

Infancia e Investigación participativa: metodología y experiencias¹

*Luis Rodríguez Gabarrón**

Introducción

Los propósitos de este artículo son –en realidad– propios de un ensayo, es decir, un ensayo que recupera una serie de reflexiones y de conclusiones de vida profesional. No es este documento un reporte de investigación de campo sino más bien una síntesis de los principios básicos de tipo teórico y filosófico, con los cuales hemos vivenciado nuestros referentes empíricos, en la investigación y la acción con infancia. A través de más de 20 años y más de 20 adversidades, casi todas latinoamericanas. Los contenidos a presentar en este artículo son cuatro principios teóricos y algunas de las experiencias asociadas a esos postulados normativos. Por supuesto, no son todos los postulados ni todas las experiencias, seleccionamos lo mejor de todo el viaje, lo más significativo, lo más recomendable –y memorable.

La organización de los contenidos y su secuencia se presentan en igualdad de importancia, además, no siempre es la misma consistencia en la argumentación pero esperamos siempre sean ideas comprensibles. No tratamos de convencer o persuadir sino más bien de reflexionar en lo que nuestra propuesta tiene de significativo para el tema central de

¹ Este ensayo es producto de investigaciones e intervenciones que se llevaron a cabo desde 1985 hasta 2005, financiadas por: UNICEF, Colegio de Psicólogos de Veracruz AC, Rädä Barnen de Suecia, Fundación Latinoamericana de Consultores AC, DIF Estatal Veracruz, AID-USA y PAMI Guatemala, Consejo Consultivo de la Niñez AC, PROCOMU (Proem) Estatal Veracruz, y la Universidad Veracruzana.

* Doctor en Psicología e investigador del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México [luis_gabarron@hotmail.com].

la infancia y la participación. No tratamos de ser exhaustivos en cada tema sino más bien reflexivos y críticos, por eso es que preferimos remitir al lector a las referencias bibliográficas que pueden profundizar ciertos temas básicos con mayor amplitud. Y son todos ellos autores representativos, emblemáticos, digamos los clásicos en el tema. Por eso es que no tratamos aquí de escribir otro texto de consulta, ya existen muchos y mejores.

Hablaremos de la investigación participativa de manera genérica, pues en la práctica americana existen modalidades diversas y con nombres distintos. Entre otros: investigación-acción participativa (Colombia, Fals Borda),² observación militante (Brasil, Darcy de Oliveira), pesquisa participante o investigación temática (Brasil, Rodríguez Brandao o Paulo Freire), participative research (Estados Unidos y Canadá). Sabemos de casos y modalidades fuera de la región, mención especial merece por ejemplo la modalidad que desarrolla John Gaventa y Participation Group, del Institute of Development Studies, University of Sussex, Brighton, United Kingdom, que cuentan con sitio web: <http://www.ids.ac.uk/ids>. Y, por supuesto, también la modalidad española que se ha desarrollado en la región mediterránea como estrategias educativas para la participación social (véase compilación de Ferrández, 1989). Sin embargo, esas modalidades generalmente comparten algunos principios filosóficos y teóricos básicos, por lo cual a esas modalidades y a esos principios les estamos llamando *participativistas*.

No podemos aquí extendernos demasiado en los fundamentos filosóficos de la investigación participativa, rebasa nuestros propósitos presentes, sin embargo se reconoce por ejemplo la influencia de la fenomenología, la hermenéutica, el materialismo dialéctico e histórico. También del Interaccionismo Simbólico, el neoestructuralismo, y más recientemente del pensamiento complejo, como lo plantea desde la epistemología sistémico-dialéctica Edgar Morin (1981) en su obra *El método* (Rodríguez y Hernández, 1994; 1997).³

² Ese nombre no debe confundirse con la investigación-acción del psicólogo norteamericano Kurt Lewin, de orientación paradigmática diferente.

³ En esos mismos textos citados se pueden encontrar revisiones más extensas, de distintos autores representativos, sobre los fundamentos filosóficos y científicos, también

La historia de la investigación participativa tiene sus inicios en los trabajos de alfabetización en el nordeste brasileño, por parte de Paulo Freire, filósofo de la educación, en la década de los sesenta. Se desarrolla rápidamente una alianza de intelectuales académicos apoyando a grupos y movimientos populares. Es una alianza que se extiende pronto a otros países latinoamericanos y africanos, no sólo por la eficacia notable del método alfabetizador de Paulo Freire sino además por las condiciones políticas, económicas, culturales, incluso científicas, existentes en la región latinoamericana. Y que son las condiciones que le dan su contexto original al paradigma participativista, precisamente dentro de las grandes crisis y transformaciones iniciadas en la década de los sesenta.

Otra advertencia inicial: hablaremos de infancia en referencia a menores de 18 años, incluyendo niños y niñas, desde pequeños hasta jóvenes. Y, en particular, nos referiremos a ciertos programas de atención y a experiencias relacionadas con tres tipos de infancia popular y latinoamericana, conocidos como *a)* infancia trabajadora, *b)* niños de la calle o en situación de calle, y *c)* la niñez indígena o perteneciente a grupos étnicos locales. La delimitación de la temática así como del sujeto y del objeto se hace necesaria, pues no queremos generalizar o universalizar en esas cuestiones realmente diversificadas, extensas, y siempre polémicas.

