

Asun Llena Berñe  
Ana M. Novella Cámara (coords.)  
Marta Beatriz Esteban Tortajada (ed.)

# Cultura democrática e infancias

Claves para una  
participación activa





# Cultura democrática e infancias

Claves para una participación activa



Asun Llena Berñe y Ana M. Novella  
Cámara (coords.) y Marta Beatriz  
Esteban Tortajada (ed.)

# Cultura democrática e infancias

Claves para una participación activa

Octaedro 

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Cultura democrática e infancias. Claves para una participación activa*

Primera edición: julio de 2025

© Asun Llena Berñe y Ana M. Novella Cámara (coords.) y Marta Beatriz Esteban Tortajada (ed.)

© De esta edición:  
Ediciones OCTAEDRO, S.L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02  
octaedro@octaedro.com  
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/ Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-123-7

Maquetación: Fotocomposición gama, sl  
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

# Sumario

Introducción .....	9
--------------------	---

## PARTE I. BASES PARA FORTALECER LA CULTURA DEMOCRÁTICA Y LA PARTICIPACIÓN INFANTIL

1. Formación para una ciudadanía participativa. ....	15
MIQUEL MARTÍNEZ MARTÍN, JOSEP M. PUIG ROVIRA Y JAUME TRILLA BERNET	
2. Sentido de agencia y participación liderada de las infancias y adolescencias .....	39
MARTA BEATRIZ ESTEBAN TORTAJADA Y LAIA FERRÚS VICENTE	
3. Elementos clave de un marco lógico pedagógico para la participación de la infancia en una cultura democrática .....	57
ASUN LLENA BERÑE Y ANA MARIA NOVELLA CÁMARA	

## PARTE II. EXPERIENCIAS EN ACCIÓN, REVOLUCIONANDO LA PARTICIPACIÓN DE LA INFANCIA

4. Levantando nuestras voces con ecoesperanza: el caso de los Guardianes por la Vida .....	85
FRANCISCO JAVIER VERA MANZANARES Y SUSAGNA ESCARDÍBUL TEJEIRA	

5. Altavoz de Niños y Niñas de Barcelona: una experiencia dentro del programa «Hablan los niños y niñas: el bienestar de la infancia en Barcelona» . . . . .	101
EMMA CORTÉS MARUEL, LAIA PINEDA RÜEGG Y LAIA FERRÚS VICENTE	
6. <i>Volem decidir!</i> . . . . .	117
URI SERRA, KONSTANTINA KRISOSTOMOU Y ELISENDA ORTEGA ROBERT	
7. El Grupo Motor de Participación de los niños y niñas: cocreación para avanzar innovando en participación de la infancia . . . . .	133
ANNA MONTOLIO FORNONS Y NÚRIA FABRA FRES	
8. Construyendo caminos para y desde la participación infantil . . . . .	149
ALEJANDRO GARCÍA Y ANTONIO ALCÁNTARA ALCÁNTARA	
9. La Infancia Opina, participación de niñas, niños y adolescentes en la Plataforma de Infancia. . . . .	169
ANA LAMATA CARRASCO, MABEL TARAVILLA HERRERA Y ANNA SUNYER	
10. Las transformaciones urbanas y la participación de la infancia . . . . .	183
FRANCESC ROMA MILLAN Y HÉCTOR NÚÑEZ LÓPEZ	
11. IMCITIZEN: sabemos, podemos y queremos participar . . . . .	205
ANA MARIA NOVELLA CÁMARA, LAIA FERRÚS VICENTE, SILVIA SÁNCHEZ SERRANO, XABIER RIÁDIGOS COUSO, VÍCTOR LEÓN-CARRASCOSA, DANIELA MARTÍNEZ GÓMEZ, ANA CALVENTE MORALES Y FERRAN CRESPO I TORRES	

# Introducción

Este libro nace de un continuo proceso de reflexión, investigación y práctica sobre la participación política de la infancia. En un contexto donde a menudo hablar sobre la participación política de niños y niñas genera reticencias, esta obra pretende subrayar la importancia de fomentar una cultura democrática desde las primeras etapas de la vida. Se trata de entender que, en definitiva, referirse a la política es referirse a la acción colectiva, al ser parte, formar parte y tomar partido en aquellas cuestiones que nos afectan como sociedad de la cual chicos y chicas también forman parte.

La promoción de esta cultura democrática implica no solo hacer conscientes a los niños y niñas sobre sus derechos y garantizar el ejercicio de su ciudadanía en el ámbito colectivo, en los espacios que transitan y habitan, sino también acompañar a los adultos que comparten esos espacios con ellos para que sean conscientes de que lo público nos pertenece a todos y todas independientemente del momento social o vital en el que nos encontremos. De este modo, se requiere un doble trabajo: tanto con la infancia, para fortalecer su participación activa y comprometida, como con los adultos, para generar entornos que favorezcan estas prácticas. Se trata de entender que el poder es un poder colectivo, un poder para hacer con los otros, no sobre los otros.

Esta es una obra colectiva y participada, como no podría ser de otro modo. Reúne las contribuciones de personas expertas en el tema, algunas procedentes de la academia que trabajan desde

la investigación y la acción colaborativa, así como otras procedentes del ámbito profesional que, desde su práctica cotidiana, buscan impulsar cambios y transformaciones sociales significativas o de chicos y chicas implicados en el proceso. Todas ellas son expertas desde su propia experiencia. El propósito común de estas voces es dar pie a procesos que fortalezcan la participación infantil y fomentar entornos democráticos inclusivos.

El libro se divide en dos partes principales. En la primera, «Bases para fortalecer la cultura democrática y la participación infantil», se recogen los elementos clave del enfoque teórico desde el cual se propone impulsar la participación política de niños y niñas desde el reconocimiento de su ciudadanía competente, activa, colaborativa y corresponsable. Aquí se presentan conceptos fundamentales, perspectivas académicas y marcos de referencia que permiten comprender la relevancia de integrar a la infancia en procesos democráticos. Se abordan temas como la cultura democrática, la cultura ciudadana y la agencia, y se ofrecen marcos para la acción. Entre los autores que contribuyen a esta parte destacan figuras reconocidas como Miquel Martínez, Jaume Trilla, Josep Maria Puig, Marta Beatriz Esteban, Laia Ferrús, Asun Llena y Ana Novella, quienes aportan un valioso bagaje teórico y práctico derivado de sus investigaciones y experiencias.

En la segunda parte «Experiencias en acción, revolucionando la participación de la infancia», se relatan prácticas concretas de quienes han acompañado procesos participativos de carácter significativo, real y con sentido colectivo con niños y niñas. Estas historias reflejan una diversidad de contextos, desde espacios educativos hasta intervenciones en comunidades locales. Cada una de las experiencias se contrasta con otras voces que destacan el valor y las aportaciones de dichas prácticas, subrayando reflexiones que ponen en relevancia componentes que fortalecen y optimizan el ejercicio de la participación ciudadana de niños y niñas, y elementos que configuran marcos representacionales que superan miradas adultocéntricas y se centran en miradas que abren oportunidades de liderazgo infantil. También se incluye una recopilación de resultados del proyecto de investigación IMCITIZEN, donde los niños y niñas han tenido un papel relevante al reflexionar sobre su participación y producir materiales diversos de gran interés. Se recoge también una experiencia narrada por los propios chicos y chicas, una perspectiva que siem-

pre aporta una visión única y enriquecedora sobre la propia participación, somos conscientes de que se deberían incorporar más voces

El libro, coordinado por Asun Llena y Ana M. Novella, pretende ofrecer tanto marcos teóricos como referentes prácticos para profesionales y actores interesados en fomentar la participación infantil. Su intención es inspirar a otros a pasar a la acción, poner en valor las prácticas existentes y construir nuevos caminos hacia sociedades democráticas más inclusivas y participativas.

En definitiva, esta obra invita a repensar el papel de la infancia en la vida pública, destacando el valor y la necesidad de fomentar su participación activa. Las experiencias aquí recopiladas y los marcos teóricos propuestos aspiran a ser una fuente de inspiración para quienes deseen contribuir a este importante cambio cultural. Porque una democracia real no solo se construye con ciudadanos adultos, sino con la participación plena de todos sus integrantes, incluyendo a los niños y niñas, quienes son, en definitiva, el presente y el futuro de nuestras sociedades.



PARTE I. BASES PARA FORTALECER  
LA CULTURA DEMOCRÁTICA Y LA  
PARTICIPACIÓN INFANTIL



# Formación para una ciudadanía participativa

MIQUEL MARTÍNEZ MARTÍN, JOSEP M. PUIG ROVIRA  
Y JAUME TRILLA BERNET

## 1. Ciudadanía legal y ciudadanía deseable<sup>1</sup>

Si la propia noción de *ciudadanía* ya es compleja de por sí, aún lo es más la de *buen ciudadano*. Cómo se adquiere la condición legal de ciudadano/a es una cuestión fundamentalmente política y jurídica; pero cómo se llega a ser un *buen ciudadano* es algo que también concierne a la pedagogía, pues parece claro que esta condición no puede adquirirse si no es por medio de la práctica educativa.

Kymlicka y Norman (1997) han explicado muy bien la distinción entre estas dos ideas de *ciudadanía*:

La ciudadanía como condición legal, es decir, la plena pertenencia a una comunidad política particular, y la ciudadanía-como-actividad-deseable, según la cual la extensión y calidad de mi propia ciudadanía depende de mi participación en aquella comunidad. (Kymlicka y Norman, 1997, p. 7)

Los requisitos y contenidos concretos de la condición legal de ciudadanía serán los que, en cada comunidad política y en cada momento, establezcan las legislaciones respectivas. Sin embargo, el perfil de lo que deba considerarse como *buen ciudadano*

1. El contenido de este apartado parte de dos publicaciones anteriores: Trilla, J. (2010) y Ayuste, A., Lorenzo, M., Payá, M. y Trilla, J. (2008).

resulta mucho menos claro: ¿buen ciudadano es el que paga religiosamente sus impuestos?, ¿el que colabora con una ONG humanitaria?, ¿el que vibra con el himno nacional de su país?, ¿el que no tira papeles al suelo en la vía pública?, ¿el que participa activamente en la asociación de vecinos de su barrio?... Es decir, ¿qué se espera de un buen ciudadano?, ¿cuáles son las virtudes que lo deben adornar?, ¿qué comportamientos lo identifican como tal?... son, entre otras, preguntas a las que se debería dar respuesta para dibujar un perfil de ciudadanía deseable.

Una encuesta del CIS sobre ciudadanía y participación<sup>2</sup> incluía un ítem que nos puede ser útil para ir precisando qué cabe entender por *buen ciudadano*. Concretamente, el enunciado de la pregunta era el siguiente: «A la hora de considerar a alguien como un buen ciudadano, ¿qué importancia le da usted a cada una de las siguientes actitudes y comportamientos?». Y las posibilidades que se ofrecían y que debían ser valoradas por los encuestados mediante una escala eran las siguientes:

- Ser solidario con la gente que está peor que usted.
- Votar en las elecciones.
- No evadir impuestos.
- Participar en organizaciones y asociaciones.
- Cumplir siempre las leyes y las normas.
- Adoptar una postura crítica ante el sistema político y económico.

De esta encuesta no nos interesan ahora los resultados, sino los enunciados de las alternativas propuestas. De entrada, parece que bien podríamos diferenciar dos tipos de enunciados: aquellos que caracterizan al *buen ciudadano* como alguien que cumple con unas ciertas obligaciones (no evadir impuestos o cumplir siempre las leyes y las normas); y los enunciados que refieren actitudes o conductas que van más allá del simple cumplimiento de deberes legales (ser solidario, participar en organizaciones o adoptar una postura crítica). Estas dos clases de enunciados conllevan, al menos, dos concepciones distintas (pero no excluyentes) de lo que debiera considerarse un *buen ciudadano*.

2. Esta encuesta se puede consultar en la siguiente página web del CIS: [http://www.cis.es/cis/openem/ES/1\\_encuestas/estudios/listaMuestras.jsp?estudio=5577](http://www.cis.es/cis/openem/ES/1_encuestas/estudios/listaMuestras.jsp?estudio=5577)

Para la primera –que vamos a llamar *ciudadanía consciente y responsable*–, proponemos la siguiente definición: *buen ciudadano* sería «aquél que conoce sus derechos y deberes, que se encuentra capacitado para ejercer y defender sus derechos y que cumple con sus deberes». Sería una buena ciudadanía *de mínimos*, si bien hay que reconocer que, si todos los ciudadanos alcanzáramos este perfil, nuestras sociedades ya serían, en la práctica, bastante mejores de lo que son: no habría fraudes tributarios, ni personas incívicas que ensucian el espacio público, ni abusos de poder, ni personas que no respetan los derechos de los demás o que son incapaces de hacer respetar los suyos.

Pero, no siendo poco lo exigible a la buena ciudadanía según esta primera concepción, hay también otras maneras más exigentes de entenderla. Por ejemplo, cuando al *buen ciudadano* se le pide que, para serlo, además, sea solidario, que se esfuerce en el bien común, que sea capaz de conocer críticamente la sociedad en la que vive y de comprometerse en su mejora. A este nivel lo llamaremos *ciudadanía participativa, crítica y comprometida*. *Buen ciudadano* sería, pues, «la persona que se compromete con la mejora de las condiciones reales de ciudadanía de los demás y con la mejora del propio sistema de ciudadanía establecido».

Tendríamos, entonces, los tres niveles de ciudadanía que resumimos en el esquema siguiente:

**Tabla 1.** Niveles de ciudadanía y sus características

	Niveles de ciudadanía	Características
Ciudadano/a	A Ciudadanía como condición legal	La persona como sujeto de los derechos y deberes establecidos
Buen/a ciudadano/a	B Ciudadanía consciente y responsable	Ciudadano que conoce sus derechos y deberes, que se encuentra capacitado para ejercer y defender sus derechos y que cumple con sus deberes
	C Ciudadanía participativa, crítica y comprometida	Ciudadano comprometido con la mejora de la ciudadanía de los demás (ciudadano solidario) y del propio «sistema» de ciudadanía establecido (ciudadano transformador)

Fuente: elaboración propia

## 2. Niveles de ciudadanía y educación

### 2.1. La condición legal de ciudadanía y la educación (nivel A)

Salvo excepciones, el reconocimiento de la condición legal de ciudadanía no depende de requisitos de carácter educativo.<sup>3</sup> Se adquiere la condición de ciudadano de un Estado por razón de nacimiento, residencia durante un tiempo determinado u otras circunstancias o requisitos que señalan las legislaciones correspondientes.

### 2.2. Educación para una ciudadanía consciente y responsable (nivel B)

En nuestra propuesta, el segundo nivel de ciudadanía correspondía al (buen) ciudadano *consciente y responsable*. Ahí sí que la educación tiene una tarea importante. En la propia definición formulada queda suficientemente explícito que el ejercicio de esta ciudadanía deseable supone conocimientos, actitudes, competencias, valores, virtudes...; es decir, bienes o contenidos adquiribles mediante la educación. No vamos a detenernos ahora en precisar cuáles han de ser en concreto tales contenidos, pero sí que es necesario hacer énfasis en el carácter *universal y compartido* que creemos que debería tener la formación de la ciudadanía para este segundo nivel.

*Universal*, en el sentido de que es el conjunto de la ciudadanía, y, por tanto, todos y cada uno de los ciudadanos, quienes deberían recibirla. Si a todos los miembros de la comunidad se les supone una capacidad política genérica, también en todos debe ser cultivada para que pueda ser efectivamente ejercida. Si a todos los ciudadanos la comunidad política les otorga unos derechos y les exige unos deberes, y puesto que no cabe suponer que el contenido de ambos se halle inscrito en el código genético de los individuos, también habrá que procurar que todos los conozcan y cuenten con las competencias personales

3. Aquellas excepciones se refieren a que algunos Estados han establecido, para el caso de la inmigración, ciertos requisitos que bien pueden considerarse como educativos: básicamente, dominio suficiente de la lengua oficial y conocimientos mínimos sobre el país (historia, sistema político, derechos y deberes...).

necesarias para poder ejercer los derechos y cumplir con las obligaciones.

Indicábamos que, para este nivel de ciudadanía, la educación debía ser, además de universal, *compartida*. Con ello queremos decir que los contenidos básicos y fundamentales que deben corresponder a una ciudadanía consciente y responsable habrían de ser *los mismos* para todos. Si a todos los ciudadanos les conciernen los mismos derechos y deberes, habrá que asegurarse de que todos los conozcan y que, igualmente, en todos se desarrolle la capacidad de ejercer los derechos y la responsabilidad para cumplir los deberes. Obviamente, el proceso formativo para estos contenidos compartidos básicos de ciudadanía habría de tener en cuenta todas las variables pertinentes que afecten a los destinatarios: no puede formarse para la ciudadanía de la misma manera a niños que a personas adultas... Pero los contenidos básicos de ciudadanía que se establezcan no pueden ser diferentes para hombres y mujeres, ciudadanos de origen y ciudadanos procedentes de la inmigración, ciudadanos creyentes y ciudadanos no creyentes, de derechas y de izquierdas... De lo que se trata en este nivel de educación para la ciudadanía es precisamente de asegurar unos mínimos (valores, actitudes y conocimientos) compartidos por todos. Sin ellos, no hay posibilidad de la convivencia y de la cohesión social suficientes para el mantenimiento y desarrollo de la sociedad democrática. Esto vale para cualquier sociedad, pero su necesidad se hace más patente aún en las que son tan plurales, diversas, multiculturales... como las actuales.

### 2.3. Educación y ciudadanía participativa (nivel C)

Decíamos antes que formar buenos ciudadanos en el sentido anterior ya es un plan ambicioso, y conseguir el éxito en este empeño sería un logro formidable. Sin embargo, puesto que hay concepciones todavía más exigentes sobre la ciudadanía deseable, hay que plantearse también cuál debe ser el papel de la acción educativa con relación a ellas. Este perfil más alto de *buen ciudadano* sería, por ejemplo, el de aquel que no se preocupa solo de sus derechos y deberes, sino que se siente interpelado por la injusticia que supone que a muchos seres humanos todavía no se les reconozca la condición de ciudadanos; o que otros, aun

cuando legalmente lo sean, de hecho, no puedan ejercer una parte sustancial de sus derechos como consecuencia de las múltiples formas de desigualdad existentes. Esta ciudadanía que se preocupa y ocupa, activa y desinteresadamente, por la ciudadanía de los demás es a la que llamábamos *solidaria*. O también estaría en un nivel más comprometido que el del buen ciudadano *cumplidor* con el sistema de derechos y deberes establecido, el de aquella persona que entiende que precisamente «lo establecido» es insuficiente, perfectible o notoriamente defectuoso en orden a la justicia, la libertad, la igualdad, el bienestar, la paz o la sostenibilidad medioambiental, y que, desde esta postura crítica, lucha para su optimización o transformación. El conjunto de estas actitudes y comportamientos solidarios, críticos y comprometidos con la mejora de la ciudadanía de los demás y del propio sistema de ciudadanía es lo que llamábamos genéricamente *ciudadanía participativa*.

Tampoco será menester entretenernos en mostrar que estas virtudes o disposiciones (solidaridad, capacidad crítica y participativa, compromiso...) son también educables y que, por tanto, una educación para la ciudadanía, entendida en este sentido más pleno, debería incluirlas entre sus objetivos. No creemos que pueda haber una oposición significativa y razonable a que, en el contexto de una sociedad democrática, se pretenda formar al conjunto de la ciudadanía en la solidaridad, la capacidad crítica o la participación. No resultaría nada fácil encontrar argumentos contrarios ni a la educabilidad de estas virtudes ni a su deseabilidad. Por eso, creemos que, al menos hasta aquí, cabe defender para este nivel de ciudadanía la *universalidad* de la educación a él dirigido. Ahora bien, si para el anterior nivel entendíamos que la educación, además de universal, había de ser *compartida* en cuanto a contenidos, por lo que respecta al nivel en el que estamos, esta segunda condición seguramente no sería tan fácilmente asumible. En una sociedad democrática y pluralista, los contenidos concretos (o, al menos, parte de ellos) relacionados con las virtudes o capacidades antedichas difícilmente podrían ser objeto de un consenso suficiente. La solidaridad, sin duda, es un valor que nadie podría despreciar, pero en las razones, motivos o fundamentos de la solidaridad quizá no hubiera tanto acuerdo, como tampoco lo habría en las prioridades de esta. Que hay que conocer los derechos y actuar res-

ponsablemente ante los deberes, y que incluso el sistema de derechos y deberes establecido es siempre perfectible, en eso puede haber un acuerdo fácil de alcanzar; pero en qué sentido, en cómo y en qué contenidos concretos habría que mejorar o transformar el sistema establecido, en las sociedades democráticas y pluralistas no hay acuerdo precisamente por el hecho de ser políticamente plurales. Por consiguiente, una educación para una ciudadanía participativa, crítica y comprometida con la mejora del propio sistema difícilmente podría impartirse mediante contenidos del todo compartidos. Dicho de otra manera, una parte de los contenidos posibles de una educación para la ciudadanía situada en el nivel en el que estamos es, en las sociedades democráticas y pluralistas, objeto de debate y de disenso; es lo que se ha dado en llamar *cuestiones socialmente controvertidas* (Trilla, 1992).

Ahora bien, de ahí no se deriva que una educación para la ciudadanía situada en este tercer nivel deba recluírse al espacio privado de la familia o vehicularse exclusivamente por medio de otros agentes (confesiones religiosas, partidos políticos, *lobbies*, grupos de opinión...) que, con plena legitimidad, pueden defender y difundir sus particulares opciones políticas, religiosas, ideológicas o morales. También el espacio público de la escuela puede y debe acoger el tratamiento de las cuestiones socialmente controvertidas relacionadas con el ejercicio de la ciudadanía. Debe hacerlo, entre otros motivos, porque tales cuestiones forman parte de la realidad y su existencia constituye un hecho insoslayable de la democracia. A la ciudadanía democrática no se la puede formar –ni en la escuela ni en ninguna otra parte– ocultando los debates y disensos existentes. Lo que ocurre es que el tratamiento de las cuestiones socialmente controvertidas debería hacerse en la escuela respetando escrupulosamente determinadas condiciones procedimentales que evitaran cualquier forma de adoctrinamiento o de beligerancia manipuladora, coactiva o excluyente

**Tabla 2.** Niveles de ciudadanía y educación

	Niveles de ciudadanía	Características	Educación
Ciudadano/a	A Ciudadanía como condición legal	La persona como sujeto de los derechos y deberes establecidos	Para acceder a este nivel, la educación no es, salvo excepciones, necesaria
Buen/a ciudadano/a	B Ciudadanía consciente y responsable	Ciudadano que conoce sus derechos y deberes, que se encuentra capacitado para ejercer y defender sus derechos y que cumple con sus deberes	Debe ser universal en cuanto a destinatarios y compartida en cuanto a contenidos
	C Ciudadanía participativa, crítica y comprometida	Ciudadano comprometido con la mejora de la ciudadanía de los demás (ciudadano solidario) y/o del propio «sistema» de ciudadanía establecido (ciudadano transformador)	Debe ser universal en cuanto a destinatarios, pero solo puede ser parcialmente compartida en cuanto a contenidos

Fuente: elaboración propia

### 3. Enfrentarse a problemas públicos

A medida que la ciudadanía se va haciendo más exigente y se pasa de una ciudadanía legal a una ciudadanía primero consciente y luego participativa, se abandona la pasividad y se adoptan conductas cada vez más activas. Del disfrute de derechos por el mero hecho de pertenecer a una comunidad política que los reconoce se pasa a un compromiso que moviliza cada vez de manera más completa y global a los ciudadanos. Los moviliza para reclamar sus derechos reconocidos, pero quizás insuficientemente satisfechos, o bien los moviliza para transformar la vida de la comunidad y exigir nuevos derechos.

Esta actitud propositiva de los ciudadanos tiene sentido y es funcional cuando el ejercicio de la ciudadanía se entiende como el proceso de enfrentarse e intentar resolver problemas públicos (Dewey, 1927/2004; Fabre, 2013). La actividad participativa de los ciudadanos se pone en marcha cuando surgen nuevos retos cívicos, se viven situaciones de injusticia, aparecen conflictos que solucionar o la situación de algunos ciudadanos resulta intolerable. En definitiva, la ciudadanía se activa cuando hay algún pro-

blema que merece su atención y su esfuerzo para solucionarlo. Por ello, decimos que un ciudadano es participativo cuando sabe y puede hacer frente a los problemas públicos de la comunidad.

A menudo se habla de la ciudadanía participativa y comprometida de una manera demasiado abstracta e inconcreta. En cambio, sabemos que los ciudadanos tan solo participan y se comprometen cuando detectan algún problema que los moviliza. De manera que lo que da sustancia a la ciudadanía participativa es la conciencia de que hay problemas públicos que exigen una acción transformadora. De ahí que convenga centrar la atención en los problemas que reclaman un compromiso de los ciudadanos.

Entendemos que un problema público se refiere a una cuestión de índole social, cívica, económica, ambiental o política que plantea una dificultad o un conflicto que preocupa a la comunidad y que es necesario resolver (Noveck, 2023). Por lo tanto, los problemas públicos, incluso cuando se abordan en el interior del ámbito educativo, presentan problemas reales, contextualizados, situados en un espacio y un tiempo concretos, y conservando todas las variables que los definen y que los convierten en retos complicados de solucionar. De ahí que los problemas públicos acostumbran a ser difíciles, confusos y, a menudo, altamente controvertidos. Estas características obligan a enfrentarse a ellos yendo más allá de las aproximaciones exclusivamente instrumentales. Por el contrario, es necesario vincular conocimiento científico, valoración ético-política de la situación y reflexión práctica sobre lo más conveniente dadas las posibilidades de acción y las consecuencias previsibles de las diferentes alternativas de acción. Un ciudadano participativo es aquel que sabe, puede y quiere enfrentarse a problemas públicos evitando la simplificación.

