

**Referencia para citar este artículo:** Contreras, C. G. & Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 811 - 825.

# Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes\*

CLAUDIO GONZALO CONTRERAS\*\*

Profesor ayudante en los cursos de: Fundamentos de la Psicología Comunitaria y Políticas Sociales Comunitarias en el programa de Magíster en Psicología Comunitaria, modalidad semipresencial (Universidad de Chile).

ANDRÉS JAVIER PÉREZ\*\*\*

Investigador en la Revista Niñez y Ciudadanía del Departamento de Antropología (Universidad de Chile).

*Artículo recibido abril 25 de 2011; artículo aceptado septiembre 2 de 2011 (Eds.)*

**Resumen:** *En el presente artículo nuestro objetivo es sistematizar una serie de conocimientos en torno a la participación infantil, indagados en diversas experiencias que hemos vivido los autores durante más de cinco años de trabajo directo con niños y niñas, tales como la intervención en estudios cualitativos sobre participación social de niños y niñas, así como la vinculación directa a comunidades, trabajando con la niñez del norte y del centro del país. A partir de dichos trabajos intentamos comprender los significados que están asociados a la participación infantil por medio de la subjetividad de niños y niñas involucrados en instituciones que van en apoyo a la infancia. Los resultados muestran que ambas zonas del país están lejos de producir una cultura de derechos; no obstante, niños y niñas participan para poder posicionarse como protagonistas de sus propias vidas y sociedad. En este sentido, es necesario resaltar que de los mismos niños y niñas nacen propuestas de trabajo y desafíos a cumplir en torno a la participación.*

**Palabras clave:** Niñez, participación, políticas públicas, derechos de niños y niñas.

## Participação Invisível: Infância e práticas emergentes participativas

**Resumo:** *Este artigo pretende sistematizar um conjunto de conhecimentos, em torno da participação das crianças, investigada em diversas experiências por que passaram os autores, mais de cinco anos de trabalho direto com as crianças, como a participação em estudos qualitativos sobre a participação social das crianças, as intervenções no vínculo direto nas comunidades que trabalham com crianças do norte do Chile e central. A partir deste trabalho procuramos compreender os significados que estão associados com a participação das crianças através da subjetividade de crianças que estão envolvidas em instituições que apoiam crianças. Os resultados mostram que ambas as partes do país estão longe de produzir uma cultura de direitos, no entanto as crianças estão envolvidas se posicionarem como protagonistas de suas próprias vidas e na sociedade. A este respeito deve salientar-se que essas crianças nascem predispostas ao trabalho e enfrentar os desafios em torno da participação.*

**Palavras-chave:** Infância, participação, políticas públicas, direitos das crianças.

\* Este artículo de reflexión analítica es el resultado de la revisión teórico-empírica realizada para la contextualización del estudio denominado "Construcción de Niñez en La Legua: Una experiencia participativa con Niños y Niñas de la Escuela 480, Santiago Chile", proyecto de tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Comunitaria de la Universidad de Chile. Revisión elaborada a partir de la cooperación de los autores en varias investigaciones en la Universidad Católica del Norte (Antofagasta-Chile) en el tema de niñez y participación infantil. Asimismo, se deriva de la sistematización de experiencias prácticas con niños y niñas en el norte y centro del país.

\*\* Psicólogo (Universidad Católica del Norte, Chile). Magíster (c) Psicología Comunitaria (Universidad de Chile). Diploma en Mejoramiento de Programas Sociales dirigidos a Jóvenes (Universidad de Santiago de Chile). Correo electrónico:despott@gmail.com

\*\*\* Psicólogo (Universidad Católica del Norte, Chile). Diploma en Niñez y Políticas Públicas (Universidad de Chile). Postítulo en Educación para la Sexualidad y la Afectividad en Niños y Jóvenes (Universidad de Chile). Correo electrónico: andjavi@gmail.com

## Invisible participation: Children and emerging participatory practices

**Abstract:** *This article aims to systematize a body of knowledge, around children's participation. Investigation has taken place in various experiences that the authors have experienced in more than five years of direct work with children, such as participation in qualitative studies on social participation of children. This can be seen in the direct link interventions in communities working with children of northern and central Chile. From this work we tried to understand the meanings that are associated with children's participation through the subjectivity of children who are involved in institutions that are supporting children. The results showed that both parts of the country are far from producing a culture of rights; however children are involved in positioning themselves as protagonists in their own lives and society. In this regard it should be emphasized that these children are born work proposals and meet challenges around participation.*

**Keywords:** Children, participation, public policy, rights of children.

**-1. Introducción. -2. Marco Conceptual. -3. Participación de niños y niñas: prácticas en contexto y relaciones. -4. Propuestas participativas: la alternativa de niños y niñas. -5. Palabras finales. -Lista de referencias.**

### 1. Introducción

¿Qué significa tener siete, diez o doce años hoy en día? Al parecer, desde el punto de vista de algunos sujetos adultos, no significa nada, sólo un par de experiencias acumuladas, muchas veces poco legitimadas, experiencias sin voz ni oído que no tendrían peso alguno para la validación de los niños y niñas como actores protagonistas, autónomos y participantes oficiales de la sociedad.

Otras personas adultas, en un gran esfuerzo, han dado mérito a las experiencias y prácticas que niños y niñas vivencian en su cotidianidad, otorgándoles valor por ser experiencias formadoras de identidad, pero que no se verán reflejadas en algo concreto hasta pasar por lo que la modernidad ha denominado *etapa del ciclo de la adolescencia*, ya que en efecto anulan el presente en pos del futuro, omitiendo la niñez como constructora de sociedad.

Sin embargo, los niños y niñas le otorgan otros significados; por ejemplo, a los diez años ya hay varias peleas en el cuerpo, varios enojos, varias rabias y al mismo tiempo varias alegrías, innumerables amistades, un par de pololeos<sup>1</sup>, sentidos de pertenencia, vínculos arraigados, cientos de relaciones interpersonales; y cómo no, si siendo niño o niña se tiene la gran oportunidad de generar lazos de confianza una y otra vez y sin grandes cuestionamientos. Sólo por señalar algunos, cuántos de nosotros compartimos con

45 pares más en un aula de clases, sin mencionar cuántos amigos nos hicimos en las otras aulas de nuestro propio colegio, o cuántos amigos y amigas tuvimos en el barrio, cuántos juegos inventamos con otros en el parque o en la playa; e incluso aquellos niños o niñas que no van a la escuela, quienes están en programas sociales o son niñas y niños que viven en la calle, tienen la posibilidad, y la ejercen, de asociarse, de formar su grupo, de construir y deconstruir el significado de niñez, el significado de colectivo y el de ciudadanía.

Pero la forma que han tenido los adultos y las adultas de significar la niñez (y en la que hay quienes persisten), no es aislada y tiene antecedentes socio-históricos; basta con preguntarse qué pasaba hace algunos años con la participación de los niños y las niñas en nuestro país. Efectivamente, era impensable y ridículo imaginar que pudieran decidir en asuntos que les afectan. El mundo adulto veía a niños y niñas como sujetos pasivos, incapaces, inmaduros, y lamentablemente aún en muchos lugares los seguimos viendo así, como parte de nuestra cultura, siendo características que se presentan en muchos de los discursos institucionales y también en los discursos y prácticas más domésticas (Cortés & Contreras, 2001, Pérez & Figueroa, 2005). Es así que hasta hoy encontramos una coexistencia de, a lo menos, dos visiones de la niñez que son matizadas según el grado de reconocimiento de su participación, tanto en su propia vida, como en su propia sociedad (Cortés, 2001).