La presentación de nuestras reflexiones se hace con el formato de un ensayo, más libre que un artículo científico en su normativa académica y editorial. De tal manera que se presentará en primer lugar un principio teórico, seleccionado y configurado por nuestra personal revisión epistémica y por nuestra práctica profesional en la región (Rodríguez y Hernández, 1994; 1997). Y al explicar cada principio teórico se presentan las referencias teóricas principales, con base en los autores más representativos o paradigmáticos, los fundadores o pensadores que sistematizaron conceptualmente ese principio teórico mediante su propia práctica y su reflexión filosófica. Son ellos los autores *participativistas*. Después de cada principio teórico o postulado y sus

mayores explicaciones sobre los principios teóricos y metodológicos de la Investigación Participativa, particularmente latinoamericana.

respectivas referencias teóricas, estamos presentando algunas de las experiencias y programas de atención a la infancia que han asociado ese principio teórico a su respectiva práctica social y metodología. Son algunas de las experiencias, sólo casuística, de ninguna manera se pretende ser exhaustivo en ese aspecto pues existen muchas más experiencias relevantes en América Latina, pero que rebasan nuestras posibilidades de revisión en el presente espacio.

Cada programa o experiencia que aquí citamos se describe brevemente, se critica y reflexiona en cuanto a las lecciones obtenidas, vinculando en lo posible los principios teóricos que han sido aquí propuestos para la investigación y la acción con la infancia popular. Por supuesto cada experiencia mencionada en este ensayo es de mayor extensión que la que podemos aquí describir, por lo cual citamos las referencias bibliográficas con las que el lector curioso puede obtener mayor información específica.

De esa manera, pues, presentamos en este ensayo cuatro principios teóricos que consideramos esenciales al paradigma participativista y a la investigación o acción con la infancia. Sabemos que no son los únicos principios que rigen la praxis participativista. Sin embargo, consideramos que son los postulados de mayor generalización en la práctica y teoría latinoamericana, lo cual los constituye —a nuestro parecer— en *categorías paradigmáticas*. En otras palabras, los estamos planteando como pilares epistémicos de la identidad participativista. Así, centramos nuestra contribución en esta propuesta a la comunidad participativista, y también como propuesta al debate para la investigación relacionada con *la infancia y la participación*.

Todo eso, finalmente, justifica el título de este ensayo: *Infancia e investigación participativa. Metodología y experiencias*.

Principios teóricos y experiencias latinoamericanas

1. En la investigación participativa latinoamericana el punto de partida es *el sujeto y su perspectiva de la realidad en que vive*.

Se trata del sujeto en su propia realidad y de la percepción e interpretación que ese sujeto tiene de esa realidad concreta. Se parte de la

realidad concreta de los propios participantes en su circunstancia histórica, ya sea en relación a procesos de investigación, de educación o de acción. Lo cual se fundamenta, nos dicen Freire (1983:132-133) y Hall (1981:64-65), en la premisa fenomenológica que considera a las personas como seres-en-situación, enraizadas en condiciones temporales y espaciales que las marcan y que a su vez ellas marcan. Lo cual coincide con el conocido postulado del filósofo español Ortega y Gasset: “yo soy yo y mi circunstancia”. Esos seres-en-situación son precisamente el Sujeto y su manera de mirar o comprender la realidad social, como una totalidad concreta, nos dice Karel Kosik (1983), y una totalidad compleja, nos dice Edgar Morin (1981:152-155) desde su punto de vista sistémico-dialéctico. Es, entonces, el sujeto y su perspectiva de la realidad, lo que se constituye en uno de los principios teóricos de la investigación participativa, una de sus principales guías metodológicas tanto para la investigación o educación como para la acción o intervención. ¿Y eso qué significa para el trabajo participativista con y para la infancia?

Significa plantear como punto de partida a la infancia misma, construyendo de esa manera tanto la perspectiva de su realidad como los métodos para investigarla y para transformarla. No es tan difícil lograr que la niñez –siempre de acuerdo a sus capacidades– se exprese con la cantidad de técnicas e instrumentos que existen actualmente. Y que exprese esa niñez su percepción de la realidad es algo que desarrollan por naturaleza, casi por instinto y de acuerdo a sus recursos o habilidades. A menos que esa niñez se encuentre muy reprimida en ese aspecto, ya sea por experiencias traumáticas individuales o por la cultura latinoamericana de subordinación-dominación de nuestra infancia.

Si criticamos el paradigma cultural vigente debemos reconocer que la infancia es un objeto privatizado y colonizado por parte de los adultos, por la familia, por la escuela, por las instituciones, por la sociedad. E, inclusive, por los derechos humanos de la niñez, donde siguen siendo objeto de derechos y pocas veces sujeto de sus derechos. Es un objeto colonizado por el adulto patriarcal y autoritario, según lo fundamenta ampliamente de manera histórica y psicoanalítica Gérard Mendel (1979) en su libro *La descolonización del niño*. La cultura occidental de carácter patriarcal, posesiva, autoritaria, conquistadora y

colonizadora, no es nada nuevo ni exclusivo del psicoanalista Gérard Mendel. Desde la Grecia Clásica y el Imperio Romano se conoce con lujo de detalles el uso de la infancia como objeto, objeto de educación, objeto de sexualidad, objeto de propiedad, no eran ciudadanos ni parte formal de la democracia griega. La situación permanece como una estructura sólida del paradigma de trato hacia la infancia, no solamente occidental.

