, síntesis, crítica y autocrítica.
5. **Participación:** Los niños definen sus actividades, asumen una responsabilidad conjunta con el personal de la institución, determinan responsabilidades individuales, implementan y evalúan su plan con la ayuda de técnicos. Éste constituye un paso importante hacia una mejor distribución del poder. Hay un compromiso objetivo por parte de los niños y adultos organizados para sacar adelante el plan de trabajo propuesto por los primeros. Existe responsabilidad compartida en la programación, presupuestación y ejecución de los planes, y en la determinación de políticas de la organización frente a la Comunidad, el Municipio, el Departamento, la Nación, etc. Es importantísimo redefinir el papel de los adultos, que debe ser el de propiciar los cambios necesarios, facilitar la creación de condiciones para un funcionamiento adecuado y de mecanismos para continuar el desarrollo de la organización y el incremento de la participación.
6. **Autodirección y autogestión:** Los niños dirigen su organización, ejecutan sus actividades y proponen nuevas acciones sin la ayuda de los técnicos y/o expertos adultos, con control completo y efectivo sobre sus recursos y posibilidades. El poder que adquieren trae aparejado el ejercicio de la responsabilidad de hacer prevalecer los intereses de la organización y del sector niñez sobre intereses particulares del grupo o las personas. Aquí el papel del adulto se transforma totalmente: es propiciador del sustento teórico, técnico y científico que permita a la organización establecer sus parámetros y límites de acción. De manera ideal, este tipo de funcionamiento inicia durante el último año de estancia de Alianza en cada programa, para que se desarrolle al máximo como organización autodirigida y autogestionable ya durante el período de seguimiento.

Indicadores de participación infantil

Hemos relacionado la participación de los niños con los niveles de acceso al poder que tienen dentro de su organización, frente a los adultos que propician su proceso. El papel de los dirigentes también refleja el nivel de participación desarrollado por el grupo. En la adultocracia los líderes del grupo serán quienes gocen de mayor simpatía, mejor comunicación y mayor identificación con los adultos; en la señalización, quienes tienen fama de ser buenos porque se han destacado en otras ocasiones; en la consulta, quienes gocen de aceptación general y del respaldo del técnico; en la representación, quienes son capaces de ejecutar lo que los adultos no tienen tiempo de hacer; en la participación, quienes poseen capacidad para defender los intereses y cumplir los compromisos de la organización; y en el autogobierno, quienes con una visión más profunda se proponen participar en defensa de los derechos e intereses del sector y desempeñar un rol activo junto y/o frente a otros sectores de la comunidad, a nivel local, municipal, departamental, nacional o internacional.

Hemos definido 6 niveles de participación y hemos descrito algunas de sus características clave. Si logramos identificar las características de participación de un grupo, estamos en condiciones de estimar el porcentaje de poder que los niños tienen en él. Esta cuantificación nos permite establecer dónde estamos y adónde podemos llegar en un determinado período de capacitación y actividad del grupo, trazándonos metas concretas, definidas y medibles.

El poder con que actúa el grupo se manifestará a través de tres indicadores: *nivel de conciencia, capacidad de decisión y calidad de acción*. Estos indicadores se relacionan entre sí y el orden también es importante, ya que determina la dirección del camino a recorrer. Un mayor nivel de conciencia se traduce en más capacidad de decisión y una mejor calidad de acción.

Revisando el orden y la naturaleza de los indicadores, vemos que *la clave para iniciar o reactivar el recorrido está en la formación para elevar el nivel de conciencia*. Más tarde daremos algunos contenidos para dicha formación. Ahora explicaremos estos tres indicadores:

- **CONCIENCIA** es el conocimiento que tenemos sobre un fenómeno, una actividad o un acontecimiento. La noción que nos interesa medir en los integrantes de una organización infantil se refiere a su presencia y actividad en la misma, por qué llegan, para qué se organizan, cómo deben actuar, adónde deben llegar, etc. Cuanto más conciencia tengan mayor será su participación. Identificaremos cuatro niveles de conciencia en la participación infantil:

1. **Ninguna conciencia:** Los niños asisten a las reuniones porque sus padres los mandan, porque Alianza regala cosas, porque van sus hermanos o amigos, para no aburrirse o no hacer las tareas de la escuela o la casa. El primer paso a dar es aclarar la situación mediante preguntas directas, la observación, cuestionarios o de cualquier otra manera. La medición nos dirá en cuántos casos falta la conciencia. De eso dependerá el tiempo, el esfuerzo y los métodos que utilicemos.
2. **Conciencia intuitiva:** El niño tiene un conocimiento elemental de sus derechos, la Convención, la organización, Alianza y sus proyectos. Está incentivado para asistir y participar porque le parece bien y espera que las actividades se vayan concretando. Le gusta estar en talleres, cumplir comisiones, ser voluntario en tareas y asumir los cargos directivos, con plena confianza en el técnico de quien depende para todo. Aunque tome la iniciativa trata de interpretar la reacción del adulto para sentir seguridad en lo que hace.
3. **Conciencia básica:** El niño descubre su papel en la consecución de sus derechos y asume la responsabilidad de cumplirlo. Se da cuenta de que no siempre es necesaria la aprobación del técnico y, al comenzar a comprender la esencia y los objetivos de la organización, sus derechos, la Convención, etc., se descubre partícipe de todo ello, hallazgo que se traduce en una mayor seguridad en sí mismo para participar. Llegará antes a este nivel quien ha llevado un equilibrio entre talleres, cursos, cumplimiento de comisiones, cargos directivos, organización de actividades, responsabilidad de grupos y formación de nuevos miembros (*“los más metidos en el grupo”*).
4. **Conciencia profunda:** El niño descubre que en otras partes del país y del mundo hay otros niños cuyos derechos son violados y que deben enfrentar situaciones difíciles. Se informa sobre el tema y busca espacios para iniciativas más allá de su organización, hacia la comunidad, el municipio y otros municipios. Propone iniciativas, vincula las soluciones con aspectos globales del país y del mundo, descubre las relaciones de poder, ubica su actividad en un marco que rebasa el sector niñez y vincula su lucha con la de otros sectores sociales. Es capaz de analizar la realidad y proponer acciones para cambiarla. Su relación con los adultos (técnicos o no) es de igual a igual y persigue el fin de profundizar algún tópico, analizar una situación, buscar respuestas que no ha encontrado, intercambiar apoyos y recursos, sin las diferencias de los niveles anteriores. Posee la capacidad de prever el futuro de su organización y habla prospectivamente de ella.

- **DECISIÓN** es la situación (del colectivo o del individuo) de tener libertad y firmeza al optar entre varias alternativas. El acceso a la opción es un indicador de la proporción de poder que se ejerce, y se pueden diferenciar los niveles siguientes:
 1. **Ninguna opción:** Las decisiones sobre las actividades son tomadas fuera de la organización de niños, que sólo luego se hacen partícipes de las mismas. Se puede pedir el parecer de los miembros organizados, pero la decisión ya está dada.
 2. **Opción única:** Se da a los niños la ocasión de decidir sobre una opción única (deben decidir si están de acuerdo o no).
 3. **Opción relativa:** Los niños pueden decidir, aparentemente, entre más de una alternativa, pero en realidad son variantes para realizar una decisión ya tomada (distintas presentaciones formales de la actividad, que en esencia sigue siendo la misma).
 4. **Opción múltiple:** Los niños realmente pueden optar entre varias alternativas. Se puede partir de una lluvia de ideas, se descartan las menos factibles, se analizan las que más aceptación tienen y se decide cuáles realizar. Luego se procede a organizar comisiones y distribuir responsabilidades. En los niveles de participación y de autogobierno y autogestión, la iniciativa de participar o no surge al interior de la misma organización.
- **ACCIÓN** es el conjunto de actividades y proyectos en los que participan los miembros de la organización infantil, ya sea que hayan sido impulsados, discutidos y decididos por ellos o no. Podemos diferenciar cuatro calidades de acción:
 1. **Acción impuesta:** Los niños hacen lo que el adulto (técnico, padre, madre, maestro, colaborador, etc.) les dice. Esta situación puede presentarse por desconocimiento de la actividad, inexperiencia, inseguridad del grupo, imposición adulta y otras causas. Aquí se detecta la necesidad de capacitación técnica específica.
 2. **Acción conducida:** Para la ejecución se requieren sugerencias, explicaciones, argumentaciones e iniciativas fuera de la organización. Esto sucede porque la dirigencia ya tiene capacidad ejecutiva pero aún le falta formación para resolver aspectos prácticos de la implementación y los recibe del técnico, otros adultos o incluso otras organizaciones o grupos de trabajo. Éste es un buen momento para incorporar en los planes jornadas de capacitación específicas para las necesidades de la organización.
 3. **Acción negociada:** El grupo tiene alta capacidad ejecutiva, lo que permite a la dirigencia negociar e incorporar actividades que interesen a otro sector, pero que no son contrarias a los objetivos de la organización.
 4. **Acción de vanguardia:** Es un nivel de desarrollo raro de encontrar en las organizaciones (incluso de adultos), pero no por eso supondremos que los niños no puedan alcanzarlo. A partir del trabajo de la organización por un determinado período, se genera un conocimiento que se traduce en la incorporación de elementos innovadores, que pueden aplicarse a las actividades realizadas y ser útiles para que los retomem otras organizaciones similares.