Desde aquí podemos depender por qué resulta tan difícil la genuina participación infantil. Cambiar la mirada hacia niñas y niños activos

<sup>1</sup> Es una instancia formal de relación de pareja entre dos personas, donde se aseguraría una relación única de fidelidad, y se constituye en una etapa de prueba antes del matrimonio, sin ser necesariamente decisiva, pero sí importante.

constituye otorgarle otra posición al sujeto adulto y a la relación que puede formar con la niñez (Trilla & Novela, 2001). El rol de facilitador que se propone, permite ejercer poder a los niños y niñas, igualando las relaciones; lleva consigo el reconocimiento y posterior abandono del adultocentrismo (Duarte, 2006), condición que no muchas personas adultas están interesadas en perder.

Es en este contexto que la niñez se construye con vínculos muy profundos de amistad, de lealtad, de solidaridad, pero también entre relaciones marcadas por la falta de respeto, de maltratos y violencia, de deslegitimización a sus propios derechos.

Es necesario insistir que estos últimos aspectos son primordiales para establecer una relación con otro, con los pares de los niños y niñas o de los sujetos adultos, pasando a ser un tema recurrente de conversación entre ellos y ellas. A través de las relaciones con su grupo de pares, se produce un diálogo o discusión acerca de las temáticas que los afectan, lo que genera una importante construcción de conocimiento en forma colectiva que pareciera no ser visible a simple vista a los ojos de los adultos y las adultas. Es en la creatividad de los niños y niñas donde se comienzan a construir subjetividades libres, siempre ejerciendo su rol de sujeto activo, que a través del lenguaje construye la categoría niñez y exige formas de legitimización, que muchas veces no se ven, ni se escuchan.

En este sentido, es importante también hacer mención a cómo la sociedad civil, la institucionalidad, las políticas públicas en todo su espectro de relación con la Niñez, no han logrado aún sostener un diálogo equidistante desde un punto intergeneracional y de promoción hacia el mundo infantil, con el propósito mayor de provocar una real cultura de transformación social hacia los sujetos que pretende intervenir. En ese contexto, y a pesar de las firmas de ratificación de la Convención de los Derechos de los niños y las niñas por parte de los países miembros, y a pesar de sus buenas intenciones, su eje de Participación Infantil no ha sido congruente con los postulados de dicha Convención. Más que promover la posibilidad de acción de la Niñez, se centran en la atención de ésta, pero siempre desde un punto de vista carencial y no promocional. La idea de niño o niña pasiva, sigue aún en las prestaciones de servicio, situación que no permite la propia actoría

del mundo infantil, en sus propias situaciones que les afectan (Bustelo, 2005).

Es así que en este artículo pretendemos sistematizar las principales ideas y argumentos que niños y niñas han dialogado y reflexionado en torno a su propia participación y a su relación con el mundo institucional, respondiendo principalmente al cuestionamiento de cómo significan su participación al momento de relacionarse con el ámbito institucional, que hoy es garante de su ejercicio protagónico.

Dicho conocimiento fue producido a partir de los múltiples acercamientos que los autores hemos desarrollado con ellos y con ellas, tanto en investigaciones como en diversas intervenciones que hemos realizado en su propia cotidianidad, trabajo que tiene casi cinco años<sup>2</sup> y que creemos necesario publicar, recogiendo así las principales demandas que hacen los niños y niñas al mundo adulto y las alternativas que ellos y ellas proponen para que su niñez sea digna de un sujeto de derechos.

De esta forma, para tener mayor claridad hemos dividido el texto en tres segmentos: en primer lugar, las referencias conceptuales en que estamos basados los autores para poder situar al lector o lectora en el lugar desde donde estamos hablando; segundo, la sistematización de los hallazgos encontrados a partir de nuestras investigaciones y experiencias en el trabajo con niños y niñas, haciendo hincapié en los significados de participación y en sus propuestas, abarcado el levantamiento de cuatro categorías primordiales: partiendo por el uso de espacios y accesibilidad, seguido del mejoramiento en el trato, luego el fortalecimiento de la democracia por medio de la participación, y en cuarto lugar las acciones de solidaridad intergeneracional; finalmente tener un espacio de discusión abriendo nuevas interrogantes, para concluir sobre los nuevos desafíos en el trabajo con la niñez.

2 En relación con el ámbito de investigación, participamos activamente en la línea de Infancia y Sociedad de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica del Norte, y actualmente ambos autores seguimos líneas de investigación en Niñez en la Universidad de Chile. En el ámbito de la intervención hemos colaborado directamente con instituciones que trabajan la temática de los derechos de los niños y niñas a nivel público y también privado, teniendo un acercamiento directo con la cotidianidad de niños y niñas, tanto en Santiago de Chile como en la ciudad de Antofagasta, Segunda región del país.

Además, es necesario relevar que para el desarrollo de este artículo partimos de un paradigma interpretativo que busca conocer las temáticas atingentes a los niños y niñas; necesariamente debimos indagar en sus opiniones, facilitando la expresión de sus ideas, creencias y valores, ya que sólo de este modo logramos una comprensión de mayor profundidad y riqueza de las temáticas aquí tratadas. La metodología utilizada en los procesos que llevaron a esta sistematización fue de carácter cualitativa e inductiva, buscando el surgimiento de elementos relevantes para niños y niñas respecto a su participación, a través de datos descriptivos proporcionados por éstos, para desarrollar, desde el análisis de sus discursos, conceptos que nos permitieron una mejor comprensión de sus vivencias (Taylor & Bodgan, 1996).

## 2. Marco Conceptual

### De menores a actores

La niñez y el ejercicio de sus derechos comenzaron a visibilizarse por una serie de cambios socioculturales (Apud, 2001). El cambio producido por la ratificación de la Convención de los Derechos de los Niños (CDN) es uno de los principales hitos que marcan la transformación socio-jurídica de nuestro país en materia de ciudadanía y de la relación con niños y niñas (Cortés, 2001).

La CDN consagra el derecho de todos los niños, niñas y jóvenes a participar activamente en la comunidad y en la sociedad, tomando en cuenta el grado de autonomía que han alcanzado (Apud, 2001).

Sin embargo, a pesar de esto, y tal como señala Caucus (2000): "...aunque se garantiza la opción de la infancia a ser escuchada y a ejercer la libertad de expresión, frecuentemente se le niega la oportunidad de participar en eventos que afecten su vida y futuro" (p. 4).

En la actualidad, además de existir una falta de reconocimiento, hay resistencia por parte de los sujetos adultos en aceptar a este grupo como sujetos activos, suprimiéndose de esta forma su vinculación a la sociedad.

La Convención, en sus artículos relacionados con participación, propone que las niñas y los niños

tienen derecho a formarse un juicio propio, de su vida y de su sociedad, a emitir opinión y a que los adultos y las adultas les tomemos en cuenta. Es así como Baratta (1998) plantea lo siguiente:

Examinemos la Convención, detengámonos ante todo sobre las huellas que este límite histórico ha dejado en ella. Estas huellas son evidentes, especialmente cuando inciden sobre el significado y el alcance del gran principio innovador introducido por la Convención en el artículo 12 y otros artículos (considérese, en particular, el artículo 13.1). Conforme este principio, el niño tiene derecho en primer lugar a formarse juicio propio, en segundo lugar a expresar su opinión y, en tercer lugar a ser escuchado. Nunca habían sido reconocidas, de modo así explícito, la autonomía y la subjetividad del niño y el peso que su opinión puede y debe tener en las decisiones de los adultos (p. 13).

En consecuencia, la participación de las niñas y niños implica el vínculo con los sujetos adultos, estableciéndose una relación entre unos y otros en la cual el aprender a escuchar es un eje central, en especial para las personas adultas. Padres, madres, profesoras, profesores y cualquier otra persona, deben incluir un nuevo rol en esta relación, que es el de facilitador o facilitadora de procesos de decisión y comunicación (Pérez & Figueroa, 2005).

