

CUADERNOS SOBRE

Desarrollo Infantil Temprano

36s

¿Me haces caso?

*El derecho de los niños pequeños a
participar en las decisiones que los afectan*

Gerison Lansdown



Sobre esta publicación

¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan subraya que la participación aumenta la autoestima de los niños y la confianza en sí mismos, fomenta sus capacidades generales, produce mejores rendimientos, refuerza la comprensión de los procesos democráticos y el compromiso en los mismos, y además, protege a los niños con mayor eficacia. Brinda la oportunidad de desarrollar el sentido de autonomía, la independencia, una mayor competencia y adaptabilidad social. Los beneficios son significativos y los adultos, bien con responsabilidad directa o indirecta sobre los niños, necesitan adquirir mayor nivel de humildad reconociendo que es mucho lo que se puede aprender de los niños. Y es más, el argumento a favor de la escucha a los niños va más allá de los efectos beneficiosos. Es también un asunto de justicia social y derechos humanos. Todas las personas, por jóvenes que sean, tienen el derecho a ser partícipes de sus propias vidas, de influir sobre lo que les ocurre, de implicarse en la generación de su propio entorno, de tomar decisiones y de que sus opiniones sean respetadas y valoradas.

La creación de entornos donde realmente se cumplan estos derechos para los niños pequeños requerirá de un profundo cambio. En la mayoría de países del mundo, se percibe a los niños pequeños como receptores pasivos de atención y cuidado. Se subestima su capacidad para la participación, se niega la conducción de sus propias vidas y no se reconoce el valor de tomarlos en cuenta. Todavía existe una creciente y persuasiva evidencia para combatir estas barreras.

Foto de portada: Niños Khmu (Laos). Foto: JORGEN SCHYTTE/Lineair Fotoarchief

Traducción de la versión original (*Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them*):
Claudio Pedro Behn

Diseño gráfico: Valetti, bureau voor strategische communicatie en vormgeving, La Haya, Países Bajos

36s

CUADERNOS SOBRE

Desarrollo Infantil Temprano

¿Me haces caso?

*El derecho de los niños pequeños a
participar en las decisiones que los afectan*

Gerison Lansdown

Mayo 2005

Copyright © 2005 Fundación Bernard van Leer, Países Bajos. La Fundación Bernard van Leer autoriza y promueve la utilización de la presente publicación, siempre que se realice sin fines comerciales y se cite adecuadamente la fuente.

Las opiniones expresadas en la presente publicación son de la autora y no reflejan necesariamente los puntos de vista de la Fundación Bernard van Leer.

Sobre la autora

Gerison Lansdown es asesora internacional en materia de derechos de la infancia. En 1992 fundó la Children's Rights Alliance for England, asumiendo asimismo la dirección de dicha institución, dirigida a promover la implementación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. Ha desarrollado una extensa labor, tanto a nivel nacional como internacional, publicando numerosos trabajos y dictando cursos y conferencias sobre el tema de los derechos del niño. En calidad de consultora colabora con el Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF en Florencia y es corresponsable de la dirección de la nueva iniciativa internacional Educación sobre los Derechos del Niño para Profesionales. Actualmente es miembro del Comité de UNICEF para el Reino Unido.

Referencia bibliográfica para citas:

Lansdown G. (2005), *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*, Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano N° 36s, Fundación Bernard van Leer, La Haya, Países Bajos.

ISSN 1383-7907

ISBN 90-6195-083-X

Índice

<i>Introducción</i>	v
<i>Capítulo 1: La noción de participación</i>	1
Todos los niños son capaces de manifestar su opinión	1
El derecho de los niños a expresar su opinión libremente	2
El derecho a ser escuchados en todos los asuntos que los afectan	3
El derecho a que sus opiniones sean tomadas en serio	3
El derecho a que sus opiniones sean respetadas en función de su edad y madurez	5
<i>Capítulo 2: Argumentos a favor de la participación de los niños pequeños</i>	8
Promueve el desarrollo del niño	8
Protege mejor a los niños	9
Produce resultados mejores para los niños	11
Refuerza la democracia	13
Es un derecho humano fundamental	13
<i>Capítulo 3: Cómo se pone en práctica la participación</i>	14
Qué se entiende por participación	14
<i>Capítulo 4: Grados de participación</i>	16
Procesos consultivos	16
Procesos participativos	17
Procesos autónomos	18
<i>Capítulo 5: Oportunidades para la participación de los niños pequeños en los distintos ámbitos</i>	19
En la familia	19
En otros contextos relacionados con la primera infancia	21
En la escuela	24
En la sanidad	26
En las comunidades locales	28
<i>Capítulo 6: Cómo se mide la participación</i>	30
El alcance de la participación en el desarrollo de programas	31
Criterios de calidad para la promoción de una participación eficaz	33
El impacto de la participación	36
<i>Capítulo 7: Matriz para medir la participación infantil: un ejemplo ilustrativo</i>	40
La medición del alcance de la participación	40
La medición de la calidad de la participación	41
La medición del impacto del proyecto	42
<i>Conclusión</i>	45
<i>Referencias bibliográficas</i>	46

Introducción

En los 15 años transcurridos desde que la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los Derechos del Niño, han proliferado las actividades y se han multiplicado las reflexiones en torno al tema de la participación infantil. Los niños han adquirido visibilidad en el ruedo político a todos los niveles, desde las sociedades de fomento de las aldeas, en un extremo del amplio espectro de instituciones interesadas, hasta la Asamblea General de las Naciones Unidas, en el otro. Han intervenido en investigaciones, consultas, campañas e iniciativas de sensibilización, en proyectos de educación y ayuda recíproca de niño a niño, en el diseño, la implementación, el monitoreo y la evaluación de programas, en la divulgación a través de los medios de comunicación, en el análisis de políticas y en conferencias, así como en el desarrollo y la gestión de sus propias organizaciones. Sin embargo, hasta la fecha, la inmensa mayoría de las tareas se ha concentrado en los niños más grandes. Se ha concedido relativamente poco espacio a los niños de edad inferior a los 8 años. Son varios los factores que pueden explicar este fenómeno.

En muchos casos, los actores clave que llevan la cabecera en la discusión acerca de la Convención sobre los Derechos del Niño son las organizaciones no gubernamentales (ONG) que se ocupan principalmente de los niños más grandes. Es por eso que los enfoques que se han elaborado tienden a generar actividades diseñadas con la intención de crear nuevos foros de debate, en los cuales precisamente consiguen hacerse oír

los niños más grandes, en vez de trabajar dentro de las instituciones que tienen mayor impacto en la vida de los niños más pequeños: la familia, la escuela, los centros de atención sanitaria y los establecimientos para el cuidado de la primera infancia. Quienes se ocupan de la vida de los niños menores de 8 años son sus padres y cuidadores, además de toda una serie de profesionales (enseñantes, personal de las guarderías, líderes de grupos de juego, operadores sanitarios), que por el momento han asumido un rol menos emprendedor en las discusiones sobre los derechos del niño, aunque está claro que muchos de estos profesionales también promueven las prácticas participativas en su labor con los niños. El compromiso activo de las ONG en la promoción de la participación infantil se deriva de un análisis de la vida de los niños centrado en los derechos de los mismos. Dicho análisis sienta sus raíces en el reconocimiento de que los niños tienen derecho a participar en las decisiones que afectan sus vidas. Todo esto es muy diferente del enfoque que predomina en el sector de la primera infancia, donde la atención se concentra en el fomento del desarrollo del niño, más que el respeto y la protección de sus derechos. Aunque entre ambos planteamientos no existe una contradicción intrínseca, es evidente que tienen como resultado intereses, objetivos y estrategias de intervención radicalmente distintos. Por último, la falta de insistencia en la participación de los niños pequeños probablemente se debe también a los desafíos que dicha participación presenta. Si bien el respeto del derecho de los

niños de cualquier edad a participar en la toma de decisiones exige cambios fundamentales en las actitudes tradicionales, el reto es mucho mayor en el caso de los niños más pequeños que, en su vida cotidiana, tienen aún menos voz en capítulo cuando se trata de decidir cómo se debe organizar su vida.

Sin embargo, la Convención sobre los Derechos del Niño extiende el derecho a ser escuchados y tomados en serio a todos los niños capaces de manifestar una opinión y, obviamente, entre ellos figuran los niños pequeños. Por tanto, existe la necesidad imperiosa y urgente de comenzar a explorar lo que esto significa en la práctica para los niños de menos de 8 años y cómo puede implementarse una solución.

Capítulo 1: La noción de participación

En una filosofía que respete el derecho del niño a ser escuchado y a que se tomen en serio sus opiniones, ocupa naturalmente una posición central el empeño en garantizar que se considere y valore *ya mismo* a los niños como personas. Dicha filosofía cuestiona el punto de vista según el cual los primeros años de vida serían solamente una preparación para el resto de la infancia y la edad adulta y, consiguientemente, el cuidado de la primera infancia no sería más que una especie de antecámara de las etapas sucesivas de la educación formal. Al contrario, insiste en que se reconozca que los niños son (Clark y Moss 2001):

- **expertos** en las cuestiones relacionadas con su propia vida, con la capacidad efectiva de transmitir una visión profunda e insustituible de sus propias experiencias y perspectivas;
- **comunicadores hábiles** que emplean una enorme variedad de lenguajes mediante los cuales logran formular sus opiniones y vivencias; por ejemplo Malaguzzi, de las escuelas de Reggio Emilia, habla de “los cien lenguajes infantiles” (Edwards y otros 1993);
- **agentes activos** que influyen el mundo que los rodea e interactúan con él;
- **constructores de significado** que elaboran e interpretan el sentido de su existencia.

El respeto de los niños en su calidad de participantes se refleja en todo el texto de la Convención sobre los Derechos del Niño, pero aparece formulado de manera particularmente clara en el artículo 12, donde se establece que: “Los Estados Partes garantizarán al niño que esté

en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño”. Se trata de un derecho **sustantivo**, que consiente a los niños desempeñar en su propia vida un papel protagónico, en vez de ser simplemente beneficiarios pasivos del cuidado y la protección de los adultos. Sin embargo, como sucede con los adultos, la participación democrática no es sólo un fin de por sí. Es también un derecho **procesal**, mediante el cual es posible realizar otros derechos, obtener justicia, influir en los resultados y denunciar los abusos de poder. Es inevitable que vaya en contra de las relaciones de poder que forman indisolublemente parte de la relación entre niños y adultos. ¿Cuáles son, entonces, las implicaciones de todo esto para los niños pequeños?

Todos los niños son capaces de manifestar su opinión

Cuando se habla del derecho a participar, no existe una edad mínima que se pueda considerar o imponer como límite inferior al ejercicio de tal derecho. Por tanto, es un derecho que se refiere a todo niño que tenga una opinión respecto a un asunto que le concierne, e incluso los bebés y niños muy pequeños son capaces no sólo de tener opiniones, sino también de manifestarlas, aunque las formas de expresión forzosamente han de cambiar a medida que el niño crezca. He

aquí algunos ejemplos:

- Desde que nacen, los niños expresan sus necesidades y deseos emitiendo toda una serie de sonidos, desde el llanto y el gorgoteo hasta el balbuceo y la risa, o los comunican mediante gestos y movimientos del cuerpo. Las investigaciones han demostrado que, desde el principio, los recién nacidos tienen una vida psicológica compleja. Su comportamiento, que a primera vista puede parecer aleatorio o confuso, en realidad obedece a pautas de organización extremadamente complicada. Entre las principales habilidades de los bebés, que se manifiestan ya en las primeras semanas de vida, figuran sus reacciones sociales (Murray y Andrews 2000). Los bebés intentan intervenir y participar en las actividades sociales y el hecho de que sean tan expresivos con los demás significa que también es posible responder adecuadamente a sus señales comunicativas.
- A partir de la edad de 18 meses, los niños comienzan a expresarse con palabras, dibujos y juegos. Aprenden a compartir, interactuar y jugar con otros niños y a comprender lo que

significa la compañía de los demás.

- Desde los 4 años, los niños adquieren una mayor independencia y conciencia de sí mismos, junto con nuevas habilidades cognitivas y lingüísticas. Aumentan sus destrezas jugando con otros niños de su edad, mediante la creación de sus propios conjuntos de reglas, relaciones y procesos de toma de decisiones (Infante 2004).

Dicho de otra manera, los niños comienzan a desarrollar las habilidades y competencias necesarias para participar desde que nacen. Sin embargo, la receptividad y el respeto demostrados por los adultos que se ocupan de su cuidado y por el entorno que los rodea pueden incrementar y apoyar el desarrollo de dichas facultades y características personales.

El derecho de los niños a expresar su opinión libremente

Si se pretende que los niños sean capaces de expresar sus opiniones, es indispensable que

La capacidad de los niños de transmitir opiniones importantes mediante la comunicación visual más que con la expresión verbal recibió merecida atención en un proyecto realizado con niños de 4 a 5 años de edad en el Reino Unido, destinado a conocer su punto de vista respecto a cuestiones relacionadas con la asistencia sanitaria pública local¹. Los niños elaboraron un mural, pintando el ambiente local tal como era en ese momento y tal como habrían deseado que fuera. En el ambiente deseado las áreas de juego tenían suelo de cemento, en vez de la hierba que los adultos consideraban como la superficie más apropiada. Cuando se les preguntó por qué, explicaron que preferían el cemento porque en la hierba podían esconderse vidrios rotos, excrementos de perros y las jeringas usadas por los drogadictos. En este ejemplo, el poder de la representación pictórica resultó más eficaz que las palabras para que los adultos se confrontaran con la legitimidad y pertinencia de los puntos de vista de los niños. Mediante las imágenes visuales, estos niños tan pequeños demostraron ser más capaces que los adultos de identificar lo que necesitaban para su propia protección.

¹ *El Stepney and Wapping Community Child Health Project fue ejecutado en Londres entre 1993 y 1995 por el Stepney Community Nursing Development Unit Research and Development Programme.*

los adultos creen las oportunidades para que esto ocurra. Dicho de otro modo, el artículo 12 impone a los adultos, en su calidad de padres, profesionales y políticos, la obligación de asegurar que se proporcionen a los niños las condiciones y estímulos necesarios para manifestar su opinión sobre todos los asuntos que les conciernen, así como de suministrarles informaciones adecuadas a su edad, en base a las cuales puedan elaborar sus propios puntos de vista. Esto no implica, por supuesto, que se les exija expresar su opinión si los niños mismos no tienen ganas o interés. El artículo 12 establece el *derecho*, y no el *deber*, de expresar la propia opinión.

Respetar el derecho de los niños pequeños a ser escuchados requiere una cierta preparación; se debe forjar un espacio apropiado para que reciban debida atención cuando expresan sus puntos de vista según las modalidades más compatibles con su temperamento: la música, el movimiento, la danza, la narración de cuentos, el juego de roles, el dibujo, la pintura y la fotografía, además del método más convencional del diálogo. Para ello hacen falta una buena dosis de tiempo, adultos dispuestos a escuchar y un entorno en el cual los niños se sientan seguros y cómodos.

El derecho a ser escuchados en todos los asuntos que los afectan

El derecho a ser escuchados tiene que ver con todas las acciones y decisiones que afectan la vida de los niños: en la familia, la escuela, la asistencia sanitaria, las comunidades locales y las políticas nacionales. Son muchos los sectores públicos, tanto a nivel político como legislativo, que tienen una repercusión notable para los niños: desde el transporte, la vivienda, la macroeconomía y el ambiente hasta la educación, el cuidado de niños y la atención de la salud. Esta circunstancia impone serias obligaciones, no sólo para los individuos que trabajan en contacto directo con los niños, sino también para los políticos y los diseñadores de políticas, que cuentan con el poder y los recursos necesarios para intervenir desde la esfera pública, en su sentido más amplio, en los asuntos que afectan a los niños.