Formas de medición de la participación

La presente propuesta de medición consiste en establecer el nivel de participación del grupo de manera que refleje la realidad, para unificar nuestra visión y parámetros en todos los programas. Siempre habrá un margen de subjetividad del evaluador, pero pretendemos reducirlo lo más posible.

Nos basaremos en la medición de los indicadores principales de la participación: *conciencia, decisión y acción*. Estableceremos la cuantificación en una escala de cero a cien en forma porcentual. El porcentaje final será la proporción de poder que los niños han asumido. El resultado se obtiene del promedio resultante de los indicadores anotados. Por ejemplo, 30% de conciencia, 25% de decisión y 25% de acción dan un promedio de 26,5% de poder infantil, que corresponde a un nivel participativo de señalización.

Como trabajaremos a partir de los cuatro niveles de conciencia, decisión y acción previamente explicados, asignaremos un valor de 25% a cada uno de ellos. Para reducir los riesgos de subjetividad, desglosaremos cada nivel en subniveles con un valor de 5% cada uno.

1. NIVELES DE CONCIENCIA

A. NINGUNA CONCIENCIA

I. El niño asiste obligado por otras personas (1-5%). Generalmente los padres consideran ventajosa la participación del niño en la organización. Éste suele declarar que lo llevan para que aprenda, para que cuide al hermano que está incentivado a asistir, para que no se aburra en casa, para que no se quede solo o porque es

bueno para él/ella. A menudo está callado, serio, aislado, da muestras de aburrimiento o malhumor. Debemos aclarar la situación mediante la pregunta directa al niño o al adulto de quien depende.

- II. El niño asiste obligado por las circunstancias (6-10%).** Asiste porque no tiene qué hacer, porque es el único lugar adonde lo dejan ir, porque es mejor que quedarse en casa, porque puede encontrarse con amigos que los padres no aprueban o porque lo tratan bien. Suele ser un niño simpático, molestón, irresponsable, activo y adaptable.
- III. El niño asiste por conveniencia individual (11-15%).** Cree que puede obtener un beneficio inmediato: dulces, regalos, fiestas, excursiones, etc. Suele ser un niño allegado a los adultos responsables del grupo, atento y servicial, que asume compromisos dentro de la organización para quedar bien con el técnico o para ganar algún premio.
- IV. El niño asiste por conveniencia de grupo (16-20%).** Cree que reunirse es bueno para los niños aunque es incapaz de explicar por qué. Suele manifestar inquietud por hacer algo, desconcierto por no saber qué, cómo ni cuándo hacerlo, avidez por aprender y admiración por el técnico/facilitador.
- V. Transición a conciencia intuitiva (21-25%).** El niño comienza a descubrir que tiene derechos y que la organización los defiende, pero aún no comprende qué son, cuáles son los suyos ni cómo se defienden. Se interesa por aprender, prepararse y desarrollarse.

B. CONCIENCIA INTUITIVA

- I. Conocimiento nuevo adquirido (26-30%).** Con ayuda del técnico/facilitador, los niños descubren en qué consisten los derechos de la niñez, saben que existen la Convención y una institución llamada Alianza, que defienden tales derechos.
- II. Solidez del conocimiento nuevo (31-35%).** Los niños estudian con mayor profundidad los derechos de la niñez, la Convención, aspectos legales y constitucionales relevantes, la naturaleza y objetivos de Alianza, y hacen suyo ese conocimiento.
- III. Ampliación de la visión (36-40%).** Los niños comienzan a darse cuenta de que existe un mundo más allá del que conocen. Descubren que hay personas e instituciones en otros lugares del país y del mundo con preocupaciones similares a las suyas.
- IV. Integración de la visión (41-45%).** Los niños comienzan a darse cuenta de que existe una relación entre las actividades de la institución y las que desarrollan ellos mismos. Ven aspectos conocidos (educación, salud, etc.) y aspectos nuevos (ecología, derechos del niño, etc.) de manera integrada, como derechos que les corresponden.
- V. Transición a conciencia básica (46-50%).** Los niños tienen conocimiento y manejo suficientes sobre aspectos de interés para su organización: derechos del niño, Convención, Constitución, ley de municipalidades, medio ambiente, etc. Descubren que su participación dentro del grupo es un derecho que están haciendo efectivo.

C. CONCIENCIA BÁSICA

- I. Comprensión individual o personal (51-55%).** Se da un proceso individual de profundización del conocimiento adquirido. El niño es capaz de explicar, discutir, dar su opinión, que corresponde a una comprensión básica de lo estudiado, y muestra conocimiento y manejo de la Convención.
- II. Comprensión colectiva u organizativa (56-60%).** El niño comprende la globalidad de su grupo u organización. Es capaz de asumir sacrificios personales en beneficio del grupo.
- III. Integración práctica de lo comprendido (61-65%).** Los niños son capaces de relacionar y distinguir los nexos existentes entre los conocimientos adquiridos y la práctica desarrollada. Relacionan los proyectos con sus derechos y ven en el beneficio de la comunidad un beneficio propio.
- IV. Integración crítica de lo comprendido (66-70%).** Además de comprender los nexos y vínculos existentes entre la teoría aprendida y la práctica desarrollada, los niños son capaces de establecer y prever aciertos y errores en los proyectos y actividades que realizan.
- V. Transición a conciencia profunda (71-75%).** Se desarrollan las capacidades de análisis y síntesis de los aspectos esenciales de la organización. Los niños son críticos y analizan el cumplimiento de cada uno, tratando de solucionar los problemas que detectan.

D. CONCIENCIA PROFUNDA

- I. Capacidad de análisis y síntesis (76-80%).** La capacidad de análisis rebasa los límites de lo inmediato y la actitud permanente es la de analizar y sintetizar para comprender lo que sucede e incluso lo que está por suceder. Los niños son capaces de aproximarse a causas y soluciones, detectar nexos y relaciones

lejanas y complejas. Establecen relaciones entre los acontecimientos locales y otros hechos a nivel nacional e internacional. Su análisis es multidisciplinario (social, económico, cultural, financiero, histórico, político, etc.).

- II. Capacidad de crítica** (81-85%). Los niños no solamente son capaces de relacionar distintos componentes del fenómeno, situación, proyecto, actividad, etc., sino que además pueden desglosar aspectos positivos y negativos, aciertos y desaciertos, causas y efectos, avances y retrocesos, etc.
- III. Capacidad propositiva** (86-90%). Además de analizar, criticar y sistematizar la práctica desarrollada, los niños son capaces de imaginar futuros cambios beneficiosos para el sector y plantear acciones adecuadas para su organización y la niñez en general, que pueden desglosarse en políticas y tácticas o presentarse solamente de manera general.
- IV. Visión dialéctica** (91-95%). Los niños incorporan a sus análisis, críticas y propuestas ciertos aspectos dinámicos que implican una acción específica y un compromiso de la organización. Van más allá del propio grupo y el proyecto local, para integrarse en el proceso de la comunidad, el municipio, el departamento, el país o incluso un grupo de países. Son agudos en sus observaciones y profundos en la propuesta.
- V. Ubicación clasista** (95-100%). Los niños enmarcan la comprensión de la vida y la sociedad dentro de la óptica propia de la clase o sector al que pertenecen o con el que se identifican.

2. CAPACIDAD DE DECISIÓN

A. NINGUNA OPCIÓN

- I. El niño acepta sin entender** (1-5%). Los niños aceptan sin ninguna objeción la decisión que el adulto les comunica como la más adecuada porque “si el adulto lo dice, debe ser lo mejor”.
- II. El niño acepta aunque no comparte todo** (6-10%). Los niños aceptan lo que el adulto les comunica, pero después de oír o pedir explicaciones.
- III. La dirigencia impone** (11-15%). El adulto decide y trabaja previamente con los dirigentes, de modo que sean ellos quienes comuniquen la decisión a la plenaria, donde se aceptarán las decisiones porque son planteadas por la dirigencia.
- IV. El niño cuestiona pero acepta** (16-20%). El técnico/facilitador adulto se apoya en los dirigentes para transmitir las decisiones tomadas. Éstos lo hacen dando una explicación suficiente sobre las mismas y responden a dudas y cuestionamientos que puedan surgir.
- V. Transición a opción única** (21-25%). Mediante mecanismos ya establecidos, la dirigencia pide opiniones a los miembros de la organización sobre algún tema y después, conjuntamente con el técnico/facilitador, toma una decisión y la comunica.