Esa privatización de la infancia es también una de las más importantes condiciones limitantes, obstaculizadoras, de la participación del infante tanto en la familia como en la escuela o en las instituciones públicas, sean éstas de educación, de salud, de desarrollo o de asistencia. Son situaciones en las que se encuentra presente la niñez y sin embargo en realidad es usada, manipulada, explotada o subordinada. No participa en cuanto a formar parte de la toma de decisiones que, para los valores *participativistas*, eso es efectivamente una de las formas más auténticas de la participación. Al igual que formar parte activa de cada etapa del proceso de planeación, organización, acción, evaluación y sistematización de las decisiones y acciones que les afectan como sujeto (Rodríguez y Hernández, 1994; 1997; Lima, 1988).⁴

Y no sólo encontrarse “de cuerpo presente en la escuela”, no sólo contar con representantes formales o buenos adultos portavoces. Y, en tanto que actor protagonista, también debe ser considerado e integrado en aquellos colectivos sociales que se encuentran construyendo las propuestas por el bien de la niñez. Y estar, también, decidiendo las alternativas que surgen derivadas de su conciencia, de su visión de la realidad, y de su condición como sujeto participativo. Con todas sus limitaciones, errores y virtudes, como cualquier otro sujeto de cualquier otra época histórica.

Se pueden citar aquí algunas experiencias concretas que se han desarrollado priorizando, en mayor o menor grado, ese principio básico. Una de esas experiencias es el programa denominado “Procuradores Infantiles de los Derechos de la Niñez”. Se inicia en 1996,

⁴ En esos mismos textos se pueden revisar conceptualizaciones más extensas sobre la participación, sus diferentes formas y grados, sus definiciones y contextos, también distintos autores paradigmáticos, sobre todo latinoamericanos.

por parte del Consejo Consultivo de la Niñez en Veracruz, Asociación Civil (CoCoNi, A.C.), es una agrupación que aglutina una docena de instituciones (públicas y privadas) y de especialistas en infancia de condiciones críticas. El CoCoNi se forma a partir de una convocatoria del DIF Veracruz (Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del estado de Veracruz) y al poco tiempo se gestiona el financiamiento de UNICEF México para llevar a cabo una serie de programas en salud, educación, nutrición, vivienda, organización comunitaria, desarrollo humano, derechos humanos. El plan general se realiza en 14 municipios veracruzanos de alta marginación y pobreza extrema, particularmente con indígenas, sobre todo mujeres, niños y niñas.

Una de las líneas de trabajo del CoCoNi desarrolla investigaciones y acciones para capacitar y organizar procuradores infantiles, es decir, niños y niñas organizados en colectivos comunitarios que promocionan y protegen los derechos de la niñez. Según la versión de esos derechos que se establece en la Convención Mundial en favor de la Infancia de 1989, convocada por la ONU-UNICEF. Esos procuradores infantiles son apoyados por un organismo comunitario, constituido por madres procuradoras de salud y por maestros de las escuelas locales, quienes también son capacitados en la metodología participativa y en los derechos de la niñez, y además –esas madres y maestros– se encuentran formando parte de los otros programas comunitarios. Son programas cogestionarios, entre el sujeto y las autoridades locales, las instituciones coparticipantes y las comunidades o comuneros (Rodríguez, 2006).⁵

Se logró una cantidad considerable de resultados y productos, por ejemplo se capacitaron en los distintos programas y temas alrededor de 5 mil mujeres, en grupos radicados dentro de 14 municipios veracruzanos. También se capacitaron más de 550 niños y niñas, con talleres y foros tanto locales como municipales y estatales. Además de los grupos adultos sensibilizados o capacitados para apoyar los derechos de la niñez, como los maestros locales, también las instituciones

⁵ En esa obra citada se puede revisar la sistematización completa de esa experiencia tan amplia, incluyendo metodología utilizada, actores y protagonistas participantes, problemas enfrentados, resultados obtenidos y sus repercusiones, así como las propuestas derivadas de la reflexión de la experiencia misma.

comunitarias y municipales, inclusive autoridades estatales. También se inició la reforma de antiguas leyes estatales y se logró, en 1998, la nueva Ley de Asistencia y Protección de Niños y Niñas del Estado de Veracruz, que se encuentra más cercana con los derechos signados por México en convenciones internacionales. Sin embargo, también es cierto que esa nueva ley todavía tiene vacíos y omisiones; actualmente se prepara otra propuesta de reforma por parte de organismos no gubernamentales. Además de los resultados obtenidos se desarrolla una serie importante de repercusiones, positivas, vinculadas a esa experiencia interinstitucional, interdisciplinaria e intersectorial.

Se aprendieron lecciones, por ejemplo, la niñez siempre muestra una mayor capacidad de participación, más allá de lo esperado, y resulta sorprendente para los adultos (conservadores y autoritarios) tener que aceptar el hecho de que la infancia cuenta con un mayor potencial de participación efectiva, organizada, consciente, inteligente, entusiasta. Por supuesto, la niñez participa plenamente según permitan los adultos y las instituciones espacios propicios a la participación activa, es decir, organizada pero no manipulada.

Otra lección, y una autocrítica, es que se debe cuidar el crecimiento demasiado rápido de los programas trabajando sobre una zona específica pues tienden a crecer de manera precipitada y desorganizada, provocando que cada programa o institución se desvincule de los demás equipos institucionales que se encuentran incluidos en el plan general.

Otro de esos programas relacionado con el principio de la niñez como actor protagonista es el de “Voz de los Niños”, apoyado por el UNICEF en varias regiones del mundo, incluyendo lugares de México como por ejemplo la Huasteca veracruzana –zona indígena de alta marginación– durante los años de 1996 a 2002. La cual es una zona extensa y dispersa, con un alto grado de marginalidad, y con difícil acceso geográfico. Ésa es una experiencia que se reporta brevemente en uno de los informes anuales de UNICEF dedicado a la mujer, es apenas mencionado con el nombre de *Chicontepec*, uno de los municipios huastecos de pobreza extrema (Rodríguez, 2006). Una de las consecuencias de ese programa promocional se dirige o impacta básicamente a las instituciones, públicas o privadas; se les puede influenciar en sus actitudes y sistemas o en sus políticas institucionales. Particularmente,

en cuanto a cómo comportarse o qué hacer con algunas nuevas alternativas de acción, es ese un recurso internacional que cuenta con el beneficio de la credibilidad institucional y —a la vez— con la limitación de no poder influir en ocasiones y dificultades de carácter político nacional o local de las instituciones.