## 4. Capacidad y competencias

Ser un ciudadano participativo, comprometido con los problemas públicos, implica disponer de la capacidad de imaginar y ejecutar proyectos de acción pensados para abordar las dificultades de la comunidad. Esta capacidad es holística, más amplia que las competencias particulares que la componen, con una dimensión social que va más allá de las disposiciones individuales y una valoración ética que trasciende la persecución de objetivos

preestablecidos. A pesar de su dimensión global, las capacidades articulan varias competencias que permiten al sujeto desempeñar de manera eficaz los comportamientos necesarios para desarrollar la acción completa de afrontar un problema público. Así pues, la ciudadanía participativa se compone de una estructura de dos niveles: la capacidad global de enfrentarse a problemas y las competencias específicas que la hacen operativa.

Apoyándonos en Sen (2000) y Nussbaum (2012), consideramos que la ciudadanía participativa requiere contar con una capacidad que podemos caracterizar como práctica, combinada y compleja. Si analizamos punto por punto estas características, hemos de empezar preguntando: ¿qué entendemos por *capacidad*? Las capacidades se refieren a una forma de libertad positiva: saber conducirse de una manera que aproxime a fines reflexionados, tener buenas razones para querer hacerlo y no sufrir restricciones que impidan intentarlo. Las capacidades son una oportunidad que tienen los individuos para llevar a cabo comportamientos valiosos, como participar en la vida cívica de la comunidad.

En segundo lugar, y ya refiriéndonos a nuestra cuestión, la capacidad que permite actuar como ciudadano participativo debe activar la razón práctica. Es crucial evitar la aplicación instrumental del conocimiento disponible para perseguir fines predeterminados. En su lugar, se debe promover una razón reflexiva que no solo considere el saber a mano, sino que también someta a valoración ética los fines a perseguir, los medios disponibles y las consecuencias previsibles de la acción. La razón práctica que impulsa la capacidad de actuar como un ciudadano participativo debe integrar hechos y valores en una misma actividad reflexiva.

En tercer lugar, hemos afirmado que se trata de una capacidad combinada; es decir, una capacidad que no se manifiesta únicamente a través del desarrollo de lo que Nussbaum (2012) llama *capacidades internas*, o habilidades propias de un individuo singular, sino que precisa también de ciertas condiciones externas que permitan y pauten la plena realización de la capacidad en cuestión. En el caso que estamos analizando, actuar como un ciudadano participativo dispuesto a enfrentarse a problemas de la comunidad supone habilidades personales de diferente naturaleza que veremos más adelante, pero, además, es necesario que las condiciones externas hagan posible su desenvolvimiento.

Cuando la capacidad para una ciudadanía participativa debe activarse en un medio no democrático, es más difícil formar a los jóvenes para que adquieran tal capacidad y es muy complejo que los adultos la manifiesten. El completo desarrollo de las capacidades requiere un medio educativo que las promueva y una organización social que también favorezca su manifestación.

Finalmente, hemos adelantado que las capacidades son disposiciones complejas formadas por la articulación de varias competencias que juegan un rol parcial en la persecución de las finalidades propias de cada capacidad. En el caso de la capacidad para la ciudadanía participativa, se ponen en juego varias competencias que contribuyen al logro del objetivo final (Barrett et al., 2018). Más adelante veremos que es casi imposible enumerarlas todas, pero, a modo de ejemplo, podemos citar la competencia para la crítica, la responsabilidad, la deliberación, la escucha y la observación.

## 5. Ciudadanía participativa en acción

La ciudadanía que participa en la resolución de los problemas de la comunidad tiene una cara universalizable y otra específica que depende de la decisión de implicarse en una temática conflictiva en particular. Si bien en ciertos momentos hay situaciones sociales de injusticia o crisis que predisponen a adoptar determinadas causas, lo cierto es que cada ciudadano se compromete a trabajar en alguna causa en particular en función de cómo le afecta directamente, de su empatía con los perjudicados, de sus experiencias previas o de su especial motivación para contribuir a paliar esa problemática. Por tanto, cada sujeto se informará, aprenderá y obtendrá experiencia y conocimiento en un ámbito social problemático en particular. Esta es la dimensión no universal de la educación para la ciudadanía participativa.

Sin embargo, en paralelo a esta dimensión diferencial y particular, existen un par de aspectos que todos los ciudadanos participativos comparten. En primer lugar, siempre se está ante un problema público, que, sin duda, puede variar, pero que en todos los casos es un reto conflictivo que resolver. Y, en segundo lugar, lo universalizable es también la estructura de la intervención destinada a hacer frente al problema (Dewey, 1933/1989,

1938/2022; Noveck, 2023). El patrón de actuación que se sigue es semejante, aunque los procedimientos que se usen sean de un orden muy distintos en función de que la intervención se lleve a cabo desde una posición científica o desde el sentido común de los ciudadanos activos. La diversidad de materias, problemas y metodologías no debe hacernos olvidar que hay una lógica compartida que pauta la manera de abordar las cuestiones y cuyo dominio hemos calificado de capacidad para una ciudadanía participativa. Estos pasos comunes de trabajo pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

1. *Detectar una dificultad, definir un problema y convertirlo en un reto colectivo.* El primer objetivo, no siempre fácil de alcanzar, es desarrollar un nivel de conciencia crítica que permita darse cuenta de la existencia de un malestar, una dificultad o una injusticia. Además, suele ser aún más complejo convertir esa percepción de dificultad en un problema bien definido que pueda ser abordado con la participación de ciudadanos afectados e interesados.
2. *Buscar conocimiento sobre el problema e impulsar nuevas investigaciones.* En función del tipo de intervención prevista, se activarán las fuentes de conocimiento pertinente y se invitará a participar a aquellos actores que tengan algo que aportar. Se trata de reunir experiencia, información, conocimiento teórico y producir, mediante investigación y reflexión, nuevos conocimientos relevantes para abordar el problema.
3. *Proponer hipótesis, idear una solución y preparar un proyecto de intervención.* Todo el conocimiento disponible, junto con una reflexión ética compartida, deben conducir a una hipótesis que anticipe una posible solución al problema, cuyas consecuencias sean aceptables y que pueda convertirse en un proyecto de acción realizable.
4. *Implementar colaborativamente la solución y producir un bien para la comunidad.* Tener una hipótesis y un proyecto es insuficiente si no se logra aplicarlo a la realidad, lo cual implica precisar los fines, contar con medios apropiados y trazar un plan de acción preciso. De todas maneras, la cuestión principal es conseguir alianzas con todos los actores que pueden contribuir a su implementación. Finalmente, el resultado tiene que beneficiar de manera gratuita a la comunidad.

5. *Evaluar los resultados obtenidos e imaginar mejoras.* En esta etapa, se trata de analizar los resultados obtenidos y evaluar en qué medida se han distanciado de lo esperado, identificar las consecuencias no previstas que se han producido y considerar cómo se puede mejorar el conocimiento, las hipótesis, el proyecto de intervención y los resultados alcanzados.

La capacidad para la ciudadanía participativa comprometida con los problemas públicos supone desarrollar un proceso guiado por las etapas que acabamos de presentar. La implementación de este proceso debe contar con la contribución de varias competencias que lo hacen posible, las cuales veremos a continuación.

## 6. Competencias de la ciudadanía participativa

Hemos descrito la capacidad de enfrentarse a problemas públicos que define lo que significa ser un *ciudadano participativo*. Pero es imposible enumerar todas las competencias que se activan durante este proceso de compromiso cívico (Barrett et al., 2018). No es una tarea factible, debido a la cantidad de competencias que contribuyen a dar forma al modo de actuar de un ciudadano participativo. Por consiguiente, nos limitaremos a exponer una selección de las que consideramos más representativas de la ciudadanía participativa, a saber: el pensamiento crítico-reflexivo, la deliberación ética y la cooperación.

- *Pensamiento crítico-reflexivo:* la ciudadanía participativa debe ser capaz de prestar atención a su entorno y tomar conciencia de las dificultades a las que se enfrenta la sociedad. Eso implica ser competente para contrastar lo que realmente existe con aquello que debería existir, transitar aquí del ser al deber ser. Además, la reflexión debe impregnar todo el proceso de resolución de problemas públicos, permitiendo que cada paso vaya más allá de la aplicación mecánica de conocimiento y conduzca a soluciones tomadas en conjunto por los protagonistas y que consideren tanto hechos como valores para dar a los problemas soluciones aceptables.
- *Deliberación ética:* esta competencia apunta a la consideración conjunta de un problema aportando diferentes razones hasta

alcanzar una decisión bien fundamentada que suscite el máximo consenso posible. La deliberación ética supone el reconocimiento de todos los implicados como interlocutores válidos, con igualdad de derechos y sin posibilidad de ejercer presión sobre ellos. Unas condiciones difíciles de alcanzar, aunque representan un ideal normativo deseable. La deliberación puede centrarse en las finalidades que persigue la intervención en la comunidad y en los medios que se van a emplear para intentar alcanzar los objetivos previstos. En ambos casos, es fundamental tener en cuenta consideraciones éticas y de valor.

- *Cooperación*: esta competencia designa la capacidad de obrar conjuntamente para alcanzar un fin compartido. Busca coordinar las acciones individuales con las del resto de los componentes del grupo para lograr los objetivos de una manera más efectiva y eficiente. La cooperación es fundamental para abordar los problemas públicos y producir un bien o una transformación que no podría conseguir ninguno de los sujetos de modo individual. La cooperación requiere y, a la vez, contribuye a establecer un fin compartido por la comunidad y unas relaciones interpersonales positivas. Las diferentes formas de cooperación permiten activar una inteligencia colectiva que mejora los resultados, crea comunidad y legitima el proceso como más democrático.

Estas competencias no agotan todas las que activa la ciudadanía participativa, pero trazan una senda ineludible para resolver problemas: detectar las dificultades, considerar lo que debe hacerse y ser capaz de implementarlo conjuntamente. La cuestión ahora es establecer qué tipo de medio educativo y de experiencia formativa es preciso ofrecer para conseguir un óptimo desarrollo de la capacidad de resolver problemas y para adquirir las competencias que dan forma a esa capacidad cívica.

## 7. Educar para una ciudadanía participativa en un contexto de desafección por el bien común

Estamos viviendo un cambio de época en relación con la confianza en la democracia y el poder de la participación ciudadana.

La primera está en tela de juicio por una parte de la población que no percibe soluciones a sus problemas por parte de gobiernos elegidos democráticamente. La segunda cuestión genera un nuevo escenario en el que el poder está mediatizado por quienes simplifican y generalizan los problemas y practican una demagogia que se alimenta y crece en la medida en que la ciudadanía no está interesada en la información más allá de sus intereses particulares –desinformada e individualista– y desaparece la cultura cívica. Se ha dicho que de igual forma que los sistemas autoritarios del siglo XX eliminaron la cultura cívica, hoy lo hacen las plataformas digitales que proyectan realidades inventadas que una parte de la ciudadanía vive como si fueran reales, inconscientes de la pérdida de autonomía personal y de la instrumentalización de la que son víctimas. Articulistas que escriben en medios de prensa habituales, como Mas de Xaxàs, afirman que aquel sentimiento de agravio permanente es el núcleo que alimenta al «odiador», que recluta acólitos, gente de moral débil, incapaz de pensar por sí misma, ofendida y marginalizada, que necesita de un líder que le reconforte (Mas de Xaxàs, 2024, p. 10) con liturgias y símbolos.

El humorista gráfico Andrés Rábago, El Roto, nos dice con su habitual visión inteligente y crítica de nuestra sociedad que «odiamos de oídas». La desinformación, la falta de interés en lo común y el exceso de individualismo que conforma en gran parte la conducta de la ciudadanía son factores de este odiar sin saber qué ni por qué y que son el éxito de las posiciones contrarias a la cultura cívica y la participación auténtica de la ciudadanía en la toma de decisiones y el control de las instituciones que las deben representar.

Los nuevos años veinte, los de nuestro siglo XXI, no permiten ser muy optimistas al respecto. La sociedad está perdiendo cohesión social, vigor democrático e incluso ilusión por un mundo mejor, con más justicia, menos desigualdad y más respeto a la dignidad humana.

Recordemos a Tocqueville cuando afirma que las sociedades políticas no emanan de sus leyes, sino de los sentimientos, las creencias, las ideas, las costumbres y del espíritu de los hombres que la forman. Son la educación y la cultura vivida, los sentimientos y las creencias las que permiten construir o no una sociedad cívica, una *amistad cívica*, en términos de Adela Cortina,

que pueden ser las bases de una ciudadanía activa y democrática. Son los lazos, la confianza activa, el sentirse acogido y aceptado como «formando parte», los factores principales que pueden generar sentido de pertenencia y agencia, especialmente en la infancia y la adolescencia.

Como hemos señalado, la ciudadanía participativa requiere contar con una capacidad que no se manifiesta únicamente a través del desarrollo de lo que Nussbaum (2012) llama *capacidades internas* o habilidades propias de un individuo singular, sino que precisa también de ciertas condiciones externas que permitan su realización. Sin embargo, los contextos de crianza y educación actuales no son los más adecuados para tal fin. Las discontinuidades educativas entre los diferentes contextos –familias, redes sociales, políticas públicas que conforman modelos de sociedad y expectativas, valores y contravalores...– obviamente no coincidentes, pero cada vez más intensos en mostrar que el éxito individual tiene más prestigio que el colectivo e, incluso, que es el único legítimo, contribuyen a la pérdida de valor de la cultura cívica y hacen más difícil la tarea educadora en pro de una ciudadanía, participativa, activa y democrática. Urge más que nunca fortalecer la educación formal y no formal en relación con la formación para una ciudadanía participativa y democrática, y conviene abordar esta tarea convencidos de que, en ocasiones, se tratará de una tarea de resistencia ante el efecto de otros agentes del contexto con los que no será fácil establecer alianzas y compromisos para su logro.

Ciertamente vivimos en un escenario político complejo y ambivalente. Como ya hemos dicho, la democracia y sus instituciones están siendo puestas en cuestión por no haber podido revertir situaciones de profunda desigualdad, injusticia, corrupción y segregación. Pero, a la vez, presenciamos la emergencia de múltiples formas y expresiones de participación que dan cuenta de que, en amplios sectores de la sociedad, el interés por lo político sigue estando intacto, aunque reconvertido y resignificado (Martínez et al., 2023).

Al mismo tiempo que los partidos políticos se erosionan y las grandes instituciones de representación se debilitan, se multiplican y se diversifican los ámbitos, los protagonistas y los repertorios de expresión política. Podemos pensar que, más que a una declinación de la ciudadanía, asistimos a una mutación. En este

contexto, las llamadas a una educación para una ciudadanía activa que sea capaz de superar la situación actual, que impulsen la construcción de cultura participativa y que fortalezcan el vínculo existente entre participación y ciudadanía son especialmente necesarias. Un vínculo que se sostiene, por un lado, en que la participación es condición necesaria para una ciudadanía auténtica y, por otro, en que los aprendizajes de la ciudadanía vienen de la mano de los aprendizajes de la participación como ya advirtieron Dewey, Kohlberg y Freire, entre otros, para quienes la ciudadanía y la democracia solo pueden ser aprendidas por medio de la práctica.

## 8. La imperfección de la democracia como acicate para formar una ciudadanía participativa y comprometida

Hemos indicado en párrafos anteriores que la ciudadanía tan solo participa y se compromete cuando detecta algún problema que la moviliza. Decíamos que la conciencia de que hay problemas públicos y la percepción de que exigen alguna acción transformadora son condiciones necesarias para promover tal participación y compromiso.

Desde una perspectiva pedagógica, lo que señalábamos como dificultades para establecer alianzas entre los agentes educativos y el resto de los agentes del contexto hemos de ser capaces de convertirlo, mediante el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo, la deliberación ética y la cooperación en componentes para el diseño de una formación –de una buena formación– en ciudadanía.

Pero no solo los conflictos y los problemas deben ser factores o buenos componentes en el diseño de una buena formación ciudadana. Practicar la democracia como forma de vida y participar y comprometerse en la vida de la comunidad son componentes fundamentales de una formación en ciudadanía. Importa que la educación para la ciudadanía no se convierta más en un «jugar a la política» que en una práctica pedagógica para desarrollar capacidades y competencias ciudadanas mediante la participación en proyectos creativos de transformación y mejora de la

comunidad que comporten reflexión, deliberación, colaboración y también compromiso.

Se ha afirmado que la democracia y la educación se obligan mutuamente. La democracia tiene una especial obligación con la educación porque, en sí mismo, el reconocimiento de la imperfección de toda forma democrática real reclama la mejor formación posible de ciudadanos y ciudadanas para mejorarla. No hacerlo sería destructivo para la democracia e irresponsable. «Y la educación la tiene con la democracia, porque esta se educa, sobre todo, por la vía del contagio, de la vivencia y la reiteración de las buenas prácticas como la reflexión y el diálogo constante» (Pozo, 2014, p. 99), que, en las sociedades democráticas, si se potencian, pueden generar sentimientos, creencias, ideas, costumbres y espíritu democrático en las personas que la forman. Por ello, las condiciones que acompañan y conforman las relaciones interpersonales, sean espontáneas o reguladas con intención educadora, son clave en todo proceso formador y son altamente significativas cuando nos planteamos la educación en términos de ejercicio de ciudadanía y de profundización democrática real.

En definitiva, estamos insistiendo en que la clave de la educación para la ciudadanía está en la de la vida ética humana, *ética* en su doble significado de origen griego: *ethos* que significa carácter, talante, y *éthos*, hogar, nido, y también tradición o costumbre. Importa que la educación se ocupe de formar un carácter o talante propio en cada persona que contribuya a la formación de hábitos que faciliten la «mejor conducta posible» al servicio del bien propio (Pozo, 2014, p. 154), conformando una conciencia moral que integre la idea de plenitud de justicia y de felicidad deseable. Pero también importa que contribuya a enraizar a la persona en un contexto transmitiendo la tradición y los valores de la comunidad y sus hábitos de convivencia y ciudadanía. Debe ofrecer y procurar garantizar sentido de pertenencia y seguridad, y, a la vez, autonomía, libertad y agencia para actuar (Esteban et al., 2022). En consecuencia, importa que la formación para una ciudadanía activa e inclusiva –ya desde la infancia y adolescencia– aproveche y desarrolle las capacidades que posee la persona, habilidades y nuevas capacidades, y disposiciones y actitudes, todas ellas guiadas por valores que permitan avanzar hacia una ciudadanía activa e inclusiva. Y, en este sentido, el ejercicio de la participación es primordial: una participación que

potencie autonomía, para pensar y hacer –agencia– (Esteban et al., 2022) y que genere sentido de pertenencia a una comunidad que en épocas de globalización como la actual es dinámica, está siempre en construcción.

## 9. Condiciones para la formación en una ciudadanía participativa

La educación es una tarea logística, de creación de condiciones. Son las condiciones que acompañan y configuran los contextos de aprendizaje y convivencia de la educación, formal, no formal e informal, las que educan. No es suficiente el discurso ni enseñar la importancia de la participación para lograr que las generaciones más jóvenes sean capaces de estimar el valor de la participación, se atrevan a participar y lo hagan efectivamente. Todo ello se puede conseguir mediante diferentes vías, y las prácticas habituales para su logro tienen ya un largo recorrido pedagógico. Han demostrado su eficacia, entre otras, las asambleas, la participación en debates y análisis de cuestiones controvertidas, las audiencias públicas con responsables de la Administración y la política, las experiencias de aprendizaje-servicio o las actividades de cocreación con infancia y adolescencia que fomentan su identidad democrática como miembros activos y comprometidos con sus municipios, como los que está desarrollando el grupo de investigación GREM-UB (IMCITIZEN CERV-2022-CHILD).

En todas ellas, la manera en que se ejerce la tarea educadora es fundamental y determinante en el logro de los objetivos que se persigan. Es a través del juego de interacciones con las generaciones más jóvenes en las que participamos los adultos –maestros, profesorado, educadores, padres, madres...– en las que somos importantes, porque los aprendizajes que conducen o no a fomentar participación activa y compromiso con lo común crecen en el huerto de las relaciones interpersonales. Formulamos a continuación algunas de las condiciones que, con independencia de la práctica de la que se trate, consideramos convenientes en el ejercicio de la tarea educadora.

## 9.1. Las relaciones interpersonales

En ese espacio es donde es posible vivir o no el reconocimiento, el establecimiento de lazos, la confianza activa, el sentirse que «formas parte», aspectos clave para atreverse a opinar, participar y actuar. En ese espacio de educación formal, no formal o informal, la tarea educadora es muy relevante. Conviene que docentes y personal educador lo consideren como una vía fundamental para la formación en una ciudadanía participativa y han de procurar que reúna, al menos, dos componentes básicos.

1. Cultivar que la persona sienta que es aceptada. Si la persona joven, adolescente, niño o niña que está creciendo se siente aceptada como persona –lo que no quiere decir que siempre se le esté dando la razón sobre su modo de hacer ni de ser–, probablemente será capaz de construirse de forma autónoma, tener criterio, atreverse a hacer y ser agente, más fácilmente que si no recibe esa aceptación.
2. Que la persona reconozca y respete unos esquemas de referencia –pautas– a su alrededor que le ayuden a construirse y ser autónoma –máxima agencia–, pero a partir de un escenario que probablemente será más heterónimo y en el que existen unas normas estables –no inflexibles– que reclaman que el ejercicio de tal autonomía comporte respeto y responsabilidad. Tales pautas, referencias o normas de relación y convivencia, que al principio podrán o no coincidir por completo con los de su familia, los propios de la escuela, o los de su cultura, convienen, precisamente, porque son valiosas y necesarias para convivir en una sociedad plural y diversa que estima los valores de la democracia. Se trata del respeto a la autonomía de la persona, de la aceptación del diálogo como la única vía para abordar legítimamente las diferencias y los conflictos, y del reconocimiento de la diferencia –no de la desigualdad– como algo valioso y enriquecedor.

## 9.2. La calidad de la participación

De igual manera que es necesario respetar unos esquemas de referencia o pautas relacionados con los valores antes mencionados, también lo es que existan espacios eficaces de participación

que permitan reflexionar y deliberar sobre las mismas y, en su caso, cambiarlas. Estimar el valor de la participación y aprender a participar se consigue mediante la práctica. Sabemos que lo que se aprende y fija con mayor intensidad en cualquier proceso de aprendizaje no son tanto los contenidos específicos de ese aprendizaje, que también se aprenden, como las prácticas sociales asociadas al momento en que se produce este aprendizaje (Gros, 2008) y de manera especial cuando este es un aprendizaje efectivo. Conviene, pues, que, cuando se propicia la participación, nos fijemos en cuidar las maneras y formas que acompañan el proceso, y no solo en los resultados de este. No basta con dar voz. Es necesario escuchar más y hablar menos, acompañar en la argumentación sin suplir, promoviendo agencia y no traduciendo en función de nuestro relato de adultos.

Y conviene estar atentos y ser respetuosos con las propuestas, que la participación sirva para algo, que sea efectiva, que de las propuestas se pase a la acción y que haya retorno sobre los logros conseguidos y/o las dificultades que corresponda. No hay peor formación para la ciudadanía que aquella que estimula a participar y permite participar, pero después no da cuenta de para qué ha servido y de si ha servido para lo que se pretendía. Este es un triste ejercicio –por desgracia demasiado frecuente– que lo que consigue es inmunizar para futuras participaciones.

### 9.3. La competencia comunicativa

La articulación de las competencias de ciudadanía participativa que formulamos en párrafos anteriores supone la activación de diferentes dimensiones de la persona que afectan a la razón, al sentimiento y a la voluntad como son, por ejemplo, el autoconocimiento, la comprensión crítica, la autorregulación, las habilidades sociales y dialógicas, la empatía, la capacidad para transformar el entorno, el razonamiento moral... Y, además, hacerlo de acuerdo con un proceso guiado por las etapas que presentamos en párrafos anteriores al referirnos a una ciudadanía participativa en acción. Una ciudadanía en acción para la que es preciso ser competente en pensamiento crítico-reflexivo, deliberación ética y cooperación.

En la base de estas competencias, y desde una perspectiva pedagógica centrada en la formación para una ciudadanía partici-

pativa, queremos destacar una competencia básica que se refiere al actuar comunicacional: la competencia comunicativa. El desarrollo de esta competencia en cuanto a comprensión, tolerancia, discurso y argumentación, como actividad pedagógica por excelencia en la formación ciudadana, implica trabajar el conocimiento, los sentimientos y las emociones, los derechos humanos, las actitudes democráticas, es decir, el reconocimiento de la otra y del otro como diferentes en su diferencia y, por tanto, como interlocutores válidos (Martínez y Hoyos, 2006).

Si las competencias ciudadanas son una serie de disposiciones y virtudes ligadas a la práctica de la ciudadanía democrática (Kymlicka, 2001), el dominio de la competencia comunicacional es fundamental. Por ello, el esmero en el uso del lenguaje, la calidad argumental, la aceptación de la diferencia y de ser contrariado en el discurso, el comprender el diálogo como una vía para alcanzar acuerdos y también para convivir en el desacuerdo y para avanzar hacia una sociedad inclusiva y plural... son aspectos relevantes y necesarios que deben estar bien atendidos en todo proceso formativo, tanto desde un punto de vista instrumental, en función de objetivos de aprendizaje concretos, como por la importancia que poseen en la formación integral de la persona a título individual y especialmente como miembro activo y participativo de una comunidad basada en los valores de los derechos humanos y la democracia.