B. OPCIÓN ÚNICA

- I. Discusión dispersa** (26-30%). Se discute sobre asuntos previamente preparados por la dirigencia conjuntamente con el adulto. Los aportes son escasos y dispersos. La discusión gira en torno a asuntos ya decididos y se vota si se hacen o no. Generalmente se aprueba lo propuesto por la dirigencia.
- II. Discusión prevista** (31-35%). Antes de la reunión, la dirigencia desarrolla, en coordinación con el adulto facilitador, un trabajo de acercamiento a otros miembros de la organización para formar una opinión sobre el asunto y convencerlos a su favor. El resultado favorable hace más rica la discusión en las reuniones y mejora la propuesta y la decisión.
- III. Discusión confrontativa** (36-40%). La dirigencia hace el trabajo previo, por iniciativa propia o del técnico, pero hay individuos o grupos dentro de la organización que no están de acuerdo con el procedimiento. Los miembros en desacuerdo generalmente ceden después que los dirigentes reconocen que se han equivocado en el procedimiento, aunque se imponga la decisión preparada por la dirigencia.
- IV. Rechazo a la decisión impuesta** (41-45%). El rechazo al procedimiento utilizado por la dirigencia, junto a un afán interno por abrir espacios de expresión más participativos, puede derivar en una dinámica de rechazo a la decisión preparada por la dirigencia, aunque eso pueda perjudicar temporal o parcialmente a la organización.
- V. Transición a opción relativa** (46-50%). Después de ser rechazada la decisión, se negocia su aprobación a cambio de que la dirigencia acepte discutir su factibilidad, efectividad y conveniencia para la organización, y que se incorporen a la propuesta los elementos decididos en la reunión.

C. OPCIÓN RELATIVA

- I. Decide la dirigencia** (51-55%). La dirigencia toma decisiones sin influencia del técnico/facilitador (inde-

pendientemente de que éste asesore, opine o brinde material teórico sobre el tema) y las somete a consideración de la general, que puede aceptarlas o rechazarlas.

- II. Decisión discutida** (56-60%). La dirigencia toma una decisión, la comunica y somete distintos aspectos de la misma a la consideración de la general para que sugiera y decida sobre los mismos.
- III. Decisión enriquecida** (61-65%). Se pone a discusión de la general una propuesta decidida por la dirigencia, que puede ser aceptada o rechazada. En el primer caso, todos aportan aspectos para mejorar la propuesta. Si no se aprueba, se dan elementos sobre lo que está mal para que la directiva elabore otra propuesta.
- IV. Apertura y compromiso** (66-70%). La presión de la base es fuerte y opuesta a que siempre se tomen decisiones sobre una opción única, mientras que la dirigencia reconoce la posible existencia de otras opciones y pide un involucramiento general en la búsqueda de las mismas.
- V. Transición a opción múltiple** (71-75%). Se establece un proceso mediante el cual la dirigencia recoge propuestas de los miembros sobre un determinado tema, y en base a tales insumos decide lo que considera mejor para el caso, elaborando una propuesta que presenta a la general para que sea enriquecida.

D. OPCIÓN MÚLTIPLE

- I. Nuevas opciones** (76-80%). La dirigencia plantea propuestas sobre determinados asuntos y antes de ponerlas a consideración de la general recibe otras propuestas. Se deciden las que la mayoría considere mejores.
- II. Diversidad de opciones** (81-85%). La dirigencia u otros miembros de la organización elaboran propuestas en base a elementos recabados en la general y la asamblea decide mediante el voto las que se aprobarán.
- III. Búsqueda de acuerdo** (86-90%). La dirigencia informa sobre necesidades existentes y recaba elementos para plantear más de una alternativa de solución a la situación. En la asamblea se discuten, se selecciona la más adecuada o se elabora una nueva que concilie posiciones. En la dirigencia prevalece el criterio de evitar confrontaciones.
- IV. Propuestas participativas** (91-95%). La dirigencia traslada a la general toda la información sobre un tema, luego directiva y bases elaboran conjuntamente las propuestas, las discuten, jerarquizan y aprueban o desaprueban. Pueden hacer uso de mecanismos democráticos y participativos y adoptar formas prácticas y funcionales (talleres, seminarios, congresos, etc.).
- V. Propuesta de consenso** (96-100%). Luego de un proceso de análisis y síntesis, consulta e intercambio, estudio e información, el pleno de la organización decide sobre una única opción como resultado de un consenso que sintetiza los enfoques surgidos durante dicho proceso. La discusión, priorización y selección que implica el proceso de establecimiento de consensos permite tomar decisiones acabadas, así como una clarificación suficiente sobre el problema. Existe madurez de conciencia, visión de conjunto, reconocimiento de la naturaleza, principios e intereses de la organización, ubicación dentro de un contexto específico y objetivación de lo que es posible alcanzar.

3. CALIDAD DE ACCIÓN

A. ACCIÓN IMPUESTA

- I. Actividad dictada** (1-5%). El técnico/facilitador comunica a los niños lo que deben hacer, cómo, cuándo y dónde hacerlo, y todo lo relativo a cada actividad.
- II. Actividad explicada** (6-10%). Toda la actividad es diseñada por el adulto, que la comunica a los niños junto a una explicación suficiente que garantice la plena comprensión de lo que cada uno debe hacer para la actividad proyectada.
- III. Actividad formativa** (11-15%). Aunque diseña solo la actividad, el técnico no la explica de manera vertical, sino que intenta que los niños se sientan partícipes de la planificación. En este proceso hay que “sacarles con cuchara” los aportes ya que, por falta de experiencia, son inseguros y temerosos de estar desacertados.
- IV. Adecuada ejecución infantil** (16-20%). El técnico prepara la actividad, pero en el momento de plantearla desarrolla una dinámica en la que aparentemente es la organización la que la está planificando. El nivel de comprensión alcanzado permite que, en la ejecución, la participación del adulto sea mínima.
- V. Transición a acción conducida** (21-25%). El técnico explica el plan de la actividad a la dirigencia para que lo presente al resto de la organización y conduzca su implementación. En este caso la Junta Directiva o algunos de sus integrantes reproducen frente a los demás el papel que ha venido desempeñando el técnico.

B. ACCIÓN CONDUCTIDA

- I. El adulto organiza** (26-30%). El diseño de la actividad que realiza el técnico incluye la conformación de comisiones y la distribución de tareas y responsabilidades. Se reúne con cada comisión para elaborar las partes del plan.
- II. El adulto supervisa** (31-35%). El técnico elabora criterios personalizados en los que se toman en cuenta las necesidades de la organización y las características personales de sus componentes. Cada responsable con su equipo de trabajo diseña y ejecuta la parte del plan que le corresponde bajo la supervisión del técnico.
- III. El adulto afina el plan** (36-40%). En base a un criterio general dictado por el técnico, los niños organizados diseñan y presentan la propuesta al técnico, quien la califica, corrige fallas y agrega elementos ausentes. Los miembros de la organización cumplen la ejecución de acuerdo al plan.
- IV. El adulto acompaña** (41-45%). El adulto comunica la actividad a realizar, entrega una lista de aspectos que deben cubrirse y participa como observador en la elaboración y ejecución del plan. Interviene solamente en momentos críticos, para resaltar méritos y aciertos o para corregir desaciertos y señalar fallas.
- V. Transición a acción negociada** (46-50%). Cuando se plantea la actividad preparada en el seno de la organización, surgen planteamientos que merecen ser incorporados y pueden hacer variar la naturaleza de la actividad o transformarla en otra diferente.

C. ACCIÓN NEGOCIADA

- I. Detección de intereses** (51-55%). Los niños son capaces de detectar la importancia que la actividad tiene para el técnico o para Alianza. Actúan en correspondencia al momento y al estado de la relación con el técnico y/o la institución. Si es buena, se esfuerzan por que la actividad permita los logros perseguidos por los facilitadores. Si es mala, tratan de conseguir algún beneficio inmediato (proyecto, financiamiento, equipo, etc.) a cambio de sacarla adelante. Si es conflictiva, pueden impedir su ejecución.
- II. Identificación de intereses** (56-60%). Los niños, además de detectar el interés particular del técnico y/o la institución, son capaces de identificar convergencias con intereses propios, que son incorporados para encontrar un equilibrio de beneficio mutuo.
- III. Vinculación comunitaria** (61-65%). La organización descubre puntos de encuentro con otros sectores y los fortalece a través del involucramiento en actividades que conciernen a toda la comunidad, a cambio del reconocimiento y la legitimidad que derivan de ellas.
- IV. Lucha reivindicativa** (66-70%). La organización infantil se convierte en un componente importante de la sociedad civil. Su espacio de acción también crece, permitiendo el desarrollo de actividades para reclamar derechos negados.
- V. Transición a acción de vanguardia** (71-75%). Se identifican los obstáculos que el sistema vigente y la estructura de la sociedad ponen para los derechos del niño, y la organización infantil incorpora al diseño y ejecución de sus actividades los objetivos políticos tendientes a superar tales barreras.