A partir de estos análisis es que los estudios en participación infantil se han hecho relevantes, sobre todo para la configuración de política pública y para ir observando los avances que tiene el país en materia de ciudadanía, dejando atrás la categoría de "menor" para pasar a una de niño o niña como actor social.

### Participación de Niños y Niñas como forma de producción social

La nuevas formas de ir construyendo la niñez, donde se han incorporado prácticas relativas a validación del juicio propio de los niños y las niñas, más la creación de espacios abiertos donde puedan opinar y al mismo tiempo promover el que sean escuchados y escuchadas por el mundo adulto, o dicho de otra forma, que los sujetos adultos comencemos a generar prácticas de escucha, hacen que hoy en Chile la participación infantil se torne un tema y un ejercicio más recurrente, tanto en los

discursos oficiales, como en la cotidianidad de la sociedad.

El ejercicio de los derechos, en esta nueva forma de ver la niñez, se relaciona directamente con la acción participativa, lógica que estaba instalada sólo desde la manipulación e instrumentalización de los niños y niñas y que muchas veces se mantiene hasta nuestros días, donde niños y niñas aparecen en actos del mundo adulto, sin saber para qué están ahí y muchos menos preguntándoles si quieren estar ahí (Apud, 2001). Poco a poco la política pública ha abierto espacios participativos más genuinos, donde los niños y niñas pueden tomar decisiones y autogobernarse o influir en la construcción de su propio entorno, sin ser coartados, contribuyendo a la transformación del constructo niñez. Sin embargo, es necesario mencionar que no solo la política pública ha sido la responsable de estos cambios; los mismos niños y niñas con sus prácticas y su acción han ido ganándose sus propios espacios (Nuñez & Marín, 2005).

En este sentido, la participación de niños y niñas se debe promover y garantizar en los diversos contextos en que se encuentran (Cortés & Contreras, 2001). Además, hay que facilitarles la información relacionada con los asuntos que le incumben a la niñez, lo que les permitirá intervenir en su entorno siendo tratados con dignidad y promoviendo el respeto hacia otros actores; siguiendo a Apud (2001), reafirmamos que:

Los niños y los jóvenes pueden jugar un papel valioso, pero sólo si creamos los verdaderos espacios para la participación y si reconocemos sus capacidades y derechos, pudiendo así formar personas reflexivas y críticas que actúen en sus comunidades y que, al mismo tiempo, sean conscientes de que lo que pasa y afecta a su localidad, cambia y afecta al mundo (p. 13).

Sin embargo, para que los contextos se conviertan en espacios reales de participación, éstos han de permitir actuar sobre el entorno próximo y sobre la vida cotidiana porque son sitios conocidos y se pueden transformar perceptiblemente. Es necesario que se promuevan experiencias que permitan a los niños y a las niñas aprender a intervenir y a participar en su entorno más cercano. Han de explicitar las intenciones y el proceso de la participación. Han de ser espacios

genuinos y reales de participación de niños y niñas: “Es decir adaptados a las condiciones sociales y ecológicas de la niñez, no trasladando modelos participativos ni de jóvenes ni de personas adultas para aplicarlos a niños” (Trilla, 2003, citado en Consejo de la Juventud de España, 2003).

La actoría social de niñas y niños debe tener mayor realce; la participación infantil se puede dar con o sin la presencia de adultos y la autonomía se hace parte de la infancia (Pérez & Figueroa, 2005). Son sus prácticas las que van a reflejar la construcción de subjetividades; de esta forma los niños y niñas, por medio de la participación, van a dar sentidos y significaciones a los contenidos de sus discursos y a su actuar, como una forma de influir en su cotidianidad. La niñez es, por lo tanto, delimitar un espacio social, una situación, un momento, un lugar de articulación de símbolos y una acción que se hace colectiva en la medida en que tiene poder transformador de sí mismo y de su entorno, y como categoría social se produce en el día a día, en la identificación consciente de una historia y de un estilo de acción en lo social (Fernández, 2008).

### **3. Participación de niños y niñas: prácticas en contextos y relaciones**

#### **Participación es Espacios y Accesibilidad**

Los niños y las niñas, al momento de comenzar a experimentar vivencias en común, empezarán a conocer a sus pares, generarán grupos de la misma edad o de edades similares, construirán comunidad, tendrán un lugar, compartirán experiencias afines que se van a reflejar en un grupo que comparte y reconoce las mismas necesidades, produciéndose así un diálogo entre los niños y niñas, donde comenzarán a compartir objetivos, además de frustraciones (Cillero, 2004). Sin embargo, niños y niñas perciben que este compartir se ve limitado cuando no están los espacios necesarios, provocando una sensación de obstrucción a la participación, lo que por el contrario no los paraliza, sino que muchas veces los orientará a buscar más información sobre las instituciones a las cuales asisten, y sobre sí mismos. Discursos que grafican lo dicho antes, podemos mencionar lo siguiente:

eeee... se conversa lo que se va a hacer... se junta plata, se hace cooperación too' esa cosa y despué' ya tu con una conversación... con un día que tengai' de conversación de lo que vai' a hacer ya teni' too' planeao'...la conversación y la plata es lo más importante para hacer que las personas participen... (sonríe) (Niño. 10 años. Participante institución comunitaria. Zona norte).

(...) y cuando los tíos se colocan pesaos' (...) así retan a los niños y después... así después te echan pa' fuera eso, a veces son re pesaos' los tíos (Niño. 8 años. Participante institución comunitaria. Zona Norte).

Cuanto mayor conocimiento adquieran, mayor será la percepción de tener posibilidad de generar transformaciones en sus propios territorios. Y como señalan las autoras Alfageme, Cantos y Martínez (2003):

No se trata de crear espacios donde los niños y niñas jueguen a ser adultos alejados y separados de la realidad social (esperando su momento de incorporación al mundo como adultos) sino de buscar los espacios dentro del propio entorno, del entramado social ya existente (formando parte de la sociedad) facilitando la relación entre iguales y entre niños/as adultos (p. 45).

La lucha por lo público se hace evidente con los niños y las niñas; recludos históricamente a instancias privadas y domésticas, las niñas y los niños buscan los espacios para poder compartir con otros y desarrollar elementos como la identidad y la socialización, pero para eso reclaman contar con espacios propios (Botero & Victoria, 2006). Podemos mencionar el siguiente discurso que evidencia lo dicho anteriormente:

(...) ahí lo sentíamo' mortal porque ahí lo emprestaban la cancha, pero ahora no lo emprestan ni la cancha uh (pausa)... ahora nadien se puede juntar porque están todos metidos en la droga (pausa)... hay uno que está en Canadá (refiriéndose a cárcel). (Niño, 8 años. Institución educativa. Zona Central).

Si bien es cierto estas demandas de espacios pueden nacer por sí solas, por ejemplo en la socialización que niños y niñas puedan desarrollar en la calle o en el barrio, en la escuela, donde pasan el mayor porcentaje de tiempo de su día, esto cambiaría la lógica de dicha cultura, limitaría los

territorios y los diálogos por encontrarse situada en la mirada de niños y niñas como objeto de formación y teniendo como principal principio la pedagogía de los deberes (Carvajal & Vega, 2005), haciendo más compleja la acción participativa.

La demanda de espacios entonces, es construida entre la tensión que existe entre la cultura escolar y la cultura de la niñez que se forma al momento de crear un grupo curso.