#### 9.4. La participación en la sociedad digital

Decíamos que, al mismo tiempo que la desilusión y la pérdida de confianza en la democracia crecen, aparecen nuevas oportunidades y vías para nuevas formas de participación y de influencia en la comunidad. No podemos mostrar solo una visión catastrófica del mundo, por más que haya motivos para ello. Es necesario que, desde nuestra tarea educadora, compartamos y transmitamos a las generaciones más jóvenes realismo, y también optimismo y esperanza de que, mediante la acción –no solo la denuncia y la reflexión–, podemos transformar nuestro mundo en uno mejor. Por ello, ante los desafíos de la sociedad digital hemos de ser capaces de valorar sus efectos negativos en la formación de una sociedad crítica y transformadora, pero, a la vez, aprovechar las oportunidades que esta sociedad

digital y los recursos que la conforman ofrecen (Crespo et al., 2021).

Fijemos la atención en que algunos de los mensajes electorales en las redes sociales que tienen más impacto estos meses del 2024 en las elecciones, por ejemplo, en Francia, Estados Unidos y Alemania, nacen de la ciudadanía de a pie. Un ejemplo, entre otros, es «fancam» en Francia, que ha sido capaz de movilizar un sector del electorado de izquierda tras la victoria en Europa de partidos ultraconservadores. Otro sería la red de apoyos a la candidata a la presidencia de los Estados Unidos de América.

La sociedad digital ofrece nuevas oportunidades para la creación y la participación, para ser productores y creadores y no solo consumidores. Bien aprovechada, nos permite mostrar nuestras capacidades creativas y colaborativas mediante las tecnologías digitales, saber más buscando más información y contrastando, identificar falsas verdades y, en definitiva, nuevas formas de participación que conviene potenciar y mediante las que ejercer ciudadanía participativa.

## 10. Referencias bibliográficas

- Ayuste, A., Lorenzo, M., Payá, M. y Trilla, J. (2008). Educación de las personas adultas y formación para una ciudadanía participativa. En: Valdivieso, S. y Almeida, A. *Educación y ciudadanía* (pp. 125-186). Anroart.
- Barret, M., Byram, M., De Bivar Black, L., Faltyn, J., Lenz, C., Mompoin-Gaillard, P., Natriashvili, K., Popović, M., Rus, C., Sala, S., Van't Land, H., Voskresenskaya, N. y Zgaga, P. (2016/2018). *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed>
- Crespo, F., Esteban, M. B., Martínez, M., Noguera, E. y Novella, A. M. (2021). Ciudadanía, valores y participación. En: Belando Montoro, M. R. *Participación Cívica en un Mundo Digital* (pp. 97-118). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3tg0.7>
- Dewey, J. (1927/2004). *La opinión pública y sus problemas*. Narcea.
- Dewey, J. (1933/1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.

- Dewey, J. (1938/2022). *Lógica: La teoría de la investigación*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Esteban, M. B., Novella, A. M. y Martínez, M. (2022). Principle of Progressive autonomy, participation, and recognition of agency. Substantive citizenship in the transition from childhood to adolescence. *Foro de Educación*, 20(1), 134-157. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.929>
- Fabre, M. (2013). *Philosophie et pédagogie du problème* [trad. cast: *Filosofía y pedagogía del problema*]. Vrin.
- Gros, B. (2008) *Aprendizaje, conexiones y artefactos: la producción colaborativa del conocimiento*. Gedisa.
- Kymlicka, W. (2001) Educación para la ciudadanía. En: Colom González, F. *El espejo, el mosaico y el crisol. Modelos políticos para el multiculturalismo* (pp. 251-284). Anthropos.
- Kymlicka, W. y Norman, W. J (1997). El retorno del ciudadano: una revisión de la producción reciente en teoría de la Ciudadanía. *La Política: Revista de estudios sobre el estado y la sociedad*, 3, 5-40.
- Martínez, M. y Hoyos, G. (2006). Educación para la ciudadanía en tiempos de globalización. En: *La formación en valores en sociedades democráticas* (pp. 15-48). Octaedro.
- Martínez, M., Esteban Tortajada, M. B. y Oraisón, M. (2023). Educación, esferas de participación y ciudadanía. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 75(2), 11-25. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.100507>
- Mas de Xaxàs, X. (29 de junio de 2024). Anatomía de l'odi. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/encatala/20240629/9768657/anatomia-l-odi.html>
- Noveck, B. S. (2023). *Cómo resolver problemas públicos*. Galaxia Gutenberg.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Pozo, J. M. (2014). *Educacionari*. Edicions 62.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación*. Paidós.
- Trilla, J. (2010). Propuestas conceptuales en torno al debate sobre la educación para la ciudadanía. En: Puig, J. M. *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía* (pp. 77-91). Horsori.

# Sentido de agencia y participación liderada de las infancias y adolescencias

MARTA BEATRIZ ESTEBAN TORTAJADA Y LAIA FERRÚS VICENTE

## 1. Introducción

El papel de las infancias y adolescencias en la sociedad ha ido evolucionando, de manera paulatina, desde posiciones periféricas hacia una mayor centralidad. Esto se debe, en gran parte, aunque no exclusivamente, a la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, que otorga derechos subjetivos a niñas, niños y adolescentes, a la vez que insta a las personas adultas a escucharlos, tener en cuenta sus opiniones y acompañarlos en el progresivo ejercicio autónomo de sus derechos. Por lo tanto, su papel ya no se limita a ser receptores pasivos de cuidados y protección, con escasa o nula incidencia política o social, sino al de ciudadanía activa con agencia y capacidad de influencia.

En este capítulo se analiza este fenómeno sobre la base de dos elementos clave y estrechamente interrelacionados: los conceptos de *agencia* y *participación liderada*. Para ello, se examina la relación entre agencia y el ejercicio de una participación genuinamente democrática. En este sentido, el reconocimiento se revela como imprescindible y, por consiguiente, requiere un cambio en la mirada adulta. Si queremos que niñas, niños y adolescentes ejerzan su agencia –y desarrollen su sentido de agencia–, es fundamental que las personas adultas superen creencias limitadoras y adopten miradas capacitantes. Solo de este modo podrán construirse alianzas y solidaridades intergeneracionales que generen coagencias relacionales y colaborativas entre infancias, adolescencias y adulteces.

A medida que avanzamos, el foco se centra en la participación liderada por las infancias y adolescencias, destacando las condiciones necesarias para que esta sea auténtica, inclusiva y transformadora. Se identifican las habilidades clave que niñas, niños y adolescentes desarrollan al asumir roles protagónicos en la toma de decisiones, y se enfatiza la necesidad de estimular dichas competencias en contextos socioeducativos y comunitarios. Así, se argumenta que la participación activa y significativa de las infancias y adolescencias es clave para que ejerzan su ciudadanía en el momento presente. Asimismo, se profundiza en la importancia de implementar procesos de participación liderada que fomenten experiencias de ciudadanía democrática reales, esenciales para que niñas, niños y adolescentes pongan en práctica su agencia en términos genuinamente humanos y ejerzan sus derechos de participación de manera autónoma.

## 2. Sobre el concepto de *agencia*

Si bien el concepto de *agencia* vinculado a las infancias y adolescencias se utiliza cada vez más y de manera recurrente, todavía puede resultarnos algo extraño y ajeno. ¿Qué significa? ¿Cómo se manifiesta en la vida cotidiana de niñas, niños y adolescentes? ¿Cuál es su relación con la identidad ciudadana y la participación democrática en las etapas infantil y adolescente? Veamos si somos capaces de responder a estas preguntas complejas de manera sencilla e inteligible.

El término *agencia* se refiere a la capacidad de un individuo o colectivo para tomar decisiones autónomas, ejercer control sobre sus propias acciones e influir en los demás y en el entorno. Esta noción está íntimamente relacionada con la facultad de autogobierno, con la autodeterminación o autodefinición y con la capacidad de actuar en función de objetivos y deseos propios, ya sean personales o compartidos dentro de un grupo. Además, se manifiesta en la habilidad para tomar decisiones informadas y vinculantes, y en la disposición a asumir las consecuencias de dichas decisiones, lo que implica un grado de autoconocimiento y comprensión del contexto en el que se actúa.

Como señala Edmonds (2019), la agencia, en estos términos, no es algo que se posea sin más, sino que se ejerce en procesos

de toma de decisiones y de acción intencional cuando las circunstancias lo permiten. Sin embargo, no siempre las «circunstancias» han sido ni son propicias para que los individuos o grupos puedan ejercer su agencia en términos de autogobierno, autodefinición e influencia. Históricamente, determinados grupos sociales han sido despojados de su condición de agentes por considerarse sus miembros seres inmaduros e irracionales, con una capacidad volitiva limitada y, por consiguiente, incapaces de tomar decisiones juiciosas y responsables.

Esta condición de receptores pasivos de imposiciones externas y la falta de reconocimiento como agentes sociopolíticos ha comprometido nada menos que el estatus de ciudadanía de las personas que integran dichos grupos sociales. En palabras de Moosa-Mitha (2005):

las mujeres fueron excluidas como ciudadanas a través de una construcción de la mujer como «emocional» y «dependiente», al igual que las personas negras por ser «incapaces de razonar», etcétera. Mientras que las mujeres y los adultos negros han luchado en mayor o menor medida contra estas exclusiones, los niños siguen siendo considerados «aún-no-ciudadanos». (p. 374)

En estas páginas sostenemos que es precisamente la falta de reconocimiento de la condición de agentes, es decir, de la capacidad de ejercer agencia, lo que relegó a las mujeres, los grupos étnicos minorizados y las personas racializadas, las niñas y los niños y los miembros de colectivos como el LGTBQ+, a la condición de seres subalternos y, por ello, inhabilitados para asumir la responsabilidad que conlleva el ejercicio de la ciudadanía. Por lo tanto, el *reconocimiento* emerge como un elemento imprescindible para transformar las dinámicas de poder en la sociedad y garantizar que todos los individuos, al margen de su condición, puedan participar activamente ejerciendo su agencia en calidad de ciudadanía activa.

En el caso de las infancias y adolescencias, este reconocimiento se enfrenta a un obstáculo conocido como *creencias limitadoras* (Rodrigo Moriche y Vallejo Jiménez, 2018). Estas autoras lo definen como un sesgo de incapacidad hacia ciertos individuos, comunidades o sociedades. Dichas creencias limitadoras, en el caso que nos ocupa, tienen su origen en una forma de discrimi-

nación basada en la edad, específicamente en la minoría de edad. Esto se debe a representaciones sociales que relegan las etapas infantil y adolescente a los estadios vitales de la espera, considerando a quienes las transitan como «sujetos en desarrollo» y, en consecuencia, como «ciudadanía a la espera» o «ciudadanía en construcción».

No obstante, cada vez son menos las voces que defienden que la infancia y la adolescencia son etapas carentes de ontología propia cuyo fin es ser superadas al alcanzar la adultez, o que niñas, niños y adolescentes son receptores pasivos de la experiencia y el saber adulto, en lugar de actores sociopolíticos que construyen conocimientos al tiempo que moldean realidades. Mucho se ha avanzado en el plano teórico-académico en este sentido, y también se va avanzando sobre terreno, especialmente en el ámbito municipal. Y el gran catalizador ha sido la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 (en adelante, la Convención).

### 3. De objetos de protección a sujetos con agencia

Llegados a este punto, reexaminar la Convención y los derechos de participación de las infancias y adolescencias podría parecer redundante o incluso desatinado, dada la extensa literatura existente: ¿qué más podría añadirse a una temática tan ampliamente debatida y documentada? Sin embargo, este apartado ha sido concebido con la intención de aportar elementos adicionales para la reflexión que enriquezcan y amplíen la comprensión del artículo 12, tan exhaustivamente analizado. Con este propósito, se llevará a cabo un breve recorrido histórico por las diversas cartas y convenciones sobre los derechos de la infancia a lo largo del siglo xx, con el objetivo de ilustrar la evolución y el cambio de paradigma que la Convención ha representado, y cómo se relaciona esto con el objeto de estudio de este capítulo.

El primer intento de atribuir derechos singulares a la infancia fue la Declaración de Moscú de los Derechos del Niño, presentada en febrero de 1918 por el colectivo de pedagogos rusos Educación Libre de los Niños. La declaración proponía un conjunto de diecisiete puntos orientados a fortalecer la posición de los niños y niñas en la sociedad, proporcionándoles condiciones de

vida y aprendizaje que les permitieran una vida digna y el desarrollo libre de sus capacidades y necesidades (Liebel, 2016). Entre los derechos enunciados se encontraban el derecho a la autoorganización y a la participación política, el derecho al trabajo, el derecho a elegir si querían acudir a la escuela y el derecho a no ser castigados; todos ellos derechos subjetivos fundamentados en la libertad de elección de las infancias y adolescencias. A pesar de su significativo impacto inicial, la Declaración de Moscú no fue reconocida legalmente y terminó desvaneciéndose en una suerte de desmemoria histórica.

Poco después de la Declaración de Moscú, en 1919, el médico y pedagogo polaco Janusz Korczak publicó *Cómo hay que amar a un niño*, donde presentó su *Magna Charta Libertatis* de los derechos de la infancia, destacando tres derechos fundamentales: el derecho a morir, el derecho a vivir el presente y el derecho a ser quien uno es. Korczak defendía estos derechos desde una perspectiva desconcertante, especialmente con su afirmación de que las niñas y los niños tienen derecho a morir, bajo el argumento de que las personas adultas, al protegerlos en exceso de la muerte, les privaban de vivir plenamente su infancia. Este enfoque no buscaba justificar el descuido, sino recalcar la importancia de permitir a los niños y niñas vivir sus vidas plenamente como personas que son, merecedoras del mismo respeto que las personas adultas. Así, Korczak enfatizó que niños y niñas no son futuros adultos en espera, sino personas con vidas llenas de significado y valor en el presente.

La Declaración de Moscú y la *Magna Charta Libertatis* de Korczak comparten el reconocimiento social de las infancias como sujetos con derechos subjetivos. En ambos documentos se articulan derechos que las niñas y los niños deben poder ejercer y reivindicar por sí mismos, lo que supone un enfoque innovador que no encontraría continuidad hasta la Convención, dado que las siguientes declaraciones, la Declaración de Ginebra de 1924 y su ampliación de 1959, surgidas ambas como consecuencia de las guerras mundiales, perpetuaron la visión de las infancias como objetos de protección por motivos evidentes. Más que de derechos de las infancias, se trataba de declaraciones de buenas intenciones y enumeraciones de deberes de la población adulta para con ellas, como afirmó Korczak respecto a la Declaración de Ginebra.

En las décadas de los sesenta y setenta, surgen diversos movimientos en defensa de los derechos civiles de grupos históricamente oprimidos, como el Movimiento de Liberación de los Niños (Geiser, 1977), que abogaba por la autodeterminación y la autoorganización de las infancias, y por el reconocimiento de su condición de grupo oprimido y dominado por lógicas e intereses adultos. En 1978, en este efervescente contexto, el Gobierno polaco propone una iniciativa para que los derechos de las infancias sean vinculantes y, en 1979, se celebra el Año Internacional del Niño. Esto marca el inicio de un periodo de intensa revisión y debate que culmina con la aprobación de la Convención, la cual, más allá de tener carácter vinculante para los Estados firmantes, expande los derechos de las infancias y las adolescencias más allá de la provisión y la protección, y en sus artículos 12-17, atribuye derechos subjetivos a las personas que no han alcanzado la «mayoría de edad»: los derechos de participación o, en palabras de Lansdown (2011), los «derechos civiles y libertades» (p. 31) de niñas, niños y adolescentes.

Volviendo ahora al objeto de estudio de la primera parte de este capítulo, el concepto de *agencia* queda implícito en el carácter de la Convención –como quedó implícito en la Declaración de Moscú y en la *Magna Charta Libertatis*–, ya que reconoce a niñas, niños y adolescentes como actores sociales y ciudadanía activa con voz propia y capacidad para tomar decisiones informadas y ejercer influencia. Además, el concepto se recoge explícitamente en la Observación General núm. 20 sobre la efectividad de los derechos del niño durante la adolescencia, en la que se destaca la participación de los chicos y chicas «como un instrumento de compromiso político y civil [...] fundamental para el desarrollo de una ciudadanía activa [...] y aumentar su sentido de agencia» (Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, 2016, pp. 7-8).

## 4. Sentido de agencia, participación y alianzas intergeneracionales

El concepto *sentido de agencia* que se menciona en la Observación General núm. 20 (en el original en inglés, *sense of agency*,

traducido al español como «sentido de capacidad de acción») no es baladí. Podríamos conceptualizarlo como:

[...] la conciencia de ser autor de la acción y de sus efectos y resultados, a la que han de sumarse la conciencia de las consecuencias de la acción más allá de sus efectos; el autoconocimiento en cuanto a capacidades, valores, preferencias, sentimientos, oportunidades y recursos; la puesta en práctica de la reflexión y la metacognición; y el reconocerse y saberse, ya sea a título individual o grupal, en disposición de poder transformativo para ejercer influencia en el entorno y «marcar la diferencia». (Esteban Tortajada, 2023, p. 157)

Como señala Foley (2011), que niñas, niños y adolescentes desarrollen su sentido de agencia es indispensable para que se sepan en condiciones de dialogar y negociar, tanto con sus iguales como con miembros de otras generaciones, acuerdos políticos, sociales, culturales, normativos y, también, económicos. En nuestras investigaciones hemos podido identificar cómo el ejercicio de una participación genuinamente democrático-ciudadana en estas etapas promueve el desarrollo del sentido de agencia, el cual sería la antesala de la construcción de la identidad ciudadana en el aquí y el ahora.

Todo ello requiere alianzas y solidaridades intergeneracionales, esto es, que las personas adultas analicen sus creencias limitadoras y adopten miradas y actitudes capacitantes en su relación con las infancias y adolescencias. Con este fin, la propuesta es que estas relaciones se fundamenten en un enfoque de derechos de participación de las infancias y las adolescencias, junto con el reconocimiento de su agencia, es decir, que se reconozca su condición de miembros plenos y de ciudadanía activa en sus comunidades y en la sociedad.

No obstante, es importante hacer algunas aclaraciones para evitar malentendidos. Más que otorgar a los niños y niñas la capacidad de tomar decisiones autónomas y vinculantes en ausencia del juicio y la opinión de las personas adultas responsables de su bienestar y cuidado, lo que se busca es asegurar que el bienestar y el cuidado no se utilicen como justificación para ignorar sus opiniones y consideraciones. Como indican Crowley et al. (2020), son numerosas las investigaciones que revelan cuán a menudo las personas adultas infravaloran las capacidades

de los niños y niñas, limitando, en consecuencia, que sus opiniones sean tenidas en cuenta, sus voces escuchadas y atendidas y sus decisiones ejecutadas.

Respecto a lo anterior, la Convención estipula que las niñas y los niños ejercerán sus derechos de participación de acuerdo con la evolución de sus capacidades o el principio de autonomía progresiva. En relación con la toma de decisiones, Lansdown (2005) propone una estructura en cuatro niveles: 1) acceso a la información, 2) expresar opiniones informadas, 3) tener en cuenta las opiniones expresadas y 4) tomar decisiones vinculantes individual o grupalmente. La Convención atribuye derechos inalienables en los tres primeros niveles (estar informados, expresar opiniones libres e informadas y que estas sean consideradas) y otorga a las personas adultas responsables la última palabra con respecto al cuarto nivel. Por lo tanto, las alianzas y solidaridades intergeneracionales son cruciales para que la participación de niñas, niños y adolescentes alcance la plenitud –agentiva, si se quiere–, que no es otra que la capacidad de tomar decisiones y que estas se articulen, en caso de ser posible. Y esto nos lleva al concepto de *coagencia*, desde el cual pasaremos a la *participación liderada*.

## 5. Coagencia o agencias relacionales compartidas

Señala Tomasello (2022) que la agencia propiamente humana es una agencia compartida y socialmente normativa. De acuerdo con su conceptualización, la agencia que ejercemos los seres humanos se establece mediante la construcción de acuerdos sociales comunes y compartidos, y es en esencia relacional. Por ello, a diferencia de las conceptualizaciones clásicas que asociaban la agencia humana con la racionalidad, en este caso, aquello que la caracterizaría sería, más bien, nuestra condición de seres sociales y morales que necesitan de la cooperación. Visto así, más que de agencia en términos individuales, se trataría de una coagencia en términos relacionales, la cual solo podría expresarse y ejercerse desde el reconocimiento, el respeto y la legitimación intersubjetivos.

Esta representación de la agencia de los seres humanos como coagencia queda perfectamente ilustrada en la revisión de la es-

calera de la participación elaborada por Roger Hart en 1992, que ha desarrollado el *Student Focus Group* de la OCDE (Gottschalk y Borhan, 2023). Este grupo de estudiantes ha recreado la escalera de Hart en un modelo al que han llamado *Sun Model of Co-Agency*, reemplazando el concepto de *participación* por el de *coagencia*. Este modelo plantea que la participación, concebida como agencia, no sigue una progresión lineal, como en la escalera de Hart, sino una dinámica circular en la que las personas jóvenes colaboran con las personas adultas. De este modo, el grupo de estudiantes antepone la naturaleza colaborativa del ejercicio de la agencia-participación y pone de relieve cómo la coagencia:

[...] se asocia positivamente con el bienestar, lo cual implica que, cuando niños y adultos comparten la agencia, esto puede conducir a resultados psicológicos positivos para los niños involucrados. (Gottschalk y Borhan, 2023, p. 18)

Subrayar la conceptualización de la participación como agencia y de la agencia propiamente humana como coagencia destaca la necesidad de colaboración y reconocimiento mutuo, y, en el caso que nos ocupa, también intergeneracional. En este contexto de coagencia, donde la participación infantil y adolescente se entienden, por un lado, como coagencia y, por otro, como un proceso circular y colaborativo, adquieren mayor importancia las alianzas y solidaridades intergeneracionales, así como el apoyo y acompañamiento adulto. Desde este enfoque, las personas adultas se sitúan al lado de niñas, niños y adolescentes para, gradualmente, apartarse y dar lugar a que ellas y ellos lideren sus propios procesos participativos. Así, la coagencia sirve como puente para una participación liderada y para la asunción de roles protagónicos.

## 6. Participación liderada por las infancias

En el marco de la coagencia como un enfoque relacional y colaborativo, la participación liderada por las infancias y adolescencias se presenta como un proceso en el cual niñas, niños y adolescentes no solo asumen un rol activo, sino también un prota-

gonismo real en sus propios procesos de toma de decisiones y acción. Este enfoque reconoce tanto la capacidad de agencia en las infancias y adolescencias como su potencial para liderar iniciativas de forma autónoma o en colaboración con personas adultas. La participación de niñas, niños y adolescentes deja de ser meramente consultiva para transformarse en un ejercicio de liderazgo en el que determinan objetivos, planifican estrategias y supervisan la implementación de sus propuestas.

Para avanzar hacia una participación genuina, protagónica, inclusiva y con impacto, la participación liderada por las infancias y adolescencias ha sido identificada como un elemento esencial en las recomendaciones de organismos internacionales. La Comisión Europea (2015) subraya su importancia en la evaluación de la participación infantil en la Unión Europea, destacando que es clave para alcanzar una mayor inclusión y un protagonismo efectivo de niñas, niños y adolescentes en procesos que afectan sus vidas.

Este concepto de *participación liderada* implica que las infancias y adolescencias se involucren activamente en todas las etapas de la toma de decisiones, más allá de ser escuchadas, para que puedan influir en la definición de objetivos, el desarrollo de acciones y su implementación. Así, se reconoce a niños, niñas y adolescentes como actores sociales y ciudadanía activa. Para ello, es preciso replantear la representación social de las infancias y adolescencias, reconociendo sus capacidades, conocimientos y el derecho a ejercer una influencia significativa en su entorno social y político (Liebel, 2020).

El enfoque de participación liderada por las infancias y adolescencias está alineado con los principios de la Convención, la cual establece que niñas, niños y adolescentes –sin distinción de género, habilidades o vulnerabilidad social– tienen el derecho a ser escuchados e influir en las decisiones que les conciernen (Mateos-Blanco et al., 2022). Promover una participación liderada por las infancias y adolescencias no solo respeta, reconoce y acoge su agencia, sino que también afirma su condición de sujetos de pleno derecho, con capacidad y legitimidad para contribuir activamente a la transformación social y política de sus comunidades, independientemente de su situación o grado de vulnerabilidad. Este enfoque garantiza que niñas, niños y adolescentes sean reconocidos y valorados como ciudadanos con derechos y

responsabilidades en el presente, lo que fortalece su sentido de pertenencia y responsabilidad social.

## 7. Condiciones para una participación liderada auténtica, inclusiva y transformadora

Para que la participación liderada por las infancias y adolescencias sea auténtica, inclusiva y transformadora, es fundamental establecer condiciones que no solo respeten su autonomía, sino que también promuevan su desarrollo en entornos seguros, accesibles y facilitadores (Tisdall y Cuevas-Parra, 2019). Estas condiciones constituyen la base que asegura el protagonismo y la influencia de niñas, niños y adolescentes en la toma de decisiones, permitiéndoles asumir roles de liderazgo, responsabilidad y autonomía en sus propios procesos participativos. A continuación, se detallan algunas condiciones que configuran un marco adecuado para una participación infantil y adolescente auténtica, inclusiva y transformadora.