D. ACCIÓN DE VANGUARDIA

- I. Ubicación en el contexto** (76-80%). La organización adecua sus actividades a las posibilidades que la composición político-social de la comunidad permite, se apoya en sus propios recursos y, aunque se relacione con otros grupos, su lucha es eminentemente sectorial.
- II. Ampliación de espacios** (81-85%). Como hay aspectos sectoriales que no es posible alcanzar en el marco de las posibilidades existentes, la organización infantil se compromete en actividades para ampliar los espacios de expresión y lucha, e incorpora formas y estrategias comunes a otros miembros del movimiento popular y la sociedad civil.
- III. Adopción de una estrategia global** (86-90%). Las actividades se enmarcan en el contexto de una lucha más general de la sociedad, pero con planteamiento de logros inmediatos (leyes, asignaciones presupuestarias, políticas de inversión, etc.).
- IV. Acción a largo plazo** (91-95%). No se plantea la consecución de los objetivos únicamente a partir de una actividad, sino que se espera en el resultado de un conjunto de acciones políticas con otros sectores de la comunidad, con la convicción de que las mismas repercutirán en la ampliación de los espacios de expresión, la transformación de condiciones adversas y la consecución de reivindicaciones.
- V. Acción solidaria** (96-100%). Los niños se movilizan en apoyo de otros sectores, aunque para ellos no haya un beneficio directo y aunque corran el riesgo de perder posiciones ya ganadas. Lo hacen convencidos de la necesidad de luchar en dicho sector, aunque sea de adultos, y no por manipulación ni condicionamientos.

Hemos descrito tipos diferentes de participación en una organización infantil. En la realidad detectaremos características correspondientes a niveles diferentes, e incluso lejanos uno de otro en la presente descripción. En la valoración debemos inclinarnos por los rasgos más visibles y numerosos.

También debemos observar que en ningún momento se plantea el peligro o conveniencia de evitar alguno de los niveles. Aunque puede haber saltos que nos permitan avanzar más o menos aceleradamente, no debemos alarmarnos por la ubicación actual del desarrollo de nuestro trabajo. Se pretende objetivar lo más posible el estado del proceso mediante indicadores que nos permitan insistir donde sea necesario y aplicar las medidas que garanticen el mejor ejercicio del poder infantil.

Contenidos de capacitación para mejorar la participación infantil

El crecimiento de la participación infantil sólo es posible mediante el desarrollo del nivel de conciencia, del tipo de opinión, de la capacidad de decisión y de la calidad de acción. Esto es posible por medio de la capacitación, el estudio y la reflexión, la práctica y la experimentación, el análisis y la acción. A continuación enumeraremos algunos contenidos básicos de formación en cada una de las dimensiones:

- **Dimensión técnica:** Formas de organización, funciones de la junta directiva y de sus miembros, técnicas de administración y contabilidad, de secretariado, redacción y ortografía, mecanografía, computación, técnicas de archivo, correspondencia y análisis, código laboral, código de la niñez y juventud, técnicas de voz y dicción, oratoria, técnicas de actuación y lectura, matemáticas, ciencias naturales, higiene, salud, planificación, evaluación, elaboración de material didáctico, títeres, ecología y otros aspectos que se consideren necesarios para los proyectos. Si establecemos una buena relación con los maestros, podemos pedir a las escuelas locales que refuercen esta formación.
- **Dimensión humana:** Derechos civiles, humanos, del niño, de la mujer; cuestiones de género, solidaridad, ayuda mutua, trabajo colectivo, ética, crítica y autocrítica, respeto mutuo, identidad familiar y étnica; educación sexual, crítica al consumismo y al desperdicio, ser humano y ser social, sujeto social de derechos, etc. Esta dimensión puede ser cubierta mediante actividades particulares, aprovechando recursos humanos y materiales existentes a nivel local.
- **Dimensión científica:** Origen del mundo, del ser humano, de la familia, la propiedad privada y el Estado; leyes generales del desarrollo (unidad y lucha de contrarios, necesidad de la acumulación cuantitativa para los cambios de calidad, negación de la negación), visión cambiante de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento; observación y experimentación para comprender fenómenos. Esta es una dimensión de difícil cobertura porque es deficiente en todos los niveles. Alianza debería asumirla de manera extensiva a todos sus programas.
- **Dimensión política:** CDN, Constitución de la República, Acuerdos de Paz, economía política, conocimiento del municipio y del departamento, geografía y topografía municipal y departamental, organismos nacionales e internacionales, agencias de financiamiento, instancias gubernamentales encargadas del desarrollo social, ley municipal, municipalidad y Concejo Municipal, sociedad civil, organizaciones populares, democracia, formas democráticas de funcionamiento, organizaciones que defienden los derechos del niño a nivel nacional e internacional. Esta dimensión deberían cubrirla a nivel local, en coordinación con las otras organizaciones de adultos dentro y fuera de Alianza, otras instituciones locales, civiles o religiosas y entidades locales de educación, por ser temas de interés de todos.

IV. EXPRESIÓN INFANTIL

La expresión infantil es la manifestación del ser, pensar y sentir del niño como sujeto en una sociedad, en correspondencia con sus intereses y con distintos grados de autenticidad frente a influjos externos (padres, maestros, técnicos, medios de comunicación, calle, etc.). En su desarrollo se vive el proceso de búsqueda de formas y contenidos adecuados a dicha correspondencia y autenticidad, y de mecanismos, canales y espacios propicios.

La expresión infantil es uno de los aspectos más complejos en su comprensión global y en su concreción práctica, porque está permeado por factores sociales, culturales e históricos que inciden desde afuera, y por condicionantes internos (desde los planos educacional y psicológico).

No se trata solamente de dar voz al niño, ni de reducir las experiencias de expresión a eventos artísticos, participación en foros, etc. Éstos son canales importantes, pero no constituyen por sí mismos la expresión auténtica del niño.

Precisamente la *autenticidad* es un parámetro para medir los niveles en que se manifiestan el ser, pensar y

sentir de la niñez. La expresión es auténtica por naturaleza, pero en el desarrollo del ser humano tiende a serlo menos por la acción *deformante* de una educación bajo control absoluto del adulto, y por el influjo de factores externos como los medios de comunicación, las conveniencias familiares, el paradigma histórico de que “el adulto siempre tiene razón”, las creencias religiosas, los patrones culturales de autoridad, la estratificación histórica de la sociedad y otros aspectos. El resultado es, por lo general, una persona callada, con miedo de expresarse, condicionada a decir lo que los demás quieren oír, con baja autoestima, sentimiento de culpa por sentir o pensar de manera diferente, mecanismos acentuados de autorrepresión y angustia por que se descubran sus verdaderos sentimientos y pensamientos.

El problema es que, con todos los recursos existentes, no se están haciendo esfuerzos por ponerlos al servicio de la niñez, por educar realmente, liberando en vez de oprimir, propiciando en vez de imponer y fomentando la expresión auténtica en vez de condicionarla.

Aunque se la reprima, la expresión se presenta casi permanentemente por la necesidad humana de manifestar su existencia, su sentir y su pensamiento. Es tan *natural* y necesaria que genera reflejos involuntarios en los momentos extremos del sentir (muecas, gestos, palabras, etc.). Lo importante es el grado de autenticidad y que lo expresado esté en *correspondencia* con el sentimiento de dolor, miedo, amor, odio, felicidad, etc.

Podemos analizar el carácter natural de la expresión en el caso de los recién nacidos, que expresan todo lo que sienten. Lloran si tienen hambre, frío o dolor, si están mojados o acalorados, y sonríen o duermen si el sentimiento es placentero. Que nosotros tengamos o no la habilidad de comprenderlos es otra cosa. A partir de estos niveles primarios de expresión infantil, una madre es capaz de establecer comunicación con su hijo, tan profunda y auténtica como la que mantiene en edades futuras, o, en otras ocasiones, la incompreensión se resuelve con nalgadas o acciones desesperadas o resulta en rechazo, dejando que el niño se canse, *interpretando* sus necesidades, etc.

Existen de hecho dos actitudes adultas frente a la expresión infantil: una de esfuerzo por *comprenderla* y otra de esfuerzo por *apaciguarla*. Podríamos agregar una tercera actitud que es la de *indiferencia*, aunque ésta, en última instancia, también contribuye a acallar las manifestaciones de expresión infantil.

Estando los niños generalmente sometidos a la actitud apaciguadora, el resultado es que no están preparados para expresarse, no saben cómo ni cuándo hacerlo, se reprimen porque “los hombres no lloran”, porque “ya están grandes para esas cosas” y un sinnúmero de excusas que se les han inculcado y que responden a la realidad bien diferente de que, como adultos, tenemos miedo de la expresión infantil porque cuanto más espontánea y auténtica sea, más pondrá en evidencia nuestros errores y debilidades, lo cual creemos que ponga en tela de juicio nuestra *autoridad* de adultos.

Nuestra primera responsabilidad, como técnicos y/o facilitadores de Alianza, es corregir nuestra actitud frente a la expresión infantil. No hacerlo puede provocar frustraciones, sorpresas y decepciones.