Es así que las instituciones de hoy no ejercen formas que privilegien las acciones participativas; difícilmente las instituciones dialogarán la información o las decisiones con los niños y niñas, simplemente no se les informa, ni menos se les consulta; se decide por ellos y por ellas. El paradigma del niño o niña desinformado es imperante; esto a la vez tiene efectos en niñas y niños, quienes finalmente terminan reproduciendo el conocimiento que los sujetos adultos proponen; no hay una enseñanza de un juicio más crítico. No se les pregunta, ni se les informa, y los adultos y adultas terminan proponiendo actividades que interpretaron de la infancia, a partir de un conocimiento objetivo y abstracto, no desde la subjetividad de las niñas y los niños. A partir de aquí, las niñas y los niños tienen poco acceso a oportunidades y espacios de participación, a lo menos de manera formal. Las niñas y niños sienten que hay pocos espacios para ellos y éstos deben negociarse con las personas adultas y con los otros niños y niñas; deben compartir espacios con gran cantidad de niñas y niños o simplemente no participar, porque no hay lugar otorgado para ellos (Barraza & Vargas, 2007, Hart, 2001). En este sentido, el discurso infantil refiere:

Hace dos semanas que fue el aniversario. (...) yo creo que el aniversario fue más recreativo, pero para los niños chicos; a los de Séptimo y Octavo fue nada recreativo y no hicimos nada. De Primero a Sexto fueron con, cómo se llama esto..., disfraces, trajes, "vengan todos los chavos del ocho aquí adelante y los niños chicos iban, eeh... acá está el chavo", y hubo un acto, fue chistoso, más encima que hicieron convivencia, y estábamos los niños de Séptimo y Octavo ahí, y los estábamos viendo todos a los niños chicos, pero nos dijeron "los niños de Séptimo y Octavo, por favor a sus salas, váyanse", ahí como

que nos molestó, nosotros nos fuimos a las salas, aburridos (Niño. 12 años. Estudiante Escuela Pública. Zona Central).

¿Cómo prepararían actividades para el próximo año? Con los alumnos no más, porque los papás son muy competitivos, quieren ganar no más (Niño, 11 años, Estudiante Escuela Pública. Zona Norte).

Pero la tensión producida entre las experiencias que las niñas y niños van adquiriendo y la visión del mundo adulto, puede generar los primeros encuentros de diálogo, algunas veces sólo en espacios puntuales, siendo en este sentido una pequeña aproximación a instancias más participativas (Carvajal & Vega, 2005). En este conversar, hemos identificado tres metas que en la cotidianidad intentan alcanzar los niños y las niñas; estas metas hacen referencia principalmente a los espacios que disputan y que son para ellos y ellas primordiales para establecerse como colectivo.

La primera meta a conquistar es que los espacios físicos que existen también puedan ser ocupados por niños y niñas; la mayoría de las veces estos lugares son ocupados por sujetos adultos o por jóvenes, y si no, son ocupados por lactantes y sus padres y madres, donde predomina el accionar adulto. Un ejemplo claro son las canchas de fútbol del barrio, donde los niños deben pagar para acceder a ellas (Barraza & Vargas, 2007). En este sentido, los niños y niñas manifiestan: “Acá en la escuela, porque no tengo otro lugar donde participar, o sea nosotros trataríamos de participar en las calles, pero también nosotros tenemos que pedirle ayuda a la Directora y a todos los profesores” (Niño. 12 años. Estudiante Escuela Pública. Zona Norte).

La segunda meta, una vez conquistados simbólicamente algunos espacios, donde la comunidad identifique que tal lugar es para niñas y niños, es intentar mantenerlo como suyo, tarea que es bastante difícil en algunos casos, dado que deben ser compartidos con la comunidad, pero son ocupados por otros sin pedirles su opinión, sin llegar a un acuerdo por el uso del lugar; u otras veces son condicionados a usar ciertos espacios si es que realizan alguna actividad a cambio, por lo tanto la relación de los espacios para niños y niñas

se clienteliza, y se instrumentaliza la participación de los niños y niñas. Un ejemplo en el discurso es el siguiente:

Sí pu’, es que antes los profesores se las arreglaban ellos solos, no nos pedían la opinión a nosotros ni nada pu’ y por eso los niños se aburrían, es que todos los años era lo mismo, entonces nosotros quisimos cambiarlo (Niño. 12 años. Estudiante Escuela Pública. Zona Norte).

Y la tercera meta es conseguir nuevos espacios o gestionar nuevas infraestructuras, tarea que es más difícil, porque si la institucionalidad no cuenta con los recursos, es difícil que accedan a invertir en más lugares para niños y niñas. Los niños y niñas deben compartir sitios deportivos y de recreación bastante pequeños, lo que los lleva a compartir el lugar con otros, lo que a su vez satura el espacio al ser reducidos y obstaculiza la participación; por eso se buscan y se piden nuevos lugares acorde con sus intereses y estética (Osorio, 2003). Al respecto, las niñas y los niños mencionan: “Pedirle ayuda al dueño de la cancha, si acaso juntamos poca plata, que nos cobre menos, o si no resulta, conseguir con los papás más plata, o buscar otro lugar” (Niño. 10 años. Estudiante Escuela Pública. Zona Norte).

La otra forma de mirar los espacios no se circunscribe por el lugar, si no por incorporar a su discurso las denominadas *instancias participativas*, momento donde deben proponer y poner a prueba un plan de acción; debe discutirse y transarse con los sujetos adultos. Estos espacios tienen un carácter de tipo psicológico-colectivo, entendido como construcción de espacios sociales de interrelación. Los niños y niñas van a gestionar este tipo de instancias tensionando constante la relación sujetos adultos-niños y niñas (Apud, 2001).

De este modo, las niñas y los niños dan importancia a los espacios que se han caracterizado como participativos, reconociendo territorios destinados a la participación y además distinguiendo instancias participativas, entendidas como espacios de diálogo, los primeros referidos a lugares como la sala, el patio de la escuela, la calle, el parque o la cancha, y los segundos a un momento de diálogo e interrelación que puede establecer con un par o con un sujeto adulto, por lo que los niños y las niñas incluyen en los elementos de construcción

de ciudadanía la posibilidad de producción social, a través del lenguaje, sin excluir su dimensión espacial (Giberti, 1998).

El acceso tanto a lugares como a instancias participativas entre niñas o niños y personas adultas, hoy es una de las principales luchas simbólicas de los niños y las niñas. Ambos sentidos están dados en espacios públicos, es decir, en el terreno de lo político, de la visibilización de una colectividad, donde la construcción de la categoría niñez otorgue aspectos concretos al posicionamiento de niños y niñas (Giberti, 1998, Botero & Victoria, 2006).

Esta accesibilidad va acompañada siempre de la oportunidad de acceso, es decir que las demandas de los niños y niñas sean satisfechas por ellos mismos en conjunto con las organizaciones o instituciones que los acompañan en los momentos adecuados, y para que esto sea posible, las niñas y los niños proponen, por un lado, que los sujetos adultos con los cuales interactúan estén altamente capacitados en materias de niñez, en sus múltiples culturas y con buen desarrollo de la escucha activa, además de ser capaces de propiciar el buen trato, desde personas adultas a niñas y niños, viceversa, y desde los mismos niños y niñas con sus pares (Cussiánovich, 2009). La siguiente narración da cuenta de lo dicho:

Porque los niños se aburren, por ejemplo, yo misma aquí en la academia de literatura me estoy aburriendo porque las rutinas de comentar un libro, es como medio aburrido, entonces uno se aburre y eso lleva a que uno se tenga que retirar (Niña. 11 años. Estudiante Escuela Pública. Zona Central).