- *Reconocimiento y autorreconocimiento como ciudadanía en el aquí y el ahora.* Para que la participación, sobre todo la liderada por niñas, niños y adolescentes, sea significativa, es crucial que tanto la sociedad en general como las propias infancias y adolescencias se reconozcan mutuamente como ciudadanía de pleno derecho, capaces de influir en su entorno y tomar decisiones en cualquier ámbito de su cotidianidad. Esto implica, por un lado, que la sociedad los reconozca como sujetos de derecho y como ciudadanía activa, capaces de participar en todos aquellos temas que les conciernen, ya sea de forma directa o indirecta. Por otro lado, es esencial que ellas y ellos mismos se reconozcan como actores sociales activos en el presente, lo que fortalece su identidad y su autopercepción como personas competentes, capaces de contribuir de manera significativa a la sociedad actual.
- *Espacios seguros y accesibles.* Para que la participación sea efectiva, es clave contar con espacios que sean entornos seguros en los que niñas, niños y adolescentes se sientan cómodos y puedan expresarse libremente. Según el modelo de participación

propuesto por Lundy (2007), estos espacios no solo deben permitir que sean escuchados, sino también garantizarles la oportunidad de influir en las decisiones que les afectan. Es igualmente crucial que los entornos de participación sean accesibles para todas las infancias y adolescencias, ofreciendo recursos adaptados a sus necesidades específicas. Un entorno seguro y accesible no solo facilita que las infancias y adolescencias se desenvuelvan de manera activa y significativa, sino que también promueve su confianza y sentido de pertenencia. Al empoderarlos para que participen de manera más efectiva en los asuntos que les conciernen, se fortalece su capacidad para interactuar de manera constructiva con su comunidad.

- *El acompañamiento adulto* es fundamental en el proceso de desarrollo de su autonomía y autogestión. Para fomentar esta autonomía, las personas adultas deben reforzar la confianza de niñas, niños y adolescentes en sí mismos, ayudándolos a reconocer sus capacidades y asumir nuevos roles. Este enfoque no solo fortalece su autoestima y autorreconocimiento, sino que también les permite ejercer su agencia de manera significativa. A través de experiencias progresivas de participación y liderazgo, ellas y ellos aprenden a afrontar las dificultades y frustraciones que se presentan en su camino. Esta dinámica permite a las personas adultas ofrecer apoyo concreto ante los desafíos, mientras que las infancias y adolescencias adquieren herramientas valiosas para futuras experiencias. Es crucial que las personas adultas observen las señales que indican que niñas, niños y adolescentes están conquistando su autonomía y liderazgo, y que los animen y refuercen en su capacidad de decisión. Además, deben proporcionar el espacio y tiempo necesarios para que exploren y realicen acciones a su propio ritmo, ofreciendo orientación cuando lo necesiten. En este contexto, el acompañamiento adulto se convierte en un apoyo esencial que no solo promueve el desarrollo de habilidades para hacer frente a retos, sino que también fomenta su empoderamiento y capacidad de influir en su entorno, contribuyendo, así, a la construcción de comunidades más resilientes y participativas (Ruch, 2016).
- *Desarrollo de habilidades crecientes*. Es esencial que las experiencias de participación liderada fomenten el desarrollo de una serie de habilidades clave que permitan a niñas, niños y

adolescentes asumir roles protagónicos de manera autónoma y competente. Este proceso de desarrollo los empodera para influir de manera significativa en su entorno y en la toma de decisiones que les afectan. En el siguiente apartado presentaremos una propuesta que detalla las habilidades que deben desarrollarse en las experiencias de participación liderada, centrándonos en aquellas que potencien su capacidad para contribuir activamente a sus comunidades.

## 8. Habilidades clave de la participación liderada

Para que la participación liderada por niñas, niños y adolescentes sea efectiva, es fundamental que desarrollen una serie de habilidades que les permitan asumir roles protagónicos de forma autónoma y competente. A continuación, se detallan algunas de estas habilidades esenciales:

1. *Autonomía en la toma de decisiones*: la capacidad de tomar decisiones de manera independiente es un componente central de la participación liderada por las infancias y adolescencias. Esto implica que deben recibir el apoyo necesario para realizar elecciones informadas y gestionar sus propias iniciativas, asumiendo, así, la responsabilidad de sus acciones. La autonomía no solo les permite expresar sus opiniones, sino que también fortalece su confianza en sí mismos.
2. *Iniciativa*: esta habilidad consiste en la capacidad de proponer ideas y emprender acciones que respondan a las necesidades de su comunidad. Fomentar la iniciativa de las infancias y adolescencias es crucial, ya que les permite convertirse en agentes activos de cambio, involucrándose en la búsqueda de soluciones a problemáticas que les afectan directamente.
3. *Habilidades comunicativas*: la comunicación clara y asertiva es fundamental para que puedan expresar sus ideas y propuestas en diversos contextos. Desarrollar competencias comunicativas les permite interactuar con eficacia, ya sea en pequeños grupos o en espacios de toma de decisiones institucionales, lo que contribuye al logro de sus objetivos.
4. *Habilidades de gestión de grupo*: liderar procesos participativos implica saber coordinar equipos, fomentar el respeto mutuo

y gestionar posibles conflictos. Estas habilidades son esenciales para facilitar la colaboración y promover un ambiente de trabajo en equipo, donde todos los participantes se sientan valorados y escuchados.

5. *Autogestión*: la capacidad de organizar y gestionar sus propios recursos y tiempos permite a niñas, niños y adolescentes llevar adelante proyectos de manera independiente. La autogestión fortalece su independencia y refuerza su confianza, dándoles la libertad de liderar sin depender completamente del control adulto.

## 9. Importancia y necesidad de impulsar la participación liderada por las infancias

La participación liderada, como forma de participación activa de las infancias y adolescencias, es un elemento esencial para la construcción de sociedades más equitativas e inclusivas, así como para el respeto y la promoción de los derechos humanos (Lundy y McEvoy, 2011). Las infancias y adolescencias, en cuanto que colectivos específicos, aportan perspectivas únicas que son fundamentales para la formulación de políticas y programas que les afectan directamente. Es necesario reconocer que sus voces son insustituibles; su visión del mundo y sus experiencias son elementos que no pueden ser reemplazados por las personas adultas ni por las instituciones (Martínez et al., 2021). No basta con incluir su participación en procesos consultivos; es preciso reconocerlos como protagonistas activos y que asuman un rol de liderazgo.

Impulsar la participación liderada por las infancias y adolescencias implica crear espacios donde puedan expresar libremente sus opiniones, necesidades y preocupaciones, así como planificar y llevar a la práctica acciones que surjan de sus intereses y de los temas que les preocupan. Esta práctica requiere la responsabilidad de personas adultas, instituciones y gobiernos, quienes deben garantizar que estas voces sean escuchadas y consideradas en los procesos de toma de decisiones.

Además, la inclusión de las voces de las infancias y adolescencias en los procesos de toma de decisiones contribuye al desarro-

llo de una ciudadanía crítica y comprometida. Al facilitar la participación activa de niñas, niños y adolescentes en la vida pública y comunitaria, se les ofrece la oportunidad de comprender y ejercer sus derechos y responsabilidades. Este enfoque promueve el desarrollo de habilidades sociales y cívicas que serán fundamentales en su trayectoria vital. Asimismo, la participación efectiva de las infancias en el diálogo social no solo enriquece las discusiones, sino que también fomenta una cultura de paz y respeto, donde se valora la diversidad de opiniones.

En conclusión, es imperativo impulsar la participación liderada por las infancias y adolescencias como un reconocimiento de su valor intrínseco y de su capacidad para contribuir al bienestar colectivo. La corresponsabilidad en la defensa de sus derechos implica no solo la protección de sus intereses, sino también la creación de condiciones propicias que les permitan participar de manera activa y significativa en la construcción de sus comunidades y en la sociedad en general.

## 10. A modo de cierre

En este capítulo se ha hecho hincapié en la interrelación entre agencia (o coagencia) y participación liderada de las infancias y las adolescencias. El concepto de *agencia* se ha definido, a grandes rasgos, como la capacidad de actuar para alcanzar metas propias, de tomar decisiones informadas y autónomas y de ejercer influencia en los demás y en el entorno. También se ha relacionado la agencia con el autogobierno y la autodefinition, y se ha destacado la necesidad del reconocimiento en las relaciones para el ejercicio de una agencia plena.

Otro aspecto a destacar es la centralidad que obtiene la agencia en la Convención sobre los Derechos del Niño al atribuir derechos subjetivos de participación a niñas, niños y adolescentes. A este respecto, tal vez sea más preciso hablar de coagencia, dado que la participación de las infancias y adolescencias requiere de colaboración y acompañamiento por parte de las personas adultas, o de alianzas y solidaridades intergeneracionales. Este modelo relacional y colaborativo es una condición imprescindible para que tengan lugar procesos de participación liderada por niñas, niños y adolescentes, de modo que asuman roles protagóni-

cos y se trascienda el clásico «dar voz»: Niñas, niños y adolescentes ya disponen de voz propia y no es necesario «dársela». Lo que urge es que participen en procesos de toma de decisiones vinculantes, desde la definición de los objetivos, el desarrollo de las acciones y su implementación.

En este sentido, la participación liderada por las infancias y adolescencias representa un avance significativo hacia modelos de corresponsabilidad en los que niñas, niños y adolescentes asumen roles protagónicos y activos en la toma de decisiones que afectan a sus vidas y comunidades. Este enfoque, fundamentado en el reconocimiento de su capacidad y derecho a influir en su entorno, permite trascender modelos meramente consultivos para dar paso a un liderazgo infantil y adolescente genuino, inclusivo y transformador. Promover esta participación es esencial no solo para fortalecer la autoestima y las habilidades de niñas, niños y adolescentes, sino también para fomentar su identidad ciudadana, sentido de pertenencia y responsabilidad social como ciudadanos plenos. De esta manera, la participación liderada por las infancias y adolescencias no solo favorece su desarrollo integral, sino que también enriquece la construcción de sociedades más justas, inclusivas y resilientes, en las que sus voces y acciones sean reconocidas como fundamentales en el proceso de transformación social y política.

## 11. Referencias bibliográficas

- Comisión Europea (2015). *Evaluation of legislation, policy and practice of child participation in the European Union (EU) – Final report* [trad. cast.: *Evaluación de la legislación, la política y la práctica de la participación infantil en la Unión Europea (UE) - Informe final*]. Oficina de publicaciones de la Unión Europea. <https://data.europa.eu/doi/10.2838/45596>
- Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (2016). *Observación General núm. 20 sobre la efectividad de los derechos del niño durante la adolescencia*. Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas.
- Crowley, A., Larkins, C. y Pinto, J. M. (2020). *Listen – Act – Change Council of Europe Handbook on children’s participation. For professionals working for and with children* [trad. cast.: *Escucha - Actúa - Cambia*].

- Manual del Consejo de Europa sobre la participación de la infancia. Para profesionales trabajando por y con la infancia*]. Consejo de Europa. <https://edoc.coe.int/en/children-s-rights/9288-listen-act-change-council-of-europe-handbook-on-childrens-participation.html#>
- Edmonds, R. (2019). Making children's «agency» visible: Towards the localisation of a concept in theory and practice. *Global Studies of Childhood*, 9(3), 200-211. <https://doi.org/10.1177/2043610619860994>
- Esteban Tortajada, M. B. (2023). *Sentido de agencia humana y participación democrático-ciudadana de la infancia y la adolescencia. Claves para el acompañamiento socioeducativo* [tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. TDX Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/692201>
- Foley, P. (2011). Democratic spaces. En: Foley, P y Leverett, S. (eds.). *Children and young people's spaces. Developing Practice* [trad. cast.: *Espacios infantiles y juveniles. Prácticas en desarrollo*] (pp. 89-101). Palgrave Macmillan.
- Geiser, R. L. (1977). The Rights of Children. *Hastings Law Journal*, 28(4), 1026-1042.
- Gottschalk, F. y Borhan, H. (2023). *OECD Education Working Papers No 301: Child participation in decision making: Implications for education and beyond* [trad. cast.: *Documentos de trabajo de la OCDE sobre educación n.º 301: Participación infantil en la toma de decisiones: Implicaciones para la educación y más allá*]. Directorate for Education and Skills. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://dx.doi.org/10.1787/a37eba6c-en>
- Lansdown, G. (2005). *The Evolving Capacities of the Child* [trad. cast.: *Las capacidades en evolución del niño*]. Florencia: The UNICEF Innocenti Research Centre
- Lansdown, G. (2011). *Every Child's Right to be Heard. A Resource Guide on the UN Committee on the Rights of the Child General Comment No 12* [trad. cast.: *El derecho de todos los niños a ser escuchados. Guía de recursos sobre la Observación General n.º 12 del Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas*]. The Save the Children Fund.
- Liebel, M. (2016). The Moscow Declaration on the Rights of the Child (1918): A Contribution from the Hidden History of Children's Rights. *International Journal of Children's Rights*, 24(1), 3-28. <https://doi.org/10.1163/15718182-02401003>
- Liebel, M. (2020). Repúblicas de niños: Desafíos del autogobierno infantil. *RES - Revista de Educación Social*, 31, 322-362. <https://bit.ly/3kPXs8W>

- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Lundy, L. y McEvoy, L. (2011). Children's rights and research processes: Assisting children to (in)formed views. *Childhood*, 19(1), 192-144. <https://doi.org/10.1177/0907568211409078>
- Martínez Muñoz, M., Velásquez Crespo, G. y Rodríguez González, G. (2021). *La voz de la infancia: participaciones diversas*. En la Calle.
- Mateos-Blanco, T., Sánchez-Lissen, E., Gil-Jaurena, I. y Romero-Pérez, C. (2022). Child-Led Participation: A Scoping Review of Empirical Studies. *Social Inclusion*, 10(2), 32-42. <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.4921>
- Moosa-Mitha, M. (2005). A Difference-Centred Alternative to Theorization of Children's Citizenship Rights. *Citizenship studies*, 9(4), 369-388. <https://doi.org/10.1080/13621020500211354>
- Rodrigo Moriche, M. P. y Vallejo Jiménez, S. (2018). Nuevos horizontes de ocio y participación infantil: construyendo ciudadanía desde los intereses y necesidades de los niños, niñas y adolescentes (NNA). En: Madariaga Ortuzar, A. y Ponce de León Elizondo, A. *Ocio y participación social en entornos comunitarios* (pp. 213-233). Universidad de La Rioja.
- Ruch, G. (2016). Child-led participation in decision making: What it means and why it matters. En: Smith, A. P. E. y Ruch, G. *Engaging children and young people in decision making: A practical guide* [trad. cast.: Participación liderada por la infancia en la toma de decisiones: Qué significa y por qué importa. En: Involucrando a niños y jóvenes en la toma de decisiones: Una guía práctica] (pp. 5-17). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315631505>
- Tisdall, E. K. M. y Cuevas-Parra, P. (2019). Children and Young People's Participation: A critical consideration of Article 12. En: Vandenhoe, W., Desmet, E., Reynaert, D. y Lembrechts, S. *Routledge International Handbook of Children's Rights Studies* (pp. 185-200). Routledge [trad. cast.: Participación de la infancia y la juventud: Una consideración crítica del Artículo 12. En: *Manual internacional de Routledge sobre estudios de derechos de la infancia*]
- Tomasello, M. (2022). *The Evolution of Agency. Behavioral Organizations from Lizards to Humans* [trad. cast.: *La evolución de la agencia. Organizaciones conductuales de los lagartos a los humanos*]. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/14238.001.0001>

# Elementos clave de un marco lógico pedagógico para la participación de la infancia en una cultura democrática

ASUN LLENA BERÑE Y ANA MARIA NOVELLA CÁMARA

## 1. Introducción

La participación de la infancia constituye un desafío colectivo que ha suscitado décadas de reflexión y debate sobre cómo garantizarla y promoverla. Este reto no solo implica un compromiso con el desarrollo integral de los niños y niñas, sino también con la mejora de sus espacios de convivencia y con la calidad de la democracia. Sin embargo, a pesar de los avances normativos y conceptuales, la participación infantil sigue sin alcanzarse de manera consistente, sostenible y capaz de generar los frutos esperados.

Como principio fundamental y derecho político reconocido en el artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño, la participación infantil no es opcional ni puede depender del azar o de voluntades particulares. Es un derecho de cumplimiento obligatorio, tanto legal como moral, que interpela a los adultos, con o sin responsabilidades legales, y a las Administraciones públicas. Garantizar este derecho implica enfrentarse constantemente a preguntas clave: ¿qué hacer?, ¿cómo hacerlo?

Para abordar estas cuestiones, es necesario contar con un marco lógico pedagógico, entendido como los referentes teóricos que respaldan y sustentan la concepción, la gestación y el desarrollo de procesos participativos, así como el hacer socioeducativo de los adultos que acompañan a la infancia y se relacionan con ella en su día a día. Este marco proporciona un conjunto estructurado de principios, objetivos y metodologías que orientan

la planificación, implementación y evaluación de acciones pedagógicas centradas en facilitar, promover y garantizar la participación de la infancia. Su propósito es asegurar que estas prácticas sean coherentes, auténticas y significativas, alineadas con los propósitos educativos, éticos y contextuales del entorno en el que se desarrollan, y, sobre todo, contribuir a que la participación de la infancia llegue a ser un componente natural y cotidiano de su vida y se garantice su ejercicio.

Un profesional de la educación que adopte un marco lógico pedagógico puede diseñar y aplicar estrategias que fomenten la participación infantil en la toma de decisiones de su entorno. Estas prácticas, además de estar organizadas y ser efectivas, deben contribuir al desarrollo integral de los niños y niñas, fortaleciendo su identidad ciudadana y su sentido de pertenencia como miembros activos de la comunidad, a la vez que aportan a su entorno elementos de mejora, transformación y avance que incidan en sus condiciones de vida y en el bien común.

El marco lógico pedagógico no solo organiza y estructura la acción, sino que impulsa un enfoque transformador que reconoce a niñas, niños y adolescentes como agentes de cambio, capaces de aportar ideas, perspectivas y soluciones innovadoras. Su participación en la comunidad y en los asuntos que les afectan resulta esencial, ya que no solo fortalece su sentido de pertenencia, sino que también fomenta el desarrollo de competencias ciudadanas fundamentales para la vida y les posibilita ejercitar tempranamente sus derechos como ciudadanía activa. La inclusión de las infancias en los procesos de toma de decisiones no solo enriquece las decisiones sociales y comunitarias al incorporar perspectivas únicas, sino que también fortalece la cohesión social. Este enfoque va más allá de garantizar un derecho –que es suficientemente importante– al promover la construcción de una cultura democrática inclusiva, donde la participación infantil actúa como un motor de transformación social y donde niñas, niños y adolescentes son reconocidos como ciudadanía activa, en igualdad de condiciones con otros grupos.

La finalidad de este capítulo es profundizar en las bases conceptuales de ese marco lógico pedagógico y detallar sus elementos clave con el objetivo de facilitar y dar coherencia a la labor de los educadores y otros agentes en la promoción de una participación de la infancia de manera efectiva y sostenida.

## 2. Un marco lógico para el reconocimiento de la ciudadanía infantil y una participación más allá de la escucha activa

Este marco se fundamenta en bases conceptuales sostenidas, entre otros textos referenciales para la sociedad, como son la Observación General n.º 12 (2009), los Objetivos de Desarrollo Sostenible (artículo 16.7) y la Estrategia Estatal de Derechos de la Infancia y de la Adolescencia (2023-2030), alineándose con un compromiso integral para garantizar la participación de la infancia como un pilar esencial del desarrollo sostenible y la transformación social.

El reconocimiento de las infancias y adolescencias como actores sociales y políticos implica replantear su participación en la vida comunitaria de manera global. Si bien la escuela es un espacio esencial para fomentar la participación, no debe ser el único. La *ciudadanía infantil*, entendida como un derecho fundamental, exige expandir su ejercicio al ámbito social y comunitario, donde niñas, niños y adolescentes intervengan activamente en las decisiones que les afectan directamente y en aquellas que configuran el entorno en el que viven. Tal como señala Hart (1997, 2008), la participación significativa no solo fomenta la responsabilidad, sino que también refuerza la autoestima y el sentido de pertenencia, lo que contribuye al bienestar tanto individual como colectivo. Este enfoque amplía el campo semántico de la ciudadanía infantil, integrando sus derechos sociales, civiles y políticos en un marco en el que su voz tiene un impacto real. De esta manera, la voz de las infancias no solo es escuchada, sino que se convierte en acción corresponsable en la construcción de soluciones conjuntas y cambios que beneficien a su entorno. Esto fortalece su rol como agentes de transformación en la comunidad, capaces de incidir positivamente en el bien común mientras ejercen sus derechos de manera comprometida y consciente.

Lundy (2007) y Lansdown (2010) refuerzan esta idea, subrayando que la participación debe ofrecer oportunidades reales para influir en las decisiones que afectan a los niños y niñas, creando un «círculo virtuoso» de empoderamiento. La participación no puede limitarse a la simple expresión de opiniones, sino convertirse en un ejercicio efectivo, donde la infancia no sea vis-

ta como receptora pasiva de decisiones, sino como un agente activo capaz de transformar su entorno. Participar en procesos de toma de decisiones fortalece la democracia, permitiendo comprender que las voces y acciones colectivas tienen un impacto real. Esta participación es esencial, ya que el compromiso ciudadano no se limita al voto o a la representatividad; también implica colaborar en iniciativas colectivas, locales y comunitarias, defender los derechos de todas las personas y asumir responsabilidades que nos corresponden como ciudadanía activa.

De acuerdo con McCready y Dilworth (2014), se tiene que dar un salto cualitativo para entender la participación como un proceso ciudadano, político y educativo. Ha llegado el momento de que los adultos participen como agentes corresponsables en la socialización política de la infancia y la adolescencia, facilitando la garantía de un derecho fundamental: que los niños y niñas, como ciudadanos y ciudadanas, puedan participar en la toma de decisiones de la comunidad, las instituciones y la gobernanza. Según la Observación General n.º 20 (2016) de Naciones Unidas sobre la aplicación de los derechos del niño durante la adolescencia, la participación infantil ha de ser considerada como un instrumento de compromiso político y civil, mediante el cual los niños, niñas y adolescentes pueden negociar y promover el cumplimiento de sus derechos y hacer que los Estados rindan cuentas (D.24).

Para que este proceso sea genuino, es clave que sus opiniones sean tomadas en serio, considerando su madurez y su desarrollo. El modelo de participación ha de adaptarse a las particularidades de cada contexto, evitando convertirse en una formalidad vacía. Debe, en cambio, configurarse como una herramienta auténtica que facilite el empoderamiento de las infancias, reconociendo y promoviendo su capacidad de agencia, es decir, su capacidad para ser actores activos en la construcción de su propio destino y en la mejora del bienestar colectivo. Además, la participación infantil fortalece la democracia, contribuyendo a la construcción de una ciudadanía activa y responsable. Es en el ejercicio de los derechos sociales, civiles y políticos donde se empieza a gestar la autonomía de los niños, y donde se les enseña a asumir no solo sus derechos, sino también sus responsabilidades. Esta perspectiva se alinea con el pensamiento de Díaz-Borques et al. (2018), quienes argumentan que el no reconoci-

miento del ejercicio autónomo de la participación debilita la institucionalidad democrática, convirtiéndola en una estructura vacía, sujeta solo a una «participación simbólica», en la cual niños y niñas pueden expresar sus opiniones, pero estas no tienen impacto real en las decisiones o en los asuntos de interés que los involucran (Alfageme et al., 2003; Hart, 1998). En cambio, cuando se reconoce la capacidad de los niños y niñas para influir en las decisiones, se está fortaleciendo la democracia y promoviendo una participación genuina.

En el contexto actual, más que nunca, es crucial fomentar la construcción de lo común. Vivimos en una sociedad cada vez más fragmentada e individualista, un fenómeno que ha sido amplificado por la globalización. Como señala Venceslao (2021), pese a que el individualismo puede favorecer el desarrollo personal, también tiende a debilitar los lazos sociales, lo que hace más urgente que nunca el fortalecimiento de la cohesión social. En este sentido, la educación juega un papel clave no solo como un espacio para el desarrollo académico, sino como un agente de transformación social que, al proporcionar un espacio común, facilita la reflexión crítica sobre la realidad y el cuestionamiento de las estructuras existentes. Tal como sostiene Castoriadis (1997), la *educación* debe ser entendida como un proceso político, orientado a la construcción de una sociedad más justa y cohesionada. Las comunidades deben reconocer que la educación no se limita a las instituciones, sino que también se extiende a su influencia en la vida social, convirtiendo a estas instituciones en agentes de transformación social y en promotores de una participación política efectiva comprometida con el bien común (Cieza García, 2010). El informe *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación* (Unesco, 2022) resalta la educación como un pilar fundamental para fomentar una ciudadanía activa a nivel local, nacional y global, que puede fortalecer la acción cívica y política al enseñar a reflexionar y actuar colectivamente, apoyando el activismo y la solidaridad (Unesco, 2022). El informe aboga por la creación de espacios de debate, procesos participativos y prácticas colaborativas que promuevan una ciudadanía democrática, basada en la cooperación y la solidaridad. Las escuelas, en este sentido, han de promover la educación como bien común, facilitando el liderazgo colectivo y la acción hacia un futuro más justo y equitativo.

No obstante, cuando hablamos de participación y de construcción de ciudadanía, debemos ir más allá de lo meramente educativo. Si bien la educación es fundamental, el ejercicio pleno del derecho a participar debe extenderse a todos los ámbitos de la vida de los niños y niñas: la familia, la comunidad, la cultura y la política. El proceso de participación debe considerarse como un derecho en sí mismo, uno que implica que los niños y niñas sean reconocidos no solo como sujetos de derechos, sino como sujetos activos en la construcción de una sociedad democrática y transformadora. En este sentido, el modelo de participación de Lundy y otros enfoques similares nos invitan a reflexionar sobre la importancia de reconocer la capacidad de agencia de los niños y niñas, y a repensar la participación no solo como un ejercicio de expresión, sino como un proceso de transformación social que favorece tanto el desarrollo individual como el colectivo. Correia y Aguilar (2022) defienden que hay que favorecer la participación desde edades muy tempranas, y que esta sea significativa, inclusiva y segura.