Además de asumir una actitud abierta y receptiva frente a la expresión infantil, debemos identificar los distintos niveles de *naturalidad* en cada manifestación del pensar, sentir y existir del niño. Para medirlos estableceremos tres criterios básicos:

- **opinión:** es el juicio o posición que se asume frente a un determinado asunto, pasando de la descripción del suceso a su interpretación, dándole un significado específico en relación a la naturaleza, objetivos y filosofía de la organización, del sector o de la sociedad; refleja el grado de correspondencia entre lo expresado y el nivel de conciencia con que se participa;
- **autenticidad:** se refiere al grado de correspondencia con la naturaleza infantil, su situación y su interés superior, es decir el *contenido* de lo expresado;
- **raigambre:** tiene que ver con la *forma*, cuya calidad se mide por su eficacia, es decir, que lo expresado cumpla con sus propósitos.

Los tres criterios son importantes y tienen que equilibrarse, en los procesos de fomento de la expresión infantil, mediante la capacitación. Los contenidos ya presentados al hablar de la participación, útiles también para mejorar la la expresión infantil, deben complementarse con prácticas de funcionamiento democráticas, formación en técnicas parlamentarias y métodos de estudio, de manera que el progreso sea colectivo y no de una élite dentro de la organización. Cuanto más fortalezcamos este funcionamiento, mejor garantizaremos la construcción del poder civil en una sociedad democrática.

Junto a este proceso de capacitación se debe conformar el ambiente propicio a la expresión dentro del grupo, y para ello el juego es el mejor aliado. Una conducta lúdica es fundamental para la generación del ámbito natural, relajado y favorable, y para el desarrollo de una expresión libre de presiones, temores e inhibiciones.

Los técnicos y/o educadores deben trabajar por que los niños construyan los espacios y accedan a los mecanismos propicios para manifestar su pensar, sentir y existir. También deben dotarlos de la capacitación técnica necesaria para que hagan la mejor utilización de tales recursos. Nos referimos al teatro, títeres, música, dibujo y pintura, artesanía, danzas y bailes, literatura, artes en general, voz y dicción, radio, televisión, vídeo,

cine, comunicación popular, periodismo, etc. En un mismo vehículo utilizado por grupos diferentes, podemos detectar diferencias en los niveles de autenticidad y raigambre. El hecho de que se trata de niños no quiere decir que debemos propiciar acciones de expresión improvisadas o de baja calidad. Por el contrario, la facilitación del acceso a tales mecanismos se debe traducir en niveles elevados de raigambre y legitimidad.

Al establecer los criterios de medición, es necesario superar nuestra visión adulta. A un determinado contenido corresponde una determinada forma: a la *autenticidad* de la expresión infantil corresponderá una *raigambre* propia, que se configurará según sus valores culturales, creatividad, idiosincrasia, identidad étnica, sensibilidad artística y conciencia sectorial. Se trata de la configuración de una nueva estética desde la niñez y la juventud, por lo que debemos hacer un esfuerzo por conocer los criterios de valoración que los niños aplican a sus formas de expresión.

En este proceso de conocimiento debemos buscar referencias que nos permitan alcanzar la objetividad. En la conformación de valores y categorías no debemos atenernos únicamente a las estadísticas. Sería aventurado concluir que la forma de expresión musical de la niñez y juventud actuales es la música *tex-mex* solamente a partir de una encuesta en la que manifiesten que ésta es la música que prefieren. Antes de pasar a la encuesta, debemos analizar *cuáles son las opciones reales de selección* que los medios de comunicación les brindan y la publicidad de masas les impone. Se trata de manifestaciones estéticas en cuya configuración ellos mismos no tienen participación. Los medios de comunicación y los productos que éstos divulgan están bajo control adulto e influyen definitivamente en los gustos, opiniones y aspiraciones del público en general.

La *forma* de lo expresado incorpora la identidad étnica, conciencia sectorial, sensibilidad artística, idiosincrasia, imaginación creadora y valores culturales prevaletentes dentro del grupo. Cada organización infantil conforma, en el proceso mismo de su organización, participación y expresión, los tipos de opinión, raigambre y autenticidad que nos permitirán establecer el desarrollo de la expresión infantil de acuerdo a los siguientes niveles:

1. **Sustitución:** La opinión está ausente, la autenticidad y raigambre son prácticamente inexistentes. Los adultos seleccionan, definen y elaboran los contenidos, que no corresponden necesariamente al interés superior de la niñez y la juventud, sino al interés de los adultos (programas escolares, eventos sociales o culturales, etc.). La forma corresponde también a esos criterios: los niños se convierten en reproductores de contenidos que muchas veces ni siquiera comprenden.
2. **Reproducción:** Los técnicos o facilitadores proporcionan a los niños, para que los reproduzcan, insumos relativos a temáticas de interés para el sector, acompañados de capacitación en técnicas de pintura, actuación, etc., y de períodos de ensayo que garanticen el aprendizaje de esas formas de expresión.
3. **Interpretación:** Los adultos, con amplio conocimiento del sector, de la situación general y nacional de la niñez, de la Convención, de las características particulares del grupo y de técnicas artísticas, intentan interpretar las necesidades de expresión del niño. Escriben poemas o discursos, diseñan pinturas o murales, preparan piezas teatrales y sugieren opiniones para que el grupo los haga suyos.
4. **Adecuación:** En base a escritos, propuestas, diseños u opiniones de los adultos, el grupo infantil analiza, opina y profundiza los contenidos, adecuando aspectos de sus experiencias y usando recursos que tiene a su alcance para configurar la forma de lo que expresará a través del arte, periodismo, manifestaciones, etc.
5. **Expresión:** En base a la capacitación recibida sobre sus derechos y su realidad, así como sobre las formas y canales de expresión, los miembros de la organización infantil seleccionan, definen y diseñan sus propias manifestaciones de sentimiento, pensamiento y existencia, incorporando aspectos de idiosincrasia, cultura y creatividad que forman parte de la identidad del grupo.
6. **Proyección:** Los niños van más allá de lo aprendido. En su organización analizan, elaboran, proponen y expresan contenidos que no emanan necesariamente de la Convención ni de ningún otro tratado o manual (o en todo caso son aplicaciones o versiones novedosas de los mismos), sino que son resultado de un conocimiento profundo y objetivo de su propia realidad y situación sectorial. En cuanto a la forma, imprimen a lo expresado un sello propio que los identifica y diferencia de otros grupos. Sus opiniones, de carácter superior, les permiten emitir juicios de avanzada con connotaciones políticas, en relación directa con otros sectores de la sociedad, autoridades e interlocutores en general.

Para finalizar, mencionaremos una forma de expresión característica de los adolescentes, que generalmente no tomamos como tal. Se trata de la expresión del *silencio*, que aparentemente es una *ausencia de expresión*. Mediante el silencio pueden manifestar una multiplicidad de aspectos que, precisamente por su complejidad (aun para los adultos), no encuentran manera de expresar. No sólo por estar de acuerdo se hace silencio, sino también por desacuerdo, incomprensión, temor, amor, duda, etc. Nuestros esfuerzos deben encaminarse a descubrir el significado de la aparente falta de expresión. Ante situaciones de silencio debemos ser respetuosos y comprensivos, pero también atentos para descifrar su significado, porque podemos estar ante un posible problema no previsto dentro del proceso.

Indicadores de avance de la expresión

Obtendremos los indicadores de avance de la expresión promediando la medición de la forma y el contenido de lo expresado, es decir, la medida de *autenticidad* y *raigambre* presentes en la expresión infantil. También tendremos en cuenta el *acceso* que niñas, niños y jóvenes tienen a los espacios, medios y mecanismos de expresión, notando que hay dos aspectos que se conjugan: el compromiso de los adultos con este proceso y el mejoramiento de calidad de la expresión mediante una adecuada utilización de los recursos.

Podemos dividir los indicadores en cuatro niveles de desarrollo. En la *opinión* distinguimos los niveles de: opinión ausente, influenciada, lógica y superior. En la *autenticidad*, que se relaciona con el contenido, se reconocen los siguientes estratos de expresión infantil: contenido ajeno, impuesto, correspondiente y propio. La *raigambre* presenta cuatro momentos en su desarrollo: forma sin definir, imitada, adecuada y novedosa.

Atribuyendo a opinión, autenticidad y raigambre un total del 100%, las cuatro partes en que están divididas representan un 25%. El porcentaje de expresión lo obtendremos del promedio entre los indicadores. Por ejemplo: 30% de opinión, 25% de autenticidad y 35% de raigambre dan un 30% de expresión.

Desglosaremos los cuatro niveles básicos de cada indicador en porciones de 5%, es decir 5 subdivisiones de cada nivel, lo que permite reducir la subjetividad en nuestra apreciación.