El derecho a que sus opiniones sean tomadas en serio

No basta reconocer a los niños el derecho a ser escuchados. También es importante que se tome en serio lo que dicen. De poco sirve escuchar a los

En una aldea de la India, el Banco Mundial y las autoridades locales financiaron una nueva escuela primaria, pero un año después de la construcción los niños seguían sin asistir a clases. Cuando se les preguntó el motivo, explicaron que en torno a la aldea había una "frontera invisible" que marcaba el límite del territorio que podían recorrer a pie sin peligro desde sus casas, y que la escuela se encontraba fuera de dicha frontera. Si los ejecutores del plan hubiesen involucrado a los niños en la creación de la nueva escuela, éstos habrían podido aconsejarlos y la escuela habría sido ubicada en un sitio más adecuado (Save the Children 1995).

Un ejercicio de consulta fue comisionado por una autoridad local y puesto en práctica por una ONG del Reino Unido con más de 400 niños menores de 8 años para investigar cuáles habían sido sus experiencias en cuanto al cuidado que habían recibido (Willow 2002). Los niños propusieron numerosas ideas para mejorar la calidad de los servicios: entre ellas figuraban la necesidad de ser escuchados, de disponer de más materiales e instalaciones para el juego, de contar con más lugares seguros para encontrarse con sus amigos, de reducir el vandalismo y la contaminación, de eliminar el racismo y las intimidaciones, de mejorar los servicios sanitarios en las instalaciones públicas tales como guarderías y escuelas primarias, de limitar la presencia de fumadores y excrementos de perro. Sin embargo, la autoridad local no tomó seriamente en cuenta ninguna de estas sugerencias. Por supuesto, los niños no pudieron cuestionar el incumplimiento de sus recomendaciones: su impotencia y escasa visibilidad hacen que resulte particularmente fácil desatenderlos o ignorarlos.

niños si luego no se toman en cuenta sus opiniones. El artículo 12 insiste en que las opiniones de los niños sean tenidas debidamente en cuenta e influyan en las decisiones relacionadas con ellos. Obviamente, esto no significa que se deba acatar cualquier cosa que un niño diga. Sí significa, sin embargo, que se tiene que prestar debida atención al punto de vista de los niños al tomar decisiones que los afectan. Y el hecho de que los niños se expresan de manera diferente de los adultos no es una justificación para desatenderlos. Ocurre demasiado a menudo que se hacen esfuerzos puramente simbólicos para escuchar a los niños, pero después se dedica poca energía a asimilar las opiniones que han manifestado. Incluso cuando no es posible intervenir en las temáticas que interesan a los niños, éstos tienen el derecho de recibir una explicación sobre la atención que se les ha prestado y sobre la razón por la cual no se han podido aplicar sus sugerencias.

Para interpretar correctamente lo que dicen los niños hay que ejercitar con esmero la propia atención. Cuando los niños expresan su

opinión mediante técnicas visuales, los adultos deben brindarles la oportunidad de explicar la interpretación que dan ellos mismos de su labor, en vez de elaborar hipótesis previas acerca del significado de las representaciones (Lancaster 2003). Es igualmente importante comprender la interpretación que los niños dan a las palabras que se utilizan, porque, de hecho, a menudo puede diferir enormemente de la que les dan los adultos. Un ejemplo esclarecedor del problema fue un estudio que se llevó a cabo sobre las opiniones de los niños respecto a una propuesta, presentada por el gobierno del Reino Unido, para mejorar los resultados de las políticas para la infancia (Sinclair y otros 2002). El documento empleaba indistintamente las expresiones “protección” y “seguridad”. Sin embargo, para los niños, el término “protección” implicaba sobreprotección o medidas restrictivas y tenía, por ende, una connotación negativa, mientras que el concepto de “seguridad” constituía una meta deseable, porque lo entendían como libertad de intimidaciones y reducción de la criminalidad. A fin de resolver este tipo de dificultades, es

Tradicionalmente los psicólogos siempre han considerado que la reflexión de los niños pequeños era incoherente y confusa porque, en los tests elaborados por Piaget y repetidos en todo el mundo, dichos niños revelaban una cierta tendencia a modificar sus respuestas cuando se les planteaba varias veces la misma pregunta. En realidad, los niños suponían que los investigadores deseaban cada vez una respuesta diferente y, por lo tanto, intentaban colaborar con amabilidad. Los investigadores interpretaban las respuestas como una prueba de la incapacidad de los niños de razonar de manera lógica. En cambio, cuando las preguntas eran formuladas por un osito de felpa, los niños se reían de sus repeticiones y reiteraban sus respuestas originales. No sentían la necesidad de ser corteses con el oso ni de fingir que no se daban cuenta de que hacía constantemente las mismas preguntas (Donaldson 1978).

necesario dedicar tiempo y atención suficientes a la tarea de escuchar, controlar sucesivamente los resultados con la ayuda de los niños y evitar hacer suposiciones en lugar de ellos.

El derecho a que sus opiniones sean respetadas en función de su edad y madurez

El peso que se atribuye a las opiniones de los niños debe corresponder al nivel de comprensión que ellos tienen a propósito de los temas abordados. Esto no significa que se debería dar automáticamente menos peso a las opiniones de los niños pequeños, ya que éstos son capaces de comprender una vasta gama de temáticas que los afectan y de aportar juicios ponderados sobre ellas. Por supuesto, existen diferencias importantes en cuanto a las capacidades que están vinculadas con la edad. Los estudios antropológicos indican semejanzas evidentes entre las distintas sociedades respecto al modo de comprender el ciclo de la vida humana y el puesto que ocupa en él la niñez. Sin embargo, las competencias no se desarrollan uniformemente, siguiendo fases

rígidas de evolución. Una cantidad cada vez mayor de las investigaciones destaca las limitaciones que acarrea el empleo de la edad como criterio para las suposiciones relativas al desarrollo de competencias, y subraya la importancia de evitar cualquier tipo de ideas preconcebidas respecto a lo que los niños pueden o no pueden hacer a una edad determinada (véanse, por ejemplo, Rogoff y otros 1975, Bronfenbrenner 1979, Whiting y Edwards 1973, Alderson 1993, Blanchet 1996, Boyden y otros 1998).

Los modelos de participación social y económica por parte de la infancia, que varían considerablemente de un ambiente cultural a otro, confirman que las capacidades de los niños se deben menos a factores determinantes de índole biológica o psicológica que a las expectativas del propio contexto comunitario, social y cultural, a las decisiones en juego, a la experiencia vivencial de cada niño, al grado de apoyo brindado por los adultos y a los objetivos comúnmente asociados con la niñez (para un análisis más detallado de la evolución de las facultades del niño véase Lansdown 2005). La concepción típicamente oc-

La mayor importancia del contexto, en comparación con la edad, fue estudiada por un grupo infantil que, en la India, colaboró en un proyecto destinado a calcular a qué edad los niños eran capaces de participar en distintas formas de trabajo y cuáles factores contribuían a configurar dicha capacidad (Concerned for Working Children 2001). El grupo indicó, por ejemplo, que apacentar el ganado es una tarea que los niños pequeños pueden llevar a cabo sin peligro si es posible realizar dicha labor en las cercanías del propio domicilio y durante pocas horas cada vez, pero no pueden hacerlo cuando es necesario recorrer grandes distancias, alejándose del hogar. También observaron que los niños pueden regar las plantas alrededor de su casa y en el jardín a partir de la tierna edad de 3 años si el agua ya está al alcance de su mano. Si, al contrario, hay que ir lejos a buscarla, solamente los niños de más de 9 años pueden ocuparse del riego.

cidental de la primera infancia como período de juegos, inocencia y ausencia de preocupaciones y responsabilidades, se aparta mucho de la realidad que vive una enorme cantidad de niños pequeños del mundo entero. En efecto, en las regiones y países que atraviesan crisis profundas como el VIH/SIDA, de dimensiones pandémicas en el África subsahariana, son numerosos los niños muy pequeños que deben asumir niveles altos de

responsabilidad para la sobrevivencia económica y social de sus familias debido a la muerte de sus padres.

Además, existen numerosos ámbitos en los cuales los niños pequeños pueden demostrar una competencia igual o superior a la de los demás niños o, incluso, de los adultos. Basta observar, por ejemplo, la capacidad que tienen los pequeños

Frecuentemente se anulan los procesos en los cuales está en juego la protección de los niños precisamente porque los niños son declarados testigos incompetentes. Uno de los principales criterios aplicados consiste en determinar si el niño es capaz de comprender la importancia de declarar la verdad durante el proceso. El procedimiento normal consiste en preguntarle al niño si sabe lo que le sucedería si mintiera ante el tribunal. En vez de responder, muchos niños insisten en repetir que no mentarán, porque no quieren que se los defina como mentirosos, ni siquiera hipotéticamente. En Estados Unidos, Lyon y Sawitz llevaron a cabo, con 192 niños de 4 a 7 años de edad que supuestamente habían sido maltratados, una investigación sobre la capacidad de los mismos de intervenir como testigos. Descubrieron que, entre los que demostraban claramente comprender la diferencia entre la verdad y la mentira, el 69% era incapaz de explicarla adecuadamente si se utilizaba el comportamiento convencional que se adopta en los tribunales. Elaboraron un test alternativo que ayudaba a los niños a demostrar su capacidad de comprender la noción de verdad: mediante tareas sencillas de identificación de imágenes, se pedía que los niños explicaran cuándo los personajes de un cuento decían la verdad y cuáles serían las consecuencias de las acciones de dichos personajes (Sawitz y Lyon 1999). Dicho de otro modo, una vez que se creó un ambiente apropiado, los niños se encontraron en condiciones de demostrar su verdadera capacidad de participar como testigos en las audiencias de la corte.

de asimilar las habilidades informáticas, recordar dónde se encuentran determinados objetos, utilizar la imaginación, expresar su creatividad, afecto o compasión, oficiar de mediadores en las discusiones entre sus padres, mostrarse dispuestos a perdonar o aprender nuevos idiomas. Para respetar adecuadamente dichas competencias, los adultos deben aprender a escuchar y ver lo que los niños dicen y hacen, sin someterlo siempre al proceso de filtro que reduce mecánicamente

el valor de sus contribuciones sólo porque son chicos. Lamentablemente, demasiado a menudo ocurre que los adultos no consiguen reconocer estas capacidades precisamente porque juzgan a los niños desde una perspectiva adulta. Y también sucede demasiado a menudo que las capacidades de los niños son subestimadas porque los adultos no logran crear un ambiente en el cual los niños puedan formular sus opiniones de manera adecuada.

Capítulo 2: Argumentos a favor de la participación de los niños pequeños

Promueve el desarrollo del niño

Un número cada vez mayor de datos revela que los niños, cuando se les brinda la oportunidad de participar, alcanzan niveles más elevados de competencia, lo que a su vez incrementa la calidad de su participación (Rajani 2000). Los niños no son meros receptores pasivos de los estímulos provenientes del ambiente, sino que “se acoplan” activamente con su entorno de manera resuelta ya desde la más tierna infancia (Gibson y Pick 2002). En vez de seguir un desarrollo ordenado, en etapas previsible, los niños llegan a conocer y comprender el mundo a través de sus propias actividades, en comunicación con los demás (Rogoff y otros 1996). Y la experiencia de participar en actividades compartidas, tanto con los adultos como con sus iguales, cuando

se presume que existe la capacidad de llevar a término con éxito una tarea, estimula el desarrollo del niño. En cualquier cultura, la capacidad de los niños de participar de manera eficaz recibe directamente la influencia del grado de apoyo otorgado por los adultos, del respeto con que se los trata, de la fe y confianza que se invierten en ellos y de las oportunidades que se les brindan de asumir responsabilidades siempre mayores. Los niños adquieren competencia en relación directamente proporcional con la medida en la que se les concede ejercer autónomamente la gestión de su propia vida. La preparación más eficaz para alcanzar el sentido de la propia eficiencia consiste en lograr un objetivo por sí mismos y no simplemente en observar cómo lo logran otros. Vygotsky, uno de los pensadores más influyentes en este campo, sostiene que entre

Se puede ver una prueba de la eficacia de la participación para el afianzamiento de las capacidades de los niños en el programa Escuela Nueva de Colombia, donde se han desarrollado estructuras que permiten que los grupos infantiles funcionen como comunidades democráticas (Hart 1997). Una de estas escuelas ha hecho de la participación infantil en la gestión del ambiente de la escuela y la comunidad local un componente esencial de la noción misma de escuela como centro, con base en la comunidad, para el aprendizaje de la democracia. Ha desarrollado un proyecto para la conservación del bosque, con el cual los niños pretenden salvar la ladera de la montaña plantando árboles de especies autóctonas. Parte del desafío consiste en lograr que los niños eduquen a los habitantes de la aldea sobre los problemas que conlleva el uso de la madera como leña para el fuego y como mercadería para la venta. Los pequeños recogen semillas de los árboles para crear un vivero que, al final, permitirá la reforestación de todas las pendientes con árboles del lugar. El punto fuerte del programa reside en la amplia gama de competencias que los niños adquieren, respaldadas por la oportunidad de aprender mediante la práctica. Un elemento clave del proceso educativo es que los niños aprenden, por el respeto con que se los trata, a asumir la responsabilidad del proyecto, con el apoyo de adultos comprometidos. Y cuando los niños ven que sus propios derechos son respetados, aprenden a respetar los derechos de los demás.

lo que los niños pueden conseguir con ayuda y sin ella existe una brecha (Vygotsky 1978). Esta brecha se define como “zona de desarrollo próximo” (*zone of proximal development*), y es precisamente en esta zona donde tiene lugar el desarrollo cognitivo. Mediante un proceso que se ha dado en llamar “andamiaje” (*scaffolding*), en el cual una persona, adulto o niño, regula su ayuda en función del nivel de rendimiento del niño, los pequeños pueden ejecutar tareas que serían incapaces de realizar por su cuenta. Dicho de otro modo, el modelo más efectivo para el desarrollo de competencias es aquél en el cual los niños trabajan en colaboración, donde cada uno de ellos se transforma en un recurso al servicio de los demás y asume varios roles y responsabilidades en función de sus capacidades de comprensión y de su experiencia (Taylor y otros 1999).

Protege mejor a los niños

A veces se sostiene que respetar los derechos de los niños puede contribuir a colocarlos fuera del alcance de la protección de los adultos: si se presta atención a sus opiniones y si se las toma en serio, se corre el riesgo de que tomen decisiones y adopten comportamientos que pueden ponerlos en peligro. Esto equivale a malentender la naturaleza de los derechos incluidos en la Convención sobre los Derechos del Niño. La Convención no da a los niños los plenos derechos que tienen los adultos. Al contrario, lo que la Convención ofrece a los niños es el derecho a ser escuchados

y a asumir gradualmente cada vez mayores responsabilidades para ir tomando decisiones a medida que evolucionan sus competencias.

Los niños invitados frecuentemente a manifestar sus puntos de vista son menos vulnerables frente a los abusos y están en mejores condiciones de contribuir a su propia protección. El acceso a la información necesaria para protegerse, la oportunidad de participar en los procesos clave de toma de decisiones y el estímulo que reciben para expresarse pueden aumentar la autonomía de los niños, permitiéndoles desafiar los comportamientos abusivos. Al contrario, la insistencia en la obediencia pasiva hace que los niños sean más vulnerables frente a la explotación y los abusos. El silencio que acompaña los abusos sexuales perpetrados contra los niños en el seno de la familia sirve solamente para proteger a los culpables. Para los niños discapacitados, muchos de los cuales se encuentran en condiciones que restringen gravemente su autonomía, es particularmente difícil desafiar los comportamientos abusivos. Demasiado a menudo sucede que para ellos vivir signifique experimentar las acciones que los demás les infligen, en vez de sentirse participantes con la capacidad y el poder de influir en su propia existencia. Una cantidad de factores contribuyen a que sus posibilidades de desafiar los abusos que sufren sean más limitadas que para muchos otros niños:

- tienen mayores probabilidades de verse aislados socialmente;

- tienen menores probabilidades de ir a una guardería o a la escuela;
- dependen más de quienes los cuidan, que pueden ser precisamente quienes cometen los abusos;
- pueden necesitar cuidados de tipo íntimo, lo que hace más difícil establecer una distinción precisa entre las formas de contacto aceptables e inaceptables;
- pueden estar imposibilitados de moverse o de usar la comunicación verbal;
- sufren innumerables discriminaciones y a menudo suscitan menor interés y preocupación que los niños no discapacitados (Lansdown 2001).