En este sentido, es necesario que chicos y chicas se sientan empoderados para asumir roles activos y responsables ante los desafíos locales y globales, promoviendo una participación transformadora que trascienda su entorno escolar.

Iniciativas como las Ciudades Educadoras, las Ciudades Amigas de la Infancia de Unicef y las Comunidades de Aprendizaje refuerzan un enfoque inclusivo de participación, invitando a toda la comunidad a redefinir el papel social de las instituciones educativas. Esta transformación implica un compromiso colectivo que supere la tensión entre la reproducción social y la innovación, como señala Venceslao (2021).

De cara al 2050, el informe promueve currículos centrados en derechos humanos y participación democrática como bases para el aprendizaje transformador. La participación debe integrarse en el currículum como herramienta, valor y principio, fomentando el activismo social y la agencia ciudadana, tal como reflejan las conclusiones del proyecto Ciudadanos Inteligentes para Ciudades Participativas (Esteban y Novella, 2020). Asimismo, se destaca la necesidad de diálogo entre los sistemas educativos y los movimientos sociales para fortalecer la acción colaborativa frente a la vulneración de derechos (Unesco, 2022).

Para alcanzar estos objetivos, es crucial capacitar a los educadores en enfoques que reconozcan las infancias y las adolescen-

cias como sujetos activos y políticos, según Mateos-Blanco et al. (2022). Asimismo, es imprescindible que se superen actitudes y conductas sostenidas en el edadismo, en el paternalismo o en el adultocentrismo, que articulan creencias limitadoras que obstaculizan cualquier proceso de participación de la infancia. Es necesario fortalecer metodologías participativas que incluyan a toda la comunidad en la toma de decisiones y la acción colectiva. Para ello, es crucial que los adultos, como compañeros de camino, transformen su mirada y revisen la manera en que se relacionan e interactúan con los niños y niñas. Asimismo, deben facilitar las condiciones necesarias para que su participación sea significativa y efectiva. Esto incluye la creación de escenarios relacionales intencionados y sostenibles, donde la participación de la infancia se construya sobre bases sólidas y se promueva una participación liderada, autónoma y activista. De esta forma, se caminará para lograr un cambio cultural que amplifique el horizonte semántico y práctico de la ciudadanía infantil, convirtiendo la participación en el eje transformador de una sociedad más equitativa, democrática y solidaria.

### 3. Elementos que configuran el marco lógico pedagógico para facilitar la participación de las infancias

Entender la infancia como ciudadanía de pleno derecho, con capacidad para ejercer su participación, implica un cambio de paradigma que nos da un marco lógico que abre nuevas oportunidades para construir relaciones inclusivas basadas en el buen trato y el reconocimiento mutuo en la configuración de los espacios de convivencia. Este enfoque requiere revisar y ampliar las bases conceptuales de infancia y participación hacia modelos más inclusivos, democráticos y transformadores.

Para traducir estas ideas en prácticas concretas que naturalicen la participación en diversos momentos y espacios, y multipliquen las oportunidades de acción implicativa, es fundamental identificar y trabajar con elementos clave que doten de intencionalidad socioeducativa al acompañamiento y la facilitación de los educadores. Estos profesionales establecen la arquitectura de las prácti-

cas participativas donde la infancia se encontrará y donde su hacer se configurará en función de la conformación de los elementos clave del marco lógico desde el que interpretan la práctica.

Pero ¿cuáles son estos elementos clave? Si bien se podrían apuntar varios que intervienen en la configuración y desarrollo de las prácticas, destacaremos siete que actúan como ingredientes esenciales. Los siete elementos clave que estructuran y orientan las prácticas y procesos de participación infantil son: las diferentes dimensiones desde las que acompañar la participación de la infancia; la autoconstrucción del rol del «yo/nosotros» ciudadanía; la construcción de contextos de oportunidad desde la autenticidad del proceso participativo; el coliderazgo y el liderazgo distribuido como formas de equilibrar las relaciones entre niños y niñas y adultos; del poder *sobre* y para el poder *con*. El poder de la agencia; la metaparticipación proyectiva, participar para incidir y transformar; la participación rizomática para generar *magnetismo participativo*

Estos elementos clave no solo inspiran el diseño de iniciativas, sino que también aseguran que niñas, niños y adolescentes sean protagonistas activos en la composición de sus entornos y en la toma de decisiones que les afectan. Al integrar estos principios, educadores y agentes socioeducativos podrán promover una participación genuina, donde la infancia no solo tome parte, sino que tome partido, implicándose en la acción y transformando las condiciones de su entorno.

Adentrémonos en estos elementos para descubrir cómo pueden convertirse en pilares esenciales para facilitar prácticas socioeducativas más inclusivas, democráticas y significativas, donde la infancia se identifique y actúe como ciudadanía, y donde el entorno se transforme con sus aportaciones.

### 3.1. Las diferentes dimensiones desde donde acompañar la participación de la infancia

La participación infantil y adolescente no puede improvisarse ni dejarse al azar; no es una ocurrencia ni un acto puntual. Es necesario ser preciso y claro, evitando indefiniciones y ambigüedades. Se requiere una voluntad firme de incorporar a la infancia en la toma de decisiones. Para ello, es imperativo detenerse a reflexionar y realizar un compromiso colectivo en torno a las razo-

nes y objetivos que guían la promoción de la participación de los niños, niñas y adolescentes. Es necesario construir un horizonte ideológico compartido, un marco de referencia que trace las directrices sobre hacia dónde vamos y por qué. La esencia de este horizonte es la misma que la de la educación y el desarrollo social: favorecer que la infancia crezca en un entorno que le permita desarrollar un proyecto de vida satisfactorio, garantizando su bienestar y felicidad, al mismo tiempo que contribuye a la construcción y el mantenimiento de una vida comunitaria basada en la justicia, la igualdad, la libertad y los valores democráticos.

El marco intencional que puede definir el porqué y el para qué de la participación infantil y adolescente se sostiene sobre cinco dimensiones fundamentales:

- *Dimensión legal*, porque es imprescindible garantizar el ejercicio de los derechos fundamentales de la infancia. Los derechos civiles recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, así como en la Convención sobre los Derechos del Niño, son universales, indivisibles e integrales, y deben impregnar la vida cotidiana de la infancia para garantizar su bienestar subjetivo. Las Administraciones públicas y los educadores tienen la obligación de hacer efectivos estos derechos y de asegurar que sean los propios niños, niñas y adolescentes quienes los defiendan y promuevan.
- *Dimensión política*, porque la infancia debe involucrarse en las nuevas formas de gobernanza participativa. La participación de la sociedad civil en la definición de políticas públicas debe trascender la democracia representativa e incorporar prácticas deliberativas e implicativas. Niños, niñas y adolescentes, como ciudadanía, tienen que formar parte de estas nuevas formas de gobernanza inclusiva basadas en la acción participativa. En este contexto de democracia participativa, se han de generar espacios en los que la infancia pueda ser un actor clave en la toma de decisiones colectivas.
- *Dimensión social*, porque la participación infantil contribuye al desarrollo comunitario. La formación de una ciudadanía libre y comprometida con la convivencia requiere espacios de encuentro donde se promueva la transformación social. Es fundamental fomentar procesos deliberativos y colaborativos en grupos, colectivos y comunidades, de modo que los niños

y niñas puedan asumir responsabilidades y comprometerse con el bien común.

- *Dimensión educativa*, porque la participación se aprende participando. Es en la acción colectiva y en la interacción con otros donde los niños, niñas y adolescentes desarrollan sus competencias ciudadanas y su inteligencia participativa (Novella y Llena, 2018). Estos espacios de participación son, en sí mismos, educativos y formativos. En ellos, la infancia debe ser reconocida como ciudadanía activa y corresponsable. Las prácticas socioeducativas deben potenciar el desarrollo personal y social de la infancia, permitiéndoles convertirse en agentes de transformación. Sus competencias no deben ser equiparadas a las de los adultos, sino entendidas como diferentes y complementarias.
- *Dimensión cultural*, porque la participación forma parte del tejido cultural de la ciudad. Es una forma de vida que da lugar a una red de valores democráticos y condiciones de convivencia basadas en la inclusión y la corresponsabilidad. El desarrollo cultural debe concebirse como un proceso de vida implicativo, en el que la ciudadanía se asuma como activa y activista, y donde la participación sea un eje vertebrador.

Participar significa socializarse como ciudadanía activa y comprometida, promoviendo una cultura política que trascienda la política representativa y las estructuras institucionales. Supone ejercer la ciudadanía participativa en los espacios cotidianos, de proximidad y de incidencia relacional, a través de acciones concretas que transforman el entorno y a las personas. Esta debería ser la intencionalidad compartida por todos los agentes de la ciudad que acompañan e impulsan la participación de niños, niñas y adolescentes.

### 3.2. La autoconstrucción del rol del «yo/nosotros» ciudadanía

La participación infantil debe ir más allá de ser una práctica de expresión o escucha para convertirse en un proceso activo de autoconstrucción del rol ciudadano. Este proceso implica reconocer a los niños y niñas como agentes de cambio, capaces de definir y ocupar un lugar propio en la comunidad; no son solo suje-

tos que tienen que responder a las normas y expectativas de la sociedad. La infancia es una etapa crucial en el desarrollo de capacidades y potencialidades, es el momento vital en que comienzan a formar su identidad y a comprender su papel dentro de la sociedad, lo cual exige que el entorno educativo, social, político y cultural ofrezca espacios y oportunidades que favorezcan la reflexión, la responsabilidad y la participación activa. Guerra (2002) apunta que la ciudadanía no surge de forma espontánea, sino que requiere procesos educativos y un compromiso sostenido por parte de la sociedad.

Para que los niños y niñas desarrollen una identidad ciudadana sólida, necesitan participar en la toma de decisiones, reflexionar sobre sus aspiraciones y asumir responsabilidades que los lleven a transformar su entorno de manera positiva. Este proceso, al ayudarlos a reconocerse como ciudadanos con derechos y deberes, refuerza su sentido de pertenencia y los empodera en su relación con la comunidad. Al verse como actores de cambio, su participación no solo contribuye a su crecimiento personal, sino que también fortalece la sociedad en la que viven.

El reconocimiento se convierte en un eje central en este proceso de autoconstrucción del yo/nosotros. Para que los niños y niñas puedan reconocer su propio poder y su capacidad de agencia, primero tienen que ser reconocidos por los demás, en especial por sus educadores, como sujetos con derechos, capacidades y voz propia. Este reconocimiento no es solo un acto simbólico, sino un reconocimiento activo de su capacidad para ser agentes de cambio, que se expresa desde el trato, la inclusión en espacios de configuración de lo común y la visibilización como ciudadanía. Como señala Nussbaum (2012), los individuos se constituyen en gran medida a través del reconocimiento de su singularidad y de su capacidad para participar en el espacio público. En el contexto rural, donde las brechas de acceso a recursos y oportunidades suelen ser más pronunciadas, este reconocimiento adquiere todavía más relevancia, pues implica valorar lo que cada niño y niña ya aporta a la comunidad, reconociendo tanto sus desafíos como sus potencialidades.

La identidad personal es un componente capital en esta construcción. Los niños y niñas forman su autopercepción a través de interacciones con su entorno cercano, como la familia, las amistades y la escuela, y la comunidad que habitan y transitan. Este

sentido de «quiénes son» y «cuál es su papel en el mundo» no se desarrolla en aislamiento, sino en constante relación e interacción con su contexto. De igual forma, la autoestima y la confianza en sus capacidades, que se construyen a través de estas relaciones, los motivan a participar de manera más decidida comprendiendo su papel tanto a nivel individual como colectivo. Al sentirse reconocidos, valorados y escuchados, tienden a desarrollar una visión positiva de sí mismos como individuos con derechos y responsabilidades dentro de la comunidad.

El sentido de pertenencia y las relaciones interpersonales ocupan un lugar central en la construcción de su rol de ciudadanía. Sentirse parte de un grupo –ya sea en la familia, la escuela, el grupo de iguales o en la comunidad– les permite comprender que su participación es significativa y fomenta su compromiso activo. El proceso de autoconstrucción está profundamente moldeado por las oportunidades y limitaciones que ofrece el contexto cultural y social en el que crecen. Dicho contexto define no solo su percepción sobre lo que significa ser ciudadano, sino también las maneras en que pueden ejercer ese rol. Promover la autoconstrucción del «yo/nosotros» ciudadanía implica garantizar entornos que estimulen su participación, les permitan reflexionar sobre su lugar en el mundo y les brinden las herramientas para alimentar un «yo/nosotros» imprescindible en la configuración de su entorno, capaz e insustituible para dar forma a los retos colectivos de la comunidad.

### 3.3. La construcción de contextos de oportunidad desde la autenticidad del proceso participativo

Para hacer posible la autoconstrucción de su rol como ciudadanos, así como el ejercicio de la ciudadanía, es preciso generar contextos de oportunidad que les permitan vivenciar, ejercer su derecho a participar, y corresponsabilizarse del proyecto colectivo. Estos contextos no solo deben ser educativos, que también lo son, sino que deben integrar la participación activa en la comunidad, la resolución de problemas concretos, y la construcción colectiva. Si los niños y niñas tienen la oportunidad de experimentar la agencia en acción, es decir, de tomar decisiones y ver los efectos de sus elecciones, pueden construir gradualmente una identidad ciudadana basada en la experiencia directa, y no solo

en teorías, discursos o prácticas educativas. Esto implica, por ejemplo, involucrarse en proyectos comunitarios, en la gestión de recursos o en la resolución de conflictos socioambientales, de manera que no solo aprendan sobre sus derechos, sino que también asuman la responsabilidad de su ejercicio y se vean como constructores activos y sujetos transformadores de su entorno. Como plantea Edmonds (2019), estos procesos deben ser situados en función de los contextos socioculturales y las realidades concretas en las que las infancias viven. Esto exige el diseño de estrategias pedagógicas integrales que promueva experiencias prácticas, vivenciales y comunitarias, adaptadas a su entorno. Dichas estrategias deben fomentar el ejercicio activo de la ciudadanía, conectando las actividades propuestas con problemas y desafíos reales, para que la participación de las infancias sea verdaderamente significativa y transformadora (Novella y Llena, 2024).

El primer paso en esta dirección es coconstruir estos espacios con la participación activa de los propios niños y niñas, involucrándolos no solo en el diseño, sino también en la planificación, implementación y evaluación de las acciones desarrolladas. De esta manera, se evita que su participación sea simplemente decorativa en un proceso dominado por adultos.

En el proceso de coconstrucción de los espacios es importante que estos espacios tengan una estructura clara, definida con la participación de todas las personas implicadas, que establezca los roles de los que participan en el espacio y sus relaciones con la comunidad y con otros actores. La estructura debe garantizar que los niños y niñas tengan un rol activo y que se respete su derecho a opinar y decidir.

Estos espacios deben ser seguros y respetuosos, donde los niños y niñas se sientan protegidos y valorados. Es crucial que no sean subestimados ni juzgados por sus ideas, creando un ambiente de confianza y seguridad en el que puedan expresarse libremente y sin temor. También deben ser accesibles y adaptables, permitiendo la participación de todos los niños y niñas, sin importar su origen social, capacidades o ubicación. Deben reflejar la diversidad de la comunidad infantil, asegurando la inclusión de todos los grupos, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad o riesgo de exclusión social. Las dinámicas de estos espacios deben ajustarse a diferentes edades, niveles de comprensión y habilidades, asegurando que nadie quede excluido.

Al mismo tiempo, en estos espacios se debe facilitar y promover una comunicación y una información adecuadas para comprender los temas que se discuten y que les permita entender el contexto y las implicaciones de las decisiones en las que participan, de manera que puedan aportar de manera informada y crítica.

Al generar estos espacios de oportunidad, las personas adultas deben reconsiderar su papel y el sentido del proceso. Su responsabilidad es acompañar a niños y niñas, proporcionándoles las herramientas necesarias para una participación efectiva, sin imponer su agenda ni manipular el proceso. A través de esta participación activa en su comunidad, los niños y niñas suman elementos de transformación y avance. Su implicación tiene sentido y fin por construirse desde la necesidad de incorporar su saber y saber hacer que suman elementos de mejora. Es crucial que los espacios construyan puentes y generen momentos donde se muestre el impacto de las acciones para así reforzar la autenticidad del proceso y aumentar el magnetismo participativo.

### 3.4. El coliderazgo y el liderazgo distribuido como formas de equilibrar las relaciones entre niños y niñas y adultos

Plantearnos la participación de las infancias en los procesos de toma de decisiones, así como sus contribuciones a la transformación social, nos lleva a reflexionar sobre las relaciones que se establecen en estos procesos y los roles que se desempeñan. Estas atribuciones de rol suelen hacerse en función de los conocimientos, las informaciones y las habilidades para la acción de los participantes. En este contexto, las funciones de liderazgo suelen ser atribuidas o asumidas por aquellos que se consideran o son considerados como más capacitados o a los que se otorga una posición privilegiada. Sin embargo, en las sociedades complejas ningún actor tiene ni el conocimiento, ni las habilidades, ni la información suficiente para abordar por sí solo las cuestiones sociales con las que nos encontramos. En el ámbito socio-educativo y comunitario, Díaz-Gibson et al. (2014) han estudiado ampliamente esta cuestión. Asimismo, han estudiado diferentes formas de liderazgo y apuestan por formas más democráticas, transformadoras y colaborativas.

El coliderazgo en el contexto de la participación de niños y niñas es esencial, porque promueve una dinámica de colabora-

ción y equidad en la toma de decisiones. Ello contribuye a que se autorreconozcan como ciudadanos y ciudadanas, al tiempo que ponen en acción su capacidad de agencia. De ese modo, en lugar de producirse una relación jerárquica donde los adultos lideran y los niños y niñas simplemente siguen instrucciones, el coliderazgo permite que ambos grupos trabajen juntos como iguales, reconociendo las capacidades y el valor que cada uno puede aportar al proceso. Este enfoque refuerza la idea de que los niños y niñas no son solo receptores pasivos de decisiones, sino ciudadanos activos que pueden influir en su entorno, contribuyendo con ideas innovadoras y perspectivas únicas.

Alanen (2020) expone que en las sociedades modernas existe un sistema de ordenamiento social que sitúa a la infancia como categoría social y la circunscribe a lugares sociales particulares desde los cuales actúan y, por lo tanto, participan en la vida social continua, situando una mirada interseccional en la cual, además, otras categorías se ponen en juego. En esta categorización se producen jerarquías que durante mucho tiempo han posicionado a niños y niñas en roles subordinados. Al adoptar un enfoque de coliderazgo, los niños y niñas pueden ser tratados como iguales en el proceso de toma de decisiones, lo que refuerza su sentido de agencia y su participación en la vida social y política.

Por ello, el coliderazgo tiene que entenderse como una forma de liderazgo compartido en la que tanto adultos como niños y niñas asumen responsabilidades, se apoyan mutuamente y toman decisiones de manera conjunta. No se trata de delegar completamente el poder a la infancia, sino de construir un espacio de confianza y respeto mutuo en el que sus voces tengan el mismo peso que las de los adultos, como plantean Cuevas-Parra y Tisdall (2019), cuando en los procesos de investigación, los niños y niñas, más allá de ser sujetos de estudio, se convierten en los principales actores y gestores del proceso investigativo (*child-led research*). En este tipo de procesos se fomenta el empoderamiento infantil, ya que los niños y niñas se sienten realmente partícipes de los procesos y ven el impacto de sus contribuciones en la toma de decisiones.

El coliderazgo fomenta el diálogo, la negociación, el hacer colaborativo y el trabajo en equipo, donde tanto adultos como niños y niñas tienen la oportunidad de aprender los unos de los

otros. Los adultos pueden ser facilitadores del proceso proporcionando las herramientas y el conocimiento necesario para que puedan tomar decisiones informadas, pero deben hacerlo sin dominar o invalidar sus aportes. Asimismo, los niños y niñas enriquecen el proceso de las personas adultas, quienes pueden aprender de sus perspectivas nuevas y creativas. De este modo se promueve un sentido de responsabilidad compartida, donde todos los participantes se sienten comprometidos con las acciones o procesos que se estén llevando a cabo. Por tanto, el coliderazgo contribuye a un cambio en las relaciones de poder y, además, refuerza la idea de que los niños y niñas no son meros receptores pasivos, sino actores activos que pueden influir en su entorno con ideas innovadoras y una visión única informada desde su propia realidad. En este sentido, hay que replantearse la forma de entender el poder.

### 3.5. Del poder *sobre* y para el poder *con*. El poder de la agencia

La agencia de niños y niñas se desarrolla en un marco estructurado por relaciones e interacciones generacionales que los sitúan en una posición de subordinación frente a los adultos. Esto les asigna roles que limitan su libertad de acción y los orienta a responder principalmente a las expectativas de las personas adultas. Alanen (2020) señala que las «posibilidades de acción» de los niños y niñas están condicionadas tanto por su acceso a recursos de poder como por la concepción del poder. Este puede entenderse de manera jerárquica, como el dominio de unos sobre otros, o como un recurso que ciertos colectivos ceden a otros. Desde una perspectiva alternativa, tal como plantea Gaventa (2019), el poder podría entenderse no como una relación jerárquica, sino como un «poder para hacer»: un «poder colectivo» que se constituye y se desarrolla desde la acción conjunta, el diálogo, la cooperación y la toma de decisiones compartida. Este enfoque se basa en la idea de que, al participar activamente en su entorno, los niños y niñas no solo tienen el potencial de transformar su realidad inmediata, sino también de contribuir y acceder a un poder colectivo como motor del cambio que les permite influir en su entorno. Esta concepción del poder se diferencia de las formas tradicionales centradas en el control y la dominación de unos sobre otros y

se orienta hacia la generación de cambios, la toma de decisiones informadas y la acción ética en la comunidad.

No obstante, como plantea Sen (2000), el acceso limitado a oportunidades económicas, sociales y políticas reduce la libertad con la que cualquier individuo, incluidos los niños y niñas, puede tomar decisiones significativas y llevarlas a la práctica. A pesar de que poseen la capacidad de influir en su entorno y generar efectos, la forma en que se conforman las estructuras de poder hacen que la agencia infantil se desarrolle en un contexto donde las normas y expectativas de los adultos limitan sus decisiones, sus acciones y les asignan un rol pasivo o dependiente. Este poder estructural pone límites a su libertad; no elimina su agencia, pero sí que la condiciona. Si bien la agencia de los niños y niñas constituye un potencial de poder, este puede quedar invisibilizado o inactivo si las estructuras sociales no facilitan las condiciones necesarias para que participen en los procesos que los afectan. Por tanto, esto obliga a repensar cómo entendemos el poder y, en consecuencia, cómo facilitar procesos de participación que permitan a los niños y niñas comprender y experimentar el poder como algo que les pertenece, como una capacidad que se construye colectivamente. Las personas adultas tenemos la responsabilidad de actuar como facilitadores de esta participación, creando un espacio en el que los niños y niñas puedan cuestionar, debatir, decidir y actuar. De modo que los niños y niñas, más allá de ser escuchados, tengan acceso a los espacios de poder (individual y colectivo) que les permitan influir en su entorno.

### 3.6. La metaparticipación proyectiva, participar desde la consciencia, planificación de la participación y la acción transformadora

La *metaparticipación proyectiva* es un concepto que surge de la integración entre las formas de participación proyectiva y la metaparticipación, considerando que ambas se entrelazan de manera orgánica. En toda participación proyectiva está implícita la metaparticipación, ya que implica tomar decisiones sobre cómo planificar la acción implicativa vinculada al proyecto. Del mismo modo, toda metaparticipación incorpora elementos de participación proyectiva, al centrarse en la participación misma como objeto de análisis y acción.

Este concepto se desarrolla como una forma participativa más compleja y de mayor intensidad, que a través de la reflexividad permite a los participantes construir el sentido de la participación de forma consciente en el mismo hacer participativo, favoreciendo pararse a pensar la participación, significarla e interiorizarla desarrollando, así, un posicionamiento crítico y deliberado ante el concepto de *participación*. Así, la metaparticipación proyectiva no solo fortalece la acción participativa, sino que también impulsa una mayor comprensión y transformación de las prácticas participativas y la toma de posicionamiento personal y, también, como grupo. La metaparticipación proyectiva, en particular, se distingue de otras formas de participación por estar basada en la reflexión constante –en, para y sobre la acción–, permitiendo al grupo tomar decisiones y planificar las acciones que dan forma a su proyecto. Este proceso reflexivo acompaña y refuerza el desarrollo del proyecto, involucrando a niños, niñas y adolescentes en espacios deliberativos donde pueden pensar, diseñar, articular, desplegar y evaluar continuamente su participación.

En este sentido, los niños y adolescentes deben asumir un rol activo como arquitectos de su participación, diseñando tanto el proceso como la ejecución de sus acciones. Esto se enmarca en un proceso de investigación-acción que amplifica sus competencias políticas desde la reflexión y la acción comprometida. La metaparticipación proyectiva enfatiza la capacidad de los participantes para liderar su propia participación, permitiéndoles evaluar y revisar sus prácticas, consolidar sus avances y transformar las formas de participación política en clave democrática. En este hacer reflexivo, niños y niñas van familiarizándose con el proceso de revisar la participación, planificándola y significándola. En la medida en que la infancia tiene más oportunidades de pararse a hacerla tangible, el concepto incorpora de forma naturalizada los componentes de la definición y significación.