1. TIPOS DE OPINIÓN

A. OPINIÓN AUSENTE

- I. Silencio total o casi** (1-5%). El niño no habla en las reuniones o habla muy poco, aunque no sea así en otros ambientes (calle, juego, escuela, casa, etc.).
- II. Intervención poco pertinente** (6-10%). Puesto que el técnico ha insistido en la participación de todos, el niño “habla por hablar”, sobre cuestiones dispersas o inoportunas, para aparentar que participa.
- III. Descripción no selectiva** (11-15%). El niño cuenta todo, describe en las reuniones lo que ve y oye, sin emitir juicios. No distingue entre lo que es conveniente y lo que no.
- IV. Descripción selectiva** (16-20%). El niño comienza a escoger lo que cuenta, estableciendo un criterio (a menudo equivocado) entre lo que puede interesar o no.
- V. Transición a opinión influenciada** (21-25%). El niño introduce juicios poco concretos de uso frecuente dentro de la familia y el grupo (“es bonito”, “es malo”, etc.).

B. OPINIÓN INFLUENCIADA

- I. Repetición sin comprensión** (26-30%). El niño repite opiniones emitidas dentro del grupo, presentándolas como propias o haciendo referencia a quien las dio, sin agregar juicio, valoración, ejemplos ni argumentos.
- II. Repetición con comprensión** (31-35%). El niño repite opiniones de otros, pero agrega ejemplos y/o argumentaciones. Si se le hacen preguntas trata de explicar o repetir.
- III. Caza de opiniones** (36-40%). Los niños se mantienen vigilantes, dentro y fuera del grupo, ante opiniones y propuestas de otras personas (por lo general adultas) para repetirlas en las reuniones. Al expresarse pueden cambiar el sentido del juicio emitido, pero hay una cierta comprensión de lo dicho.
- IV. Preparación para opinar** (41-45%). Existe voluntad de encontrar opiniones, posiciones y argumentaciones en libros, periódicos, la radio y la televisión, consultando con el técnico y otros adultos. El niño plantea tales elementos en las reuniones (no siempre en el momento adecuado), comprendiendo y seleccionando lo que cree más acertado.
- V. Transición a opinión lógica** (46-50%). Existe interés por preparar la opinión, agregándose el criterio de lo que es adecuado a las condiciones y a la organización. Aparecen aportes personales (generalmente experiencias).

C. OPINIÓN LÓGICA

- I. Aporte propio** (51-55%). Por la experiencia acumulada y la capacitación recibida, el niño comienza a romper la dependencia y a sentirse más seguro al formarse un juicio nuevo o desarrollar lo que ha leído o escuchado.
- II. Juicio analítico** (56-60%). El niño continúa buscando, mediante la lectura y el diálogo con adultos y otros niños, dentro y fuera del grupo, para descubrir diferencias y similitudes y formar su propia opinión.
- III. Juicio absoluto** (61-65%). La capacidad de análisis permite al niño argumentar y defender sus posiciones sin aceptar otras. Es un momento difícil, porque el niño se considera poseedor de la verdad (descalifica a quienes no se han interesado en la lectura o los talleres y, cuando otra opinión resulta más adecuada, puede tener una reacción contraproducente). Hay que detectar a tiempo cuándo el niño llega a este nivel de conciencia e intentar que pase cuanto antes al siguiente.

- IV. Juicio enriquecido** (66-70%). A la capacidad desarrollada se agrega la característica de saber escuchar otras opiniones y argumentos e integrarlos con los propios, llegar a acuerdos y transformar la propia opinión, con una visión de conjunto.
- V. Transición a opinión superior** (71-75%). El niño hace suyos y enriquece los juicios y posiciones colectivas de su organización, establece comparaciones con grupos similares o no, y se forma un juicio al respecto.

D. OPINIÓN SUPERIOR

- I. Juicio integral** (76-80%). El niño vincula la situación particular de la niñez con la de otros sectores oprimidos de la población y busca la afinidad de planteamientos que permitan puntos de convergencia y propuestas conjuntas.
- II. Juicio globalizador** (81-85%). La opinión del niño se refiere a las causas profundas de la problemática local, nacional e internacional, relacionándola con la de otros sectores, aclarando las reivindicaciones comunes y manifestando solidaridad.
- III. Juicio propositivo** (86-90%). La opinión se enmarca en la búsqueda y propuesta de soluciones globales y definitivas a favor de la niñez y de la sociedad en su conjunto, a nivel nacional e internacional. El aporte en instancias de coordinación es muy valioso.
- IV. Juicio de avanzada** (91-95%). El niño manifiesta agudeza en el análisis, solidez en la argumentación, acierto en la propuesta y firmeza de principios y posiciones. Ejerce liderazgo real no solamente en su organización.
- V. Juicio político** (96-100%). Las opiniones, argumentos, posiciones y propuestas se ajustan a la situación y a la causa del conjunto de las organizaciones populares e instituciones de la sociedad civil, que a su vez las pueden retomar e implementar.

2. NIVEL DE RAIGAMBRE

A. FORMA SIN DEFINIR

- I. Manifestarse como sea** (1-5%). No hay búsqueda de una forma adecuada a la expresión, que suele ser descontextualizada, abrupta y a veces con efecto contrario al que se deduce del contenido.
- II. Manifestarse de acuerdo al momento** (6-10%). La forma depende de las circunstancias. Un mismo contenido puede repetirse de distintas formas y dar resultados diversos según el estado de ánimo, los receptores, el ambiente, etc. La forma es espontánea, pero la expresión es diluida y frágil.
- III. Preparación rígida** (11-15%). El niño se prepara de acuerdo al momento. Generalmente falla porque hay aspectos que no han sido tomados en cuenta, que pueden cambiar o ser nuevos o imprevistos (lluvia, ruido, falta de energía eléctrica, etc.).
- IV. Preparación flexible** (16-20%). El niño conforma la preparación según los diversos momentos, con matices diferentes. Es más versátil frente a cambios o aspectos no tomados en cuenta. Potencia las capacidades individuales y colectivas de creatividad, iniciativa y tenacidad.
- V. Transición a forma imitada** (21-25%). El niño comienza a tomar conciencia y experimentar técnicas elementales de comunicación sin establecer exactamente su utilidad, significado, uso adecuado, costo, etc.

B. FORMA IMITADA

- I. Acumulación empírica de experiencia** (26-30%). El niño emplea técnicas y canales de expresión sin pleno conocimiento de los mismos, con eventuales efectos contraproducentes.
- II. Búsqueda improvisada de referentes** (31-35%). El niño ha desarrollado el conocimiento de técnicas. Acepta cuanto ve, experimenta o escucha que tiene éxito. Inicia el uso (a menudo indiscriminado) de slogans o efectos artísticos.
- III. Discriminación de referentes** (36-40%). Inicia una diferenciación de aspectos adecuados para el grupo y sus propósitos, aunque se sigue copiando lo conocido. Generalmente se trata de repetir exactamente lo mismo aunque no se comprenda plenamente el contenido de la forma que se pretende utilizar.
- IV. Selección de referentes** (41-45%). Además de discriminar lo que no le gusta del medio que lo influye, el niño hace una selección de las formas con el criterio, no consciente, de priorizar las que respondan a su problemática y situación.
- V. Transición a forma adecuada** (46-50%). Existe una comprensión incipiente de que existe una relación entre lo que se expresa y cómo se lo hace, pero sin contar aún con mecanismos ni criterios que permitan establecer esa relación en la práctica.

C. FORMA ADECUADA

- I. Acumulación de elementos (51-55%).** Los niños se interesan por capacitarse en formas de expresión artística, sectorial y política, y desean formarse al respecto, sin tener claro qué es necesario para la organización. Corren incluso tras formas opuestas entre sí o contrarias a sus intereses.
- II. Incorporación de elementos (56-60%).** Los niños introducen elementos de las actividades de capacitación. Mejora la eficacia de lo que expresan y se establecen inclinaciones particulares en los miembros de la organización por determinadas formas de expresión.
- III. Reconocimiento de capacidades diferenciadas (61-65%).** Los niños se dan cuenta de que algunos tienen más habilidad para una cosa y otros para otra. Comienza una especialización individual y/o grupal en distintos tipos de expresión (músicos, poetas, periodistas, locutores, oradores, declamadores, escritores, actores, animadores, etc.)
- IV. Perfeccionamiento de formas (66-70%).** A partir de la diferenciación por especialidades, se da una dinámica dirigida a la adquisición de técnicas, conocimientos y entrenamiento en la actividad que a cada individuo o grupo le corresponde. Hay más autoexigencia, ensayo, crítica y creatividad.
- V. Transición a forma novedosa (71-75%).** Lo aprendido y el perfeccionamiento alcanzado plantean la necesidad de incorporar elementos propios, que los niños no pueden identificar, pero discuten y buscan.

D. FORMA NOVEDOSA

- I. Toque propio (76-80%).** A formas convencionales de expresión los niños incorporan aspectos propios de su cultura, ideosincracia, cotidianidad y/o contexto, haciendo de su raigambre una forma propia de expresión.
- II. Identidad propia (81-85%).** Al conocer el efecto positivo de los aspectos propios que incorporaron, los niños dan un mayor énfasis al rescate de los mismos, que los diferencian de otros grupos con características similares.
- III. Recreación de formas (86-90%).** La incorporación de elementos ya no es suficiente y prácticamente el punto de partida de la expresión se transforma en una nueva creación (canción, pintura, obra de teatro, programa radial, vídeo clip, programa televisivo, etc.).
- IV. Creación individual (91-95%).** La forma utilizada surge de las necesidades de expresión propias del grupo pero es dirigida por una sola persona o un grupo reducido de personas.
- V. Creación colectiva (96-100%).** La raigambre se conforma con aporte de todos o una parte representativa de los niños. Es un proceso de interrelación y sincretismo de vivencias, culturas, ideologías, concepciones del mundo y aspiraciones al interior de la organización.