Cuando se reconoce que los niños tienen el derecho de enfrentar lo que les sucede, y de desafiar los mecanismos establecidos con el fin de perpetuar las prácticas que los perjudican, resulta mucho más fácil poner en evidencia los abusos y violaciones de derechos. Los niños que reciben estímulos para hablar adquieren el poder de desafiar los abusos cometidos contra sus derechos y no se contentan con esperar simplemente que los adultos los protejan. Además, los adultos pueden intervenir para proteger a los niños

sólo si reciben informaciones sobre lo que está sucediendo en la vida de los niños, y a menudo los niños son los únicos que pueden suministrar tales informaciones. La violencia contra los niños en las instituciones, los abusos cometidos por maestros, el racismo dentro de las escuelas y la descripción engañosa de los niños en los medios de comunicación, son problemas que pueden ser atacados de manera eficaz solamente si los niños mismos son puestos en condiciones de contar su versión de las cosas a las personas que tienen la autoridad necesaria para tomar las medidas apropiadas. La mejor manera de crear un ambiente seguro para los niños es trabajando *con* ellos, más que simplemente *para* ellos. Por tanto, es necesario cuestionar las suposiciones tradicionales según las cuales, en materia de protección, los adultos funcionan siempre como proveedores y los niños como receptores, y reconocer y promover la contribución que los niños mismos pueden brindar en cuanto recursos válidos para su propia protección. Permitir que los niños contribuyan a su propia protección les ofrece la oportunidad de examinar y comprender la naturaleza de los riesgos que deben enfrentar y de asumir cada vez mayores responsabilidades para no sufrir daños.

El director de un internado para niñas sordas situado en una zona rural de Sudáfrica abusaba sexualmente de sus alumnas desde hacía años. Cuando por fin una de las niñas se lo contó a su madre, el caso fue llevado ante los tribunales y la intención era de demandar en juicio al culpable de los abusos. Sin embargo, el único firmante autorizado a suscribir la demanda en nombre de las niñas era el mismo director. Les dijo que si daban curso a las acusaciones en su contra, se les caerían las manos (una amenaza atroz para esas niñas tan vulnerables y totalmente dependientes de sus manos para comunicarse con los demás). Retiraron sus denuncias, el proceso fue anulado y el director siguió ocupando su puesto².

² Información suministrada a la autora durante un viaje a Sudáfrica efectuado en 2002 para estudiar los derechos de los niños discapacitados.

Una iniciativa para hacer frente al problema del maltrato de niños dentro de la comunidad fue puesta en marcha en Uganda con la participación de 200 niños. Los niños colaboraron en la identificación de las necesidades y en el diseño de las intervenciones y estrategias de implementación. Todos tenían de 10 a 14 años y crearon su propia estructura para poner en práctica el proyecto, que constaba de un comité directivo, compuesto por 18 niños que se ocupaban de la planificación general, un comité administrativo para organizar la implementación concreta de las actividades, un comité para la protección del niño a fin de investigar, escuchar y tratar los casos de malos tratos y abandono, y un comité para la concientización, responsable de la sensibilización comunitaria respecto a los abusos y a los derechos del niño. Todos los miembros de dichos comités fueron elegidos por los demás niños de la comunidad (Lansdown 2003).

La Summerhill School, en el Reino Unido, es un buen ejemplo de cuán importante es crear una cultura en la cual los niños se sientan suficientemente seguros de sí mismos como para desafiar cualquier forma de abuso. Este pequeño internado para niños de 4 a 18 años de edad, fundado a principios del siglo XX, se caracteriza por su ambiente democrático. Todas las reglas y decisiones son fruto de las reuniones semanales a las cuales asiste el personal y el alumnado de la escuela en su conjunto. Cada uno de los niños y maestros puede expresar mediante el voto su opinión respecto a todos los asuntos tratados. Cuando los inspectores del gobierno criticaron recientemente la escuela por haber sido incapaz de imponer procedimientos formales para la protección de los niños, la respuesta que dio la institución fue que su filosofía y el principio ético de respetar a los niños eran la expresión más clara de su política de protección infantil. En un entorno donde los niños tienen el poder de influir en todos los aspectos de su vida cotidiana y donde los abusos o problemas se discuten durante las reuniones escolares, la transparencia y confianza que se derivan de ello garantizan la plena protección de los niños.

Produce resultados mejores para los niños

Los niños pequeños tienen intuiciones, opiniones, ideas y experiencias que son únicamente propias de ellos. En efecto, tienen mucho que enseñar a los adultos sobre su propia vida. Por ejemplo, sólo en los últimos años, gracias al hecho de que los niños comenzaron a ejercer su derecho a ser escuchados, se han empezado a comprender el alcance, la naturaleza y los efectos de la violencia en la vida de los niños. A lo largo de la historia, la comunidad adulta, que carga con la responsabilidad de la protección de los niños, nunca ha considerado seriamente la violencia que los niños experimentan en el hogar y en la escuela. Sin embargo, los estudios han revelado, uno tras otro (y en algunos casos se trata de trabajos realizados con niños pequeños), que ésta es una de las mayores preocupaciones de los niños.

Los niños de las escuelas primarias de Bangladesh citan la ausencia de castigos corporales como uno de los factores más importantes que les permiten aprender y los estimulan a no abandonar la escuela (Education for Change/Department of

Primary and Mass Education 2002). Los niños de Nepal, cuando se les brindó la oportunidad de intervenir sobre los temas que para ellos tenían mayor importancia, consideraron prioritarios los problemas de la violencia y la embriaguez de sus padres (Lansdown 2004). De éstos y muchos otros estudios se desprende de manera evidente que los niños mismos tienen una contribución significativa que aportar para que se alcance una mejor comprensión de sus vidas.

La mayoría de los países del mundo se preocupa por mejorar las oportunidades educativas y el nivel de instrucción de los niños. No obstante, son muy pocos los que adoptan medidas para aprender de los niños mismos qué métodos de enseñanza funcionan, si los temas abordados en los planes de estudios son pertinentes, cuáles factores influyen en las tasas de deserción escolar o en las ausencias sin permiso, cómo se pueden aumentar los índices de asistencia a clases, cómo hay que intervenir para incrementar la inclusión de las niñas y de qué manera se puede promover la buena conducta o fomentar una disciplina efectiva. Sin embargo, una cantidad significativa de pruebas concretas indica que las escuelas

que involucran a los niños en la organización e introducen estructuras más democráticas tienen mayores probabilidades de producir resultados armoniosos, que se manifiestan en las mejores relaciones entre el personal y los alumnos y en la creación de un ambiente de enseñanza más efectivo (Davies y Kirkpatrick 2000).

Escuchar a los niños es igualmente importante para ayudar a los adultos a comprender las prioridades, intereses, preocupaciones y derechos de los bebés, a fin de reaccionar luego de manera adecuada. Ya cuando nacen, los bebés están preparados para reconocer a las personas interesantes, con las cuales vale la pena establecer comunicación. Makin y Whitehead sostienen que los bebés (Makin y Whitehead 2004):

- comprenden cuáles son las personas que los cuidan diariamente;
- piensan sobre lo que sucede a su alrededor;
- disfrutan cuando se les presentan experiencias y objetos nuevos.

Por tanto, es necesario que quienes los cuidan reaccionen de manera apropiada a dichas facultades. Los adultos tienen mayores posibilidades de satisfacer las necesidades de los bebés

Una investigación llevada a cabo con niños de 6 a 7 años sobre sus experiencias de castigo físico arroja una realidad muy distinta de la que presentan los adultos (Willow y Hyder 1998). En defensa del derecho de los padres a pegar a sus hijos, ejercido aún hoy en día, generalmente se sostiene que los padres son capaces de aplicar los castigos con moderación y juicio. No obstante, los niños observan que sus padres les pegan cuando ya han perdido la paciencia y no consiguen controlar su comportamiento. Las descripciones gráficas de la humillación, el dolor y el rechazo que sufren cuando sus padres les pegan contrastan fuertemente con la justificación comúnmente aducida por los padres, según la cual ellos imparten estos castigos con cariño, sin causar daño verdadero, y lo hacen solamente *in extremis*.

si reconocen sus formas de comunicación y adaptan a ellas su propio comportamiento (Rich 2004).

Refuerza la democracia

Los niños necesitan oportunidades de participar en procesos democráticos de toma de decisiones dentro de las escuelas y en las comunidades locales, y de aprender a obrar de acuerdo con las decisiones tomadas. Necesitan oportunidades de comprender cuáles son sus derechos y deberes, cuáles son los límites que imponen a su libertad los derechos y libertades de los demás y cómo sus acciones pueden afectar los derechos del resto de las personas. Precisamente a través de la experiencia del respeto manifestado frente a sus opiniones y descubriendo la importancia de su propio respeto por las opiniones de los otros, adquieren la capacidad y la voluntad de escuchar a los demás y de ese modo comienzan a entender los procesos y el valor de la democracia. Aprendiendo a plantear preguntas y expresar opiniones y viendo que sus puntos de vista son tomados en serio, los niños adquieren las habilidades y competencias necesarias para desarrollar su pensamiento y ejercitar su juicio crítico sobre los millares de temas con los cuales deberán confrontarse al llegar a la edad adulta. Aunque actualmente hay más países democráticos que en cualquier otro período de la historia, la democracia sigue siendo frágil. Tanto en las democracias consolidadas como en aquellas que se han formado recientemente, es evidente la necesidad de que los niños, desde la más tierna edad, experimenten las implicaciones de la toma de decisiones democráticas, y adquieran

la capacidad de resolver conflictos de manera no violenta. En los países desgarrados por tensiones y conflictos internos, que representan una amenaza para la democracia, tales experiencias asumen una importancia aún mayor.

Es un derecho humano fundamental

Toda persona tiene el derecho de expresar su opinión cuando se toman decisiones que afectan directamente su vida, y cuando se dice “toda persona” no se puede excluir a los niños. Naturalmente, tanto el tipo de decisiones en las cuales podrán verse involucrados los niños más pequeños como el modo de formular sus intervenciones serán forzosamente diferentes de los de los niños más grandes o de los adultos. Sin embargo, esto no anula su importancia. Tanto cuando se trata de tomar una decisión individual (por ejemplo, dónde vivirá el niño después del divorcio de sus padres, cómo elige a sus amigos o qué prendas debe vestir), como cuando se trata de temas de impacto más amplio (por ejemplo las reglas impuestas en la escuela, las actividades incluidas en el plan de estudios o las medidas a tomar para que las comunidades sean más seguras), los niños tienen el derecho de manifestar sus propios puntos de vista y de que se los tome en serio.

Capítulo 3: Cómo se pone en práctica la participación

Qué se entiende por participación

En la práctica, la noción de participación da lugar a algunos malentendidos y por eso es importante aclarar exactamente lo que significa y lo que no.

Si bien la Convención sobre los Derechos del Niño no utiliza la palabra “participación”, éste es el término que se ha adoptado generalmente en el lenguaje que se utiliza para describir el proceso de respetar el derecho de los niños a manifestar su opinión y a que se la tome en serio. Dado que la palabra en cuestión tiene, además de esta particular acepción, un significado general en el habla común, a menudo se produce una cierta falta de claridad acerca de lo que se quiere decir cuando la comunidad interesada en los derechos del niño habla de participación infantil. Todos los niños, por supuesto, “participan” en una gran variedad de actividades en su vida cotidiana. Toman parte, por ejemplo, en juegos, deportes, lecciones, ceremonias religiosas y actividades artísticas. Sin embargo, en el contexto de los derechos humanos, participar significa más que tomar parte. Tomar parte en una actividad deportiva organizada por un adulto no es verdadera participación. Sí lo es contar con el espacio necesario para crear el juego, decidir los roles respectivos, las reglas y el objetivo principal. Roger Hart resumió el concepto de modo conciso al sostener que es “el proceso de compartir decisiones que afectan la propia vida de uno y la vida de la comunidad en la que uno vive”.

La participación puede cubrir una vastísima gama de actividades, desde el nivel mundial, al crearse oportunidades para que los niños contribuyan con sus propios puntos de vista a los debates de instituciones internacionales tales como las Naciones Unidas, el Comité sobre los Derechos del Niño o el Banco Mundial, hasta el nivel del quehacer cotidiano de las familias de cada uno de los niños. La participación infantil puede tener que ver con decisiones y acciones que les conciernen:

- **en la esfera tanto privada como pública** o, dicho de otro modo, dentro de la familia o entre los individuos, por un lado, y respecto a los servicios públicos o la legislación del gobierno, por otro;
- **a nivel individual**, por ejemplo respecto a las decisiones que afectan la vida cotidiana del niño, y **como componentes de estructuras más amplias**, por ejemplo respecto a las decisiones relativas a cómo se suministra un servicio;
- **de manera ocasional**, como en el caso de las consultas esporádicas, o **como proceso continuo** en el cual la participación de los niños se produce constantemente;
- **en las actividades de promoción y defensa** para reclamar el cumplimiento de los propios derechos, **en el desarrollo de servicios** para contribuir a la formación, información y organización del suministro, **mediante la toma de decisiones compartida** en los aspectos cotidianos de la vida y **mediante la**

investigación y evaluación a fin de juzgar la calidad de los servicios;

- de muchas maneras diferentes, como **la intervención en los foros de adultos**, por ejemplo consejos, juntas u organizaciones para la juventud o grupos de asesoramiento, **el uso de las artes y los medios de comunicación**, recurriendo al teatro, la música, la poesía, el juego de roles, la pintura, la radio, las revistas e Internet, **la creación de iniciativas guiadas por los niños**, por ejemplo los clubes infantiles, y **el involucramiento activo en la vida cotidiana** dentro de la familia, en la escuela, en las guarderías y grupos de juego de preescolar.

Para ser significativa y efectiva, la participación infantil requiere cuatro ingredientes clave:

1. un proceso continuo de expresión de los niños y la intervención activa en la toma de decisiones a distintos niveles en las cuestiones que les conciernen;
2. intercambio de informaciones y diálogo entre los niños y los adultos sobre la base del respeto mutuo y la propiedad compartida;
3. el poder, en mano de los niños, de modelar tanto el proceso como los resultados;
4. el reconocimiento de que la capacidad, experiencia e interés de los niños, que están en constante desarrollo, desempeñan un papel clave a la hora de determinar la naturaleza de su participación (O’Kane 2003).

Además, en el caso de los niños más pequeños, las oportunidades más significativas para la participación se crearán lo más cerca posible de su ambiente inmediatamente próximo.

Un marco adoptado para ayudar a los profesionales a traducir en medidas prácticas toda la retórica que gira en torno a la necesidad de escuchar a los niños pequeños es RAMPS, un concepto que debe su nombre a una analogía con las rampas (*ramps* en inglés) construidas para permitir que quienes usan una silla de ruedas puedan acceder a espacios que previamente les estaban negados (Lancaster y Broadbent 2003).

Reconocer los numerosos lenguajes verbales y visuales de los niños, que les permiten expresarse a su manera.

Atribuir espacio a la documentación y a la retroalimentación, a fin de que los niños pequeños tengan pruebas tangibles de que sus opiniones han sido apreciadas.

Manejar adecuadamente el tiempo, asegurándose de que buena parte de él se dedique a brindar a los niños información pertinente, que tenga sentido y se concentre en lo que ellos desean saber.

Permitir que los niños puedan realmente elegir si participar o no.

Sostener la aplicación de una práctica reflexiva, para garantizar que las interpretaciones se puedan verificar y que la escucha se convierta solamente en el primer paso hacia la conquista de una comprensión más profunda.

Capítulo 4: Grados de participación

Los niños pequeños pueden participar en los asuntos que los afectan a distintos niveles o en diferentes grados. Cuanto más profundo es el nivel de participación, mayor es la capacidad que adquieren de influir en lo que les sucede y también son mayores las oportunidades que tienen para su desarrollo personal. Las categorías siguientes proporcionan una amplia visión de conjunto de tres diferentes grados de participación. Todos ellos son válidos y exigen como condición fundamental que se escuche a los niños y que se los tome en serio, pero varía la medida en la que intervienen concretamente. Sin embargo, es importante reconocer que los límites entre ellos pocas veces son claros y numerosas iniciativas pueden cubrir más de un nivel.