### **Participación también es mejor trato**

La calidad de las relaciones que quieren establecer los niños y las niñas están siempre orientadas al buen trato (Pérez & Figueroa, 2006). Niños y niñas no discrepan sobre este punto de vista; reconocen que han sido vulnerados y maltratados por tener la edad que tienen, y reflexionan sobre el trato que deben recibir y el trato que deben dar. Es por eso que este tema es transversal a todo hecho participativo e instancia de interrelación con los niños y niñas; se manifiesta en todos los discursos y se insta a que se ejerza una cultura de buen trato (Carvajal & Vega, 2005). Los niños relatan:

(...) que nos escuchen, que algún día nos escuchen, que sepan lo importante que somo' porque sin ellos...porque o sea si... sin nosotros' eee andarían too' peleando (...) que los padres o adultos sean más comprensivos (Niño, 8 años. Participante de institución comunitaria. Zona Norte).

Que hagan una clase ma' entretenida... po si es fome (refiriéndose a aburrido) así todo el día escribiendo... eee escuchando... si no podimo' ni hablar (Niña, 9 años. Estudiante Escuela Pública. Zona Central).

El buen trato se relaciona con la aceptación de la niñez como un grupo de personas que tiene diferencias particulares, que tiene una forma de construir el mundo, y que no está necesariamente determinada por la edad, si no que ésta es un complemento de la forma sociohistórica de construirse como grupo social (Cortés, 2001); de esta forma, la alteridad es un punto que los niños y niñas también disputan, lo que no significa que las formas de tratos hacia ellos y ellas sean distintas, sino que debe ser igual en la forma con que son tratados, es decir, que sus luchas por conseguir igualdades en las formas de ser tratados responde a una necesidad de seguridad y protección, pero además a un reconocimiento de este grupo de personas como sujetos de derechos, que deja atrás las formas de ser vistos como inmaduros, incapaces y sin voz (Cillero, 2004).

En este sentido, y como ya lo hemos mencionado, los niños y niñas valoran la conversación, las interrelaciones, la comunicación y el diálogo, para construir su participación y construir su ciudadanía. La importancia que le dan al intercambio de opiniones va a asegurar sus formas participativas (Apud, 2001). Desde el diálogo, van a fortalecer las condiciones de buen trato, adquiriendo mayor fuerza para poder organizarse y lograr cambios (De Valcárcel, 1995), como por ejemplo conseguir la cancha, plantear cambios en el aniversario, crear un club, hasta pedir más respeto en servicios públicos y cambios en la ciudad (Giberti, 1998).

Además, el diálogo y la participación genuina de las niñas y niños son los garantes de la amistad, de la lealtad y de los compañerismos. La valoración de las relaciones humanas que los niños y niñas cultivan y protegen supera incluso la funcionalidad

de la participación, entendida como el logro de objetivos específicos o intereses individuales, como la autoestima, o mayor potenciación de habilidades personales (que también se consiguen y son beneficios de la participación); las niñas y niños valoran las relaciones humanas y el trato, como un aspecto vincular que les permite producir transformaciones (Trilla & Novela, 2001).

El buen trato también colabora a mejorar la comunicación, a afianzar lazos facilitando la participación, porque genera climas de seguridad y protección (De Valcárcel, 1995); esto lleva a que tratar bien a los niños y a las niñas permite que ellos y ellas puedan tomar libremente sus decisiones, informarse mejor, y no tener miedo de opinar. Sin olvidar que parte del buen trato es escuchar al otro, lo que condiciona además una actitud de escucha por parte del mundo adulto.

Si el buen trato no está presente, y a lo largo de su historia el niño o niña tiene encuentros de tipo violento, es esta forma de relacionarse la que el niño o niña construye. Aunque siempre las niñas y niños estén desestimando la práctica violenta, pero legitimándola frente a un medio que puede ser demasiado hostil para ellas y ellos, no dudan en comenzar a tener prácticas alejadas del buen trato como una forma de resistencia y sobrevivencia (Botero & Victoria, 2006). A continuación expondremos discursos de niñas y niños en colegios de alta vulneración social, tanto de la zona norte como de la zona centro del país:

(...) sipo'... por si me pegan tengo que defenderme po' noo... porque si sacan una cortaplumas yo igual le pego con la cortaplumas po' y con pistola igual no ma' po' (Niño. 11 años. Estudiante de Escuela Pública. Zona Central).

(...) los juntamos nosotros nomá' y viejo que los haga algo les pegamos nomá' con los cabro nos y nos ponemos a pelear, no agarramo' a combo, nos enojamo' (Niño de 12 años, Estudiante de Escuela Pública. Zona Norte).

De este modo, la categoría de buen trato se diluye en el medio hostil, dando paso a esas prácticas de sobrevivencia, donde se pudo observar que si la vinculación con el entorno se hace por medio de prácticas violentas, estos niños y niñas, construyen un modo de relacionarse y vincularse con los demás desde un punto de vista agresivo,

respondiendo así a formas y modos participativos distintos a las lógicas negociadoras y dialógicas del buen trato.

Por tanto, en condiciones de hostilidad permanente se producen prácticas violentas como formas de resolución de conflictos; no obstante, el discurso tradicional del buen trato se opaca en tales condiciones, y resulta por lo menos irrisorio cuando la Niñez se ve enfrentada a la paradoja de “me defiendo o sucumbo”. Esto podría producir una especie de fatalismo político en los niños y en las niñas, debido a que en sus contextos de vulneración social, estas condiciones son su diario vivir, y no les queda otra escapatoria que construir modos de relación violenta en sus entornos (Pérez & Figueroa, 2005).

Dichas situaciones hacen reflexionar sobre lo paradójico que resulta, en contextos educacionales y barriales, pedir a los niños y niñas resolver sus conflictos sociales mediante el diálogo, si en sus contextos inmediatos, incluidos los educacionales, no se observan prácticas de resolución del tipo pacífico. En este sentido, es importante enfatizar que el mundo adulto provoca una suerte de incoherencia, pues la violencia simbólica que ejercen ellos y ellas hacia la Niñez en proceso educativo, tampoco suele ser pacífica. Las anotaciones<sup>3</sup>, los gritos y denostaciones hacia los niños y niñas, las prácticas de evaluación, los modos de incentivo a los más “aplicados” y las quejas y represión a los más “porros”<sup>4</sup>, demuestran las incongruencias de las prácticas centradas en la violencia institucional, naturalizadas, legitimadas y validadas por generaciones, y avaladas inclusive por autoridades públicas (Bourdieu, 2005).

Por tanto, resulta entendible que los niños y niñas hayan definido en sus discursos formas de participación social desde lógicas violentas, para defender sus derechos vulnerados. Sin embargo, tal situación debe necesariamente ser transformada y dialogada con la Niñez, debido a que se puede deducir, tal como arriba lo expresamos, ese

3 Especie de hoja de campo pedagógica, la cual tiene como fin anotar acciones del estudiante o de la estudiante. Se utiliza como refuerzo o castigo a determinados comportamientos predeterminados en las instituciones educativas, definiéndolas como anotaciones positivas o negativas.

4 En Chile se conoce la palabra “porro” como forma de referirse a la figura del niño holgazán, perezoso o falto de disposición hacia el trabajo, por lo que no realiza sus tareas diarias en el contexto escolar.

fatalismo político que conduce a una sola vía de resolver los conflictos; lo que de esta manera produce en quienes violentan y en los violentados o violentadas, consecuencias que ninguno de los dos actores quiere para sí. Por lo tanto, esta nueva figura, opuesta al buen trato, tiene sus lógicas ancladas en una cultura violenta tan arraigada, que pese a lo que algunos ingenuos programas y profesionales creen, no se puede resolver en tan sólo unos talleres.