Ese mismo organismo de la ONU dedica su informe anual de 1997 a la infancia trabajadora, aunque lo hace todavía en actitud paternalista, proteccionista y asistencialista, y sobre todo en plan de denunciar formas de trabajo que son perjudiciales para el desarrollo infantil. No está mal, también hace falta, pero al quedarse exclusivamente en la denuncia y el asistencialismo sigue tratándose a la niñez en tanto que objeto. El tema del trabajo infantil es demasiado amplio y demasiado polémico para nuestros propósitos actuales en este espacio, sin embargo se puede revisar una obra bastante completa de Manfred Liebel, *La otra infancia. Niñez trabajadora y acción social* (Ifejant, 2000), donde se encuentra un capítulo específico: “La Organización Internacional del Trabajo y el trabajo infantil. ¿De qué sirve a los niños trabajadores?” A la Organización Internacional del Trabajo (OIT) también se le critica que incluye formas de trabajo infantil que en realidad son actividades ilícitas, como la prostitución, la esclavitud, la pornografía y otras actividades que no quedan en la definición del trabajo como lo consideran las leyes para adultos, puesto que no existe un empleador o patrón, ni un contrato o un horario, ni un salario regular o registro formal. Entonces ¿esas actividades se pueden llamar trabajo?! Por otra parte, esos millones de niños y niñas en el mundo que forman parte de grandes masas en situación de pobreza extrema necesitan trabajar, tienen que trabajar apoyando el ingreso familiar y en ocasiones como el único ingreso posible con que cuenta la familia.

En fin, es un problema por demás complejo y en constante controversia, no lo vamos agotar aquí, sin embargo existen movimientos sociales protagonizados por la infancia de muchos países reclamando el derecho a trabajar y a mejores condiciones para un trabajo digno (Liebel, 1994). Es un movimiento de clases y culturas populares, y es un movimiento social apoyado por grupos de intelectuales universitarios, en redes internacionales, son investigadores y militantes comprometidos con la causa de la infancia popular. Una parte de ese

movimiento se sistematiza en el libro *Niños trabajadores: construyendo una identidad*, de Shibotto y Cussiánovich (1990), por parte de organismos civiles y comunitarios, como Manthoc en Lima, Perú.

Esa infancia popular es precisamente el sujeto, es el actor protagonista del movimiento social y lucha por la transformación de su realidad concreta y compleja. Ésa es una historia que concuerda con la ideología participativista.

Por otra parte, junto con el naciente siglo ya se percibe un cambio de actitud; por ejemplo, en el *Estado mundial de la infancia 2003*, el UNICEF se dedica por completo a concentrar y reportar experiencias asociadas a la participación infantil. Ya se incluye allí el concepto de *participación* con una de las definiciones de mayor generalización dentro de la investigación participativa (Freire 1983:133-154; Rodríguez-Brandao, 1983:107-108; 1987:45). En el prólogo del informe escrito por el secretario general de las Naciones Unidas, Kofi A. Annan, dice: “El tema principal del Estado Mundial de la Infancia de este año, la participación infantil, tiene por objetivo recordar a los adultos su obligación de obtener los puntos de vista de los niños, las niñas y los jóvenes y considerarlos cuando toman las decisiones que afectan a sus vidas”. Lo cual surge de la primera asamblea en que los niños y niñas participan como miembros oficiales de las delegaciones, en representación de sus gobiernos y organizaciones no gubernamentales. En la Asamblea General de mayo de 2002, el mismo secretario general se muestra sorprendido de la capacidad de participación de la infancia asistente; nos dice: “La presencia de los niños transformó la atmósfera de las Naciones Unidas [...] Nos trajeron sus ideas, sus esperanzas y sus sueños [...] Dieron vida a los valores de la Convención sobre los Derechos del Niño”. Se pueden consultar esos informes en su respectivo sitio web: <http://www.unicef.org/spanish/sowc03/contents/index.html>.

Consideramos oportuna la crítica de que esas políticas y programas no surgen por iniciativa o propuesta del UNICEF, sino más bien como respuesta obligada por las presiones tan frecuentes y desde diferentes partes del mundo proponiendo destacar la participación infantil (no la metodología participativa). Y acercándose a la premisa de considerar a la infancia como protagonista de procesos económicos, sociales, históricos y políticos. Procesos que se evidencian con mayor claridad en

regiones como África, Asia, América Latina. Actualmente la postura de ese organismo mundial ya no es tan radicalista como la propuesta de la OIT, quienes siguen promoviendo “erradicar” por dañino toda forma de trabajo infantil, como si todo fuera esclavitud, prostitución, como si todo el mundo fuera Europa Central. En resumen, es obvio que el principio *participativista* del sujeto y su perspectiva de la realidad tiene sus agentes y procesos obstaculizadores, tanto como sus propios procesos y contextos facilitadores, a veces funcionando de manera simultánea. Las instituciones compran sólo ciertas partes del discurso paradigmático y –por supuesto– no todo el paradigma.

2. Otro de los principios fundamentales en la investigación participativa es la interacción de sujeto a sujeto en situación de diálogo. Es una relación de diálogo horizontal, nos dice Freire (1983:99-240), que se da entre sujetos y es la situación en la que se desarrolla la problematización de su realidad, así como la toma de conciencia y la reflexión de sus alternativas para la transformación de esa realidad concreta. Es un diálogo reflexivo, crítico, de comunicación efectiva, con esa horizontalidad que marca la nueva relación entre el investigador o educador y los grupos populares.