Procesos consultivos

Las consultas se llevan a cabo cuando los adultos reconocen que los niños tienen sus propias

opiniones y experiencias, que pueden constituir una contribución valiosa en los asuntos que les conciernen. La voluntad de efectuar consultas refleja la toma de conciencia por parte de los adultos de que ellos no poseen ya todos los conocimientos necesarios para ocuparse adecuadamente de los niños. Por tanto, establecen mecanismos que les permiten descubrir los puntos de vista de los niños y utilizarlos para ejercer influencia y suministrar información en materia de legislación, políticas y prácticas que afectan su vida. Por lo general, los procesos consultivos se caracterizan por ser:

- iniciados por adultos;
- dirigidos y administrados por adultos;
- privados de toda posibilidad de que los niños controlen los resultados.

Aunque las posibilidades de intervención auténtica que estos procesos brindan son de alcance limitado, no obstante desempeñan un

Una consulta acerca de las experiencias de los niños respecto a las palizas

En un proceso de consultas para descubrir lo que pensaban algunos grupos de niños de 6 y 7 años de edad acerca de la costumbre de pegar a los niños (Willow y Hyder 1998), la metodología empleada consistía en crear un personaje caricaturesco venido a la Tierra desde el espacio exterior para investigar cómo era la vida de los niños. Se elaboró una serie de tarjetas laminadas con dibujos del personaje en cuestión, cada una de las cuales planteaba una pregunta específica: ¿qué es una paliza?, ¿por qué los adultos pegan a los niños?, ¿cómo se sienten los niños cuando se les da una paliza?, etc. Este enfoque era adecuado a los niños y los animaba a formular sus puntos de vista sin exigirles describir sus propias experiencias personales. Los niños fueron capaces de ofrecer declaraciones intensas de sus opiniones acerca del uso de los castigos corporales y de sus consecuencias. Esta dimensión infantil aporta una contribución importante a un debate que, por otra parte, suele estar dominado por los puntos de vista y las experiencias de los adultos.

papel valioso, pues incorporan las opiniones de los niños en campos que, de otra manera, estarían dominados exclusivamente por los adultos.

Procesos participativos

Los procesos participativos ofrecen oportunidades para que los niños intervengan activamente en el desarrollo, la implementación, el monitoreo y la evaluación de proyectos, programas, investigaciones y otras actividades. Tales procesos se caracterizan por:

- ser iniciados por adultos;
- implicar la colaboración con los niños;
- atribuir a los niños el poder de ejercer influencia

o expresar dudas tanto respecto al proceso mismo como respecto a sus resultados;

- permitir que con el tiempo aumente el nivel de acción autónoma por parte de los niños.

En este grado de participación infantil, aunque las actividades son puestas en marcha por los adultos, efectivamente se crean oportunidades para que los niños compartan el poder con los adultos y desempeñen un papel significativo en el modelado de las actividades en las cuales se ven involucrados. Los procesos participativos pueden ponerse en práctica en el contexto del ambiente escolar y preescolar, en los proyectos y a nivel familiar ya en la infancia temprana. También

En una guardería de Dinamarca que cuida niños de 6 meses hasta 3 años de edad, el personal sintió la necesidad de ocuparse de las normas vigentes en la institución, las cuales frecuentemente reglamentaban el comportamiento de los niños mediante prohibiciones. La plantilla decidió que incluso los niños muy pequeños tenían tanto el derecho como la capacidad de asumir la responsabilidad de controlarse solos en la vida cotidiana. Por lo tanto, se procedió a una revisión de las reglas, empezando por escuchar a los niños. El resultado fue que, mientras algunas normas fueron conservadas, muchas otras fueron desechadas. Por ejemplo, los niños tenían el derecho de decir que no cuando se les pedía que hicieran cosas que no querían hacer. Si un niño no quería comer y prefería abandonar la mesa para ir a jugar, se trataba de un comportamiento aceptable, a condición de que no se pusiera a correr continuamente de aquí para allá. Una de las consecuencias fue que mejoraron las relaciones entre el personal y los niños. De hecho, se producían más conflictos entre los niños, pero el personal descubrió que los niños desarrollaban la capacidad de resolver muchos conflictos por sí mismos. Es interesante notar que los padres, al principio, estaban descontentos con los cambios propuestos, porque temían que conducirían a un empeoramiento de la conducta de los niños en su casa. Sin embargo, descubrieron que los niños eran capaces de distinguir entre las reglas del hogar y las de la guardería, y gradualmente se fueron dando cuenta de que los niños eran capaces de tomar solos muchas más decisiones de lo que se habían imaginado. (Larsen y Larsen 1992).

pueden aplicarse en las decisiones y actividades que afectan a los niños en un plano individual, como en el caso de los tratamientos médicos.

Además, los procesos consultivos pueden convertirse en participativos si, por ejemplo:

- se permite que los niños identifiquen cuáles son los temas importantes;
- se da a los niños la oportunidad de contribuir al desarrollo de la metodología utilizada en la investigación;
- se permite a los niños asumir el rol de investigadores;
- se incorpora a los niños en las discusiones acerca de los hallazgos, su interpretación y sus implicaciones para la evolución futura.

Procesos autónomos

Los procesos autónomos son aquéllos en los cuales los niños mismos tienen el poder de

emprender la acción y no se adaptan simplemente a un plan definido por los adultos. Se caracterizan por:

- la identificación, por parte de los niños mismos, de los temas a afrontar;
- la función de los adultos, que actúan como facilitadores más que como líderes;
- el control del proceso por parte de los niños.

En estos procesos, los adultos respetan las capacidades de los niños de definir sus propios intereses y prioridades, así como las estrategias para abordarlos. Una condición indispensable es el empeño de crear una real cooperación con los niños, con la presencia de adultos en los roles clave, por ejemplo como asesores, defensores, administradores, recogedores de fondos y consejeros.

En una comunidad de Uganda, fueron los niños pequeños quienes identificaron la necesidad de mejorar la calidad del agua y de los servicios sanitarios en la aldea. Los 600 niños de una escuela primaria comenzaron a preocuparse porque los animales utilizaban como abrevadero el estanque de la aldea que representaba la fuente principal de agua potable. Hablaron con el jefe de la aldea, que convocó una reunión en la cual los niños presentaron poemas y piezas teatrales acerca del valor del agua pura. El resultado fue que los niños y los adultos trabajaron juntos en la limpieza del estanque y en la construcción de una cerca para impedir que se acercaran los animales (*Save the Children 1995*).

Capítulo 5: Oportunidades para la participación de los niños pequeños

En la familia

Reconocer el derecho de los niños a participar implica la necesidad de insistir en la negociación, el compromiso y el intercambio de informaciones dentro de la vida familiar, con énfasis mucho mayor del que se les brinda comúnmente, según la tradición, en la mayor parte de las culturas. Significa un desafío para el poder y la autoridad de los padres, acostumbrados a ejercer un control total sobre la vida de sus hijos. En las familias de

muchas regiones del mundo no es habitual que los niños intervengan en las decisiones que los afectan. Al contrario, se supone que los niños deben hacer lo que se les ordena sin preguntar nada. La sugerencia de que los niños, y en particular los niños pequeños, tienen el derecho de intervenir, da lugar a una serie de preocupaciones:

- **Los niños se volverán irrespetuosos.** Este temor se basa en un malentendido respecto a la noción misma de participación. Reconocer que los niños tienen derecho a manifestar

Una serie de estudios de casos efectuados en Asia meridional, con el objetivo de documentar iniciativas participativas, proporciona pruebas convincentes de que atribuir responsabilidades a los niños fortalece las relaciones familiares en vez de debilitarlas (Lansdown 2004). Dichos estudios revelaron que respetar lo que dicen los niños no conduce a una falta de respeto hacia los padres. En efecto, muchos padres y niños mencionaron como resultados positivos de tales iniciativas una mejora en las relaciones familiares, un mayor respeto por los padres y la contribución al bienestar de la comunidad local. Los padres apreciaban el aumento de confianza de los niños en sí mismos y la consolidación de sus habilidades, expresando además la opinión de que la participación había creado nuevas oportunidades para sus hijos. En algunos casos, los niños tenían la impresión de que sus padres habían cambiado de actitud, disminuyendo la aplicación de castigos físicos, y pensaban que los adultos eran menos rígidos y más amigables con ellos como resultado de las actividades del proyecto.

Un ejemplo claro de tales beneficios es un proyecto que UNICEF ha desarrollado en Maldivas con la finalidad de sensibilizar a los padres respecto a la importancia de escuchar a los niños, sobre todo en un contexto donde se registraban niveles crecientes de criminalidad, abuso de drogas y desintegración familiar. El programa se propone ayudar a los padres a ser más comprensivos con los niños y a adquirir las habilidades necesarias para dar una respuesta adecuada y eficaz a sus hijos. También proporciona ideas a los niños más crecidos sobre cómo pueden comunicarse con sus hermanos menores, estimulándolos para que los pequeños se desarrollen gracias a la interacción recíproca: el objetivo consiste en hacerles ver que lo que sus hermanitos necesitan es mucho más que una simple vigilancia. A consecuencia de esta labor, muchos padres y madres llegaron a darse cuenta de las ventajas del diálogo y la comunicación con los niños pequeños, llegando en algunos casos a arrepentirse de no haber comprendido su importancia cuando sus otros hijos eran más pequeños.

su opinión y a pretender que se la respete no significa que los niños tienen derecho a desatender la opinión de los demás o a comportarse exactamente de cualquier modo que deseen. Al contrario, al aprender que sus opiniones serán tomadas en serio, necesariamente deberán asimilar la lección de que también deben ser escuchadas y respetadas las opiniones de las demás personas. De tal manera, se brinda a los niños la oportunidad de comprender las responsabilidades mutuas y recíprocas que surgen cuando se aplican los derechos. Por otra parte, el artículo 12 no implica que los padres u otros cuidadores delegan a los niños la responsabilidad de la toma de decisiones. En cambio, exige un enfoque más democrático respecto a la manera de tomar dichas decisiones, mientras que los padres conservan plena responsabilidad de todas las decisiones que sus hijos todavía no pueden tomar porque no tienen la competencia necesaria para hacerlo.

- **Los niños no deberían ser agobiados con responsabilidades inapropiadas.** Por supuesto, los niños no deberían intervenir en decisiones que están más allá de sus capacidades. Sin embargo, un creciente número de pruebas indica que excluir a los niños de la toma de decisiones dentro de las familias conduce a un aumento, y no a la disminución, de la ansiedad y el estrés. Por ejemplo, una cantidad significativa de padres no consigue conversar con sus hijos acerca de la inminente disolución de su matrimonio. La defensa de tal actitud se basa en que afrontar el problema entristecería a los niños. Sin embargo, las

investigaciones llevadas a cabo con los niños revelan que son extremadamente sensibles a los conflictos que se producen entre sus padres, suelen tener perfecta conciencia de los problemas que existen y se sienten heridos, preocupados y más vulnerables precisamente por el hecho de que se los excluye y no se los informa acerca de las decisiones que se están tomando (para un cuadro general de las investigaciones recientes, véase Hawthorne y otros 2003).

- **La intervención de los niños requiere mucho tiempo.** No hay duda de que, a corto plazo, lleva menos tiempo tomar decisiones sin la intervención de los niños. Sin embargo, si no se presta atención a sus opiniones, es más difícil para los padres tomar las decisiones correctas en nombre de ellos. Y si se les concede la oportunidad de contribuir a la toma de decisiones, los niños adquieren una experiencia que los ayuda a aprender a sopesar las diferentes perspectivas y a asumir una mayor responsabilidad por sus propias acciones.
- **Los niños pueden verse en peligro.** Los padres tienen la responsabilidad de defender el interés superior de sus hijos. Para hacerlo, necesitan buscar un equilibrio entre los deseos y sentimientos de sus hijos, por un lado, y el derecho de los mismos a la protección contra cualquier tipo de daño, por otro. Por ejemplo, no se puede permitir que un niño o niña de 2 años decida correr en una carretera con mucho tránsito. No tendría la competencia necesaria para comprender la naturaleza de los riesgos

en juego y las consecuencias de permitir que el pequeño ejerza libremente el derecho de elegir lo expondrían a peligros potenciales. Sí puede, en cambio, participar a la hora de decidir qué prendas vestirá, si se le suministran las informaciones oportunas sobre el tiempo que hace y sobre las actividades planeadas para ese día. Al decidir si debe ponerse un abrigo para ir a la escuela, por ejemplo, habrá que comparar el daño que implica obligarlo a llevar una prenda que ve como un estorbo, con el peligro de que se resfríe (Miller 1999). Con apoyo e información adecuados, los niños pueden asumir la responsabilidad de muchas decisiones con un índice bajo de riesgo, incluso cuando son muy pequeños. Ayudar a los niños a sopesar las diferentes opciones y a contemplar las implicaciones de lo que deciden hacer, es una manera de reforzar sus capacidades de tomar decisiones ponderadas y bien informadas y de aceptar la responsabilidad que corresponde a cada una de sus acciones. Los niños aprenden cometiendo errores, haciendo frente a las consecuencias y asimilando las lecciones para el futuro.

En otros contextos relacionados con la primera infancia

Afrontar el empeño de escuchar a los niños y tomarlos en serio tiene implicaciones de vasto alcance a todos los niveles del suministro de servicios para la primera infancia. Por ejemplo, puede y debe tener consecuencias que se reflejen en:

- las decisiones y elecciones individuales que los niños deseen efectuar;

- la influencia de los niños en la estructura, la cultura, la organización y el contenido del ambiente que los rodea;
- la contribución de los niños al desarrollo y planificación de los servicios;
- la intervención de los niños en el monitoreo y evaluación de los servicios.

Dicho de otra manera, el derecho a participar implica la intervención en la toma de decisiones respecto a todos los servicios que se suministran a los niños o que tienen algún impacto sobre ellos, desde el nivel inferior (elegir, por ejemplo, a qué jugar) hasta el superior (por ejemplo, contribuir al diseño y organización del servicio). Los ambientes respetuosos exigen la introducción de una cultura que eche sus raíces en la convicción de que los niños tienen el derecho de verse involucrados, poseen la competencia necesaria para dar una contribución válida y valiosa, pueden brindar una aportación de importancia excepcional, basada en su propia experiencia, y desempeñarse como agentes activos que influyen el mundo que los rodea.

Probablemente sea acertado afirmar que, en su gran mayoría, los operadores que se ocupan del cuidado de la primera infancia en todo el mundo actúan de acuerdo con una filosofía tradicional más conservadora, según la cual no se concede a los niños el poder de influir en la construcción de su entorno. Sin embargo, la validez de los modelos pedagógicos holísticos, que respetan la voluntad del niño, ha sido ampliamente reconocida. Tal vez, el mejor ejemplo sea el enfoque de Reggio Emilia, en Italia. En lugar de ver al niño como un recipiente vacío que debe ser colmado de

La intervención de los niños a nivel inferior

El Proyecto Niños Ciudadanos, que se ejecuta en Dinamarca, fue creado por el gobierno con la finalidad de incrementar la influencia de los niños en los asuntos que les conciernen. En una de las iniciativas, algunos niños de 13 a 14 años de edad llevaron a cabo una investigación en un centro de preescolar para descubrir cuánto poder tenían los niños para influir en sus propias vidas. Llegaron a la conclusión de que el personal pisoteaba los derechos de los niños de numerosas maneras, entre las cuales figuraban las siguientes:

- No era razonable suponer que todos los niños tendrían hambre a la misma hora y obligarlos por consiguiente a comer juntos;
- Era saludable que los niños pudieran salir a jugar, pero sólo si deseaban hacerlo, y no era justo insistir en que todos salieran al mismo tiempo;
- No era razonable que los niños pudieran beber únicamente agua del grifo entre las comidas, mientras que los miembros del personal bebían té o café cuando se les antojaba.

El personal tomó en serio estas críticas y decidió que era mejor renunciar a las comidas de grupo, mantener el patio de juegos vigilado todo el día para que los niños pudieran jugar cuando quisieran, y tener una jarra de zumo de fruta sobre la mesa para que los niños mismos se sirvieran cuando tenían sed (Hare 1993).