Hasta aquí, si hacemos un recuento, la niñez y sus ejercicios participativos nos dan luces de que existe una participación genuina por parte de los niños y niñas que disputan accesos y además demandan mejoras en el trato; en este punto es donde nos preguntamos por la niñez como una categoría política: ¿son los niños y las niñas portadores de sus derechos y sujetos activos que los defienden? ¿se reconocen los niños y niñas como sujetos de derechos? ¿debemos entender las múltiples formas de niñez como una cultura política, o cómo nuevas lógicas, donde lo que se hace son políticas culturales? A continuación haremos unas aproximaciones a estas interrogantes, planteando que los niños y niñas tienen propuestas democráticas y al mismo tiempo establecen una nueva forma de relación con el mundo adulto.

#### **4. Propuestas participativas, la alternativa desde niños y niñas**

##### **Fortalecimiento de la democracia por medio de la participación**

Por medio de la conformación de grupos, existe la posibilidad de establecer relaciones interpersonales, generar sentidos de pertenencia, determinar una identidad. ¿Es que podemos decir que la conformación de las diferentes formas de niñez crea colectivos? Lo más probable es que si la niñez pluralizada se establece como categoría social que es apropiada por algunos sujetos, que tienen contextos, características e historia en común, sumando a esto la publicidad y las nuevas formas de consumo, ello lleva a diferenciar a las agrupaciones de niños y niñas como colectivos que se organizan y ejercen acción simbólica frente a la sociedad, o a lo menos frente a sus ámbitos micropolíticos. Por ejemplo, la identidad se va a convertir en un elemento de disputa, y la escuela

se convertirá en uno de los principales lugares para construirla (Giberti, 1998).

Esto devela que existen otras oportunidades en las instituciones que no son sólo de ir a aprender y de formación curricular, si no que existen otras que pueden ir generando participación, aunque éstas sean en espacios de poca influencia social; pese a esto, en la cotidianidad, con la generación de vínculos, este espacio ganado por los niños y niñas contribuye a que ellos y ellas comiencen a opinar y a influir en su entorno (Barraza & Vargas, 2007).

Como lo planteábamos antes, la valoración de los espacios de conversación y el ejercicio de estas prácticas, van a permitir que la producción de conocimiento situado se genere de forma colectiva, lo que da pie para formar organizaciones, tener objetivos comunes y disputar significados para ir construyendo mejores democracias de forma colectiva. Estas formas de agenciar que se producen en la “infancia”, no son vistas por el mundo adulto como tales, por lo tanto difícilmente consiguen legitimarse (Cortés & Contreras, 2001). Pero al mismo tiempo, si son legitimadas por los niños y las niñas, es ahí donde generan ganancias, beneficios y satisfacciones; pero a la vez, muchas acciones que emprenden las niñas y los niños no logran generar estas sensaciones o resultados, puesto que el mundo adulto y sobre todo las instituciones a cargo de la infancia las coartan, tomando decisiones arbitrarias (Botero & Victoria, 2006).

Si bien queda demostrado que las niñas y los niños tienen diversas formas de participación y de influencias a partir de la constitución de colectivos, y ejercen sus derechos de opinar y agruparse, se genera una paradoja cuando se les hace la pregunta por su reconocimiento como sujetos de derecho (Apud, 2001); ellos y ellas responden que no se sienten como tales; la mayoría sigue manteniendo en sus discursos una percepción orientada a ser objetos. El no reconocimiento de su calidad de sujetos, pese a las acciones participativas que promueven, puede explicarse desde ellos y ellas a lo menos de dos formas:

La primera es que el hecho de cómo conocemos la forma de defender los derechos actualmente, se sigue mirando desde formas tradicionales, es decir, desde una cultura política, donde los niños y las niñas deben ejercer un alto grado de racionalidad

en su accionar para poder conseguir cambios y transformaciones, en vez de tener una mirada donde se les pregunte por su cotidianidad y por las acciones que realizan como niñas y niños para exigir sus demandas. Desde esta otra vereda, el sentido de performatividad de la niñez (Botero & Victoria, 2006), los posiciona como sujetos políticos que aún no tienen reivindicaciones cristalizadas, sin posicionarse en roles únicos y dicotómicos como objetos-sujetos, si no que, a través de la lucha del símbolo se constituyen en sujetos que luchan por causas y no por ideales, como los viejos estandartes.

La otra explicación es que, pese a que las niñas y los niños tiendan a influir los espacios que han generado, están vinculados a espacios exclusivos, determinados por el mundo adulto, donde sólo pueden influir en sus propias vidas y son reducidos a mundos semiprivados, donde hay un colectivo pero que está bajo el control y dominación del mundo adulto, esta vez mucho más sofisticadamente, dado que la niñez aún no puede tener voz en temas relativos a la sociedad y al ámbito público, ámbito que aún es hegemónico para la adultez. Donde se sigue viendo al niño o niña como un “otro”, y donde la fuerza del adultocentrismo continúa regulando las relaciones sociales con la infancia (Duarte, 2006), estableciendo una relación con los niños y niñas desde los incapacitados e incapacitadas, quienes están en formación, porque no tienen derecho a hablar. Desde aquí cabe preguntarse si la participación violenta es una forma de resistencia al nuevo control que estarían estableciendo los adultos, como elemento sociopolítico para poder sobrevivir en algunas comunidades, incluso como una forma de acción colectiva de comunidades excluidas, donde la cultura escolar y barrial presenta lenguajes y actos opresores, donde no son capaces de diferenciar en la igualdad a ese grupo de niñez.

Lo que sí podemos asegurar es que las niñas y los niños sienten que sí participan, y que como producto de esa participación consiguen beneficios, construyen su identidad y logran transformaciones (Cillero, 2004). Al mismo tiempo plantean que las formas de participación que tienen no pueden estar alejadas del mundo adulto; que pese a que éste necesita cambiar, no es precisamente para alejarse de ellos y crear una contracultura, si no más para establecer relaciones más igualitarias, donde exista solidaridad intergeneracional (Pérez & Figueroa, 2006). Al respecto, las niñas y los niños mencionan:

Yo creo que el compañerismo, porque en el mismo grupo el uno con el otro no se llevan bien, pero en ese grupo y en el transcurso de tiempo como que se arreglan, después terminan amigos, como que el trabajo en grupo los ayuda más en el compañerismo (Niño. 10 años. Escuela Pública. Zona Norte).

### **Acciones de solidaridad en Lo Intergeneracional**

Como ya lo planteábamos, los niños y las niñas no quieren ser reaccionarios a los sujetos adultos; su forma de acercamiento al grupo que se define como adultos, es a través de la recreación, el diálogo y los espacios culturales, donde reconocen que son las personas adultas las que deben estar presentes en sus construcciones; por lo tanto, le dan responsabilidad a este grupo humano (Pérez & Figueroa, 2006).

Aquí el cambio de la participación debe pasar por una reflexión adulta sobre cómo estamos escuchando a los niños y a las niñas. En algunos casos, las niñas y los niños mencionan que algunos sujetos adultos tienen la habilidad para escucharlos, y les preguntan y los dejan ejecutar sus propuestas; y los mismos niños y niñas involucran a estas personas adultas en sus actividades (Barraza & Vargas, 2007). Pero, ¿qué tienen estos adultos y adultas que no tengan otros? Las niñas y niños señalan que estos sujetos adultos son distintos, y no porque sean más jóvenes o más envejecidos, ni tampoco porque sean hombres o mujeres, si no porque cuentan con mayores reflexiones. Al parecer, estos adultos y estas adultas que promueven la participación, ejercitan el tema de los derechos, tanto para las niñas y niños, como para ellos mismos, reconociéndose como vulneradores en algún momento de sus vidas, y propiciando cambios en interacción con la niñez. Pero es necesario seguir estudiando el tema centrándonos en estos sujetos adultos y en sus actitudes frente a la niñez.