Un aspecto esencial de este enfoque es el acompañamiento metodológico por parte de los adultos, quienes facilitan un proceso de investigación-acción donde los niños, niñas y adolescentes se convierten en investigadores y evaluadores de sus propias prácticas participativas. Este rol activo los lleva a analizar, reflexionar, crear y cocrear soluciones, cuestionándose constantemente cómo mejorar su participación para alcanzar sus objeti-

vos. El liderazgo de este proceso tiene que recaer en ellos, mientras que el adulto actuará como facilitador de su capacidad de organización y de su creatividad.

La evaluación se convierte en una parte integral de la planificación y el desarrollo de la participación, interiorizándose como un dinamismo que organiza y mejora el hacer participativo. Así, se incrementa el potencial activista del grupo como entidad organizada y de cada integrante como actor comprometido con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de la infancia y adolescencia. Este potencial se amplifica cuando se emplean metodologías participativas que promueven el análisis, la reflexión, la comprensión, la planificación de la acción y la ejecución de tareas desde la creatividad, la flexibilidad y la sostenibilidad.

La metaparticipación proyectiva implica espacios de revisión, reconstrucción y configuración de la propia participación donde niños, niñas y adolescentes pueden:

- *Pensar*: mejorar y sistematizar su participación.
- *Comprender*: crear conocimiento compartido.
- *Actuar*: impulsar microtransformaciones en situaciones concretas.
- *Reflexionar*: reajustar el saber y planificar futuras acciones.
- *Valorar*: evaluar el funcionamiento del grupo para innovar en sus potencialidades.

Este enfoque se concreta mediante preguntas facilitadoras que guían el proceso participativo: ¿qué haremos?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿para quién?, ¿cómo creemos que debemos hacerlo?, ¿qué acciones y tareas son necesarias para alcanzar nuestros objetivos?, ¿cómo y cuándo organizarnos?, ¿quién se ocupará de cada tarea?, ¿cuándo la desarrollará?, ¿qué facilita el desarrollo de la propuesta?, ¿qué lo dificulta?, ¿cómo podemos organizarnos mejor?

Facilitar procesos de metaparticipación proyectiva permite no solo consolidar la participación y promover la autonomía de la infancia en su liderazgo, sino también contribuir a la transformación de las formas de participación política en clave democrática.

### 3.7. La participación rizomática para generar magnetismo participativo en la acción implicativa

Novella y Llena (2018) proponen el concepto de *magnetismo participativo* para describir la atracción emocional y motivacional que genera la participación activa de los niños y niñas en un grupo o comunidad. Este magnetismo surge cuando las infancias se sienten atraídas y, ¿por qué no?, cautivadas por el sentido y el valor de vincularse a una causa, sintiéndose bien por aportar al bien común. Uno de los componentes que hacen aflorar el magnetismo es el buen trato desde el ser ciudadanía reconocida como miembros valiosos y activos dentro de un colectivo, lo que les induce un impulso natural hacia la participación y el compromiso. Esta atracción emocional se basa en las experiencias de pertenencia, validación y utilidad, que refuerzan la identidad social de los niños y niñas y su percepción de ser agentes significativos en la comunidad. En este sentido, pensamos en cómo construir una participación rizomática que pueda contribuir a este magnetismo y, por tanto, a este bienestar.

La participación rizomática permite comprender y fortalecer los procesos de participación de las infancias en la construcción de su identidad ciudadana. Al igual que los nodos de un rizoma, los niños y niñas pueden involucrarse en distintos ámbitos (familia, escuela, comunidad) y niveles (opinando, decidiendo, co-diseñando, movilizándose, actuando) según sus intereses y necesidades. Esta flexibilidad permite que los procesos participativos se adapten a la diversidad de experiencias y contextos de los niños y niñas. En este modelo, cada punto puede conectarse con cualquier otro, lo que posibilita que los niños y niñas establezcan vínculos con diferentes personas y entornos sociales (otros niños, familias, profesorado, vecinos, instituciones). El objetivo es promover la coparticipación de niños y niñas en la toma de decisiones, tanto en procesos relacionados con actividades cotidianas y rutinarias como en asuntos más amplios que puedan generar cambios significativos a nivel institucional (Kjørholt, 2002) y en el ámbito local de la comunidad (Clark et al., 2003). Todo ello debe desarrollarse dentro de una estructura horizontal e interconectada, entendida como una red diversa que no solo fortalece la identidad ciudadana de los niños y niñas, sino que también les permite explorar y definir qué significa para ellos ser par-

te de la comunidad. Además, este enfoque fomenta una cultura democrática más inclusiva y participativa, en la cual los adultos también experimentan una transformación en sus relaciones con las infancias, reconociéndolas como sujetos activos y responsables en la sociedad. Este cambio de perspectiva promueve una interacción más equitativa y respetuosa, donde se valoran las opiniones y contribuciones de los más jóvenes, enriqueciendo la dinámica intergeneracional y fortaleciendo los lazos comunitarios. Sentirse parte activa de un sistema en el que sus opiniones y acciones son valoradas contribuye a su autoestima y fomenta su compromiso con la sociedad. Este reconocimiento genera una validación emocional que favorece su bienestar personal y su interés por participar en la vida comunitaria. En este contexto, el magnetismo participativo contribuye a que los niños, niñas experimenten una emoción de satisfacción personal y realización. Este sentimiento surge de la percepción de que desarrollan un rol significativo dentro del grupo, lo que responde a necesidades psicológicas básicas como el sentido de competencia y autonomía, fundamentales en la teoría de la autodeterminación Ryan y Deci (2000). También se relaciona con el sentimiento de pertenencia a un colectivo, que es central para contribuir al desarrollo emocional de los niños y niñas. Si tenemos en cuenta la teoría identidad social de Tajfel y Turner (1986), las personas construyen parte de su identidad a partir de los grupos a los que pertenecen. Para los niños y niñas, formar parte de un colectivo donde se los reconoce como miembros valiosos refuerza su identidad social y también su bienestar emocional. El hecho de que se sientan útiles y respetados facilita que desarrollen la confianza en sus capacidades y generen vínculos, lo que los motiva a participar activamente y a seguir desarrollando sus habilidades

Este enfoque está alineado con el concepto de *bienestar mental y social*, que está vinculado al «florecimiento» de los individuos en un contexto colectivo en la vida. Este enfoque también se alinea con el concepto de *bienestar colectivo*, que subraya la importancia de experimentar emociones positivas dentro del grupo, fortaleciendo los lazos sociales y el compromiso con la comunidad (Keyes, 2002). De hecho, favorecer una participación rizomática es clave para generar bienestar colectivo, el cual surge de las relaciones entre personas y grupos dentro de la vida social y comunitaria. Para propiciar este bienestar, es fundamental reco-

nocer las experiencias y subjetividades de quienes comparten momentos y contextos comunes, valorando la acción colectiva como motor de transformación y cohesión en la comunidad. En este proceso, el magnetismo participativo actúa como un catalizador para que los niños y niñas se conecten emocionalmente con el grupo, generando una motivación continua para participar y contribuir de manera significativa a su entorno social.

El reconocimiento de la infancia como agente político activo con capacidades y derechos exige una reconfiguración de las relaciones de poder y la adopción de enfoques innovadores que permitan superar estructuras jerárquicas tradicionales. En este sentido, el enfoque de capacidades, planteado por autores como Sen (2000), resulta fundamental al reivindicar la necesidad de brindar a niños y niñas las oportunidades y condiciones para desarrollar plenamente sus capacidades de acción, elección y transformación social. Asimismo, la metaparticipación y el coliderazgo emergen como propuestas clave para transformar las dinámicas participativas: la primera, como un proceso reflexivo que permite a los niños y niñas evaluar, diseñar y liderar sus propias acciones participativas; el segundo, como una forma de liderazgo distribuido donde niños y adultos toman decisiones de manera conjunta. Ambas propuestas replantean el concepto de *poder*, desplazándolo de una lógica de dominación a una visión relacional y colaborativa, en la que el «poder para hacer» y el «poder con otros» se constituyen en motores del cambio social y la justicia participativa.

Por otro lado, dos ideas que hace un tiempo estamos trabajando y que creemos que aportan elementos novedosos y relevantes para la participación política de la infancia son el uso de un enfoque rizomático y el concepto de *magnetismo participativo*. Por un lado, el modelo rizomático desafía las estructuras jerárquicas tradicionales al promover formas de participación flexibles, no lineales e interconectadas, donde los niños y niñas pueden implicarse en múltiples espacios y niveles de decisión según sus intereses y necesidades. Esto implica superar la visión instrumental de la participación para situarla como una práctica horizontal en la que las infancias no solo opinan, sino también codiseñan, actúan y generan cambios efectivos en sus contextos inmediatos y más amplios, como la comunidad o las instituciones que habitan o transitan.

El concepto de *magnetismo participativo* amplía la comprensión de los factores emocionales y motivacionales que impulsan

la participación activa de las infancias. A diferencia de enfoques que privilegian únicamente aspectos educativos, cognitivos o normativos, esta noción subraya el papel central del reconocimiento, la validación y el sentido de pertenencia, que son fundamentales para la implicación social. La posibilidad de que los niños y niñas experimenten emociones positivas asociadas a su rol en un colectivo refuerza no solo su identidad ciudadana, sino también su bienestar psicológico, alineándose con la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000) y la teoría de la identidad social (Tajfel y Turner, 1986). En conjunto, estas propuestas contribuyen a repensar la participación política de la infancia como una práctica transformadora, que potencia tanto el desarrollo de competencias individuales como la cohesión y el bienestar colectivo en las comunidades.

#### 4. Referencias bibliográficas

- Alanen, L. (2020). Childhood generational condition. Towards a relational theory of childhood. En: *Research in Childhood: Sociology, Culture and History* (pp. 11-30). University of Southern Denmark [trad. cast.: Condición generacional de la infancia. Hacia una teoría relacional de la infancia. En: *Investigación sobre la infancia: Sociología, cultura e historia*. Universidad del Sur de Dinamarca.]
- Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil: Propuestas para la acción*. Instituto de la Mujer.
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Eudeba.
- Cieza García, J. A. (2010). El compromiso y la participación comunitaria de los centros escolares. Un nuevo espacio-tiempo de intervención socioeducativa. *Pedagogía Social*, 17, 123-136. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2010.17.10](https://doi.org/10.7179/PSRI_2010.17.10)
- Clark, A., McQuail, S. y Moss, P. (2003). *Exploring the Field of Listening to and Consulting with Young Children. Research Report 445*. Department for Education and Skills [trad. cast.: Explorando el campo de la escucha y la consulta con niños y niñas. *Informe de investigación 445*. Departamento de Educación y Habilidades] <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/8367/1/RR445.pdf>
- Cuevas-Parra, P. y Tisdall, E. K. M. (2019). Child-Led Research: Questioning Knowledge. *Social Sciences*, 8(2), 44. <https://doi.org/10.3390/socsci8020044>

- Díaz-Bórquez, D., Contreras-Shats, N. y Bozo-Carrillo, N. (2018). Participación infantil como aproximación a la democracia: Desafíos de la experiencia chilena. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 101-113. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16105>
- Díaz-Gibson, J., Civís, M. y Mayayo, J. (2014). La gobernanza de redes socioeducativas: Claves para una gestión exitosa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25, 213-230. <https://doi.org/10.14201/11584>
- Edmonds, R. (2019). Making children's «agency» visible: Towards the localisation of a concept in theory and practice. *Global Studies of Childhood*, 9(3), 200-211. <https://doi.org/10.1177/2043610619860994>
- Esteban, M. B. y Novella, A. M. (2020). Participación del alumnado en los centros educativos: Legislaciones, voces y claves para el avance. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 2(29), 104-115. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.08>
- Gaventa, J. (2019). Applying power analysis: Using the «powercube» to explore forms, levels and spaces. En: *Power, empowerment and social change* (1.ª ed., p. 22). Routledge. [trad. cast.: Aplicando el análisis del poder: Uso del «powercube» para explorar formas, niveles y espacios. En: *Poder, empoderamiento y cambio social.*]
- Guerra, F. (2002). El soberano y su reino: Reflexiones sobre la génesis del ciudadano en América Latina. En: Sábato, H. *Ciudadanía política y formación de las naciones: Perspectivas históricas de América Latina* (pp. 33-61). Fondo de Cultura Económica.
- Hart, R. A. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. Earthscan. [trad. cast.: *La participación infantil: Teoría y práctica de la implicación de niños y niñas en el desarrollo comunitario y el cuidado del medio ambiente.*]
- Hart, R. A. (2008). Stepping Back from 'The Ladder': Reflections on a Model of Participatory Work with Children. En: Reid, A., Jensen, B. B., Nikel, J. y Simovska, V. *Participation and Learning* (pp. 19-31) [trad. cast.: Tomando distancia de «la escalera»: Reflexiones sobre un modelo de trabajo participativo con niños. En: *Participación y aprendizaje*]. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6416-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6416-6_2)
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207-222. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12096700/>

- Kjørholt, A. T. (2002). Small is powerful: Discourses on 'children and participation' in Norway. *Childhood*, 9(1), 63-82. <https://doi.org/10.1177/0907568202009001005>
- Lansdown, G. (2010). The evolving capacities of the child. *Children & Society*, 24(3), 192-198. <https://digitallibrary.un.org/record/556609?ln=en&v=pdf>
- Lundy, L. (2007). «Voice» is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Mateos-Blanco, T., Sánchez-Lissen, E., Gil-Jaurena, I. y Romero-Pérez, C. (2022). Child-Led Participation: A Scoping Review of Empirical Studies. *Social Inclusion*, 10(2), 32-42. <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.4921>
- McCready, S. y Dilworth, J. (2014). *Youth participation: Literature review 2014*. [trad. cast.: Participación juvenil: Revisión de literatura 2014]. YouthAction Northern Ireland.
- Novella, A. y Llena, A. (2024). Giros conceptuales sobre participación social de la adolescencia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 15-17. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2024.44.01](https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.44.01)
- Novella, A. y Llena, A. (coords.) (2018). *Impulso de la participación de la infancia en los servicios y proyectos municipales*. Ajuntament de Barcelona.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta Ecológica*, 55, 14-20.
- Turner, J. C. (1990). *Redescubrir el grupo social: una teoría de la categorización del yo*. Morata.
- Unesco (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Informe de la Comisión Internacional sobre los futuros de la educación: Un nuevo contrato social para la educación*. Unesco-Fundación SM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Venceslao, M. (2021). Participación escolar y cultura democrática. En: Ytarte, R. M. y Barranco Barroso, R. *La participación educativa en centros de secundaria* (pp. 13-21). Graó.



PARTE II. EXPERIENCIAS EN ACCIÓN,  
REVOLUCIONANDO LA PARTICIPACIÓN  
DE LA INFANCIA



## Levantando nuestras voces con ecoesperanza: el caso de los Guardianes por la Vida

FRANCISCO JAVIER VERA MANZANARES Y SUSAGNA ESCARDÍBUL TEJEIRA

Francisco Javier Vera Manzanares

Dejé la maleta en el suelo, me lavé las manos y me senté para comerme la deliciosa comida que había hecho mi abuela; yo quería ver mis caricaturas preferidas pero mi abuelo estaba viendo el noticiero, así que lo vi con él. Mientras comía vi unas imágenes que me dejaron realmente impactado, estas eran las de los devastadores incendios en la Amazonía de mi país (Colombia) en aquel año, el 2019, y fue ese el motivo por el cual terminé convocando a varios de mis compañeros de clase a mi casa, y con la ayuda de mi abuela Pile hicimos con cartón y tijeras en mano varias pancartas con mensajes cortos y concisos, pero contundentes. Entonces, llamé a mi madre para pedirle permiso para ir hasta la plaza principal de Villeta junto con mis compañeros mientras recogíamos basura y cantábamos arengas en favor de la lucha que empezábamos a sostener. Cuando respondió, simplemente me dijo: «Haz lo que quieras, Francisco, pero ahora no me llames, por favor; estoy en una reunión».

Yo acaté sus órdenes y nos fuimos de mi casa hasta la plaza principal con la compañía de mi abuela. Una vez allí, nos plantamos en frente del Ayuntamiento para exigir acción climática y más políticas públicas dirigidas a la protección de la biodiversidad y el medioambiente; tras un rato, el encuentro se disolvió y cada uno se fue a su hogar a seguir pensando cuáles serían nuestros próximos pasos. Y fue así como nació Guardianes por la Vida. Aquel

día de marzo del 2019, éramos seis niños y niñas los que salimos hasta la plaza del Ayuntamiento, y poco a poco con el paso del tiempo y la coordinación de mis compañeros y la mía fuimos uniendo a más niños y niñas a nuestra lucha por nuestro presente y futuro: hoy ya somos más de setecientos NNA en Colombia ejerciendo nuestra ciudadanía activamente a través de procesos de cuidado del territorio en más de doce regiones del país.

Movidos por la urgencia que implica la emergencia climática para nuestra generación nos reuníamos cada semana para llevar a cabo diferentes acciones. A veces íbamos a limpiar el río o varias zonas verdes que estaban contaminadas, en otras ocasiones repartíamos volantes para incentivar a las personas a tener conciencia. Instalábamos botellas de plástico para que los fumadores no tirasen los cigarrillos al suelo (lo cual es muy nocivo para el entorno, en especial si es uno tan biodiverso como el que nos rodeaba) o participábamos muy activamente en los procesos participativos de nuestro colegio. No obstante, la acción más destacable de todas ha sido la incidencia y la amplificación de nuestras voces en los espacios de toma de decisiones; y considero que es la más destacable, porque, además de que el trabajo de base en el territorio es esencial para avanzar con resultados tangibles, en el fondo no habrá ningún avance si no contamos con las transformaciones y cambios políticos necesarios para hacer de nuestra sociedad una que respete y garantice nuestros derechos fundamentales, como el de un medioambiente limpio, sano y digno para todos y todas; así fue precisamente como decidimos tomarnos espacios de ese tipo, como, por ejemplo, la formulación del Plan Departamental de Cundinamarca (la Provincia de la cual hace parte Villeta). De nuevo, nos organizamos para estar allá presentes, y entre la multitud me acerqué al gobernador para manifestarle que queríamos intervenir y expresar nuestros puntos de vista. Él me dijo que claro que sí, pero que fuera solamente yo. Sin embargo, le repliqué diciéndole que, si iba yo, también debían ir mis compañeros. Insistí y, al final, accedió. Cada uno de nosotros tomó el micrófono y manifestó sus inquietudes, las cuales posteriormente fueron tenidas en cuenta, y fue, así, una de las primeras veces en la que pudimos aportar considerablemente a esas políticas que anteriormente mencionaba; pero un poco después sucedería un hecho que sería aún más trascendental e histórico.

El país estaba dividido por fuertes y acaloradas discusiones políticas en torno a una cuestión que era decisiva para la vida de los y las colombianas: la reforma tributaria. En ese contexto yo seguía muy de cerca esos intensos debates y creía que el Senado era un espacio al que nuestro mensaje tenía que llegar e impactar de alguna manera, pero lo veía muy lejano. No obstante, en diciembre de ese año (2019) tuve la posibilidad de intervenir en una sesión plenaria del Congreso de la República de Colombia que fue histórica, pues ningún niño había intervenido en ese recinto. Allí tuve la posibilidad de exigir a los legisladores legislaciones para la vida, no solamente con referencia al medioambiente, sino también con referencia a una vida digna, una condición que cada vez está más amenazada, debido a los estragos que el capitalismo y la crisis climática están provocando a nivel global.

Desde entonces nos venimos involucrando en diversos procesos estratégicos en relación con nuestras principales líneas de acción, las cuales comprenden los derechos humanos, y en especial los derechos de la infancia, la crisis planetaria y nuestro principal eje de acción: la *ecoesperanza*.

Nuestra época atraviesa por grandes retos, vivimos en un momento histórico con múltiples crisis que atraviesan a nuestra especie, y en especial a mi generación, amenazando la vida: las guerras, las pandemias, el hambre, la desigualdad y obviamente la crisis climática, la mayor amenaza de nuestro tiempo. Esto tiene un efecto nefasto en la manera en que, como seres humanos, nos sentimos cuando miramos hacia el futuro. La situación actual nos puede llenar de indignación y llevarnos a pensar que nada de lo que hagamos sirve para nada. Frente a esto, he planteado la ecoesperanza como el motor de cambio que nos motiva a actuar.

La ecoesperanza es una categoría que he ido construyendo para inspirar a la acción sin negar el caos en el que nos encontramos, pero usándolo como el motor de la transformación; la ecoesperanza empieza individualmente, pero se convierte en realidad colectivamente, pues no hay transformaciones estructurales posibles sin acción colectiva; la ecoesperanza es resiliente porque, como la vida, siempre renace, resiste y se aferra y, como la naturaleza, se restaura si le dan la posibilidad. Ante un mundo que nos dice que no hay futuro y que, si lo hay, es oscuro e indigno, la ecoesperanza es un reto que inspira la posibilidad de transformar

la realidad a una mejor. Si tenemos ecoesperanza, nos llenamos de energía y sabemos que nuestras acciones cuentan.

La relación histórica entre la especie humana y la naturaleza no se encuentra en su mejor momento, y está extremadamente deteriorada. Le hemos dado mucho más valor e importancia a los intereses egoístas e individuales que a la propia vida. En busca del progreso, le hemos declarado la guerra a la vida, y con ello me refiero no solo a la constante degradación medioambiental que tiene como consecuencia la triple crisis planetaria –compuesta por la pérdida de biodiversidad, el cambio climático y la contaminación o polución–, sino que también hace referencia al término, utilizado en el Índice de Riesgo Climático de la Infancia de Unicef del 2022: *retroalimentación negativa*. Los niños y niñas de hoy en día no solo sufren la peor amenaza para sus derechos, su vida, salud y bienestar que es la crisis climática, sino que también tienen que lidiar con el hambre y la miseria provocada por las guerras, como es el caso de Sudán, Gaza, Ucrania, Yemen o mi propio país, Colombia. Todas estas condiciones, sumadas a consecuencias como el hecho de que la infancia no tenga hogar, esté desnutrida, sufra terribles enfermedades y no tenga ni alimento, ni agua potable ni saneamiento básico, así como que no cuenten con la infraestructura médica necesaria para ser debidamente atendida, generan una retroalimentación negativa, producen un círculo vicioso que está hundiendo el futuro y el presente de los niños y niñas. A todo lo anterior –que no es poco, claro está– hemos de sumarle que los niños y niñas tienen toda una vida por delante, es decir, que el hecho de que no tengan acceso a sus derechos más básicos como la educación o la salud, no les permite insertarse en un sistema formativo que posteriormente les dé oportunidades para que trabajen y prosperen, pero es que tampoco hay opciones laborales, y ni siquiera hay hospitales ni vivienda; y todo ello hace que queden marcados de por vida, algunos huérfanos incluso.

Estas situaciones que describo parecen lejanas, historias de otros mundos u otros momentos históricos, pero esta situación es la que padecen NNA en este momento.

Otra forma en que se le ha declarado la guerra a la vida es destinando más fondos para las guerras que destruyen vidas que para solucionar y reparar vidas. En este momento, estamos atravesando los niveles más altos de violencia desde la Segunda

Guerra Mundial en la que la infancia, los derechos humanos y la defensa del futuro son los principales blancos y, por eso, desde Guardianes por la Vida nos hemos dedicado a promover que hagamos la paz con la vida. ¿Cómo se hace la paz en cualquier contexto? Para mí, la paz es una construcción colectiva muy compleja y difícil de ejecutar, pero, sobre todo, de sentir, porque, para conseguirla, tenemos que poner el corazón y la conciencia. Para hacer la paz con la vida, necesitamos conseguir una reconciliación intergeneracional. Debemos, en primer lugar, reconocer a la infancia no solo como víctima de un conflicto, sino también como agente de cambio, capaz de transformar y aportar al mejoramiento de sus entornos. Y eso es lo que hemos intentado hacer a diversos niveles, demostrando con hechos que NNA tienen un gran potencial pero que estas habilidades son menospreciadas por la sociedad adultocéntrica en la que vivimos, que menosprecia y desdeña el poder de los niños y niñas. Hemos participado de espacios decisivos, como la Opinión Consultiva de la Corte Interamericana de Derechos Humanos y Cambio Climático, oportunidad en la cual, a través de un trabajo de seis meses, recogimos más de mil doscientas opiniones y testimonios valiosos de niños y niñas de nuestro Movimiento que pudieron contar de primera mano sus afectaciones frente a la crisis climática y, además, aportar desde sus potentes voces ciudadanas finalizando con mi participación en Brasilia en la Audiencia Pública de la CIDH, siendo nuevamente en una de las audiencias públicas en donde, una vez más, pude ser el primer niño en dirigirme ante la Corte. También nos hemos tomado otros espacios, como las negociaciones del clima a nivel internacional. Por ejemplo, hace poco –sorprendentemente– se celebró en Bonn, en el marco del Órgano Subsidiario de Implementación de la Convención sobre Cambio Climático de la ONU, el primer diálogo de expertos sobre la infancia y la crisis climática, lo cual constituye un gran avance, ya que, como mencionaba anteriormente, el reconocimiento del daño y el diálogo son algunos de los primeros pasos que debemos conseguir para hacer las paces con la vida. Este diálogo fue un paso histórico, ya que en treinta años de existencia de este Órgano Subsidiario, nunca se les había dado tanto nivel y valor a las cuestiones relacionadas con la infancia. Aunque me siento muy orgulloso de abrir espacios en estos espacios con barreras tan fuertes, es triste que la participación

de los niños y niñas sea mínima, porque, a mi parecer ¡no hay mejor experto para hablar de los impactos desproporcionados que sufren los niños que un niño!