La intervención de los niños a nivel superior

Cuando se decidió fundar un Centro Infantil para el Descubrimiento en Londres, se creó un foro de niños de 2 a 13 años de edad para que contribuyeran a su diseño y organización. Mediante talleres creativos “a la medida de los niños” que contaban con la colaboración de escultores, poetas, artistas y narradores de cuentos, las aportaciones de los niños proporcionaron ideas para el logotipo de la institución, los objetos expuestos, el diseño del jardín, la accesibilidad, el horario de apertura, los límites de edad, las instalaciones destinadas a la guardería y los costes; de esa manera se aseguró el atractivo del centro para los demás niños (Save the Children 1999).

conocimientos, los educadores de Reggio creen firmemente que cada niño posee un potencial ilimitado y desea vivamente interactuar y brindar su contribución al mundo. Los niños actúan como *protagonistas* en su propio proceso de aprendizaje, animados por los maestros a fin de que desarrollen proyectos y resuelvan problemas por sí mismos. El enseñante es un recurso útil, que puede “prestar” ayuda, información y experiencia cuando se presenta la necesidad. Es interesante notar que incluso el nombre de este

tipo de escuelas, *scuole dell'infanzia*, evita las connotaciones de “preparación” o “anterioridad”, que constituyen una parte inseparable del término angloamericano *preschool* o de su equivalente español *preescolar*. Reconocen el derecho fundamental del niño a “realizar y ampliar su potencial”, y su Carta de Derechos afirma una concepción del niño coherente con dicha visión:

Los niños tienen el derecho de ser reconocidos como sujetos de derechos individuales, legales,

civiles y sociales; no son sólo la fuente, sino también los constructores de su propia experiencia, y por tanto son participantes activos en la organización de su propia identidad, habilidades y autonomía, mediante relaciones e interacciones con sus iguales, con los adultos, con las ideas, con los objetos y con los acontecimientos reales e imaginarios de mundos intercomunicantes (Reggio Children 1995).

Son necesarios otros enfoques si se pretende que los niños pequeños desempeñen un papel importante, contribuyendo al diseño y desarrollo a largo plazo del cuidado de la primera infancia. Una estrategia que se ha elaborado para escuchar a los niños, a fin de descubrir sus impresiones respecto al cuidado que reciben en las guarderías, es el “Enfoque por Mosaicos” (Clark y Moss 2001). El objetivo de este enfoque consiste en utilizar una serie de instrumentos visuales y verbales para

construir una imagen viva de los puntos de vista de los niños. Algunos de estos instrumentos son:

- **la observación:** Contemplar atentamente es una parte importante de la tarea de escuchar y permite a los adultos comprender con mayor profundidad de qué manera los niños pequeños reaccionan ante su entorno, por qué eligen ciertas opciones en vez de otras y cómo establecen sus relaciones. En el caso de los niños que todavía no tienen uso de la palabra, la observación significa también “escuchar” el lenguaje del cuerpo, las expresiones del rostro, los movimientos y los distintos modos de gritar.
- **las entrevistas y conferencias con los niños:** Las entrevistas proporcionan una estructura formal para conversar con los niños pequeños acerca de la institución en la cual se encuentran, utilizando preguntas basadas en las impresiones de los niños respecto a sus

Te Whariki: Un enfoque neozelandés para crear planes de estudio destinados a la primera infancia

En Nueva Zelanda se ha elaborado un nuevo plan de estudios para niños de 0 a 7 años de edad, que aspira a ser significativo desde el punto de vista cultural, filosófico y de la psicología evolutiva (Carr y May 2000). Se basa en cuatro principios:

- *whakanana*: dar a los niños el poder de aprender y crecer;
- *kotahitanga*: permitir a los niños aprender y crecer holísticamente;
- *whanau tangata*: el mundo más amplio de la familia y la comunidad en general es parte integrante del aprendizaje del niño;
- *nga hononga*: el aprendizaje ocurre mediante relaciones sensibles y recíprocas entre las personas, los lugares y las cosas.

A causa de la aplicación de estos principios, adopta un enfoque muy diferente tanto del marco de los programas escolares tradicionales, organizados por materias, como de los planes de estudio que se basan en la psicología evolutiva pero siguen un esquema más convencional, trazando un mapa de las habilidades físicas, intelectuales, emocionales y sociales.

experiencias cotidianas. Pueden realizarse permaneciendo sentados en un mismo sitio o desplazándose de un lugar a otro, permitiendo así que el niño llame la atención sobre los distintos temas, comentándolos.

- **las cámaras fotográficas:** Son una herramienta que permite a los niños construir imágenes visuales de sus impresiones respecto al ambiente.
- **las visitas guiadas:** Mientras los niños acompañan a los adultos por las instalaciones, conversan con ellos acerca del ambiente. Pueden tomarse ellos mismos la responsabilidad de elegir el camino a seguir y decidir de qué manera se debe registrar y documentar la visita.
- **la elaboración de mapas:** Los niños pueden crear mapas visuales del entorno; así se crea un espacio en el que pueden subrayar sus aspectos más positivos y negativos.

En su conjunto, estas herramientas destinadas a escuchar a los niños producen un cuadro detallado, combinando la narración y las imágenes, que se prestan a la discusión y a la interpretación.

En la escuela

El espíritu del artículo 12 y, de hecho, el de toda la Convención sobre los Derechos del Niño, es el de promover la creación de escuelas que sean amigables para los niños, y donde los niños se sientan invitados a manifestar curiosidad, a discutir, a plantear desafíos, a ser creativos, a explorar y descubrir, donde sean escuchados y respetados. El Comité sobre los Derechos del

Niño ha recomendado insistentemente a los gobiernos que tomaran medidas para fomentar una mayor participación de los niños en las escuelas (Hodgkin y Newell 1998). Sin embargo, esta filosofía contrasta de manera notoria con las tradiciones culturales en materia de educación de la mayor parte de los países del mundo, donde las escuelas se caracterizan por el autoritarismo y una concepción que ve al niño como un receptor pasivo de la sabiduría y experiencia de los adultos, más que como un interlocutor válido que interviene en un diálogo interactivo (Lansdown 2002). Aunque, por lo general, los profesionales del ámbito del desarrollo infantil han abrazado la tesis según la cual la participación es la manera más eficaz de aprender para los niños, dicha tesis dista mucho de haber sido aceptada universalmente o de ser aplicada en la práctica. La experiencia educativa descrita más arriba en relación con la Escuela Nueva está en marcado contraste con la pasividad forzada que se suele asociar a muchos ambientes escolares. La realidad que todavía se sigue repitiendo en numerosas escuelas es que los niños permanecen sentados en sus filas, obligados a memorizar nociones maquinalmente y a aceptar castigos corporales u otras formas de humillación por haber cometido pequeñas faltas de conducta o por tener dificultades de aprendizaje.

El respeto del derecho de los niños a participar requiere un enfoque diferente. Facilitar y apoyar la expresión de los mensajes que los niños buscan transmitir, invitarlos a formular preguntas, brindarles una atención total y valorar sus opiniones son comportamientos que ayudan a los niños a

dar sentido a sus propias experiencias y, al mismo tiempo, permiten a quien los está escuchando comprender mejor sus puntos de vista (Bruner 1975; Tizard y Hughes 1984). Este tipo de interacción afianza la autonomía de los niños, dando origen a relaciones sociales inclusivas que, a su

vez, constituyen una plataforma desde la cual es posible promover la escucha como base del trabajo con los niños y del cuidado de los mismos (Wells 1978). En este sentido, la filosofía que nutre la experiencia de Reggio Emilia tiene mucho que ofrecer al sistema de escolarización convencional,

La Highfield Junior School es una escuela primaria para niños de 7 a 11 años de edad, situada en un área particularmente desvalida del Reino Unido (Alderson 1997). Se caracterizaba por registrar elevados índices de violencia, insatisfacción, intimidaciones y ausencias sin permiso. Cuando fue nombrada una nueva directora, decidió involucrar a toda la comunidad escolar para transformar la escuela en un ambiente educativo seguro y efectivo. Para alcanzar dicho objetivo, consultó a los niños, los enseñantes y el personal administrativo sobre los cambios que era necesario hacer para que la escuela se convirtiera en un sitio más apacible. Algunos de los resultados de estas consultas fueron las medidas siguientes:

- la creación de un consejo escolar en el cual los niños tienen un poder auténtico: participan, por ejemplo, en la elaboración de todas las políticas adoptadas por la escuela y en la selección del personal;
- la instalación de un buzón para denunciar las intimidaciones, mediante el cual los niños pueden suministrar, de manera confidencial, información acerca de las intimidaciones padecidas;
- el nombramiento de “ángeles de la guarda”: se trata de niños que se ofrecen voluntariamente para establecer lazos de amistad con los niños que no tienen amigos, sufren intimidaciones o simplemente necesitan apoyo;
- la selección de algunos niños para que oficien de mediadores en el patio de juegos, ayudando a los demás a resolver los conflictos que puedan surgir;
- la organización de reuniones regulares (horas de “círculo”), en las cuales los niños pueden encontrarse para plantear y analizar los asuntos de interés según las necesidades del momento.

A consecuencia de estos cambios, la escuela conquistó gran popularidad y los niños se sintieron más contentos, obtuvieron mejores resultados escolares y adquirieron notables habilidades para entablar negociaciones, tomar decisiones de manera democrática y asumir responsabilidades sociales.

La iniciativa demuestra que los niños muy pequeños son capaces de aceptar un grado considerable de responsabilización cuando se les brinda confianza y apoyo. Si sus derechos son respetados, los niños pueden intervenir directamente para protegerse a sí mismos y proteger a los demás. Dándoles la formación y los estímulos oportunos para que funcionase el sistema de mediación por parte de los niños mismos, se les permitió ayudarse recíprocamente sin tener que recurrir a los adultos, aunque éstos estaban al alcance de la mano en caso de necesidad. Al ver que se respetaban los derechos de los niños, llegaron a comprender la importancia de respetar los derechos de los demás y de asumir responsabilidades para garantizar que esto ocurra.

sobre todo cuando sostiene que “la participación es una estrategia educativa que caracteriza nuestra manera de ser y de enseñar: la participación de los niños, de los docentes y de las familias, no sólo tomando parte en alguna actividad, sino siendo parte de ella, de su esencia, de una identidad común, de un ‘nosotros’ al que damos vida gracias a la participación” (Rinaldi 1998).

Hay iniciativas ricas de entusiasmo e imaginación que se llevan a cabo en diferentes partes del mundo: consejos escolares que auténticamente permiten a los niños intervenir en la organización de las escuelas, mecanismos de asistencia de igual a igual que brindan a los niños la formación necesaria para officiar de mediadores y ayudar a otros niños a resolver problemas, métodos pedagógicos basados en el respeto del niño y de sus habilidades, programas de estudio preparados en colaboración con los niños y estrechamente vinculados a las necesidades de la comunidad (véanse, por ejemplo, Davies y Kirkpatrick 2000; UNICEF 1999). Sin embargo, estas iniciativas distan mucho de constituir una práctica difundida o la corriente mayoritaria. El proceso de ratificación de la Convención comenzó a abrir el camino al debate sobre estas temáticas a nivel internacional. Cada vez se toma mayor conciencia del hecho de que no es suficiente discutir el alcance y el consumo de los servicios educativos, sino que los gobiernos deben afrontar además la cuestión de la naturaleza de dichos servicios. Los niños pequeños no sólo tienen derecho a la educación, sino también a que la educación que reciben se base en el respeto de sus derechos.

En la sanidad

Los niños pequeños tienen el derecho y la capacidad de contribuir al diseño de la atención sanitaria que reciben. Incluso los muy pequeños pueden, por ejemplo, describir lo que les gusta o no (y explicar por qué) cuando tienen que permanecer en un hospital, y son capaces de proporcionar ideas para que su permanencia allí les infunda menos miedo y angustia, a condición de que se les suministre apoyo apropiado, información adecuada y la posibilidad de expresarse de las maneras que ellos mismos puedan comprender (dibujos, poemas, representaciones teatrales o fotografías), y también participando en formas de consulta convencionales, como los debates, entrevistas y trabajos de grupo. La investigación llevada a cabo por Alderson con niños diabéticos de 3 a 12 años de edad indica que hasta los más pequeños pueden demostrar un nivel considerable de comprensión y responsabilidad respecto a los cuidados médicos que reciben si se los informa y asiste adecuadamente (Alderson 1993). El grado de comprensión aumenta en función de las experiencias personales del niño, unidas a las esperanzas que se depositan en él y al aliento que se le da. Por ejemplo, el estudio reveló que un niño de 4 años y otro de 6 se hacían cargo de inyectarse ellos mismos la insulina. Obviamente, los niveles de competencia variaban de un niño a otro, pero todos los que participaron en la investigación demostraron tener ciertas habilidades, como las de:

- hacerse análisis de sangre;
- inyectarse insulina;

- comprender la necesidad de aplicar restricciones alimentarias;
 - comprender la necesidad de inyectarse insulina;
 - interpretar sus sensaciones corporales;
 - explicar a otras personas lo que significa la diabetes;
 - rechazar golosinas y limitar el consumo de dulces;
 - calcular el valor alimenticio de las comidas;
 - elegir alimentos adecuados a los propios niveles de glicemia e insulina y a las propias necesidades energéticas;
 - hacer frente al hecho de ser diferentes de sus amigos;
 - afrontar las visitas médicas en las clínicas.
- Sin embargo, en la práctica, raramente los padres y los profesionales de la sanidad toman medidas adecuadas para involucrar a los niños pequeños en las decisiones relativas a los tratamientos y al cuidado de la salud, a pesar de los poderosos argumentos a favor de dicha estrategia (Lansdown y Goldhagen 2005):
- les permite recibir respuestas a las preguntas que puedan plantearse y evita malentendidos;
 - alivia su ansiedad y los ayuda a afrontar mejor los tratamientos;
 - les infunde confianza, porque si participan en el proceso del tratamiento no temerán que se intervenga sin que ellos lo sepan o sin que comprendan por qué;
 - estimula la cooperación, ya que si los niños no reciben información, es probable que aumente su miedo y demuestren menos disponibilidad o capacidad de colaborar en la ejecución del tratamiento (y, de tal manera, las intervenciones serán más penosas y dolorosas);
 - evita angustias innecesarias, como sucede cuando se ocultan informaciones, puesto que los niños pueden preocuparse inútilmente por lo que puede ocurrirles;
 - conduce a una mejor comprensión, por parte de los niños, de sus propias necesidades en cuanto a atención médica;
 - se sienten más respetados;
 - los estimula a asumir responsabilidades respecto a su propia salud de manera más activa.

En el Reino Unido se puso en práctica una iniciativa destinada a permitir que los niños de apenas 4 ó 5 años de edad se hicieran responsables de su propio tratamiento para el alivio del dolor (Lewellyn 1993). Se colocaba una ampolla con el analgésico en un dispositivo conectado al niño por vía intravenosa. De esa manera el niño podía regular el suministro del fármaco en el instante y en la cantidad que necesitaba. A condición de que los niños tengan la capacidad de comprender la relación entre el analgésico y su propio dolor y la destreza manual necesaria para manejar el dispositivo, demuestran ser perfectamente capaces de comportarse de manera razonable y segura. El resultado no es solamente una disminución del dolor de los niños, que pueden juzgar por sí mismos sus necesidades en cada momento, sino también una reducción de su ansiedad y tensión, debidas al miedo al dolor.

Por ejemplo, muchos niños pequeños tienen miedo de las inyecciones. Se les puede ayudar a vencer la ansiedad y a participar dando su consentimiento si se les proporcionan informaciones sobre el motivo por el cual la inyección es necesaria, si se les brinda el espacio necesario para expresar claramente sus temores, permitiéndoles tal vez tomar en sus manos la jeringa y examinarla, dibujando cosas que les permitan tener más coraje o consintiendo la presencia de un acompañante en el momento de la inyección. Si, por el contrario, se impone la inyección sin consideración alguna del punto de vista del niño, no se hará más que exacerbar su terror³.