Y es un diálogo en el que se abandona la postura de erudito, nos señala Fals Borda (1986:49), para escuchar y aprender de discursos concebidos en diferentes sintaxis culturales. Además, la dialogicidad es uno de los principios epistemológicos que fortalecen a la investigación participativa como paradigma distinto al de las ciencias naturales y físicas, y sobre todo más cercano a las ciencias sociales y humanas que buscan cambiar la relación hegemónica de sujeto-objeto por una relación sujeto-sujeto. Los fundamentos filosóficos y científicos de este principio paradigmático son extensos y no podemos desarrollar aquí una revisión exhaustiva sobre su relevancia para la *praxis participativista* (Rodríguez, 1994:29-31). Sin embargo, podemos señalar algunos criterios metodológicos generalizados y experiencias vinculadas.

En la investigación convencional, hegemónica, occidentalizada, se establece una relación de sujeto-objeto, donde el investigador es el sujeto y la infancia siempre juega un papel de objeto. De objeto observado, de objeto explicado o interpretado pero siempre objeto. En la

metodología participativista la niñez es el sujeto y es quien –en primera instancia– observa, describe, explica e interpreta su realidad concreta. El investigador o educador se convierte en un *facilitador*, un facilitador de los procesos de participación, un propiciador de espacios para la problematización, concientización y reflexión colectiva. En actitud de escuchar, apoyar, asesorar en lo pertinente, en lo necesario, sin adueñarse del proceso pero tampoco abandonarlo. Y, por supuesto, es también un asesor y un co-gestor del conocimiento producido por la infancia en-situación-de participación, es ella la protagonista del doble proceso de investigación-acción. Y siempre de manera lúdica, colectiva, jugando y aprendiendo, jugando y enseñando, jugando y decidiendo (Rodríguez, 1996:433-465). Ya bien lo dice Freire (1973:73-84): “No se trata de transformar a los seres humanos sino a la realidad [...] De las personas se pretende investigar su pensamiento-lenguaje referido a la realidad y visión del mundo”.

Se pueden citar programas de atención que han desarrollado este principio básico de manera práctica, por ejemplo el programa “De Niño a Niño”, que fue implementado por diversos organismos (no gubernamentales) de atención a la infancia en situación de calle, desde la década de los ochenta y en algunos casos anteriormente. Es el caso en Guatemala de la agencia Childhope (Carlos Palacios y otros), también del organismo civil Pronice (Karolina Castro, fundadora), de PAMI-USAID (Graciela Domínguez), y de la Coordinadora Institucional de Promoción por los Derechos del Niño (Ciprodeni), por mencionar sólo algunos de los muchos programas guatemaltecos para la infancia, en tanto que protagonista de movimientos y marchas callejeras en defensa de sus derechos y de mejores condiciones de vida. El caso de Guatemala es realmente ejemplar, no sólo por la gran solidaridad de su gente sino, además, por sus logros y esfuerzos a favor de la participación infantil. También se debe destacar el valor de esos logros en contextos como las críticas condiciones de guerra prolongada, como su pobreza endémica y colonizada, como su población indígena (maya) mayoritaria, y otras tantas adversidades políticas. La lección en todos esos programas es que la infancia no es el problema, es parte de la solución.

En México se desarrollan casos con principios metodológicos similares por parte de Matraca, A.C., organismo no gubernamental constituido por jóvenes educadores-de-calle trabajando con niños de la calle y con niños trabajadores en situación de pobreza extrema en la ciudad de Xalapa, Veracruz, y apoyados por organizaciones católicas. Y también el caso, ya mencionado, del Consejo Consultivo de la Niñez en el Estado de Veracruz (CoCoNi), que prioriza en lo posible el principio de la relación sujeto-sujeto en situación de diálogo. Ciertamente, no siempre es posible, y ésa es otra de las lecciones aprendidas. Sin embargo, y a pesar de todas las adversidades, la sociedad civil se organiza y enfrenta el problema.

Además, se debe mencionar una experiencia netamente multiétnica e incluso interétnica, en una interacción de sujeto-indígena a sujeto-indígena, por parte del programa denominado “Organización de la Mujer y el Niño Indígena en Acapulco (OMNI). Educadores Populares Bilingües” (Rodríguez y Hernández, 1992). Educadores que en realidad son biculturales, quienes trabajan con migrantes de La Montaña del estado de Guerrero que se desplazan (temporal o definitivamente) hacia el puerto de Acapulco, en los años noventa. Y, queremos aquí destacarlo, financiados por la agencia internacional Rädä Barnen de Suecia, que ha tenido un importante rol de apoyo a multitud de programas latinoamericanos, particularmente innovadores, comprometidos, no convencionales. Y sobre todo, son programas y experiencias bien contextualizadas en sus respectivos entornos locales, con el equipo de trabajo formado por gente de la localidad; lo cual es una lección de carácter logístico que se desprende de una agencia extranjera que además de financiamiento proporciona apoyo técnico y es respetuosa de la idiosincrasia regional y cultural. Ciertamente, así se facilita establecer una interacción de sujeto a sujeto en situación de diálogo.

Finalmente, en ese programa de atención a migrantes indígenas y a sus familias trabajando en ese conocido puerto turístico de Acapulco, se organizó y se capacitó a un pequeño equipo de educadores/as bilingües, quienes eran también maestros rurales de la localidad a la vez que indígenas de los mismos grupos étnicos con los que trabajaban y además hablaban su mismo idioma. De esa manera establecieron desde el

inicio del programa –naturalmente, digámoslo así– una relación de sujeto a sujeto y en una situación de diálogo. Un tiempo después se les capacitó en técnicas participativas, por parte de consultores participativistas, aunque la verdad es que la mayor parte de los principios teóricos ya los estaban trabajando en su práctica cotidiana (Rodríguez y Hernández, 1992).