En ese orden, creo que uno de los mayores avances de nuestro Movimiento ha sido poder elevar las voces de los niños también en sus territorios locales. Durante el año 2022, desarrollamos un proceso formativo en clima, ciudadanía y ambiente, a través de una Escuela de Formación en territorios en donde pudimos llegar a trescientos niños y niñas de zonas muy alejadas de los centros urbanos en Colombia, con altas condiciones de vulnerabilidad social y climática. En este proceso, los participantes, que eran niños y niñas entre 7 y 14 años, a través de un proceso de cartografía social, identificaban una problemática de su territorio y, posteriormente, con las herramientas conceptuales y teóricas suministradas, planteaban una solución que era llevada a las autoridades locales. En este proceso, nuestro Movimiento obtuvo mayor reconocimiento en los territorios, y los niños y niñas hicieron incidencia ante las autoridades locales y regionales.

Desde el principio de esta historia he buscado reivindicar que los NNA somos los ciudadanos del ahora y que nuestras voces son potentes y deben ser escuchadas. En el año 2022, convocamos a una asamblea interna del Movimiento, en la cual identificamos que, aunque habíamos obtenido muchos logros a pulso y con grandes esfuerzos, nuestras voces siguen siendo representadas por otros, por personas que, aunque tienen más de 30 años, se arrojan nuestra voz y la posibilidad de hablar por nosotros. Por ello, decidimos que debíamos denunciar esta situación arbitraria, pero, aparte de denunciarla, proponer alternativas factibles a la misma.

Como resultado de nuestras discusiones, creamos la *Declaración Conjunta de niños, niñas y adolescentes: la ecoesperanza es la única opción*, la cual ha sido exitosamente movilizada al más alto nivel político: desde un nivel nacional en más de trece países con sus respectivos jefes de Estado y de Gobierno, hasta alcaldes y alcaldesas de importantes ciudades como Ginebra, París o Santiago de Chile. Esta Declaración ha sido traducida a más de seis lenguas y cuenta con el respaldo popular de más de cinco mil niños y niñas de todo el mundo. Entre esas propuestas incluimos: la garantía de los derechos de la infancia; la educación climática, ciudadana y ambiental como verdadera educación para la vida; mayores espacios de representación y participación para los ni-

ños; mayores políticas de adaptación y mitigación al cambio climático en los territorios; así como la urgencia de descarbonizar la vida y la economía, transitando hacia un mundo libre de combustibles fósiles.

Tal y como dice la declaración:

Pese a los lentos avances de la inclusión de nuestras voces y agendas en espacios de participación, representación e incidencia política, observamos con tristeza que seguimos siendo los convidados de piedra de quienes «nos tienen en cuenta» no solo entidades gubernamentales, sino también entidades que trabajan «por los niños y las infancias»; pareciera que el lema fuera «Por los niños, para los niños, pero sin los niños»; los espacios para la participación de ciudadanos menores de 14 años son inexistentes y nos condenan al silencio y en el mejor de los casos, a las críticas por querer tener parte en las decisiones que nos implican.

Esta Declaración nos ha permitido incidir, movilizarnos y consolidar nuestra causa por el derecho que tenemos los niños a habitar un planeta sano, limpio, digno y en paz.

Esta incidencia política también ha tenido frutos positivos, ya que, desde Guardianes por la Vida, también hemos abanderado diversas causas de la lucha por la vida y la defensa del territorio a nivel nacional y regional (América Latina y el Caribe), como la ley de prohibición de plásticos de un solo uso en Colombia, que entró en vigor este en julio de 2024. Para ello, realizamos una campaña a nivel nacional a través de la plataforma Change.org, en la que recolectamos más de 42.300 firmas para apoyar este proyecto, entre otras acciones. De la misma forma, contribuimos, desde la sociedad civil, a la declaratoria de la emergencia climática en la ciudad de Bogotá, la cual fue aprobada por el Concejo de la ciudad en el año 2020, así como en la prohibición del testeo animal, como una práctica que daña la vida y el bienestar animal. Todo esto, claro está, como resultado no de un esfuerzo de una sola organización, sino de miles que, durante décadas, se han comprometido con estas grandes banderas. Otra de las luchas más importantes a nivel regional ha sido por el Acuerdo de Escazú o Acuerdo Regional sobre el Acceso a la Justicia, a la Información y a la Participación Pública en Asuntos Ambientales, el cual es muy importante, porque garantiza los derechos de acceso

a la información, a la justicia y la participación, una herramienta fundamental para proteger la vida de los defensores de derechos humanos en la región más peligrosa para ejercer esa labor.

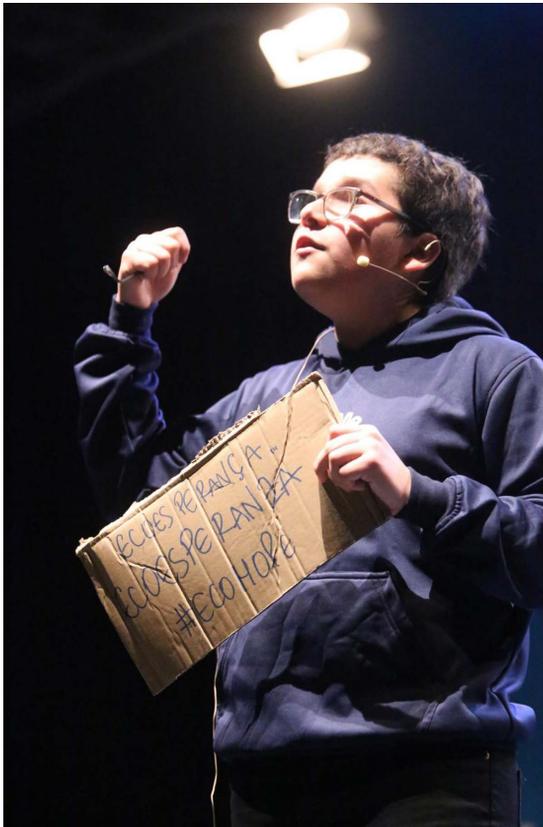
Un caso muy emblemático de este conflicto y en el cual nuestro Movimiento ha estado involucrado es la lucha por el agua en la región de Santander, Colombia, donde una multinacional llamada Minesa pretende explotar un páramo, un ecosistema presente a lo largo de algunos países de la cordillera de los Andes que es una fábrica de agua para las comunidades adyacentes, así como para las más lejanas. En este caso, el páramo de Santurbán alimenta y provee de agua a unos tres millones de personas en la ciudad de Bucaramanga, y a nivel nacional a muchas más si tenemos en cuenta el conjunto de todos los páramos del país. En este caso, el gobierno nacional y la entidad encargada de expedir las licencias ambientales para las empresas, la ANLA (Agencia Nacional de Licencias Ambientales), le concedió la licencia a la multinacional a pesar de las insistentes demandas de la sociedad civil y de los expertos por atender al respeto a la vida del ecosistema antes que priorizar el beneficio económico que, de hecho, no genera ninguna aportación a las comunidades locales, sino que, por el contrario, sufren efectos negativos de esta actividad de explotación. Por eso, hemos abogado intensamente para que Escazú sea aprobado y para que estas y muchas otras cosas no ocurran. Cuando un campesino, un estudiante, un trabajador o cualquier ciudadano que habita los territorios afectados alza su voz y se enfrenta a esos poderosos intereses, lo más común es que termine siendo asesinado. Esto no es algo exclusivo de Colombia, sino de toda la región, aunque se intensifica todavía más en mi país, debido a factores como una violencia arraigada en la historia nacional, entre otros antecedentes.

Este conflicto ha posicionado a Colombia en el podio de países más peligrosos para que los defensores de derechos humanos realicen su labor en paz y seguridad, como debería ser. Por dos años consecutivos, Colombia ha sido el país más peligroso para defender los derechos humanos, en especial el derecho a un ambiente limpio, sano y digno, según la organización *Global Witness*. Sin embargo, como mencionaba anteriormente, no es el caso de un país aislado; por el contrario, es una situación generalizada de violencia hacia los defensores. De hecho, en 2023, el 88% de los defensores de derechos humanos y líderes ambientales fueron

asesinados en Latinoamérica y el Caribe. Precisamente de ahí la urgencia de que Colombia –siendo el más peligroso– ratifique este acuerdo para evitar que se siga derramando sangre en los territorios. No obstante, y a pesar de los esfuerzos de la ciudadanía, actualmente Escazú se encuentra detenido en la Corte Constitucional siendo examinada su sintonía con la constitución colombiana. A pesar de ello, a nivel regional se avanza en planes para contener la violencia y ejecutar los derechos del acceso que plantea el acuerdo. Por ejemplo, en abril de 2024, se llevó a cabo en la sede de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina), la COP 3 de Escazú, en donde se produjo un considerable progreso en la aprobación de un Plan Regional para la Protección de Defensores de Derechos Humanos. De la discusión en la que pudimos intervenir dando nuestro testimonio, me gustaría destacar un punto interesante que surgió a la mesa en el debate, y es: ¿qué es un defensor de derechos humanos? Había bastantes dudas sobre si los menores de edad ejercían esa labor de «defender derechos», lo cual no es reciente en nuestra larga lucha, pues siempre se deslegitima, menosprecia o desestima cualquier cosa que nace de un niño. De hecho, seguramente habrán escuchado alguna vez la palabra *infantil* para referirse a un comportamiento o acción inadecuada o fuera de lugar en un contexto determinado. Sin embargo, comportarse «como un niño» no debería ser sinónimo de hacer algo fuera de lugar; lo que hacemos algunos niños al defender derechos es válido y valioso, y debería ser mucho más tenido en cuenta. Volviendo al tema, muchos de los Estados presentes se estaban haciendo unos líos en la cabeza, pensando en cómo mencionar a todas las poblaciones defensoras que son vulnerables, entre otras cuestiones más sobre las que no había consenso. Sin embargo, finalmente se llegó a la conclusión, a partir de resoluciones previas de Naciones Unidas, de que todos y todas somos defensores de derechos humanos. Cada uno puede y debe ser un defensor de sus derechos, los derechos del prójimo, de la comunidad e incluso de los derechos de los ecosistemas. Como dicen mis amigos de Amnistía Internacional, hemos de tomarnos la injusticia como algo personal y, para eso, no hay edad ni un lugar determinado.

Otro avance relevante fue poder aportar nuestro punto de vista en la Conferencia de Jóvenes Defensores de Derechos Humanos, celebrada en Viena en junio de 2023, en el marco del 30.º ani-

versario de la Declaración de Viena sobre Defensores de Derechos Humanos y el Plan de Acción de Viena de 1993. Allí, contribuimos a la elaboración de hojas de ruta específicas para que los Estados puedan establecer protocolos más claros sobre cómo actuar en casos de violencia contra NNA defensores de derechos humanos. Creo firmemente que esto contribuye a eliminar el adultocentrismo que encontramos cuando se producen acciones violentas contra niños defensores. Esta amenaza se agrava como consecuencia de la inacción y negligencia de las autoridades para proteger a los niños y niñas defensores, precisamente por la misma reproducción de paradigmas que, en esos contextos, nos indican que un niño o niña debe solamente jugar y estudiar, desconociendo por completo su agencia o el propio ejercicio de su ciudadanía.



**Imagen 1.** Francisco Javier Vera, Guardianes por la Vida

En la actualidad, seguimos trabajando desde los territorios con procesos como las *Huertas de la Ecoesperanza*, dirigidas a 250 niños y niñas en cuatro municipios del país, para fomentar el acercamiento de los niños a la naturaleza a través de la siembra de alimentos, y otros como *Leer con ecoesperanza*, ya que también consideramos que la mejor manera de incentivar un pensamiento crítico profundo –y, por ende, dar lugar a un mejor ejercicio de la ciudadanía– es leyendo, en especial si leemos sobre medioambiente y acción climática. De esta manera combatir lo único que buscan, que es volvernos idiotas (etimológicamente) teniendo en cuenta que en el marco de la democracia de la antigua Grecia, todo aquel que no ejerciera un cargo público, lo cual estaba muy mal visto, o que, en otras palabras, a quien no se involucrara en los asuntos de la ciudad, era conocido como *idiota*. Vivimos en una sociedad que pretende minimizarnos y callarnos por nuestra edad, pero nosotros no cederemos. A pesar del tamaño y dificultad de los desafíos, seguiremos alzando nuestras voces, con la seguridad que cada vez somos más, y cada vez llegaremos más lejos.

Barcelona, julio de 2024

## APORTES Y LECCIONES APRENDIDAS

Susagna Escardíbul Tejeira

### **Factores que potencian la participación de la infancia en la iniciativa Guardianes por la Vida**

La historia de Francisco Javier y los Guardianes por la Vida nos invita a reflexionar sobre diversos factores que favorecen y fortalecen la participación social de la infancia. En primer lugar, destaca la *presencia de adultos* que no solo animan a los niños y niñas a participar, sino que también *acompañan y valoran* tanto su mirada crítica como su capacidad de acción. Estos adultos están convencidos de que los más jóvenes tienen cosas que decirnos y ofrecernos, y que estas cosas difieren de las que sabemos y somos capaces de hacer. No se trata simplemente de darles un espacio para hablar, sino de otorgarles un rol protagonista, cediéndoles la palabra y permitiéndoles expresarse libremente, sin estar

condicionados por estereotipos o expectativas preconcebidas. Además, estos adultos han de estar dispuestos a entender y tomarse en serio las propuestas de los niños, más allá de simplemente escucharlas, tal y como propone Tonucci (1997, 2018).

Este tipo de acompañamiento y validación es fundamental para que los niños y niñas puedan participar activamente en sus comunidades, permitiéndoles convertirse en agentes de cambio desde una edad temprana. En el caso de Francisco Javier, su familia ha sido crucial en este proceso, cumpliendo desde el inicio con este rol de apoyo y estímulo continuo. Poco a poco, han facilitado que él desarrolle su propia voz y que sienta la confianza necesaria para actuar y expresarse en defensa de lo que cree.

Por otra parte, es interesante destacar que, a menudo, la participación social de la infancia se vehicula a través de espacios institucionalizados y tutorizados dentro del ámbito socioeducativo. Estos espacios, como consejos, clubes juveniles u otros programas, proporcionan marcos estructurados donde los niños y niñas pueden expresar sus opiniones y tomar parte en actividades comunitarias. A pesar de que estos espacios son necesarios y efectivos, el caso de Francisco Javier demuestra que el impulso para *el compromiso social de los niños y niñas puede surgir de múltiples maneras* y, además, no siempre requiere de un entorno formal. La espontaneidad, el entusiasmo y la capacidad de convicción de un solo niño tienen el potencial de generar un *magnetismo participativo* (Llena y Novella, 2018, p. 108), capaz de activar a cientos de niños y niñas frente a una causa común, impulsando acciones colectivas de ciudadanía activa, contraladas por ellos mismos, que pueden traducirse en cambios significativos en sus comunidades y más allá. En mi opinión, esta dimensión emocional de la participación es un aspecto que deberíamos tener más en cuenta en los procesos de aprendizaje y fortalecimiento de la participación infantil.

En segundo lugar, siguiendo el relato de Francisco Javier, «la acción más destacable de todas ha sido la incidencia y la ampliación de nuestras voces en espacios de toma de decisiones». Este enfoque no solo subraya la participación de los niños en el ámbito social, sino que también resalta su *capacidad para influir* en políticas públicas y decisiones comunitarias. Encontramos muchos ejemplos en el texto que ayudan a ilustrar cómo el movimiento de los Guardianes para la Vida ha logrado insertarse en

estos espacios decisivos, generando impactos tangibles tanto en su país como más allá de sus fronteras.

Roger Hart (1992) afirma que la participación es el derecho fundamental de la ciudadanía, generalmente ligado al proceso de compartir las decisiones que afectan la vida de la comunidad. La posibilidad de que los niños y niñas *tomen parte en las decisiones* es un componente esencial, para que la participación infantil sea una realidad efectiva y no solo un ideal teórico. No basta con reconocer los derechos sociales de los niños y niñas; es necesario crear los mecanismos y espacios que permitan su ejercicio pleno. El debate sobre la ciudadanía infantil es, pues, un tema complejo que, como señala Gaitán (2018), debe entenderse dentro de un marco general de «derechos en construcción» (p. 45). Este concepto implica que los derechos de los niños y niñas no son estáticos, sino que se desarrollan y evolucionan a medida que las sociedades se transforman y reconocen nuevas formas de participación. Además, Gaitán (2018) añade que esta es «una construcción de la que los propios niños también son artífices» (p. 45), subrayando el rol activo que han de jugar en la definición y reclamación de sus propios derechos.

No cabe duda de que los niños y niñas están avanzando en esta dirección. Con o sin la aprobación y el apoyo de los adultos, han decidido que las voces (en plural) de sus iguales es suficiente para reivindicar su ciudadanía plena y hacerse escuchar. Han aprendido a organizarse, a movilizarse y a utilizar las plataformas y las herramientas como las redes sociales para generar un cambio real. Un claro ejemplo de esto es cómo los Guardianes por la Vida han logrado presionar a instancias gubernamentales y no gubernamentales para que consideren el impacto de sus decisiones en el medioambiente.

En tercer y último lugar, querría destacar la capacidad de los niños por *ver el mundo con otras lentes*. La ecoesperanza a la que se refiere Francisco Javier y que supone el principal eje de acción y el motor que lo motiva a actuar. A diferencia de los adultos, que a menudo pueden estar atrapados en visiones más pesimistas o realistas basadas en experiencias pasadas, los niños y niñas tienen una capacidad innata para *imaginar futuros alternativos*, quizás más justos y sostenibles.

Puig señala que la educación no puede sostenerse sin esperanza en el futuro. «La certeza que la realidad puede cambiar y la

convicción de que, cuando varios sujetos se unen para cooperar, surgen fuerzas e inteligencias inesperadas» (Puig, 2021, p. 159). Ese actuar juntos con optimismo y esperanza es una herramienta poderosa que desafía cualquier reto, por difícil que sea. Sin esta esperanza, la acción pierde fuerza y sentido. Además, la ecoesperanza es contagiosa. Cuando los niños actúan con esta energía positiva y proactiva, *inspiran también a los adultos a reconsiderar sus propias actitudes* y comportamientos. La mirada única de la infancia, combinada con su capacidad para ver el mundo con otros ojos, nos recuerda la importancia de creer en la posibilidad del cambio y de actuar en consecuencia.

La experiencia de los Guardianes por la Vida ilustra cómo los niños y niñas pueden convertirse en líderes efectivos, demostrando que la participación infantil no solo es posible, sino necesaria para construir un futuro más sostenible e inclusivo.

### **Nota personal**

Conocí a Francisco Javier una tarde de junio de 2022, cuando lo invitamos a participar en un ciclo de conferencias sobre sostenibilidad. El título de su intervención, «Defender la vida», contrastaba profundamente con su corta edad. En medio de un gran escenario, se encontraba un niño cuya presencia y elocuencia desafiaban nuestras expectativas. Su discurso, que más bien fue una lección magistral, se centró en la importancia de preservar los hábitats y la naturaleza para garantizar la vida de las generaciones presentes y futuras. Con una claridad y un compromiso que impresionaron a todos los presentes, Francisco Javier nos instó a conectar con lo más esencial de nuestra humanidad: la vida misma. Y no solo eso, sino que también nos invitó a asumir la responsabilidad de cuidarla, recordándonos que esta tarea no entiende de edades y que cada uno de nosotros tiene un papel fundamental en este esfuerzo colectivo.

A menudo se discute sobre la perspectiva adultocéntrica que tiende a subestimar las capacidades y el potencial de la infancia, y Francisco Javier, por supuesto, no es ajeno a esta visión. Sin embargo, esto no ha sido un obstáculo para movilizar a sus iguales y transmitirles la convicción de que el orden establecido puede y necesita ser transformado. Él forma parte de ese grupo de personas jóvenes que, nadando a contracorriente, tienen la habilidad de inspirar y motivar a los demás.

Su pasión y dedicación nos recuerdan que, independientemente de nuestra edad, todos tenemos la capacidad y la responsabilidad de contribuir a la creación de un mundo mejor.

## Referencias bibliográficas

- Escardíbul, S. (coord.) (2011). *Àgora, proposta educativa per a la participació*. Fundesplai. <https://fundesplai.org/agora>
- Gaitán, L. (2018). Representaciones sociales de infancia y ciudadanía: entre el antagonismo y el cambio. En: Llena, A. y Novella, A. M. *Impulsar la participación infantil* (pp. 33-49). Graó.
- Gaitán, L. y Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Síntesis.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship* [trad. cast.: *Participación infantil: del «tokenismo» a la ciudadanía*]. Unicef.
- Llena, A. y Novella, A. M. (2018). *Impulsar la participación infantil*. Graó.
- Novella, A. M. y Sabariego, M. (coords.) (2023). *Participación de la infancia: Oportunidades para avanzar como comunidad*. Graó.
- Novella, A. M. et al. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Graó.
- Puig, J. M. (2021). *Pedagogía de la acción común*. Graó.
- Tonucci, F. (1997). *La ciutat dels infants*. Barcanova.
- Tonucci, F. (2018). *Manual de guerrilla urbana*. Graó.
- Vera, F. J. (2022). *¿Qué es el cambio climático?* Planeta Junior.



# Altavoz de Niños y Niñas de Barcelona: una experiencia dentro del programa «Hablan los niños y niñas: el bienestar de la infancia en Barcelona»

EMMA CORTÉS MARUEL, LAIA PINEDA RÜEGG Y LAIA FERRÚS VICENTE

Emma Cortés Maruel y Laia Pineda Rüegg

## 1. Presentación

La experiencia del grupo Altavoz de Niños y Niñas forma parte del programa municipal de investigación y participación «Hablan los niños y niñas: el bienestar de la infancia en Barcelona».<sup>1</sup> El programa está impulsado por el Ajuntament de Barcelona y desarrollado por el Institut Infància i Adolescència de Barcelona<sup>2</sup> (en adelante, IIAB) para garantizar el derecho de la infancia a ser adecuadamente escuchada en el ámbito social y a favorecer su ciudadanía activa, con orientaciones de investigación ética con niños, niñas y adolescentes (NNA en adelante).

El objetivo principal del programa «Hablan los niños y niñas» es generar conocimiento sobre el bienestar de la infancia vinculado a la agenda pública para contribuir a mejorar políticas locales y enriquecer debates sociales. El programa se desarrolla a lo largo de cuatro cursos escolares y se estructura en tres fases: encuesta; talleres participativos para la elaboración de la «Agenda

1. <https://ajuntament.barcelona.cat/infancia/ca/canal/parlen-els-nens-i-nenes-el-bienestar-de-la-infancia-barcelona>

2. <https://institutinfancia.cat/es/institut-infancia-cast/quienes-somos>

de los Niños y Niñas»; y Altavoz de Niños y Niñas para difundir las demandas y propuestas para la mejora del bienestar de la infancia en la ciudad recogidas en la Agenda. Aunque los NNA son protagonistas en cada fase del programa con carácter de informantes (primera fase) y analistas (segunda fase), la tercera fase es la más genuinamente participativa, puesto que, una vez elaborada la «Agenda de los Niños y Niñas» con sus demandas y propuestas para la mejora del bienestar de la infancia (Institut Infància i Adolescència, 2023a), los NNA se encargan de su difusión y de abrir diálogos con su comunidad educativa y a nivel de ciudad.

Las políticas de infancia con, desde y para la infancia son un eje clave en la misión del IIAB. De acuerdo con todo lo establecido en el marco del derecho de NNA a la participación (Institut Infància i Adolescència, 2024a), el IIAB se toma como propia la misión de trabajar para que se visibilice el papel de NNA como ciudadanos con capacidades crecientes y como agentes de cambio en la ciudad y la misión de velar por que su voz no solo sea oída, sino también tenida en cuenta.<sup>3</sup>

Así, el Altavoz de Niños y Niñas se conforma como una experiencia de participación entre los 11 y los 13 años en todos los distritos de Barcelona, desde las escuelas que anteriormente han participado de las fases de generación de conocimiento y elaboración de la «Agenda de los Niños y Niñas». Los integrantes del Altavoz de Niños y Niñas reciben el encargo directo y concreto de sus representantes municipales (del propio alcalde y de los representantes municipales con responsabilidad directa sobre la infancia en la ciudad) de dar a conocer y hacer campaña de la «Agenda de los Niños y Niñas» estableciendo diálogos informados para encontrar soluciones a sus demandas en distintos espacios participativos y/o de gobernanza con personas adultas.

El programa se ha desarrollado en dos ocasiones (2016 a 2020 y 2021 a 2025). El objetivo del presente capítulo es compartir la experiencia del Altavoz de Niños y Niñas, destacando las mejoras incorporadas en la 2.<sup>a</sup> edición y los retos compartidos para su continuidad.