En las comunidades locales

Las democracias saludables se basan en el hecho de que los ciudadanos creen que pueden influir en los acontecimientos y provocar cambios. No obstante, la realidad demuestra que demasiados jóvenes sienten desconfianza frente a las poderosas instituciones políticas e impotencia cuando se trata de influir en ellas. Y en el mundo de la política manejada por adultos, es sumamente fácil tratar las experiencias y opiniones de los niños (sobre todo las de los más pequeños) como si fueran triviales, desinformadas e irrelevantes. Sin embargo, los niños pequeños son un recurso clave a la hora de crear un entorno acogedor para la infancia, que refleje sus necesidades e intereses y que garantice su seguridad. Además, es importante estimular a los niños cuanto

antes, desde la edad más temprana, a reconocer que tienen responsabilidades compartidas y la capacidad y las habilidades necesarias para contribuir a la creación de ambientes sostenibles (Hart 1997). Los ejemplos citados a lo largo del presente texto son un testimonio convincente de la valiosa contribución que los niños pequeños pueden brindar para una mejor comprensión de su propia vida dentro de la comunidad local, por ejemplo mediante la participación en investigaciones, en la planificación de servicios o en la organización de campañas para aumentar su protección.

Actualmente, sin embargo, las estructuras políticas de la mayoría de los países del mundo ofrecen poco espacio para los puntos de vista y las inquietudes de los niños pequeños. Es evidente que las reuniones, conferencias, seminarios, juntas, consejos y organismos consultivos, donde comúnmente se discuten los problemas y se toman las decisiones, son foros inadecuados para los niños pequeños. Una implementación efectiva del artículo 12 requiere una revisión radical de las posibilidades de crear espacios para que se escuche a los niños pequeños y se los tome en serio. Esto exige, a su vez, que exista la voluntad de explorar estructuras centradas en el niño y destinadas a escucharlo, de considerar otras alternativas posibles en vez del uso exclusivo del lenguaje oficial como medio de comunicación, y de reconocer la sabiduría y la experiencia de los niños pequeños.

³ Observaciones basadas en la labor llevada a cabo en el Birmingham Children's Hospital, en el Reino Unido.

En una pequeña escuela primaria de Vermont, los niños de 6 a 10 años de edad participaron en un programa denominado Proyecto Atlas, en el cual dibujaron mapas y prepararon un modelo tridimensional de su comunidad, con el objetivo de crear un atlas exhaustivo del ambiente local. Los niños eligieron los mapas que preferían elaborar y trabajaron en pareja, desarrollando sus propias estrategias a fin de reunir la información necesaria. Confeccionaron mapas de cementerios, jardines, carreteras, ríos y canales, del centro de la aldea, de las granjas, casas y estanques. Los padres estaban invitados a participar. Uno de los resultados de esta investigación sobre el entorno local fue que los niños no sólo conocieron mejor su propia comunidad, además de adquirir numerosas habilidades sociales y prácticas, sino que además tanto los niños como sus padres comprendieron la relación que existe entre el ambiente y las ocupaciones con las cuales se ganaban la vida (Hart 1997).

Capítulo 6: Cómo se mide la participación

Hasta la fecha se ha invertido relativamente poco en el monitoreo y la evaluación de la naturaleza, la calidad y el impacto de la participación infantil. Aunque existe una cantidad considerable de anécdotas que documentan sus efectos beneficiosos, la investigación que se ha llevado a cabo, de manera continua o independiente, ha sido relativamente limitada. La comprensión de la participación infantil todavía está, por así decirlo, en pañales: los estudios comenzaron a difundirse de veras solamente a comienzos de los años noventa. La falta de progresos significativos también es consecuencia de las dificultades prácticas y éticas, absolutamente reales, inherentes a la elaboración de instrumentos eficaces para medir la participación de los niños. De hecho, surge toda una serie de interrogantes:

- ¿Es posible definir indicadores universalmente aplicables, que sean válidos para evaluar iniciativas totalmente distintas y efectuadas en diferentes contextos culturales, sociales y económicos?
 - ¿En qué medida deberían los niños determinar por sí mismos los indicadores mediante los cuales desean medir las iniciativas en las cuales participan?
 - ¿Cómo pueden compararse las iniciativas, desde el punto de vista de los resultados y del impacto que consiguen obtener, sin indicadores universales?
 - ¿Cómo puede medirse la efectividad de la participación y qué es lo que constituye el éxito cuando muchos de los resultados son cualitativos y no cuantitativos?
- ¿Cómo puede evaluarse la consecución de los resultados deseados, relativos a la participación, cuando muchos de ellos se refieren a cambios que se producen a largo plazo en la vida de los niños?

No es posible dar una respuesta simple a estas preguntas. Sin embargo, actualmente está creciendo el interés en desarrollar criterios o indicadores para la medición de la participación infantil. Sin duda, los argumentos a favor de tal esfuerzo son convincentes (Hart 2004):

- concentrarse en los objetivos de una iniciativa o proyecto ayudará a los niños a comprender mejor qué es lo que esperan lograr;
- contribuirá a identificar las fortalezas y debilidades del proyecto;
- servirá para aclarar qué procedimientos y prácticas son útiles y cuáles son superfluos u obstructivos;
- permitirá identificar el apoyo y los recursos necesarios para fortalecer la iniciativa.

Por otro lado, si se pretende apoyar, reproducir, financiar e institucionalizar la participación infantil de la manera más amplia posible en las comunidades en las cuales viven los niños, es necesario comenzar a construir métodos para medir lo que se está haciendo y de qué manera influye en la vida de los niños. Solamente si se consigue efectuar dicha medición, demostrando la eficacia de la participación infantil, será posible sostener que hay que seguir invirtiendo en estrategias destinadas a promover la participa-

ción y a acumular y compartir conocimientos sobre lo que significa la participación efectiva.

Se propone la utilización de las siguientes sugerencias para la medición de la participación efectiva como marco amplio dentro del cual es posible enfocar cualquier actividad. Pueden aplicarse en varios contextos: escuelas guarderías, grupos de juego, proyectos o cualquier otro tipo de programa. Aquí se utiliza el término “programa” de manera sumamente general, abarcando todos los ambientes mencionados. Se distinguen tres dimensiones diferentes de la participación, que es necesario medir si se aspira a monitorear y evaluar de manera efectiva las prácticas empleadas:

1. **Alcance:** ¿Qué grado de participación se ha alcanzado y en qué fases del desarrollo del programa? Dicho de otro modo: **¿Qué estamos haciendo?**
2. **Calidad:** ¿En qué medida los procesos participativos puestos en marcha son compatibles con las normas generalmente aceptadas en materia de prácticas efectivas? Dicho de otro modo: **¿Cómo lo estamos haciendo?**
3. **Impacto:** ¿Cuál ha sido el impacto, tanto para los niños como para sus familias, para la agencia que financia el proyecto y para la realización, en su sentido más amplio, de los derechos del niño dentro de la familia, en la comunidad local y a nivel de las estructuras de gobierno, tanto en un plano local como nacional? Dicho de otro modo: **¿Por qué lo estamos haciendo?**

El alcance de la participación en el desarrollo de programas

A fin de establecer el alcance de la participación en la cual están involucrados los niños, es necesario aplicar dos perspectivas diferentes:

1. Los niños pueden intervenir en las distintas fases del desarrollo de un programa, desde la concepción inicial hasta la implementación y el monitoreo y evaluación. Cuanto más pronto comiencen a intervenir, mayor será su influencia.
2. En cada etapa del desarrollo de un programa, como se ha explicado más arriba, hay tres grados posibles de intervención de los niños:
 - consultas;
 - toma de decisiones compartida;
 - procesos autónomos.

El grado de participación influirá en la medida de poder que se atribuirá a los niños para ejercer su capacidad de obrar dentro de la iniciativa. Es necesario considerar esta perspectiva en relación con cada etapa potencial de intervención de los niños.

Los siguientes puntos de referencia pueden utilizarse para establecer la medida en la cual los niños pueden participar en cada una de las fases mencionadas. (*Nótese que las indicaciones entre paréntesis se refieren al nivel de participación que implica cada una de las afirmaciones.*)

Identificación de las cuestiones clave

Los niños pueden contribuir a mejorar la comprensión de sus vidas y de los problemas que son

significativos para ellos. Los adultos no deben dar por sentado que necesariamente poseen los conocimientos y penetración necesarios para saber lo que es importante para los niños. Por tanto, antes de poner en marcha un programa, es importante asegurarse de que refleje las reales inquietudes de los niños y las cuestiones que ellos consideran pertinentes. La intervención de los niños en cualquier análisis situacional requiere que:

- se creen oportunidades para que los niños formulen sus propias preocupaciones, prioridades e intereses (todos los niveles);
- durante las consultas se adopten estrategias amigables y apropiadas a la edad de los niños (todos los niveles);
- intervenga una cantidad elevada y variada de niños: por ejemplo, niños que ya han participado en programas, consultas en las escuelas, consultas en grupos comunitarios, a través de los medios de comunicación, etc. (todos los niveles).

Planificación de programas

Los niños pueden desempeñar un papel relevante a la hora de planificar cuáles programas debe poner en marcha una organización o una agencia. Si los niños han participado en la identificación de los asuntos que son significativos para ellos, obviamente es importante garantizar que dichas opiniones sean tomadas en serio cuando se elaboran los planes. La medida en la cual los niños participan en este proceso puede variar considerablemente. Sin embargo, será necesario que incluya una de las opciones siguientes:

- la planificación toma en cuenta los asuntos

planteados por los niños durante la identificación de las cuestiones clave (nivel consultivo);

- los niños intervienen contribuyendo a decidir cuáles programas se deben poner en marcha (nivel participativo);
- los niños son puestos en condiciones de identificar y definir los programas que desearían ver realizados (nivel autónomo);
- se adoptan estrategias amigables y apropiadas a la edad de los niños para que puedan contribuir al proceso de planificación (todos los niveles).

Diseño de programas

Una vez que se ha decidido qué programa realizar, los niños pueden desempeñar un papel significativo contribuyendo a establecer cuáles metas debe intentar alcanzar y cómo debe ser diseñado. Por ejemplo, los niños pueden tener ideas sobre lo que funcionará mejor, las preguntas que conviene formular, las personas que deberían intervenir, las formas que prefieren utilizar para expresarse. Su grado de participación puede medirse en función de si:

- se consulta a los niños sobre ideas concebidas por los adultos (nivel consultivo);
- los niños intervienen en el diseño del programa, por ejemplo proponiendo cuáles actividades se desarrollarán, quién debería participar, cuáles son los principios que deberían servir de base al programa (nivel participativo);
- se crea un espacio que permita a los niños desarrollar sus propias ideas para el programa (nivel autónomo).

Implementación

Una vez que el programa ha sido concebido, los niños pueden desempeñar un rol clave en su implementación. Por ejemplo, pueden actuar como investigadores, explorando un aspecto particular de la vida de los niños, organizar un consejo escolar o aportar continuamente ideas y retroalimentación para la creación de una instalación destinada a los niños. Su participación puede medirse tomando en consideración si:

- se pregunta a los niños de qué manera les gustaría participar en el programa (nivel consultivo);
- los niños intervienen en la implementación del programa, por ejemplo comunicando lo que el programa se propone obtener, tomando parte en las actividades del programa (nivel participativo);
- los niños son responsables de la gestión de algún aspecto del programa, por ejemplo administrando el presupuesto, entrevistando a los futuros miembros del personal, decidiendo algunas de las actividades del programa (nivel de autogestión).

Monitoreo y evaluación

Es necesario que los niños intervengan cuando se trata de comprender cuán efectivos son los programas. Esto contribuye a que se sientan propietarios de la iniciativa y a que se interesen en los resultados, estimulándolos a esforzarse por que sean cada vez mejores. Los programas evaluados exclusivamente por adultos no tomarán necesariamente en cuenta las opiniones y experiencias de los niños. La participación de los niños puede medirse considerando si:

- durante la evaluación de los programas se sondean las opiniones de los niños (nivel consultivo);
- los niños toman parte en la definición de lo que se debe evaluar (nivel participativo);
- los niños determinan lo que se debe evaluar y cómo evaluarlo (nivel autónomo);
- los criterios del monitoreo se establecen de común acuerdo con los niños al comienzo del programa (todos los niveles);
- existe un proceso continuo de monitoreo todo a lo largo del programa (todos los niveles);
- los resultados del monitoreo y la evaluación son sometidos a un proceso de retroalimentación y discutidos con los niños de una manera que resulte accesible y receptiva (todos los niveles).

Criterios de calidad para la promoción de una participación eficaz

Se está perfilando un cierto consenso acerca de los criterios que se deben respetar para asegurar una participación efectiva; si no se observan dichos criterios, es improbable que la participación sea significativa o fructuosa para los niños. Por consiguiente, es importante que los programas sean capaces de medir hasta qué punto sus prácticas se atienen a dichos criterios⁴.

Un enfoque ético

Entre los adultos y los niños existen diferencias tanto respecto al poder que ejercen como a la posición que ocupan. Por tanto, es necesario adoptar un enfoque ético claro, para evitar la manipulación o el control por parte de los adultos,

⁴ Los siguientes criterios de calidad han sido extraídos de Practice standards in child participation, publicado por la Alianza Internacional Save the Children en 2004.

a fin de crear una participación significativa. Esto puede lograrse si se garantiza que:

- el proceso sea transparente y franco: de tal manera, los niños comprenden en qué consiste el programa y cuáles son los límites dentro de los que pueden ejercer su influencia;
- todos los miembros del personal comprendan los principios participativos en los cuales se basa la iniciativa y se empeñen en respetarlos;
- existan principios compartidos por todos sobre cómo deben comportarse las personas unas con otras;
- los niños reciban información adecuada sobre la iniciativa propuesta, a fin de poder participar de manera efectiva;
- se tomen debidamente en consideración todas las barreras que los niños pueden verse obligados a enfrentar para participar (por ejemplo, la oposición de los padres);
- el personal se esfuerce por crear un espacio en el cual los niños puedan desarrollar sus propias ideas y actividades.

Un ambiente amigable para los niños que favorece su participación

La calidad de la participación de los niños y su capacidad de sacar provecho de ella depende de si el entorno en el cual dicha participación ocurre es seguro, acogedor, apropiado y estimulante. Esto significa que:

- el programa debe tomar en cuenta las facultades de los niños, en constante evolución;
- deben crearse métodos de participación adecuados a las distintas edades, que permitan a los niños pequeños emplear sus formas preferidas de comunicación;

- deben utilizarse espacios amigables, en los cuales los niños se sientan cómodos y tranquilos;
- se debe suministrar a los niños información adecuada a su edad;
- hay que estimular a los niños para que creen sus propias formas de participación;
- hay que poner a disposición de los niños el tiempo suficiente para que puedan participar de manera efectiva;
- los adultos tienen que ser conscientes del valor de la participación infantil y conocer las estrategias que la facilitan;
- hay que reconocer que la participación debe ser una ocupación alegre y divertida.

Participación voluntaria y relevante

La participación de los niños debería permitirles intervenir en cuestiones que los afectan directamente y basarse en los conocimientos personales que ellos poseen. Es necesario reconocer que tienen derecho a elegir si desean o no participar y bajo cuáles condiciones están dispuestos a hacerlo. Para ello, es esencial asegurarse de que:

- las cuestiones abordadas sean realmente significativas para los niños;
- quede claro a todos los niños que su participación es voluntaria y que pueden retirarse si lo desean;
- los niños cuenten con la información necesaria para poder dar su consentimiento con conocimiento de causa;
- el programa tome en cuenta el contexto en el que transcurre la vida de los niños y las demás exigencias que consumen parte de su tiempo (por ejemplo, la actitud de los padres, las tareas escolares, el trabajo doméstico).

Participación inclusiva

De la misma manera que los adultos, los niños no constituyen un conjunto homogéneo, y las oportunidades de participar deben abarcar a todos los grupos de niños, sin distinción alguna, por ejemplo por motivo de la edad, las capacidades, el sexo, la condición económica, el origen étnico, la nacionalidad o la extracción social. El acceso a la participación debe cuestionar, y no reforzar, los modelos existentes de exclusión social y discriminación. Para ello es necesario que:

- los niños de todos los grupos sociales tengan las mismas posibilidades de participar (por ejemplo las niñas y los niños minusválidos, pobres o indígenas);
- se hagan todos los esfuerzos posibles por garantizar una igual participación por parte de todos los grupos de niños, en función de sus facultades, en constante evolución;
- todos los niños sean tratados y respetados de la misma manera dentro del programa;
- el programa tenga en cuenta las diferentes necesidades y capacidades de todos los grupos de niños;
- el programa sea sensible al contexto cultural de todos los niños que participan en él, dentro de un marco que respete los derechos universales.