A partir de la reflexión crítica y colectiva de esa práctica social, ambas partes, consultores y consultantes, aprendieron, enseñaron, sistematizaron y publicaron la experiencia (1992) con el apoyo de Rådda Barnen de Suecia y del Instituto Nacional Indigenista. Además de producir un conocimiento conjunto, un conocimiento que es producto de la experiencia de ambos sujetos (consultores y consultantes), es decir, un conocimiento popular-étnico que se encuentra en mestizaje con un conocimiento académico-occidental. Ese conocimiento conjunto es un “tercer conocimiento”, sincrético, híbrido, en co-gestión, y que surge así de la acción re-pensada dentro de un proceso de transformación de realidades concretas. Es, por supuesto, también, auténtica participación. Y es, incluso, un conocimiento producido y legitimado por una *praxis* social. Lo cual nos conduce al siguiente precepto teórico.

3. El tercer principio teórico nos señala que el sujeto produce conocimiento derivado de su práctica social. Es el saber social, y es un producto derivado de su percepción e interpretación de la realidad, tanto como de su experiencia personal-social reflexionada: reflexionada críticamente y colectivamente (Freire, 1983; Rodríguez-Brandao, 1983; Fals, 1986). Se establece así una relación interdependiente entre el sujeto y su objeto, entre la *praxis* y la producción del conocimiento.

Es, por tanto, “en la *praxis* donde hay que buscar el conocimiento. Y jamás hay que buscar al objeto excluyendo al sujeto”, según lo concluye de manera filosófica Edgar Morin (1981:118). En otras palabras, es la práctica re-pensada, es la acción reflexionada y transformadora, ésa es la *praxis* que genera el conocimiento y la verdad social. Y no se trata de conocer por conocer, ni conocer para pronosticar o controlar, como en la ciencia convencional. Se busca conocer para transformar, es generar el conocimiento necesario y útil para la transforma-

ción de la realidad concreta, particularmente la realidad social del sujeto y su circunstancia histórica.

Lo que significa reconocer y validar el saber de la infancia en su práctica social, particularmente en situaciones participativas es un saber que se convierte en punto de partida. Aún más, en situaciones participativas significa tomar ese saber como plataforma inicial para los procesos de planeación, al igual que de organización y de acción, también para los procesos de evaluación y de sistematización. Sean esos procesos dirigidos para la investigación o la educación, o incluso para la organización. La infancia no es “un libro en blanco”, donde todo falta por escribirse. *Los niños son los expertos de su propia realidad*, dicen aquellos programas y activistas adultos que creen en ese saber infantil y que creen en esa capacidad de pensar o de concientizar, pero sobre todo de participar y aportar.

Uno de los sectores de infancia con mayor repertorio y disposición a la participación seguramente es el de los niños y niñas trabajadores. Porque en esos escenarios laborales se tiene que aprender rápido y potenciar las habilidades necesarias a la supervivencia. Porque no hay mejor escuela que el trabajo cuando fortalece el desarrollo humano, en esos sectores populares el trabajo es una escuela para la vida, es una forma de construir identidad. Porque la cotidianidad laboral –cuando se problematiza y se reflexiona– genera un conocimiento colectivo. Porque la experiencia, re-pensada, cuestionada, comprendida, produce el saber generador de la capacidad para plantear alternativas y eventualmente transformar realidades. De aquí que en la práctica participativista sea tan frecuente la sistematización de la experiencia, de la cual se extrae el conocimiento –a cualquier edad.

En su libro *Protagonismo infantil. Movimientos de niños trabajadores en América Latina*, Manfred Liebel (1994), nos presenta las evidencias encontradas con grupos organizados de trabajadores infantiles y juveniles, así como de sus propias organizaciones autogestionarias y/o co-gestionarias, en países como Brasil, Nicaragua y Perú. También se describen otros programas y países en los que se muestra el saber infantil y su potencial para la participación, sea en la comunidad o en el trabajo, en el libro *La otra infancia. Niñez trabajadora y acción social*,

de Liebel (2000). Y no es el único tipo de infancia que ha evidenciado esa capacidad de producir su propio saber –y de hacerlo operativo en su realidad inmediata.

También se encuentra en el libro *Metodología participativa: infancia callejera y programas de atención* (Rodríguez, 1993), la evaluación y sistematización de una serie de organismos y experiencias mexicanas en distintos sitios y contextos, desde 1985 hasta 1992, trabajando con niños y niñas de la calle o en situación de calle. Todas ellas, experiencias no convencionales, construidas sobre la convicción de que el sujeto produce conocimiento derivado de su perspectiva de la realidad y de su práctica dentro de los escenarios sociales, contextos culturales, coyunturas históricas y económicas o políticas. Aunque ellos, educadores populares, no siempre lo digan con esas palabras participativistas. Y es una convicción porque lo han visto, lo han vivido en las calles suficientemente para poder afirmarlo. Subrayamos esto porque existe gente que no cree en la posibilidad de que la niñez pueda realizar semejante actividad intelectual. Nuestra lección, a partir de vivencias personales y colectivas, es que es precisamente de esos grupos y movimientos populares de donde surgen inicialmente las bases freireanas de una ciencia popular, lo que ahora estamos llamando –académicamente– metodología participativa.