3. GRADO DE AUTENTICIDAD

A. CONTENIDO AJENO

- I. Ocultamiento del propio pensar y sentir (1-5%).** La capacidad de expresarse del niño está bloqueada por una sistemática represión de su pensar y sentir. No los reconoce ni manifiesta por haber desarrollado mecanismos internos para protegerse de reprimendas o burlas.
- II. Expresión incongruente que oculta el propio pensar y sentir (6-10%).** Como resultado del trabajo de capacitación y de la convivencia con la organización, el niño siente necesidad de manifestarse, pero lo hace de manera incongruente con el tema, para evitar expresar lo que realmente siente o piensa.
- III. Expresión contraria al propio pensar y sentir (11-15%).** El niño no utiliza cualquier ocurrencia para ocultar sus pensamientos y sentimientos. Como tiene mayor conciencia de lo que siente y piensa, expresa lo contrario, con la idea de evitar que se sepa lo que realmente quiere expresar.
- IV. Expresión contraria al supuesto deseo del adulto (16-20%).** El niño descubre que la presión para que se manifieste proviene del facilitador y trata de adivinar lo que éste desea que exprese. Resistiéndose a abrirse, manifiesta lo contrario de lo que cree que el facilitador quiere.
- V. Transición a contenido impuesto (21-25%).** El niño descubre que además del facilitador hay otros referentes, dentro y fuera de la organización, presentes en las manifestaciones del grupo, y trata de reconocerlos.

B. CONTENIDO IMPUESTO

- I. Expresión de lo supuestamente deseado por los referentes (26-30%).** Se trata de los que el niño ha reconocido como referentes dominantes, que no necesariamente deben serlo en el grupo. El niño intenta adivinar lo que debe expresar para “quedar bien”.
- II. Unión parcial con lo expresado por los referentes (31-35%).** El niño se une a lo expresado por sus refe-

rentes dominantes, por necesidad de sentirse integrado y no porque comparta las opiniones, que le siguen siendo impuestas.

- III. Unión total con lo expresado por los referentes (36-40%).** Momento favorable para potenciar en el niño la capacidad de expresarse con mayor autenticidad, porque su incorporación a un grupo de referentes permite debilitar los bloqueos que no permitían la expresión.
- IV. Búsqueda de más referentes (41-45%).** Los referentes identificados ya no son suficientes, por la necesidad cada vez mayor de expresarse en concordancia con las razones de ser, estar y sentir dentro del grupo.
- V. Transición a contenido correspondiente (46-50%).** El niño comienza a darse cuenta de que hay diferencias entre los varios referentes y de que no necesariamente todos deben expresarse de igual manera.

C. CONTENIDO CORRESPONDIENTE

- I. Aporte propio (51-55%).** El niño se da cuenta de que puede desarrollar, aportar y hasta contradecir lo expresado por sus referentes, y lo hace de manera tímida y en pequeñas dosis.
- II. Comparación con referentes externos (56-60%).** El niño descubre que lo que piensan y sienten en el grupo no corresponde a otras manifestaciones similares que se dan fuera de la organización.
- III. Comparación con referentes internos (61-65%).** El niño descubre que no todos sus pensamientos corresponden a los de los referentes reconocidos, y comienza a tener desacuerdos y contradicciones, dando un aporte con su propia expresión, pero prevaleciendo visiones muy personales.
- IV. Predominio del sentir sobre el pensar (66-70%).** El niño se apasiona y defiende lo que expresa, haciendo prevalecer sentimientos y fanatismos, y no razonamientos y argumentos.
- V. Transición a contenido propio (71-75%).** En defensa de lo que manifiesta, el niño articula algunas argumentaciones, en las que prevalecen las emociones, aunque aparecen también razonamientos adecuados a intereses grupales y particulares.

D. CONTENIDO PROPIO

- I. Equilibrio entre pensar y sentir (76-80%).** Aunque comienza a prevalecer el pensamiento sobre el sentimiento, las manifestaciones de esta etapa están matizadas por estados de ánimo y emociones que varían, dando la impresión de inestabilidad e inseguridad.
- II. El pensar afecta el sentir (81-85%).** La necesidad de una expresión propia hace prevalecer el pensamiento sobre el sentimiento. El niño, que madura y mejora su expresión, suele creer que el sentimiento es incompatible con el pensamiento. Debe propiciarse el desarrollo de ambos, combinando trabajo y recreación.
- III. Racionalización del sentir y sentimiento en el pensar (86-90%).** El niño ha alcanzado una gran capacidad de expresión, en la que han encontrado equilibrio el ser, el pensar y el existir. Su expresión corresponde al pensar y sentir propios de la edad y no hay conflictos entre ambos aspectos.
- IV. Desaparición de la dualidad sentimiento-pensamiento (91-95%).** Es difícil establecer si la expresión corresponde al sentir o al pensar. Más bien corresponde a un interés, que es cada vez menos individual y más colectivo, como consecuencia de la convivencia con los compañeros.
- V. Preparación y planificación de lo expresado (95-100%).** El sentimiento de solidaridad permite al niño preparar la expresión individual y/o colectivamente. Existe unidad en los tres parámetros: opinión (juicio ya decidido por la organización), contenido (intereses propios del sector) y forma (se prepara la manera de expresarse, a través de formas convencionales que se han experimentado).

Para finalizar, muchos de los contenidos sugeridos son útiles para fomentar la expresión, pero para obtener mejores logros no debemos centrarnos únicamente en la capacitación, sino que debemos incorporar elementos de carácter psicológico que permitan a niñas y niños superar traumas y conflictos que les impiden una auténtica manifestación de lo que son, piensan y sienten. Hay que trazarse como objetivos la elevación de la autoestima, el fortalecimiento de la confianza en sí mismos, la eliminación de ansiedades, la resolución de conflictos y el respeto de las personalidades diferentes.

■ LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES TRABAJADORES ORGANIZADOS EN EL PERÚ Y LA PARTICIPACIÓN

Rosemary Portilla

Introducción

Mi presentación será fundamentalmente sobre cómo hemos venido participando los NATs (Niños y Adolescentes Trabajadores) en la construcción de un Movimiento en las manos de Niños y Adolescentes Trabajadores Organizados. Sobre nuestras acciones, en las que hemos tenido una participación responsable activa en los diversos espacios donde nos encontramos: familia, barrio, escuela, trabajo, organización y los medios de comunicación. Sobre el rol del adulto, quien es un amigo con una responsabilidad específica de acompañamiento y orientación. Y, por último, sobre cómo estamos haciendo avances y sobre las dificultades que encontramos para lograr un movimiento fuerte y representativo camino al 2000.

Cómo nace nuestra organización en las manos de los niños

Nuestra experiencia nace hace 22 años, cuando los Jóvenes de la Juventud Obrera Cristiana decidieron, en su asamblea Nacional de 1976, hacer la propuesta a los niños de sectores populares de organizarse en barrios, mercados, calles, etc.: allí donde se encontraban. Es entonces que nace el MANTHOC, y el espíritu que nos va a acompañar siempre en este proceso es:

- Ser un Movimiento de los Niños
- Dirigido por nosotros mismos
- Con una pedagogía propia
- Con acciones que defiendan los derechos de todos los niños y niñas
- En un Movimiento Nacional e Internacional.

En 1988 el MANTHOC, con un corazón abierto a la infancia, siempre más excluida y olvidada, como son los niños del campo, las trabajadoras del hogar, los que viven en las calles, etc., comienza a coordinarse con otras iniciativas y experiencias en el país. Es desde esta fecha que se realizan los Encuentros Nacionales de Organizaciones de NATs promovidos por ONGs o instituciones como la policía u otras. Son encuentros en los que los NATs participan en el debate sobre la realidad del país desde las acciones realizadas, desde lo que hacían para enfrentar sus propios problemas como niños trabajadores, acciones que han sido y son hasta ahora organizadas y otras espontáneas.

En las diversas iniciativas de organización de NATs llegamos a 1996 con cinco Encuentros Nacionales ya realizados, con Delegados NATs del MANTHOC, el Programa COLIBRÍ que acompaña la Policía Nacional del Perú, PRODEI y GENERACIÓN, que es una experiencia con niños que trabajan y viven en las calles. Participamos en la preparación del Sexto Encuentro Nacional de Organizaciones de NATs, que se realizó en Lima en el Centro Vacacional Huampaní, al cual asistieron 1.048 niños. En este lugar decidimos constituirnos como un solo Movimiento Nacional de NATs Organizados del Perú, promover los derechos de todos los niños y niñas, en particular de los NATs, y luchar siempre contra la explotación en el trabajo por condiciones dignas. Es así como entonces nace el MNNATSOP. Hasta ahora hemos realizado ya siete Encuentros Nacionales y los más significativos han sido los dos últimos (ver las memorias MNNATSOP 1996 y 1998), porque tomamos decisiones que han marcado mucho la vida de los NATs que hemos participado en este pro-

ceso de acción y de nacimiento de nuestro movimiento:

1. Decidimos todas las organizaciones constituirmos como un solo Movimiento;
2. Elegimos a nuestros primeros delegados nacionales;
3. Elaboramos nuestro Plan de Acción Común;
4. Asumimos una serie de responsabilidades nacionales, latinoamericanas e internacionales.