La escuela en este tema vuelve a resaltar, dado que en la escuela podemos encontrar varias generaciones conviviendo juntas, desde los niños y niñas pre-escolares hasta la media, pasando por profesoras y profesores veinteañeros hasta profesoras

y profesores sobre los 65 años. Por lo tanto, en la escuela lo intergeneracional es un tema que influye necesariamente en la participación (Trilla & Novela, 2001), siendo la escuela, desde los mismos niños y niñas, como un espacio básico de participación. Aquí la solidaridad generacional no tiene grandes frutos; esta institución tiene un carácter tradicional, centrado en los deberes, donde la modernidad y la racionalidad aún pesan, construyendo imagen de los niños y niñas muy alejadas de sus nuevas formas de participación; y al mismo tiempo, las niñas y los niños tampoco se alejan del paradigma de la edad, atribuyéndole a los sujetos adultos estereotipos que marcan la relación (Cortés, 2001). Son tantas las dificultades que se pueden encontrar en estas instituciones, que muchos autores y autoras hablan de una crisis generacional dentro de la escuela. En este sentido las niñas y los niños, refiriéndose a la relación con los profesores y profesoras, nos señalan: “Porque te hablan muy golpeado cuando eres chico, después cuando estás más grande como que te hablan “más suavcito” (Niña, 12 años. Estudiante Escuela Pública. Zona Norte).

Pese a esto, los niños y las niñas siguen dispuestos al diálogo como forma de relación de la niñez; las ganas de construir espacios comunes y de poder ocuparlos, en conjunto con los adultos y las adultas, abren la posibilidad de establecer puentes con el mundo adulto y poder así tener mayores posibilidades de acceder a sus propios espacios. “Primero se hace una reunión con el curso, después cada uno da su idea, se ve si hay acuerdo y se hace una reunión con las mamás, pero todos juntos” (Niña, 12 años, Estudiante Escuela Pública. Zona Norte).

En definitiva, los niños y las niñas reconocen que existen muchos momentos y espacios de participación genuina, algunas veces micro locales y otras de carácter más macro, que han sido logrados por ellos mismos, pero que requieren de la colaboración de toda la sociedad, para hacer valer sus causas y realizar sus derechos, principalmente desde los sujetos adultos, pero no en forma autoritaria, sino como guías u orientadores, donde

estén facilitando los procesos participativos (Alfageme, Cantos & Martínez, 2003).

## 5. Palabras Finales

A partir de lo dicho anteriormente y desde las investigaciones, seguimos asegurando que la niñez no es un estado esencial o natural -por tanto menos objetiva-, sino una construcción intersubjetiva que se ha erigido a partir de diversos fenómenos sociales, entre ellos la industrialización, la capitalización de la economía y hoy en día las filosofías postmodernas (Giberti, 1998); y seguimos preguntándonos sobre cómo este proceso de intersubjetividad genera producciones sociales situadas contextual y culturalmente en los niños y niñas. En esas trayectorias de anclaje situacional, ellos y ellas se transforman en constructores culturales y productores de propias, originales y múltiples realidades con las que buscan interactuar y entrelazarse con sus mundos infantiles y con el mundo adulto.

Es en esa base filosófica que hemos trabajado, proponiendo que la niñez es un constructo social, queriendo resaltar que no es un constructo aislado, que no es producido para mantenerse estático; pretendemos más bien enfatizar que la producción de niñez cambia y se pluraliza, y en ese cambio necesariamente están involucrados los mismos niños y niñas como sujetos protagónicos (Alfageme, Cantos & Martínez, 2003), sin dejar de lado la colaboración del mundo adulto; por lo tanto, las categorías sociales de niñez se construyen en la interrelación niñez - adulto que hoy conocemos, y dependerá de todos los actores sociales.

De este modo, no podemos (el mundo adulto) aislarnos de la Niñez, pues con ella también producimos formas y modos de relaciones que construyen y producen realidad, y por tanto incoan las mejoras de las dinámicas humanas a favor del desarrollo actual y presente de la Niñez, y las posibilidades de ejercer, de esta manera, una ciudadanía efectiva, con las vertientes de influencia de los niños y niñas en las decisiones y creaciones infantiles, a favor de una cultura participativa propugnada tantas veces en las reuniones y convenciones que dignifican el proceso humano como constructor de caminos políticos de generación de una sociedad equitativa, equilibrada,

y ecuánime, o por lo menos, de una aproximación a esas categorías.

No deberíamos sorprendernos cuando se escucha la voz de las niñas y niños, cuando ellas y ellos construyen su participación como mecanismos de ejercicio de sus derechos, ya que crean símbolos, valores y regulaciones sociales en sus grupos de pares y con otros, que definen muchas veces categorías participativas, no coincidiendo necesariamente con lo que se cree comúnmente de ellas y de ellos (Osorio, 2003).

Es así como podemos observar nuevas formas de agrupación, de decisión, nuevas prácticas sociopolíticas, novedosos modos de ejercer liderazgos, otras relaciones y valores que al parecer son resistencias a las formas tradicionales que ha impuesto el mercado (Carvajal & Vega, 2005); y estas modalidades de participación se definen y se re-definen cada vez que se producen los ejercicios participativos, dando cuenta de una variada y rica creación y producción social, valorada y significada por los mismos niños y niñas, agrupados y concentrados en sus propias experiencias significativas, dando sentido a sus relaciones sociales.

De esta manera, las construcciones de niñez y las formas de construcción de su identidad, van generando nuevos conocimientos en los niños y niñas, lo que les permite ir descubriendo alternativas emergentes que promueven el desarrollo de sus propias capacidades, construyendo ciudadanía más inclusivas y fortaleciendo las democracias.

Por otra parte, aún se produce un desencuentro con el mundo adulto, principalmente con las autoridades que trabajan en instituciones de apoyo a la niñez, pues estas últimas regulan, a su estilo, el nuevo paradigma de la infancia en lo referente a participación de niños y niñas, ya que dan el espacio para que ellos y ellas se construyan como sujetos de derecho sólo en iniciativas puntuales. Las escuelas e instituciones que han implementado proyectos de corte ciudadano para la niñez, han dispuesto del lugar y del espacio de participación de los niños y niñas, pero no del todo; sólo en propuestas específicas, sin tomar en cuenta la implementación de metodologías participativas (Fernández, 2008). Por lo tanto, al realizar un análisis crítico de las instituciones relacionadas con la participación de niños y niñas, se evidenciaría que se encuentran basadas principalmente en políticas

y formas de pensamiento arraigadas en un modelo adultocéntrico que, como forma de producción social, tendería incluso a naturalizarse en los discursos de los niños y de las niñas (Cussiánovich, 2009, Duarte, 2006).

En esta misma línea, si no se logra adecuar y comprender el rol de garantes de los derechos fundamentales de la niñez, difícilmente se podrán realizar acciones concretas y educativas para el ejercicio de la ciudadanía, ni comprender los beneficios de que niños, niñas, jóvenes, sujetos adultos, participen y se hagan parte de sus acciones en sus trayectorias sociográficas, y ejerzan las presiones sociales cuando sus quejas no sean escuchadas, y provoquen las transformaciones sociales que requieran los contextos sociopolíticos y culturales de un tiempo determinado, generando así un proceso de derecho político ganado en la arena social, en sus confluencias y complejidades.

Mientras más se desoiga a la niñez, más alternativas de vulneración se erigen en las prácticas cotidianas, puesto que como la niñez no es escuchada, entonces no es validada en sus acciones concretas y simbólicas en el quehacer humano. Si bien es cierto, hoy las niñas y los niños participan más que antes, ellos mismos lo declaran; pero saben que aún hay muchos espacios donde poco pueden hacer o influir, y mientras ellos y ellas sigan significando dichas situaciones, valorándolas de forma perjudicial para sus vidas, difícilmente podrán emanciparse del yugo adultocéntrico que intenta “guiarlos por el buen camino” (Baratta, 1998).