4. El cuarto principio o guía metodológica se encuentra relacionada con el poder del saber y el saber del poder. “Se trata de fortalecer el saber popular como vehículo para llegar en última instancia al fortalecimiento del poder popular contra-hegemónico”, nos dice Félix Cadena (1983:161-168), precisamente como un “contrapeso político”, nos dice también Bud S. Hall (1983:17-34). Ambos autores citados son representativos y fundadores del movimiento intelectual participativista en América Latina, casi desde los inicios freireanos. Desde entonces se tiene claro que un conocimiento popular fuerte es la vía para el empoderamiento del sujeto. Y, bien, pero ese principio teórico ¿cómo se relaciona con la infancia y en particular con la infancia popular?

Cuando esa infancia *organizada* en la acción *reflexionada* comprende que el saber es poder se puede iniciar un proceso de *empoderamiento* (*empowerment*). Lo que significa un fortalecimiento político de la in-

fancia trabajadora como protagonista, como sujeto. Significa también un empoderamiento de su capacidad para tomar decisiones, para transformar su realidad, para emanciparse de su colonizaje y privatización como objeto. Es el saber que representa también un empoderamiento de su capacidad para la participación en la democracia, así como un *posicionamiento* de la infancia laboral tanto en los procesos electorales como en los proyectos de cada partido político nacional. Actualmente la infancia trabajadora ya representa un importante lugar en la economía informal de muchos países. Sin embargo, el hecho de que en la actualidad sea un innegable sujeto económico no le garantiza un lugar privilegiado como sujeto político, ni el disfrute de sus beneficios consecuentes. Por eso es tan importante la organización política de las comunidades gremiales específicas y formar redes de potenciación del papel y del activismo manifiestamente político. No necesariamente partidista, claro está, pero efectivamente político en el sentido de luchar por un proyecto de sociedad mejor.

Algunas experiencias demuestran la capacidad de organización autónoma y política de la infancia; por ejemplo los NAT's en Perú (Schibotto, 1990), Nicaragua, Brasil (Liebel, 1994), también en África y la India (Liebel, 2000), que organizan sus propios sindicatos, inclusive sin el apoyo o en contra de los sindicatos de adultos. Y no sólo la niñez de clase trabajadora. También hay experiencias con la infancia de clase escolarizada en varios países, intentando vincular la democracia o los proyectos de partidos políticos con la participación infantil. Obviamente, ninguna de esas experiencias se encuentra exenta de críticas y polémicas, abundantes, sin embargo son vivencias como “destellos” o semillas que pueden llegar a fructificar políticamente. Porque si la infancia no sabe el poder que tiene nunca podrá ejercerlo. Porque, ciertamente, el saber es poder, y ese poder del saber se necesita cuando se quieren cambiar las relaciones asimétricas entre grupos sociales hegemónicos y subordinados, es decir, entre distintos sujetos.

En México, por ejemplo, el UNICEF y el Instituto Federal Electoral (IFE) organizan (6 de julio de 1997) la votación de la niñez en todo el país, votando por los derechos de los niños (según la Convención Mundial 1989). El CoCoNi apoya el programa en el estado de Veracruz, inclusive el Consejo Ejecutivo visita a los comités estatales de cada

partido político y a varios alcaldes municipales. Se hace de manera simultánea a las votaciones electorales de partidos oficiales en esa misma fecha, y los niños y niñas votan en casillas formales y colindantes a las casillas de votación de los adultos. Se obtiene una gran asistencia y difusión de los derechos de la niñez en el país, sobre todo se realiza una experiencia de participación infantil sin precedentes nacionales. De todos modos, políticamente, no pasó nada grave y la anécdota quedó como educación civil de la niñez y juventud mexicanos para la vida adulta. Nota curiosa y frugal de la joven democracia mexicana. No es fácil ni rápido el fracturar o el retar un paradigma político cultural tan autoritario y paternalista, con tantos siglos de historia, enraizado tan profunda y eficientemente. Es una lección tan sencilla como obvia e ineludible: el poder del saber.

También existe un Parlamento Infantil Nacional, auspiciado por el Congreso de la Unión de México, el Instituto Federal Electoral, la Comisión Nacional de Derechos Humanos, con 300 distritos electorales, también convocan a ese parlamento la Secretaría de Educación Pública y sus escuelas primarias en todo el país, mediante concursos locales (prensa mexicana nacional, de marzo de 2004). En esa misma temporada algunas escuelas veracruzanas desarrollan un ejercicio al interior de cuarto, quinto y sexto grado de las escuelas primarias, sembrando la formación de planillas para partidos políticos. Con sus campañas por parte de los candidatos/as, hasta llegar a la votación –individual y secreta–, como se desarrolla en el sistema oficial mexicano. Así que la niñez se divierte y se entrena para votar algún día cuando tengan sus derechos civiles de adulto. En varios municipios veracruzanos se instala desde entonces la selección de un destacado alumno/a de las escuelas secundarias para ser “alcalde por un día”. Además, se incrementa la frecuencia con que los partidos políticos formales incluyen propuestas y agendas políticas para –o con– la infancia veracruzana. ¿Eso convierte a la infancia mexicana en sujeto político?