Hasta este momento había sido el MANTHOC el que coordinaba la experiencia, pero una vez constituidos como Movimiento Nacional, al igual que COLIBRÍ, pasó a ser un integrante más de las organizaciones que lo conformamos.

Actualmente integramos el Movimiento Nacional más de 30 organizaciones de NATs, y representamos a un total de 10.000 NATs organizados en 20 ciudades de todo el país y estructurados en 5 regiones:

Región Sierra y Costa Sur

1. Arequipa
2. Cuzco
3. Puno

Región Costa Centro

4. Lima
5. Ica

Región Sierra Central

6. Huancayo
7. Ayacucho
8. Huancavelica

Región Sierra y Costa Norte

9. Ancach
10. Chepén
11. Huamachuco
12. Chiclayo
13. Piura
14. Tumbes
15. Jaén
16. Bagua Grande
17. Cajamarca

Región Oriente

18. Chachapoyas
19. Iquitos
20. Pucallpa

Quiénes somos y nuestras acciones

La mayoría de los NATs de nuestro movimiento viven en las grandes ciudades del país y en el campo, viven también con sus padres, a veces con abuelitos, tíos, hermanos mayores u otros, y tienen siempre una familia de 6 a 10 miembros.

En varias oportunidades hemos verificado que los NATs realizan más de un trabajo en la calle para contribuir al sostenimiento de la casa. En las ciudades los tipos de trabajos que realizan son ya conocidos como: vendedores ambulantes (de golosinas, alimentos, etc) en las calles, lavadores de carros, lustrabotas, canillitas, cargadores, en los jardines y parques, en un Convenio con la Municipalidad de Lima y nuestro movimiento. En el campo trabajan con sus padres en la agricultura y el cuidado del ganado como pastores y en algunas experiencias de NATs trabajaban en las minas. La mayoría estudiamos, salvo casos particulares, pero si no estudian nuestra propuesta es retomar su educación con acciones alternativas.

Nuestra misión y objetivo fundamental que nos hemos trazado para los próximos años es: fortalecer nuestro movimiento, llegando a organizar a los menores de 12 años y cumplir nuestra presencia organizada en el Perú, a fin que el Estado, la sociedad y los niños del país reconozcan y valoren a los NATs como actores sociales de derecho por nuestras respuestas en las actuales condiciones de trabajo, educación y salud en las que vivimos. Nuestros educadores en el Consorcio son los que nos apoyan en esta acción.

La metodología que practicamos en el movimiento es la de la acción, desde nuestra propia experiencia y reflexión; es un proceso que nos ayuda a madurar nuestra conciencia y compromiso como niños y adolescentes y esto nuestros colaboradores lo conocen y son conscientes de ello.

Rol del educador en el MNNATSOP

En el movimiento, en general nuestra relación con nuestros educadores es de acompañamiento mutuo, se tiene en cuenta lo que piensa y siente un niño y el adulto; es horizontal; no se impone, se propone; nos vamos corrigiendo mutuamente porque nadie se considera perfecto. Es en la organización, en las asambleas, donde se reflexiona y se participa en la toma de decisiones más colectivas con el colaborador-educador y, sobre todo, hay respeto y cariño entre el adulto y el niño. Claro que esto no es común siempre en la casa, menos en la escuela, etc. La relación es otra.

Nuestros avances, dificultades y perspectivas al 2000

Nuestro Plan de Acción aprobado en nuestro último Séptimo Encuentro Nacional, realizado en junio de 1998, tiene como prioridades: la formación de los delegados NATs de bases, regiones y nacionales con la creación de un Instituto de Formación, llegar a organizar a los niños menores de 12 años, hemos reafirmado seguir trabajando en las cinco líneas de acción que se desarrollan de manera espontánea y/o planificada en las **mejores condiciones de trabajo** porque valoramos críticamente el trabajo, **una educación de calidad** adaptada a los NATs, y los NATs que estamos en los colegios nos organizamos para exigir buena enseñanza y **el Seguro Social** en donde estemos trabajando, **fortalecer nuestra organización** en todos los niveles: local, nacional e internacional, y espacios: familia, escuela, trabajo, barrio, medios de comunicación y organización donde nos encontremos. En lo jurídico buscamos el **reconocimiento jurídico** de nuestras asociaciones a nivel nacional, latinoamericano e internacional, porque si no, no tenemos derecho a participar en ninguna conferencia donde se hable sobre la infancia, entonces estaremos siempre excluidos, como en el caso de la Conferencia de Ministros sobre Políticas de Infancia, realizada en Lima la semana pasada, a la que pedimos participar sólo como observadores y ni siquiera eso se nos aceptó. Igual pasó en la Conferencia de Oslo. Entonces la experiencia me dice que mientras nuestras organizaciones no sean realmente reconocidas jurídicamente y no cuenten con los estatutos consultivos en los organismos internacionales como OIT, UNICEF, etc., no será tomada en cuenta nuestra participación.

El principal logro es que nosotros hemos entendido nuestra responsabilidad de luchar por los derechos de toda la infancia y seguimos trabajando para llegar a más NATs, sobre todo a los menores de 12 años, allí donde nadie llega. Muchas veces ni las ONGs.

Nuestra mayor dificultad es el **adultocentrismo**.

Nuestra perspectiva es seguir avanzando y participando en los diversos medios donde nos den la oportunidad de expresarnos, opinar y (¿por qué no?) decidir sobre asuntos que nos conciernen; en el cumplimiento de nuestro plan de acción y trabajo, sobre todo por la conciencia de los NATs, porque la sociedad no los toma en cuenta para nada.

Anexo

Programa

Día 7 de diciembre de 1998

9 – 9.15	Inauguración, información y orientaciones
9.15 – 10.15	Participación infantil: para una definición del marco conceptual Peter Crowley, UNICEF New York
10.15. – 10.45	La participación de niños y adolescentes desde el punto de vista de los derechos y la democracia Mauricio García Moreno, UNICEF Ecuador
10.45 – 11.15	Debate
11.15 – 11.30	Café
11.30 – 12.30	El niño como sujeto social de derechos: una visión del niño para leer la Convención Jaime Jesús Pérez, asesor para Sudamérica, Rádda Barnen.
12.30 – 13.00	Debate
13.00 – 14.30	Almuerzo
14.30 – 15.45	La escuela como espacio de opinión, participación y organización. Francisco Cajiao, consultor UNICEF Gerison Lansdown, Children's Rights Office, London
15.45 – 16.00	Café
16.00 – 17.15	La participación de los adolescentes: ¿Exorcismo o construcción de ciudadanía? Irene Konterllnik, UNICEF Argentina Comentaristas – Ángel Gaitán, ADEJUC Guatemala, Karin Landgren, UNICEF New York
17.15 – 17.30	Sistematización del día

Día 8 de diciembre de 1998

9.00 – 11.00	Presentación de Experiencias de Rádda Barnen - Municipios Escolares, Lourdes Febres (Proyección) - Encuestas de opinión de niños, Oscar Misle, Rádda Barnen - Participación: Niños de la calle, Ricardo Quiñónez (Olof Palme) - Movimiento NATs Perú, Rosemary Portilla.
11.00 – 11.15	Café
11.15 – 13.00	Presentación experiencias UNICEF - Niños trabajadores en Aquitania y CORABASTOS (DNI Colombia) - Movimiento de los Niños por la Paz y sus Derechos (UNICEF, Colombia) - Los Cumiches (UNICEF, Nicaragua)
13.00 – 14.00	Almuerzo
14.00 – 15.00	Discusión, implicaciones del trabajo
15.00 – 16.30	Discusión general
16.30 – 16.45	Café
16.45 – 18.00	Bases para el desarrollo de políticas y programas comunes ASDI / UNICEF / Rádda Barnen

Copyright 1999
UNICEF International Child Development Centre
Florence, Italia

UNICEF International Child Development Centre
Piazza Santissima Annunziata 12
50122 Florence, Italia
Tel. +39 055.20.330
Fax +39 055.244.817
www.unicef-icdc.org

Las opiniones expresadas en esta publicación pertenecen a los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del UNICEF.
Esta publicación puede ser reproducida parcialmente siempre que se haga referencia a la fuente.

Diseño gráfico: Bernard Chazine - Siena

Fotocomposición - Fotolitografía:
Bernard & Co - Siena

Impreso en Italia

Octubre 1999