Un entorno seguro

Todo programa que trabaja con niños tiene la responsabilidad de asegurar que no se vean expuestos a cualquier tipo de daño, abuso o explotación, dentro del programa o como consecuencia de su participación en él. Esto significa que:

- las necesidades de los niños en materia de

protección son de importancia primordial a la hora de planificar y organizar de qué manera se realizará su participación;

- el personal debe reconocer el derecho de los niños a recibir protección contra cualquier forma de violencia o abuso;
- hay que tomar medidas destinadas a proteger a los niños a fin de reducir al mínimo el peligro y evitar los abusos, teniendo en cuenta los riesgos particulares afrontados por algunos niños y los obstáculos que se les presentan cuando necesitan ayuda (por ejemplo en el caso de los niños minusválidos);
- los niños deben ser conscientes de su derecho a recibir protección contra cualquier forma de violencia o abuso y saber a quién acudir en busca de ayuda en caso de necesidad;
- el personal tiene que estar capacitado sobre las medidas destinadas a proteger al niño;
- hay que prestar atención a los riesgos potenciales a los cuales los niños pueden verse expuestos en el transcurso de los procesos participativos;
- es necesario obtener el consentimiento de los niños cuando se utiliza cualquier información suministrada por ellos;
- no se pueden sacar fotos, filmar películas u obtener imágenes digitales de los niños, ni tampoco se las puede utilizar, sin el consentimiento de ellos mismos.

Personal capacitado, comprometido y receptivo

Los adultos que trabajan en iniciativas realizadas con la participación de niños deben sentirse firmemente convencidos del principio según el cual es necesario escucharlos. Deben tener las habilidades y la comprensión indispensables

para colaborar con ellos de manera efectiva y con toda confianza. Esto presupone que:

- el personal haya recibido formación apropiada sobre los derechos del niño, con inclusión de la participación infantil;
- el personal sea debidamente asesorado y supervisado;
- el personal conozca las técnicas de monitoreo y evaluación participativos;
- se proporcione capacitación, como parte integrante del programa, a todos los profesionales que trabajan directa o indirectamente con los niños (por ejemplo pediatras, maestras de preescolar, docentes).

Lazos con la comunidad, los profesionales y las familias

Los niños no viven aislados de sus familias y de sus comunidades. Las iniciativas dirigidas a promover su participación deben involucrar, siempre que sea posible, a la familia y a los miembros de la comunidad, a fin de evitar que se creen contrastes entre el tratamiento que los niños reciben dentro y fuera del programa, apoyando a los padres en la promoción y la protección de los derechos de sus hijos. Es importante garantizar que:

- los padres sean plenamente conscientes de los propósitos y objetivos del programa;
- los padres sean sensibilizados respecto a los derechos y necesidades del niño;
- las metodologías de trabajo con los niños incluyan las estructuras, tradiciones, conocimientos y usanzas locales que puedan servir de apoyo, incorporándolos y aprovechando sus ventajas;
- los miembros de la comunidad en general sean informados sobre el programa e invitados

a participar en él (por ejemplo los políticos locales y los líderes comunitarios y religiosos).

El impacto de la participación

El impacto de la participación infantil debe ser evaluado de acuerdo con los objetivos que se propone la iniciativa de involucrarlos en los procesos. Por ejemplo, un objetivo puede ser el de promover la autoestima de los niños y desarrollar sus habilidades y confianza en sí mismos. Otro puede ser el de asegurar que los programas reflejen las prioridades manifestadas expresamente por los niños. Otro aún puede ser el de permitir que los niños participen en la lucha contra el incumplimiento o las violaciones de sus derechos. De hecho, la participación infantil tiene todos estos objetivos y muchos más. Los distintos objetivos deben ser claros desde el principio del programa e influirán en la selección de los indicadores que se definirán para medir su efectividad. A continuación se presenta un cuadro general de las dimensiones que se pueden tomar en consideración si se intentan medir los resultados y la efectividad de los programas. En cada una de las dimensiones indicadas, el impacto debería ser evaluado potencialmente por todos los participantes: niños, padres, personal y miembros de la comunidad. Cuando se emprende la tarea de efectuar una estimación, también es importante encontrar pruebas concretas de que se ha producido un cierto impacto, en vez de confiar en la simple afirmación de que se ha logrado el impacto deseado (por ejemplo, de qué manera ha aumentado la autoestima de un niño y con cuáles consecuencias).

El impacto en los niños mismos

Los niños demuestran o experimentan y los padres o el personal observan:

- una mayor autoestima y confianza en sí mismos;
- un número mayor de habilidades;
- el acceso a un abanico más amplio de oportunidades;
- una mayor conciencia de sus derechos;
- una sensación de efectividad y autonomía.

“Antes de participar en el proyecto no sabía qué era la autoestima. Tenía miedo de que no me escucharan. No sabía reconocer mi valor ni me quería a mí misma. Me preguntaba quién era. En el proyecto aprendí quién soy.”

Niña pequeña de un proyecto radiofónico, Aquí los chicos, Ecuador (Hart 2004).

El impacto en los padres

Los padres identifican y los niños y el personal del programa observan:

- una mayor conciencia de los derechos y necesidades de los niños;
- una mayor sensibilidad respecto a los derechos y necesidades de los niños;
- un mejoramiento en la calidad de las relaciones con los niños;
- una mayor comprensión de las capacidades de los niños;
- una mayor voluntad de consultar las opiniones de los niños y de tenerlas en cuenta.

“Antes de la creación del club de niños solamente 5 ó 6 padres asistían regularmente al Consejo para el Progreso de los Estudiantes, que era un foro destinado a apoyar la escuela y la educación de los niños. Sin embargo, cuando el club dio comienzo a sus actividades, la asistencia ascendió repentinamente y ahora participan alrededor de 150 padres. La atmósfera de apatía general se transformó en interés por descubrir nuevas maneras de fomentar el desarrollo de la aldea.”

La directora de una escuela en Sivanthivu, Sri Lanka (Hart 2004).

El impacto en el personal

Los miembros del personal identifican y los niños observan:

- cambios en las prácticas aplicadas, que demuestran mayor respeto por los derechos y necesidades de los niños;
- una mayor sensibilidad respecto a los derechos y necesidades de los niños;
- un mejoramiento en la calidad de las relaciones con los niños;
- una mayor comprensión de las capacidades de los niños.

Después de hacer participar a un grupo de niños muy pequeños en la toma de decisiones relativas a los materiales necesarios para un grupo de juego, un miembro del personal observó: “En realidad no me

llevó tanto tiempo. Nunca hubiera creído que una niña de 2 años y medio podía comprender con tanta facilidad lo que se le estaba preguntando.”
(Miller 2003).

El impacto en las instituciones

Los padres, niños, miembros del personal y otros profesionales observan:

- cambios en la cultura organizativa, que demuestra mayor respeto por los derechos de los niños;
- la voluntad, por parte de los miembros del personal, de repensar el equilibrio de fuerzas dentro de la organización y renunciar al control, prefiriendo en cambio compartir el poder;
- la participación de los niños incorporada en todos los sectores del programa, como enfoque común básico;
- cambios en los programas, que reflejan las preocupaciones y prioridades de los niños.

Un Programa de Capacitación para Enseñantes Bilingües, en la región amazónica del Perú, se basó en los conocimientos que los niños poseían sobre su propia vida y su comunidad, utilizando tanto el idioma indígena como el castellano. El resultado es un tipo de enseñanza más adecuado al contexto y con alumnos más motivados, que contribuye, a su vez, al fomento de la integridad cultural y a la consecución de mejoras sostenibles para la comunidad.
(Hart 1997).

El impacto en la comunidad

Los padres, niños, miembros del personal y de la comunidad observan:

- una mayor conciencia de los derechos de los niños y de las actitudes que se asumen con ellos;
- un mejoramiento en la condición de los niños dentro de la comunidad;
- una mayor voluntad de obrar en pro del interés superior del niño.

“La primera vez que les hablamos no escuchan. La segunda vez que hablamos empiezan a escuchar. La tercera vez empiezan a actuar.”

Un niño de etnia dalit, en Nepal, mientras participaba en un proyecto destinado a promover el acceso a la enseñanza primaria (Save the Children 2003).

Los adultos describieron las numerosas ocasiones en que los niños habían decidido espontáneamente interpretar sus canciones, poemas y representaciones teatrales acerca del VIH/SIDA en espectáculos para la aldea. Mediante tales iniciativas los niños dan comienzo al proceso de sensibilización de los miembros de la comunidad respecto a los desafíos que enfrentan. Los adultos notaron que las actuaciones públicas de los niños habían demostrado ser un medio sumamente eficaz de captar la atención de la comunidad sobre los problemas de la niñez.

Adultos de Thika, en Kenia (Hart 2004).

El impacto en la realización de los derechos del niño

Los niños, padres y miembros del personal observan:

- una mayor voluntad de escuchar las opiniones de los niños en todos los ámbitos relacionados con su vida;
- la introducción de cambios en las leyes, políticas y asignaciones de fondos, hacia un mayor respeto por los derechos del niño (por ejemplo mejoras en el acceso a las instalaciones recreativas, menos violencia en el trato de los niños);
- oportunidades para una continua participación infantil dentro del entorno que rodea al niño (en la familia, las guarderías, la escuela, los proyectos y programas, en la comunidad local);
- una sensación de mayor seguridad por parte de los niños dentro de sus familias y en las comunidades locales.

“Antes de entrar en el sindicato de niños trabajadores Bhima Sangha, apenas si hablaba con los demás. Me parecía que quedaba mal hablar con otra gente, especialmente con los muchachos. Ahora he aprendido a socializar con mayor facilidad y puedo expresarme sin titubeos. Tengo la capacidad y la confianza de establecer por mí misma lo que está bien y lo que está mal. Por ejemplo, cuando mi familia decidió que abandonara la escuela a la edad de 11 años, no reaccioné a esa decisión de ningún modo en absoluto. En aquel entonces pensaba que cualquier cosa que hicieran los adultos siempre debía ser correcta. Pero hace poco, cuando mi familia y mi comunidad intentaron hacer que me casara contra mi voluntad, traté de convencerlos de que ese matrimonio era un error. Al no obtener ningún resultado, protesté contra la propuesta de matrimonio con la ayuda de Bhima Sangha. Nuestra protesta tuvo éxito”. Más tarde la niña llegó a presidir el consejo de niños de su aldea y organizó un movimiento de protesta contra el matrimonio de niños en su pueblo, en el estado de Karnataka, en la India.

Boletín de CRIN (CRIN 2002).

Capítulo 7: Matriz para medir la participación infantil: un ejemplo ilustrativo

El siguiente ejemplo representa una ilustración de cómo pueden aplicarse los criterios para obtener un cuadro general del alcance, la calidad y el impacto de la participación infantil. Se puede crear una matriz como ésta ya desde el comienzo del proyecto o iniciativa, utilizándola para registrar los adelantos y destacar en qué puntos pueden introducirse mejoras o cambios. Se la puede elaborar empleando imágenes visuales para permitir que incluso los niños más pequeños tomen parte en el proceso de evaluación.

Un centro de preescolar estaba creando un espacio recreativo para los juegos al aire libre de los niños. Se decidió indagar su manera de concebir y utilizar los espacios externos que ya tenían a su disposición, a fin de introducir cambios sobre la base de tales informaciones. La metodología empleada fue el “Enfoque por Mosaicos” descrito más arriba (pág. 24). La matriz sirve para evaluar la eficacia de dicho enfoque para lograr una participación infantil efectiva.

La medición del alcance de la participación

	Análisis situacional*	Planificación del programa*	Diseño del programa*	Implementación	Monitoreo y evaluación
Procesos autónomos o auto-administrados					
Procesos participativos				En la implementación del proyecto, la metodología investigativa empleada para indagar lo que hacía falta dio a los niños un poder considerable. Ellos mismos actuaron como investigadores y participantes activos, utilizando cámaras fotográficas, organizando visitas guiadas, creando sus propios libros, mapas y una alfombra mágica. Además fueron entrevistados por los adultos, que usaron enfoques flexibles bajo la constante influencia de las preferencias de los niños.	Los niños intervinieron en la evaluación del proyecto. Se construyó un gran esquema con “ventanas” que simbolizaban cada uno de los instrumentos utilizados por los niños. Detrás de cada ventana había fotos que ilustraban las actividades en las cuales habían participado los niños. Los niños se encontraron con la investigadora para conversar acerca del esquema, pero no participaron en las decisiones relativas a los criterios adoptados para evaluar la iniciativa.
Consultivos					

* El análisis situacional (es decir, el reconocimiento de la necesidad de un mejor espacio para los juegos al aire libre), la planificación del programa (o sea, la decisión de emprender el proyecto) y el diseño del programa (aplicando el “Enfoque por Mosaicos”) fueron determinados de antemano por los profesionales involucrados en el proyecto.

La medición de la calidad de la participación

	Escasa	Adecuada	Buena	Excelente
Ética			Los niños fueron debidamente informados sobre el proceso y tenían claro en qué ámbitos podían o no ejercer influencia. La interpretación de los resultados de la investigación fue controlada y discutida junto con los niños.	
Sensible a las necesidades de los niños				La investigadora utilizó una amplia gama de estrategias creativas para que los niños analizaran sus propias ideas y les dedicó suficiente tiempo para que se expresaran plenamente. Los padres fueron informados e involucrados en la investigación. Los niños disfrutaron del proceso y hallaron divertidas muchas de las actividades.
Voluntaria y relevante			Aunque la iniciativa no nació de exigencias manifestadas por los niños mismos, el objetivo de mejorar el espacio para los juegos al aire libre era importante para ellos y como tal lo apreciaron. Además, el proyecto consideraba esencial recoger los conocimientos personales de los niños sobre su propio ambiente. Si bien se trataba de niños demasiado pequeños para expresar su consenso por escrito, cada día tenían total libertad de participar voluntariamente. En ningún momento se pretendió que participaran los niños que no demostraron espontáneamente interés en hacerlo.	
Inclusiva				El grupo de juego incluye un cierto número de niños con retrasos lingüísticos u otras discapacidades. Dichos niños intervinieron activamente en el proyecto y se disfrutaron sobre todo sacando fotos. Niñas y niños participaron en igual medida. Todos fueron tratados con el mismo respeto y tuvieron las mismas oportunidades de tomar parte en las actividades adecuadas a sus capacidades.

	Escasa	Adecuada	Buena	Excelente
Segura			El proyecto no expuso a los niños a peligros adicionales.	
Con personal comprometido y sensible				La investigadora gozaba de mucha experiencia y buena capacitación en técnicas participativas y manifestó su entrega a la causa del respeto por los derechos de los niños pequeños.
En comunicación con la familia y la comunidad				Se consultó a los padres para saber si sus hijos podían participar y se los informó ampliamente sobre la naturaleza del proyecto. La iniciativa fue realizada en colaboración con una asociación local para el cuidado de la primera infancia, además de la plantilla del grupo de juego. Esto significa que las propuestas de los niños se pudieron implementar efectivamente gracias a la cooperación comunitaria

La medición del impacto del proyecto

Los objetivos del proyecto eran:

- incrementar la comprensión de cómo hay que escuchar a los niños;
- involucrar a los padres y a los profesionales;
- involucrar a los niños en revisiones continuas.

Sin embargo, el proyecto produjo muchos resultados más.