Finalmente, queremos expresar que, a la luz de las experiencias que se han tenido con la niñez en contextos de alta vulneración, segregación y exclusión social, todavía prevalece en la institucionalidad, en las políticas públicas, en la educación formal y en gran parte de la sociedad civil, una molestia que ha ido en aumento cada vez que se plantea un enfoque de derechos, compenetrado con la Convención (CDN), situación que agrava y obstaculiza la puesta en ejercicio de un pilar fundamental de este instrumento, que es la Participación Infantil, una de las variadas figuras de producción social necesaria para mejorar la calidad de las relaciones entre los distintos componentes de una sociedad emergente. Sumado a esto, los niños y niñas mencionan que en contextos vulneradores, su participación puede tornarse violenta, y ésta ya

no podría ser justificada, pero sí legítima, por lo que nos transmiten en el mensaje de sus saberes que la democracia es un hilo fino de romper.

Dicho de otro modo, la forma en que se discuten, generan y ejecutan las políticas públicas dirigidas a la niñez, tiene sesgos peligrosos y perversos, que no se conciben con los postulados de la Convención. En las prácticas cotidianas de las prestaciones de servicio del Estado falta mucho camino para la aceptación y negociación con las niñas y los niños, en el entendido de que el camino para lograr réditos en la conformación de una ciudadanía, tiene que pasar necesariamente por la consulta de todos sus componentes activos de una sociedad.

De acuerdo con las investigaciones sobre niñez y sus diferentes aristas, la Participación Social surge como un elemento clave en las negociaciones sociales. Mientras los pactos políticos partidistas sólo buscan aumentar votos para seguir perpetuando sus partidos y el poder sobre sus conciudadanos y conciudadanas, millones de seres humanos luchan por sobrevivir en un mundo cada día más individual y frío. Los niños y las niñas no han escapado a ello; sin embargo, tienen la facultad y facilidad de contar con plasticidad de acciones sociales en beneficio de ellas y de ellos, y de los demás. Faltan voluntades y cambios profundos en el área institucional, especialmente en educación, para que se pueda sustentar viablemente una cultura participativa en los niños y niñas, que produzcan cambios en la arquitectura de la creación y reflexión sobre la idea de niñez (Bustelo, 2005).

Por último, tenemos la convicción de que una niñez construida en ejercicios ciudadanos, es una niñez educada y fortalecida social y culturalmente. Cuando se plantea una lógica colectiva que detente la defensa, protección, y promoción de derechos humanos, se estará realizando in situ la transformación real y efectiva en los modos de relación cultural y social entre el mundo infantil y el mundo adulto, que tanto plasmamos en artículos e investigaciones. Sin embargo, conocemos en la praxis que quebrar las lógicas tradicionales y hegemónicas para instaurar procesos alternativos y emergentes, son elementos procesuales que requieren de una gran destreza, tolerancia y por sobre todo comprensión de los fenómenos sociales. Nuestro intento en ese sentido, es dar otra mirada, desde el punto de vista crítico, a procesos

que requieren ser fomentados en una sociedad desgastada por los constantes bombardeos de una ideología neoliberal, que exalta el individualismo por sobre el colectivismo, afectando las construcciones de niñez (Cussiánovich, 2009).

### Lista de referencias

- Alfageme, E., Cantos, R. & Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia (POI).
- Apud, A. (2001). *Participación infantil, Enrédate con la Unicef, tema 11*. Recuperado el 23 de noviembre de 2010 de: [http://www.ciudadesamigas.org/doc\\_download.php?id=20](http://www.ciudadesamigas.org/doc_download.php?id=20)
- Baratta, A. (1998). *Infancia y democracia en Infancia, Ley y Democracia en América Latina*. Recuperado el 17 de octubre de 2010, de: <http://www.iin.oea.org/iin/cad/sim/pdf/mod1/Texto%204.pdf>
- Barraza, C. & Vargas, N. (2007). *Reconstrucción de la participación infantil desde la perspectiva de sujetos de derechos de niños y niñas asistentes a escuelas municipalizadas incorporadas en los programas de la Oficina de Protección de Derechos de la ciudad de Antofagasta*. Tesis para optar al grado de Licenciado de Psicología, Universidad Católica del Norte, Chile.
- Botero, P. & Victoria, S. (2006). Niñez ¿política? y cotidianidad. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(4), pp. 97–130.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Bustelo, E. (2005). *Infancia en Indefensión*. Recuperado el 26 de Noviembre de 2010, de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/sc/v1n3/v1n3a02.pdf>.
- Carvajal, M. & Vega, A. (2005). *Significado de las instituciones que forman parte de la red de apoyo a la infancia, de niñas y niños sujetos de intervención del Hogar de Cristo de la ciudad de Antofagasta*. Tesis para optar al grado de Licenciado de Psicología, Universidad Católica del Norte, Chile.
- Caucus (2000). *Una agenda de los derechos de los niños y niñas para la próxima década*. Recuperado el 15 de diciembre de 2010, de: <http://www.unicef.org/spanish/specialsession/documentation/documents/ChildRightsCaucuspan.pdf>

## *Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes*

- Cillero, M. (2004). *Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios*. Recuperado el 22 de diciembre de 2009, de:  
[http://www.iin.oea.org/cursos\\_a\\_distancia/infancia\\_autonomia\\_derechos.pdf](http://www.iin.oea.org/cursos_a_distancia/infancia_autonomia_derechos.pdf)
- Cortés, J. (2001). *Construcción Socio-histórica y Conceptualización Jurídica de la Infancia*. En: Corporación Opción, *Infancia y Derechos Humanos: Discurso, Realidad y Perspectiva*, (pp. 61-70). Santiago de Chile: Corporación Opción.
- Cortés, J. & Contreras, C. (2001). *Infancia y Derechos Humanos: Discurso, realidad perspectivas*. Santiago de Chile: LOM.
- Cussiánovich, A. (2009). *Ensayos sobre Infancia II, Sujetos de Derechos y Protagonista*. Recuperado el 13 de enero de 2011, de:  
<http://www.ifejants.org/new/docs/publicaciones/ensayosobreinfancia2.pdf>
- De Valcárcel, F. & Correa, G. (1995). *Para Salvar las Barreras. El sistema de aprendizaje tutorial*. Cali: Fundaac.
- Duarte, K. (2006). *Discursos de resistencias juveniles en Sociedades Adultocéntricas*. San José de Costa Rica: Colección Universitaria, Departamento Ecueménico de Investigaciones (DEI).
- Fernández, F. (2008). *“Protagonismo infantil: (Re) pensando y (Re)creando otras posibilidades de Infancia*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Social. Universidad Arcis, Valparaíso, Chile.
- Giberti, E. (1998). *La niñez y el hacer política. Política y niñez*. Buenos Aires: Losada.
- Hart, R. (2001). *La Participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Barcelona: Unicef-PAU Education.
- Núñez, S. & Marín, A. (2005). *El Ejercicio del Derecho de la Participación de niños y niñas y adolescentes en el contexto familiar y comunitario*. Documentos de trabajo para la Participación Infantil, Sename, Santiago de Chile, Chile.
- Osorio, E. (2003). *La participación infantil desde la recreación*. Fundación Colombiana de Tiempo Libre y Recreación, III Simposio Nacional de Vivencias y Gestión en Recreación. Recuperado el 17 de enero de 2010, de:  
<http://www.redcreacion.org/documentos/simposio3vg/EOsorio.html>
- Pérez, A. & Figueroa, H. (2005). *Construcción de participación infantil en niñas y niños del Hogar de Cristo, Antofagasta*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología, Antofagasta, Universidad Católica del Norte, Chile.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Trilla, J. & Novela, A. (2001). Educación y participación social en la Infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, p. 250-261.