También se logra –mediante foros infantiles de participación y del CoCoNi– configurar la propuesta de reforma de ley y después la aprobación de la LVII Legislatura del estado de Veracruz para una nueva ley. Esa reforma se procesa a través de varios mecanismos y filtros hasta

llegar a aceptarse con el nombre de Ley de Asistencia Social y Protección de Niños y Niñas del Estado de Veracruz, con vigencia desde 1998 (Rodríguez, 2006).⁶

Bibliografía

- Cadena, Félix, “Conocimiento de la realidad, educación, organización popular y otros procesos desde la perspectiva de la instrumentación en la investigación participativa”, en Gilberto Vejarano M. (comp.), *La investigación participativa en América Latina: Antología*, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, 1983, pp. 161-168.
- CoCoNi, AC, *Ley de asistencia social y protección de niños y niñas del estado de Veracruz*, CoCoNi/ UNICEF/ DIF Estatal Veracruz, Xalapa, Veracruz, 1998.
- Fals Borda, Orlando, *Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragua, México, Colombia*, Siglo XXI Editores, Bogotá, 1986.
- Ferrández, Adalberto y Javier Peiro (comps.), *Estrategias educativas para la participación social*, Humanitas, Barcelona, 1989.
- Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, 30a. ed., Siglo XXI Editores, México, 1983.
- , *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Siglo XXI Editores, México, 1973.
- Gaventa, John y Participation Group, Institute of Development Studies, University of Sussex, Reino Unido, 2000.
- Hall, Bud L., “Investigación participativa, conocimiento popular y poder”, en Gilberto Vejarano M., *La investigación participativa en*

⁶ Esas experiencias —y otras más de distintos tipos— se reportan y se sistematizan ampliamente a través del Consejo Consultivo de la Niñez en el Estado de Veracruz (CoCoNi), con apoyos del UNICEF y de la Universidad Veracruzana, durante los años de 1999 a 2004, con la intervención de varias instituciones y diversos programas de acción. Y los resultados se concentran en el libro *Educación participativa y desarrollo humano pluricultural*, Rodríguez Gabarrón (coord.), que se encuentra en prensa actualmente (2006), por parte del estado, con sede en Xalapa, Veracruz, México.

- América Latina: Antología*, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, 1983, pp. 15-34.
- Hernández Landa, Libertad, *Una pedagogía de la calle: manual para educadores de calle*, Rädä Barnen de Suecia, Xalapa, Veracruz, 1992.
- , *Procesos de sistematización. Guía didáctica*, PAMI y USAID, Guatemala, 1998.
- Liebel, Manfred, *La otra infancia. Niñez trabajadora y acción social*, Ifejant, Lima, Perú, 2000.
- , *Protagonismo infantil. Movimientos de niños trabajadores en América Latina*, Nueva Nicaragua, Nicaragua, 1994.
- Lima A., Boris, *Exploración teórica de la participación*, Humanitas, Buenos Aires, 1988.
- Mendel, Gérard, *La descolonización del niño*, Ariel, México, 1979.
- Morin, Edgar, *El método. La naturaleza de la Naturaleza*, Cátedra, vol. I, Madrid, 1981.
- Kosik, Karel, *Dialéctica de lo concreto. Estudio sobre los problemas del hombre y el mundo*, Grijalbo, México, 1983.
- Prensa Mexicana, Notas periodísticas de marzo de 2004 sobre el Segundo Parlamento Infantil Nacional. Convocan: Instituto Federal Electoral-Comisión Nacional Derechos Humanos-Congreso de la Unión-300 distritos electorales-Secretaría de Educación Pública y sus escuelas primarias en todo el país.
- Revista Psicología y Salud*, del Instituto de Investigaciones Psicológicas, en la Universidad Veracruzana, con sede en Xalapa, Veracruz, México. Existe sitio web: <http://www.uv.mx/iip/revistas.htm>
- Rodríguez Brandao, Carlos, “La participación de la investigación en los trabajos de la educación popular”, en Gilberto Vejarano M. (comp.), *La investigación participativa en América Latina: Antología*, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, 1983, pp. 89-110.
- y Orlando Fals Borda, *Investigación participativa*, Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo, 1987.
- Rodríguez Gabarrón, Luis, *Educación participativa. Desarrollo humano pluricultural*, Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Veracruz, primera edición actualmente en prensa por parte de Editora del Estado, Xalapa, Veracruz, 2006.

- , “Infancia y derechos: diagnóstico situacional y participativo”, *Revista Psicología y Salud*, Nueva Época, enero-junio de 1998, pp. 77-95. Es un trabajo conjunto de la Universidad Veracruzana y del Consejo Consultivo de la Niñez en Veracruz, Asociación Civil (CoCoNi, A.C.).
- , La investigación participativa para/desde la infancia popular trabajadora, ponencia presentada en el Primer Encuentro de Trabajo América Latina y Europa (PANAT’s), en Córdoba, Argentina, septiembre de 1997.
- y Libertad Hernández Landa (coords.), Organización de la Mujer y el Niño Indígena de Acapulco (OMNI), Sistematización de la experiencia, Coedición de Rädä Barnen de Suecia y el Instituto Nacional Indigenista, México, 1992.
- , “Grupos participativos y el facilitador en salud mental comunitaria: sistematizando la experiencia”, en Godeleva Rosa Ortiz (comp.), *Psicología y salud: la experiencia mexicana*, Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, 1996.
- y Libertad Hernández Landa, *Investigación participativa*, Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), Cuadernos Metodológicos, núm. 10, Madrid, 1994.
- , *Metodología participativa. Infancia callejera y programas de atención*, Rädä Barnen de Suecia y Fundación Latinoamericana de Consultores, A.C., Xalapa, Veracruz, 1993.
- Gomezjara, Francisco (comp.), *Los niños del sexto continente*, 2a. ed., Teseo, Xalapa, Veracruz, 2000.
- Shibotto Giangi y Alejandro Cussiánovich, *Niños trabajadores: construyendo una identidad*, Manthoc, Lima, Perú, 1990.
- UNICEF, *Estado mundial de la infancia 1997*, Ginebra, ONU.
- , *Informe 2003 sobre la situación mundial de la infancia*, ONU, Ginebra, y su respectivo sitio web: <http://www.unicef.org/spanish/sowc03/contents/index.html>