		Ningún impacto	Impacto limitado	Impacto considerable
En los niños	Habilidades y conocimientos			Los niños adquirieron una gran variedad de habilidades así como una mayor comprensión de su ambiente y del rol que pueden desempeñar para mejorarlo.
	Autoestima y confianza en sí mismos			Los niños conquistaron mayor confianza en sí mismos a medida que progresaba el proyecto, tanto a consecuencia del desarrollo de sus habilidades como gracias a la experiencia de notar que sus opiniones eran escuchadas y respetadas

		Ningún impacto	Impacto limitado	Impacto considerable
En los niños	Conciencia de los propios derechos		Un resultado implícito fue que los niños se dieron cuenta de que tenían el derecho de ser tomados en serio y respetados	
En los padres y el personal	Conciencia de las capacidades de los niños			Tanto el personal como los padres quedaron impresionados por el nivel de capacidades que los niños demostraron. Al comienzo del proyecto, jamás habrían previsto que los niños pudiesen alcanzar un grado tan elevado de competencia.
	Mayor comprensión de la importancia de escuchar a los niños			Habiendo observado la capacidad de participar de los niños, y viendo el valor que tenía comprender cuáles eran las vivencias de los niños dentro del grupo de juego y qué aspectos ellos mismos consideraban importantes, todos se convencieron de la importancia de escuchar a los niños.
	Mayor respeto por los derechos del niño		El proyecto no se proponía explícitamente promover una mejor comprensión de los derechos del niño. Sin embargo, un resultado del proyecto que salta a la vista es el respeto del derecho de los niños a ser escuchados y tomados en serio.	
En la comunidad local	Mejores condiciones de los niños dentro de la comunidad			Los resultados tendrán impacto en la intervención de los niños en otras instituciones que se ocupan del cuidado de la primera infancia dentro de la comunidad. A nivel local, los responsables del cuidado de niños pequeños comprenderán mejor los beneficios que conlleva consultar a los niños. También se pidió a la investigadora que presentara los resultados en una reunión de responsables del cuidado de la primera infancia de la comunidad, a fin de difundir y fomentar las ideas que contribuyen a la escucha de los niños.
	Mayor voluntad de obrar en pro		Los resultados de la investigación servirán para informar a los servicios de cuidado de la primera infancia en la	

		Ningún impacto	Impacto limitado	Impacto considerable
	del interés superior del niño		localidad, que así sabrán mejor lo que los niños desean y necesitan para que se promueva el respeto de su interés superior.	
En la realización de derechos	Mejor acceso a los servicios			Los resultados de la investigación serán puestos en práctica para mejorar la calidad del espacio para juegos al aire libre de los niños.
	Empeño continuo en respetar el derecho de los niños a participar		Dado que en el proyecto intervinieron miembros del personal, padres, autoridades locales y responsables del cuidado de la primera infancia, los resultados influyeron en una vasta gama de actores de importancia fundamental para la vida de los niños pequeños. Las consecuencias positivas conducirán a la consolidación y difusión de la aplicación del derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. Otro colaborador del proyecto fue una ONG nacional que incorporará algunas de las ideas en su labor relacionada con el cuidado de la primera infancia, con alcance mucho mayor.	
	Mayor respeto por otros derechos: p. ej. protección contra la violencia, derecho al juego, derecho a la no discriminación		El proyecto tuvo impacto en el derecho de los niños al juego. Tanto gracias a la calidad de los cuidados proporcionados como mediante el proceso mismo de participación, hubo igualmente un impacto en el desarrollo de sus facultades en evolución.	

Conclusión

Los niños pequeños son comunicadores instintivos. Lamentablemente, no todos los adultos son oyentes instintivos. Sin embargo, si los adultos que trabajan con y para los niños pequeños aspiran a cumplir con las obligaciones que les impone la Convención sobre los Derechos del Niño, la actividad de escuchar debe convertirse en una parte esencial de su tarea. La participación refuerza la autoestima de los niños y su confianza en sí mismos, promueve sus facultades generales, produce mejores resultados, consolida su comprensión de los procesos democráticos, estimulando su dedicación a los mismos, y los protege de manera más eficaz. Brinda la oportunidad de desarrollar su sensación de autonomía e independencia, incrementando su competencia social y su capacidad de adaptarse. Por tanto, los beneficios son significativos, y los adultos que poseen responsabilidades directas o indirectas respecto a los niños deben asumir una actitud más humilde, reconociendo que tienen mucho que aprender de los niños. No obstante, los argumentos a favor de una escucha atenta de los niños va más allá de sus resultados benéficos. Es también una cuestión de justicia social y de derechos humanos. Todas las personas, independientemente de cuán pequeñas sean, tienen derecho a participar en su propia vida, a influir en lo que les sucede, a intervenir en la creación de su propio ambiente, a efectuar elecciones y a lograr que sus opiniones sean respetadas y apreciadas.

La creación de entornos en los cuales se realicen estos derechos de los niños pequeños requiere cambios profundos. En la mayor parte de los países del mundo se sigue percibiendo a los niños pequeños como receptores pasivos del cuidado y protección de los adultos. Se subestiman sus capacidades de participar, se les niega la posibilidad de actuar de manera decisiva para su propia vida y no se reconoce el valor de sus intervenciones. Sin embargo, existe una cantidad cada vez mayor de pruebas convincentes que desafían estos obstáculos. Es necesario promover y compartir dichas pruebas. El modo mismo de concebir la participación debe ser repensado, a fin de que incorpore y respete las formas de expresión y comunicación utilizadas por los niños más pequeños. Dichas formas a menudo son diferentes de las empleadas por los adultos, pero sin duda son igualmente eficaces y potentes. Como lo expresó elocuentemente un niño de 6 años de Bangladesh, “Yo no sé nada de mis derechos, pero *tú* no sabes nada de mi vida” (UNICEF 2003). Tiene razón. Y el único modo de aprender es creando espacios en los cuales los niños pequeños puedan ser escuchados y donde comiencen a informar e influenciar el mundo que los rodea. Hacerlo no pone en peligro el derecho de los niños a recibir cuidado, protección y oportunidades para optimizar su desarrollo: al contrario, se puede sostener con buenas razones que ésta es precisamente la manera más eficaz de alcanzar dichas metas.

Referencias bibliográficas

- Alderson P. (1993), *Children's consent to surgery*, Open University Press, Buckingham.
- Alderson P. (1997), *Changing our behaviour: Promoting positive behaviour by the staff and pupils of Highfield Junior School*, Highfield Junior School/Institute of Education, Londres.
- Blanchet T. (1996), *Lost innocence, stolen childhoods*, University Press Ltd., Dhaka.
- Boyden J., Ling B. y Myers W. (1998), *What works for working children*, Rädda Barnen/UNICEF, Estocolmo.
- Bronfenbrenner U. (1979), *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Harvard University Press, Cambridge.
- Bruner J.S. (1975), "From communication to language: A psychological perspective", *Cognition*, N° 3, págs. 255-87.
- Carr M. y May H. (2000), "Te whariki: Curriculum voices". En Penn H. (ed.), *Early childhood services: Theory, policy and practice*, Open University Press, Buckingham.
- Clark A. y Moss P. (2001), *Listening to young children: The mosaic approach*, National Children's Bureau, Londres.
- Clark A. y Moss P. (2004), *Young children's participation: Spaces to play*, Thomas Coram Research Unit, Londres.
- Concerned for Working Children (2001), *Work we can and cannot do* (estudio efectuado por los niños de Balkur), Concerned for Working Children, Bangalore.
- CRIN (2002), "Knowing rights from wrong". En *CRIN Newsletter on children and young people's participation*, N° 16, octubre de 2002.
- Davies L. y Kirkpatrick G. (2000), *The Euridem Project: A review of pupil democracy in Europe*, Children's Rights Alliance for England, Londres.
- Donaldson M. (1978), *Children's minds*, Fontana, Glasgow.
- Education for Change/Department of Primary and Mass Education (2002), "Primary School Performance Monitoring Project". Citado en *Bangladesh: Assessment of the Primary Education Development Programme*, Education for Change/Department of Primary and Mass Education, Dhaka.
- Edwards C., Gandini L. y Forum G. (1993), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*, Ablex Publishing, Nueva Jersey.
- Gibson E. y Pick A.D. (2000), *An ecological approach to perceptual learning and development*, Oxford University Press, Nueva York.
- Hare J. (1993), "Adults find it hard to listen", *Born and Unge*, Vol. 24, N° 48, pág. 19.
- Hart J. (2004), *Children changing their world: Understanding and evaluating children's participation in development*, PLAN International, Woking.

- Hart R. (1997), *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*, UNICEF, Nueva York.
- Hawthorne J., Jessop J., Pryor J. y Richards M. (2003), *Supporting children through family change*, Joseph Rowntree Foundation, York.
- Hodgkin R. y Newell P. (1998), Article 12. En: *Implementation handbook for the UN Convention on the Rights of the Child*, UNICEF, Nueva York.
- Infante F. (2004), *Child participation: Bridging the gap between social exclusion and citizenship*, México (sin publicar).
- Lancaster Y.P. (2003), "Promoting listening to young children: A reader". En Lancaster Y.P. y Broadbent V., *Listening to young children*, Open University Press, Maidenhead.
- Lancaster Y.P. y Broadbent V. (2003), *Listening to young children*, Open University Press, Maidenhead.
- Lansdown G. (2001), *It's our world too! A report on the lives of disabled children*, Rights for Disabled Children/ Disability Awareness in Action, Londres.
- Lansdown G. (2002), "Human rights and learning". En Schwieswurth, Davies L. y Harber C. (eds.), *Learning democracy and citizenship: International experiences*, Symposium Books, Oxford.
- Lansdown G. (2003), "Involving children and young people in shaping the work of Save the Children", *Save the Children UK*, Londres (sin publicar).
- Lansdown G. (2004), *Regional analysis of children and young people's participation in South Asia: Implications for policy and practice*, UNICEF: Oficina Regional para el Asia Meridional, Katmandú.
- Lansdown G. (2005), *The evolving capacities of children: Implications for the exercise of rights*, Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF, Florencia. En español: *La evolución de las facultades del niño*, Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF, Florencia.
- Lansdown G. y Goldhagen J. (2005), *Children's rights and health: The interface. A course for health professionals*, American Academy of Pediatrics.
- Larsen H.R. y Larsen M. (eds.) (1992), *Listen to children: A book on children as citizens*, Det Tvaeminstrielle Borneudvalg og Kulturministeriets Arbejdsgruppe om Born og Kultur, Copenhague.
- Lewellyn N. (1993), "The use of PCA for paediatric post-operative pain management", *Paediatric Nursing*, N° 5, págs. 12-15.
- Makin L. y Whitehead M. (2004), *How to develop children's early literacy*, Paul Chapman, Londres.
- Miller J. (1999), *All right at home? Promoting respect for the human rights of children in family life*, Children's Rights Office.
- Miller J. (2003), *Never too young: How young children can take responsibility and make decisions*, Save the Children, Londres.

- Murray L. y Andrews L. (2000), *The social baby*, CP Publishing, Londres.
- O’Kane C. (2003), *Children and young people as citizens: Partners for social change*, Save the Children UK, Región del Asia Meridional y Oriental.
- Rajani R. (2000), *Discussion paper for partners on promoting strategic adolescent participation*, UNICEF, Nueva York.
- Reggio Children (1995), *A journey into the rights of children*, The Unheard Voice of Children Series.
- Rich D. (2004), *Listening as a way of life: Listening to babies*, National Children’s Bureau, Londres.
- Rinaldi C. (1998). En Fontanesi G., “Grandparents at the infant–toddler centres and pre-schools”, *Rechild*, N° 2, abril de 1998.
- Rogoff B., Matusov E. y White E. (1975), “Age assignment of roles and responsibilities in children: A cross-cultural study”, *Human Development*, N° 18.
- Rogoff B., Sellers M.J., Pirrotta S., Fox N. y White S.H. (eds.) (1996), “Models of teaching and learning: Participation in a community of learners”. En Olson D. y Torrance N., *The handbook of education and human development*, Blackwell, Cambridge, Massachusetts.
- Save the Children (1995), *Towards a children’s agenda: New challenges for social development*, Save the Children, Londres.
- Save the Children (1999), *A journey of discovery: Children’s creative participation in planning*, Children’s Discovery Centre/Save the Children, Londres. Véase también www.discover.org.uk.
- Save the Children (2003), *Stepping together for education: Save the Children UK’s education programme in Nepal*, Save the Children, Katmandú.
- Sawitz K.J. y Lyon T. (1999), *Sensitively assessing children’s testimonial competence*, Harbor-UCLA Research and Education Institute.
- Sinclair R., Cronin K., Lanyon L., Stone V. y Hulsi A. (2002), *Aim high, stay real: Outcomes for children and young people. The views of children, parents and professionals*, Children and Young People’s Unit, Londres.
- Taylor N., Smith A. y Tapp P. (1999), “Children, family law and family conflict: Subdued voices”. Disponible en <www.nzls.org.nz/conference>
- Tizard B. y Hughes M. (1984), *Young children learning*, Fontana, Londres.
- UNICEF (1999), *State of the world’s children*, UNICEF, Nueva York.
- UNICEF (2003), *Children and young people’s perceptions on implementation of the Convention on the Rights of the Child*, Oficina de UNICEF en Bangladesh, Dhaka.
- Vygotsky L.S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Londres.
- Wells G. (1978), “Talking with children: The complementary roles of parents and teachers”, *English in Education*, N° 12, 2, págs. 15-38.

Whiting B.B. y Edwards C. (1973), "A cross-cultural analysis of sex differences in behaviour of children aged 3-11", *Journal of Social Psychology*, N° 91, págs. 171-188.

Willow C. (2002), *Participation in practice: Children and young people as partners in change*, Children's Society, Londres.

Willow C. y Hyder T. (1998), *It hurts you inside*, National Children's Bureau/Save the Children, Londres.



Bernard van Leer Foundation

La Fundación Bernard van Leer, creada en 1949 y con base en los Países Bajos, brinda apoyo a actividades relacionadas con el desarrollo infantil temprano en aproximadamente 40 países. Sus recursos se derivan del legado de Bernard van Leer (1883-1958), un industrial y filántropo holandés.

El objetivo de la Fundación es mejorar las oportunidades de niños y niñas de 0 a 8 años que crecen en circunstancias económica y socialmente difíciles, con el propósito de desarrollar al máximo su potencial innato. El desarrollo de la primera infancia es crucial a la hora de crear oportunidades para los niños y dar forma a las perspectivas de la sociedad en su totalidad.

La Fundación lleva a cabo su objetivo mediante dos estrategias relacionadas entre sí:

- La concesión de subvenciones y apoyo a programas relacionados con el desarrollo de la primera infancia, cuyos enfoques respeten la cultura y las condiciones del contexto local;
- La difusión de conocimientos y experiencias en relación con el desarrollo de la primera infancia, con la finalidad de informar e influenciar el diseño y aplicación de políticas.

En la actualidad, la fundación apoya un total de 150 proyectos, aproximadamente, tanto en los denominados países industrializados como en los también llamados países en vías de desarrollo. Los proyectos son llevados a cabo por organizaciones,

ya sean gubernamentales o no gubernamentales u organizaciones de la propia comunidad. Documentación, estudio y comunicación forman parte integrante de todo el proceso. La fundación se compromete a compartir sistemáticamente la rica diversidad de conocimiento y las lecciones aprendidas que se generan a través de los proyectos y redes que apoya. Facilita y crea una variedad de productos para los diferentes públicos sobre el trabajo en el campo del desarrollo de la primera infancia.

Información sobre la serie

Extraídos de la experiencia de campo que refleja el "trabajo en desarrollo", la serie *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano* presenta hallazgos importantes y reflexiones sobre temas relacionados con el desarrollo y atención de la primera infancia. Esta serie actúa principalmente como un foro de intercambio de ideas, que normalmente surgen del campo de trabajo, evaluaciones y experiencias de formación.

Los hallazgos, interpretaciones, conclusiones y opiniones expresadas en esta serie corresponden exclusivamente a sus autores, sin necesidad de reflejar las ideas o políticas de la Fundación Bernard van Leer. Queda autorizada la reproducción de esta publicación, siempre que se realice sin fin comercial. No obstante, se requiere que se cite como fuente de información: el autor, *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano* y la Fundación Bernard van Leer. Si en alguna foto, gráfico u otro material aparece el símbolo de *copyright*, el permiso para el uso de estos materiales debe ser requerido a la fuente original.