3. En *Principios éticos y metodológicos del Institut Infància i Adolescència*: <https://institutinfancia.cat/es/institut-infancia-cast/como-lo-hacemos>

## 2. El papel de los grupos Altavoz de Niños y Niñas dentro del programa «Hablan los Niños y Niñas»

El programa está formado por tres fases sucesivas que son imprescindibles para dotar a la experiencia de su singularidad y principales elementos de valor:<sup>4</sup>

- Fase 1: *Encuesta de Bienestar Subjetivo de la Infancia en Barcelona* (EBSIB, 2017 y 2021). En la encuesta se pregunta directamente a NNA, garantizando una muestra estadística robusta y representativa de las distintas condiciones vitales de la infancia en la ciudad, a través de la implicación de las escuelas. Participan niños y niñas de 3.º a 6.º de Educación Primaria y un total de 5.300 niños de entre 8-11 años de 65 escuelas, siendo la única encuesta de ciudad dirigida a esta franja de edad.
- Fase 2: *Talleres participativos*. El curso siguiente, se comparten los resultados de la encuesta a NNA de una muestra representativa de las 65 escuelas de la 1.ª fase. Se realiza una devolución a los cursos de 4.º, 5.º y 6.º de Primaria de 38 escuelas, para cointerpretarlos con ellos y ellas y para abrir espacio a la formulación de propuestas de mejora de su bienestar (revisión y actualización de la «Agenda de los Niños y Niñas») (Institut Infància i Adolescència, 2022)
- Fase 3: *La Agenda de los Niños y Niñas y los Altavoces de Niños y Niñas en la Escuela y en la Ciudad*. El conocimiento generado en las fases 1 y 2 se analiza y sintetiza en una agenda de propuestas: la «Agenda de los Niños y Niñas», con 11 demandas y 30 propuestas para mejorar el bienestar de la infancia, con más de 100 ideas para la acción (Institut Infància i Adolescència, 2023b). Distintos grupos de NNA, los Altavoces de Niños y Niñas, reciben el encargo de presentar y abrir diálogos en torno a su Agenda en distintos espacios de la comunidad educativa y de la ciudad.

4. Las cifras que se presentan corresponden a la 2.ª edición del programa. La información de la 1.ª edición se puede consultar aquí: <https://institutinfancia.cat/es/proyectos/bienestar>

## 2.1. Los Altavoces de Niños y Niñas en las Escuelas: la gran oportunidad para afrontar los retos que dejó planteados la 1.ª edición del programa

La fórmula de la 1.ª edición del programa (2016-2020) tuvo, de acuerdo con nuestros principios de participación, algunas limitaciones importantes: 1) la participación al Altavoz fue mediada por una persona adulta (se apuntaron a raíz de que el profesorado se lo propusiera); 2) si bien empezó siendo ampliamente representativo de la ciudad (33 niños y niñas de 17 escuelas de 9 distritos de Barcelona), con el transcurrir de las sesiones de trabajo solo se pudo consolidar un grupo de 15 NNA, perdiéndose parte de la representatividad inicial; 3) no se hicieron diálogos y divulgación de la Agenda en espacios de mayor proximidad de los NNA; y 4) no se enfocó suficientemente la experiencia a la generación de incidencia política, para lograr cambios concretos y tangibles para ellos.

Estas limitaciones (convertidas en retos para la siguiente edición) motivaron a que, en la 2.ª edición del programa, la 3.ª fase se desarrollara en un formato de participación extendido e innovador, incorporando los Altavoces de Niños y Niñas en la escuela. En la nueva propuesta, la fase participativa empezaba con 470 alumnos de 5.º (curso 2023-2024) en un total de 13 centros educativos de los 10 distritos de la ciudad. En un segundo momento, y con NNA que hubieran participado en los Altavoces de Escuela, ya en 6.º (curso 2024-2025), se configuraría el Altavoz de Ciudad.

La nueva apuesta del programa, focalizada en dos momentos participativos consecutivos confrontan los retos planteados por la 1.ª edición. A saber: reto 1) son los NNA quienes deciden presentarse voluntarios para formar parte del Altavoz de Ciudad, sobre la base de una experiencia previa (los Altavoces de Escuela) y ya no es necesaria la mediación adulta (aunque sí el compromiso de acompañamiento de sus familias); retos 2 y 3) la representación se ha conseguido en un contexto de mayor proximidad de los NNA, asegurando un mínimo de 1 grupo Altavoz de Escuela en cada distrito de la ciudad; y reto 4) los Altavoces de Escuela son una gran oportunidad para ampliar la divulgación y la incidencia de la Agenda en espacios muy relevantes y de mayor proximidad para los NNA como lo son la comunidad

educativa de su escuela (otros niños y niñas, familias y profesorado), espacios en los que es más fácil conseguir compromisos de cambio tangibles para ellos. Complementariamente, la mayor disponibilidad de material comunicativo y de identificación con el proyecto (respecto a la 1.ª edición),<sup>5</sup> se configuran como herramientas clave para el buen funcionamiento de los grupos y para generar mayor sentimiento de pertenencia al proyecto por parte de niños y niñas.



**Figura 2.** Logotipo de los Altavoces de Niños y Niñas en las Escuelas. Institut Infància i Adolescència de Barcelona

5. En la 2.ª edición se dispone de imagen propia, de una chapa identificativa para el alumnado participante, de un vídeo divulgativo y del poster con las 11 demandas en cada clase de 5.º.

## 2.2. Altavoces de Niños y Niñas en las Escuelas: características, constitución y roles de los agentes implicados

En cada edición del programa se constituyen grupos Altavoz totalmente renovados con las nuevas generaciones de NNA que se han vinculado al programa desde los 8 o 9 años (edad de los NNA cuando empieza la 1.ª fase del programa).

Los grupos Altavoz de Escuela se desarrollan en horario lectivo, acordando el calendario con el centro y asegurando la presencia e implicación del profesorado y del equipo de dirección. Se desarrollan a lo largo de 9 sesiones de trabajo: 5 de preparación, 3 de diálogos y 1 de valoración. En esta última se formaliza la transición al Altavoz de Ciudad con aquellos NNA que se presentan voluntarios/as.

Para el desarrollo de las sesiones, hay diferentes materiales de apoyo a los NNA, que dialogan y buscan acuerdos y compromisos con otros niños y niñas (de 3.º, 4.º y 6.º), con las familias (cada centro decide el formato, reuniendo a las familias del grupo Altavoz o facilitando el encuentro con la Asociación de familias de la escuela) y con el profesorado, contando con la implicación del equipo directivo del centro o todo el Claustro.

Se busca que el proyecto también genere en el alumnado una nueva experiencia de participación significativa que contribuyan a aumentar sus competencias participativas, empoderándolos para liderar sus propias acciones y propuestas de mejora. Y para tener un impacto en toda la comunidad educativa más allá de la duración del programa (Institut Infància i Adolescència, 2024b).<sup>6</sup>

Una idea clave de todo el proceso es la importancia que NNA entiendan el contenido de la Agenda y también lo conecten a su realidad. Se refuerza mucho la idea de que, si bien, por un lado, el contenido de la Agenda los representa a todos, por otro, es posible matizar o aterrizar los contenidos a la realidad de su centro o entorno escolar. En este caso, durante la preparación de los diálogos surgen ideas concretas sobre lo que necesitan los NNA del centro escolar específico en el que se desarrolla el grupo Alta-

6. En la guía de los Altavoces de Niños y Niñas en la Escuela se pueden conocer más detalles sobre el rol y funciones de todos los agentes implicados, así como la metodología de trabajo.

voz de Niños y Niñas y se da curso a estas particularidades con la idea de generar cambios tangibles para ellos.

Entre otros aspectos metodológicos a subrayar, está el hecho de que siempre se parte del carácter voluntario de intervenir (o no) en la parte del diálogo que quieran y con el rol que quieran. Se trabaja con la voluntad de que esto sea posible, pero también velando por que todos los que lo deseen puedan ser protagonistas y no queden eclipsados por aquellos que habitualmente toman la palabra o tienen más facilidad para tomar la palabra ante las personas adultas. Finalmente, también se proporcionan herramientas y recursos que les permitan ganar seguridad en el momento del diálogo y, una vez creado un espacio de confianza y empoderamiento, puedan sentirse más libres en el espacio de diálogo-conversación, en el que las personas adultas (o los demás niños y niñas) y ellos mismos se dirigen preguntas e intercambian opiniones.

### 2.3. El paso al Altavoz de Niños y Niñas de la Ciudad: elementos clave para entender su estructura y funcionamiento

Como se les había avanzado, en la 9.<sup>a</sup> y última sesión del Altavoz de Escuela se propone a los NNA continuar con su trabajo de divulgación y debate en el Altavoz de Niños y Niñas de la Ciudad. Se les propone apuntarse a una lista y se les explica la importancia de hablarlo con sus familias por el rol de acompañamiento que estas tendrán que desempeñar, puesto que las sesiones se van a desarrollar fuera del horario lectivo y fuera de la escuela. Los NNA se apuntan de forma voluntaria y no a propuesta de una persona adulta.

La fase informativa y de solicitud termina con el proceso de selección (en caso de haber demasiados/as voluntarios/as de un mismo centro escolar) y de constitución del grupo Altavoz de Ciudad. En el actual grupo se han podido incorporar a todos los NNA después de que sus familias dieran el consentimiento y firmaran un compromiso de acompañamiento durante todo el proceso.<sup>7</sup> Los propios niños y niñas también firman su carta de compromi-

7. En el caso de las familias con más dificultades para hacer el proceso, la escuela realiza un rol clave para facilitar la inscripción.

so que explica la misión que deciden emprender y para con la responsabilidad de representar a todas las infancias de la ciudad.

El Altavoz de Niños y Niñas de la Ciudad se constituye mientras el alumnado cursa 5.º y está participando en el Altavoz de su escuela, pero empieza su funcionamiento cuando el alumnado cursa 6.º (curso 2024/2025).<sup>8</sup> Lo conforman alrededor de 30 niños y niñas de 6 escuelas de la ciudad, está dinamizado por 2 educadores/as y tiene el apoyo institucional del Institut Infància i Adolescència de Barcelona y el Departament de Promoció de la Infància del Ajuntament de Barcelona.

Uno de los momentos más importantes es la constitución solemne por parte del alcalde en una sala noble del Ayuntamiento (para darle solemnidad e importancia al evento), donde reciben el encargo oficial de difundir y dialogar entono a la «Agenda de los Niños y Niñas» y se comprometen a hacerlo.<sup>9</sup>

Para desarrollar el Altavoz de Ciudad, están previstas distintas sesiones, algunas de trabajo interno y otras de diálogo: 4 sesiones de conocimiento y de cohesión de grupo a la que se suma una 5.ª sesión final de clausura y valoración de la experiencia. En paralelo están previstos entre 6 y 8 diálogos con concejales/as del Ayuntamiento del equipo de gobierno y de los distintos partidos políticos y también con distintos espacios de la ciudad: el Consejo de Ciudad, el Consejo Educativo o el Consejo Municipal de Bienestar Social. Como novedad respecto a la 1.ª edición, se está trabajando para una reunión con el Consejo Nacional de Niños, Niñas y Adolescentes de Catalunya (CNIAC). Los lugares de las reuniones serán distintos, en función de cada diálogo.

La escuela actúa como puente entre el programa y la familia, y apoya al alumnado del centro que se vincula al Altavoz de Ciudad, pero en esta última etapa las familias se convierten en agentes-clave y se han de sentir igual de implicados que los NNA. Con este objetivo, el cuidado de las familias se vuelve del todo central en esta fase del programa y se destinan más recursos que en la 1.ª edición.

8. El formato del grupo Altavoz de niños y niñas de la Ciudad de la 2.ª edición del programa está todavía pendiente de desplegar en el momento de redacción de este capítulo, pero su diseño está hecho.

9. 6/6/2024: Noticia sobre el encargo formal del alcalde de su ciudad para la misión que les es encomendada: <https://institutinfancia.cat/es/noticias/barcelona-constitueix-laltaveu-dinfants-de-la-ciutat>

Un aspecto trascendental en el programa es conseguir que se desarrollen diálogos horizontales reales en los que las personas adultas no reproduzcan el mismo rol de poder que ejercen en otros ámbitos de la vida de los NNA. En este sentido, hay que velar por que, en este espacio, realmente sientan que se reconocen sus capacidades y que las personas adultas se den cuenta de la importancia de aquello que aportan, teniéndolos realmente en cuenta y que, fruto del encuentro, se produzcan acciones reales y cambios tangibles para todos y todas.

### 3. Una experiencia singular en un marco de participación diversa: aspectos a destacar y nuevos retos

Afortunadamente, el marco de participación de la infancia y la adolescencia impulsado por el Ajuntament de Barcelona es amplio y diverso (Ajuntament de Barcelona, 2022). Sin embargo, con el programa «Hablan los Niños y Niñas» el Ajuntament de Barcelona se lanza a un proyecto pionero y lo reconoce como uno de los espacios participativos de NNA más significativos de la ciudad, al menos, por cuatro razones destacables:

1. La participación se enmarca en un proceso de investigación más amplio y representativo de las distintas infancias, nunca antes desplegado en la ciudad (se asienta en una muestra de más de 5.000 niños y niñas de 8 a 11 años, representativa de los distintos contextos socioeconómicos, así como de los NNA con necesidades educativas especiales presentes en la escuela ordinaria).
2. Garantiza la perspectiva de la infancia en todas las fases del proceso: investigación (niños y niñas son informantes clave, coinvestigadores, formulan las demandas y propuestas) y participación (se encargan de difundirlas y debatirlas para conseguir cambios con distintos agentes de proximidad –sus iguales, maestros y familias–, así como con representantes políticos y sociales).
3. El conocimiento recolectado en las fases 1 y 2 del programa se traducen en un plan de acción que visibiliza a la condición

de ciudadanía de la infancia y su capacidad de acción política: la divulgación y el trabajo de incidencia desplegado por ellos mismos con la «Agenda de los Niños y Niñas» a través de los distintos Altavoces de Niños y Niñas, tanto en el marco escolar como en el marco de la ciudad. Ambos se constituyen en canales clave para hacer efectivo su derecho a la participación (Naciones Unidas, 1989, art.12).

4. En paralelo al desarrollo del programa, para favorecer los requisitos para una participación significativa y ética de la niñez, el Institut Infància i Adolescència de Barcelona genera documentos de reflexión sobre cómo construir mejores canales de participación y avanzar hacia modelos de participación auténtica, siguiendo el modelo de la Escalera de la participación de Hart (1993), así como informes de investigación sobre los procesos de participación como los grupos Altavoz de Niños y Niñas para conseguir una mayor conciencia en la infancia de sus derechos y sobre cómo ejercer –y reivindicar, si cabe– su condición de ciudadanía (Institut Infància i Adolescència, 2024b).

Los meses de desarrollo del programa en esta 2.<sup>a</sup> edición y los aprendizajes acumulados en la 1.<sup>a</sup> nos señalan que algunos retos se han superado, otros siguen estando ahí y algunos nuevos aparecen. Pensamos que algunos se podrán afrontar a lo largo de los meses que quedan de programa, pero otros quedarán pendientes para su 3.<sup>a</sup> edición. Tres retos nos parecen fundamentales:

1. La necesidad de reforzar, si cabe, todavía más, el valor de los Altavoces de Niños y Niñas en las Escuelas, pues es un espacio donde es posible garantizar la representatividad de todas las infancias. En cambio, a los NNA de entornos de mayor vulnerabilidad social les ha resultado mucho más difícil participar en el Altavoz de Ciudad, pues su participación estaba sujeta al permiso y un mínimo compromiso de su familia. Y estos no siempre se han podido obtener, siendo imposible prevalecer el interés superior del NNA a la participación.
2. Garantizar que las prácticas participativas iniciadas en las escuelas a través de los Altavoces de Niños y Niñas en las Escuelas perduren más allá del programa y que hayan sido una in-

vitación a establecer diálogos horizontales y periódicos de personas adultas con niños y niñas en los colegios.

3. Trabajar con las personas adultas que van a participar en el diálogo para que tengan una predisposición distinta en el proceso de escucha, que presten atención de los NNA, rompa con las concepciones y actitudes adultocéntricas y se tomen realmente en serio sus aportaciones.

Solo con estos cambios conseguiremos avances hacia una participación infantil realmente representativa y significativa para los NNA.

## APORTES Y LECCIONES APRENDIDAS

Laia Ferrús Vicente

El programa «Hablan los niños y niñas: el bienestar de la infancia en Barcelona» destaca por la manera de concebir la participación infantil. Los niños y niñas no solo son objeto de estudio, sino también protagonistas activos en la formulación y promoción de políticas. Este modelo innovador potencia su capacidad de influir en la agenda pública y en las decisiones que afectan directamente su bienestar, proporcionando un espacio donde sus voces son escuchadas e integradas en la toma de decisiones. Su planteamiento supone un cambio significativo en la forma en que la participación infantil es concebida, al permitir que los niños y niñas pasen de ser meros observadores a convertirse en actores clave en la mejora de las políticas locales. Como señalan Novella y Llena (2024), la participación activa y significativa de NNA en la vida cívica y política es fundamental tanto para su desarrollo personal como para la construcción de una ciudadanía local y global más inclusiva y equitativa. En este sentido, el programa subraya la importancia de crear espacios en los que la infancia sea escuchada y a su vez, empoderada para actuar significativamente en la agenda pública.

El desarrollo del programa se articula en tres fases, en las que la autonomía y autogestión de los NNA se incrementan progresivamente. A medida que avanzan, los niños y niñas asumen roles de liderazgo en la planificación y ejecución de las acciones, ac-

tuando como coinvestigadores, informantes, analistas y líderes de iniciativas participativas. Este proceso les permite, por una parte, adquirir nuevas competencias y, por otra, explorar roles que trascienden los límites tradicionales asignados a la infancia, donde a menudo predominan creencias limitantes sobre sus capacidades (Rodrigo Moriche, 2021). En cambio, el programa promueve una mirada capacitante de la infancia (Esteban, 2023), al reconocerla como ciudadanía activa y capaz de influir en su entorno. Esta mirada refuerza la importancia de su participación activa en la vida pública y social.

En la tercera y última fase del programa el Altavoz de Niños y Niñas, los niños y niñas participan activamente en diálogos con autoridades y en sus comunidades escolares. Este espacio es crucial para que la infancia sea reconocida como ciudadanía del presente, plenamente capacitada para contribuir a la vida pública de la ciudad. Estos principios están alineados con la Convención sobre los Derechos de la Infancia de las Naciones Unidas, que garantiza el derecho de los NNA a ser escuchados y a participar en las decisiones que les afectan directamente. Un momento clave del proceso es la creación y difusión de la «Agenda de los Niños y Niñas», un documento que recoge sus demandas y propuestas para mejorar el bienestar infantil. Son ellos mismos quienes se encargan de difundirlo, primero dentro de su comunidad educativa y, luego, en ámbitos más amplios, dialogando con otros actores clave de la ciudad.

Esta iniciativa es pionera en muchos aspectos. No solo es la única encuesta dirigida a niños y niñas de 3.º a 6.º de Primaria en la ciudad, con la participación de 5300 niñas y niños, sino que también proporciona una muestra representativa de la diversidad de la infancia en Barcelona. El esfuerzo invertido en garantizar una muestra estadísticamente robusta y representativa refleja el compromiso del programa con la obtención de datos fiables y precisos. La implicación activa de las escuelas ha sido fundamental para lograr este objetivo, asegurando que las distintas realidades de la infancia en la ciudad estén reflejadas en los resultados.

El enfoque ético del programa constituye uno de sus pilares. Desde las primeras etapas, se trabaja con los niños y niñas para que comprendan plenamente el reto al que se enfrentan, explicándoles detalladamente el proceso y las implicaciones de su participación. Esta fórmula, basada en la voluntariedad y alineada

da con sus expectativas, garantiza una participación auténtica, en la que más que colaborar, asumen un papel protagonista. Este proceso refuerza su capacidad para involucrarse activamente, permitiéndoles experimentar el poder transformador de su propia voz y acción. Asimismo, el programa facilita un entorno en el que los niños y niñas pueden expresar sus ideas y preocupaciones de manera abierta, fortaleciendo, así, su sentido de pertenencia y responsabilidad. Esta implicación consciente en todas las fases asegura que la participación no solo sea efectiva, sino que también contribuya de manera significativa a su desarrollo personal, cívico y social.

El impacto del programa es tanto personal como colectivo. En el entorno escolar, los grupos Altavoz influyen directamente en otros NNA, en las familias y en el profesorado, promoviendo cambios significativos en la comunidad educativa. A nivel de ciudad, estos grupos también inciden en equipos técnicos y de representación política, ampliando el alcance del programa y fomentando políticas más inclusivas que respondan a las necesidades reales de la infancia. A nivel personal, el programa fortalece la percepción de los NNA como ciudadanía activa del presente, mejorando sus competencias participativas y su capacidad de reconocerse como agentes de cambio. Para asegurar que la participación sea auténtica y no manipulada, durante el proceso se fomenta un diálogo abierto y se proporcionan herramientas comunicativas que permiten a los NNA expresarse de manera efectiva y con confianza.

La inclusión de los niños y niñas, junto con otros agentes educativos de referencia, en experiencias de diagnóstico e innovación en participación, amplía significativamente las oportunidades para que se reconozcan como sujetos de derechos con voz propia. Formando parte de espacios de deliberación colectiva, los NNA desarrollan competencias ciudadanas, incrementando su capacidad para influir en el entorno y promoviendo nuevas formas de participación y asociacionismo infantil, todo ello con una aproximación centrada en la igualdad de oportunidades. En esta experiencia se observa que su implicación activa, tanto en el diagnóstico como en la planificación y ejecución de acciones, les ha permitido reflexionar y deliberar sobre cómo fortalecer su participación y mejorar su ciudad, adaptando estos procesos al contexto particular de sus comunidades.

El programa, sin embargo, se enfrenta a retos que se transforman en oportunidades de mejora. Cada edición del Altavoz de Niños y Niñas se construye sobre la anterior, abordando los desafíos identificados y fortaleciendo el impacto y la representatividad de los NNA. Este proceso iterativo asegura una evolución continua del programa, mejorando la inclusión y efectividad de la participación infantil. La capacidad del programa para adaptarse y evolucionar es un reflejo del firme compromiso del Institut Infància i Adolescència de Barcelona con el avance hacia una participación infantil que sea genuinamente representativa y significativa para los NNA.

En conclusión, la experiencia Altavoz de Niños y Niñas no se limita a mejorar la calidad de vida de los NNA en Barcelona, sino que también establece un modelo de referencia con un gran potencial de transferencia a otros contextos. Este programa evidencia que, cuando tienen la oportunidad, los NNA pueden desempeñar un papel significativo en el bienestar de sus comunidades y en la formulación de políticas más inclusivas y efectivas. El impacto de este modelo puede transferirse más allá de las comunidades específicas donde se implementa, actuando como un catalizador para un cambio profundo en la cultura participativa de los municipios. Al integrar de manera estructurada las voces de los NNA en el proceso de toma de decisiones, se transforma la concepción de la participación ciudadana, promoviendo entornos más democráticos y participativos. Este planteamiento reconoce a la infancia como ciudadanía activa y agentes de cambio en el presente. Por ende, es fundamental que los municipios impulsen programas como el Altavoz de Niños y Niñas, los cuales permiten a NNA influir en las políticas públicas, al mismo tiempo que contribuyen al desarrollo integral de sus comunidades.

## Referencias bibliogràfiques

Ajuntament de Barcelona (2018). *Impulsem la participació dels infants en els serveis i projectes municipals*. Departament de Promoció de la Infància (Ajuntament de Barcelona) <https://ajuntament.barcelona.cat/dretssocials/sites/default/files/arxiu-documents/impulsem-participacio-infants-serveis-projectes-municipals.pdf>

- Ajuntament de Barcelona (2022). *Recull d'experiències de participació infantil a la ciutat de Barcelona*. Departament de Promoció de la Infància. <https://ajuntament.barcelona.cat/drets-socials/sites/default/files/arxiu-documents/resultats-construccio-desenvolupament-la-innovacio-processos-participacio-infantil-adolescent.pdf>
- Esteban Tortajada, M. B. (2023). *Sentido de agencia humana y participación democrático-ciudadana de la infancia y la adolescencia. Claves para el acompañamiento socioeducativo* [tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. TDX Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/692201>
- Novella, A. y Llena, A. (2024). Giros conceptuales sobre participación social de la adolescencia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 15-17. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2024.44.01](https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.44.01)
- Rodrigo Moriche, M. P. (2021). Tarea trayectoria personal y profesional: aprender a aprender a lo largo y ancho de la vida. En: Saenz de Jubera Ocón, M. y Alonso, R. A. (coord.). *Ocio y educación: experiencias, innovación y transferencia* (pp. 169-187). Universidad de la Rioja.
- Institut Infància i Adolescència de Barcelona (2022). *Nens i nenes de Barcelona: com esteu? Resultats enquesta benestar 2021*. Institut Infància i Adolescència de Barcelona - Institut Metròpoli de Barcelona (Ajuntament de Barcelona). <https://institutinfancia.cat/mediateca/infografia-primeres-dades-ebisib-2021/>
- Institut Infància i Adolescència de Barcelona (2023a). *Agenda de los Niños y las Niñas: 11 demandas y 30 propuestas para mejorar nuestro bienestar*. Institut Infància i Adolescència de Barcelona - Institut Metròpoli de Barcelona (Ajuntament de Barcelona). [https://institutinfancia.cat/wp-content/uploads/2023/11/2023\\_agenda\\_infants\\_2ed\\_ES.pdf](https://institutinfancia.cat/wp-content/uploads/2023/11/2023_agenda_infants_2ed_ES.pdf)
- Institut Infància i Adolescència de Barcelona (2023b). *Informe de recerca per a l'elaboració de l'Agenda dels Infants* (2.ª ed.). Institut Infància i Adolescència de Barcelona - Institut Metròpoli de Barcelona (Ajuntament de Barcelona). <https://institutinfancia.cat/mediateca/informe-recerca-agenda-2ed/>
- Institut Infància i Adolescència de Barcelona (2024a). *Principis ètics i metodològics per la participació autèntica de la infància i l'adolescència*. Institut Infància i Adolescència de Barcelona - Institut Metròpoli de Barcelona (Ajuntament de Barcelona) [https://institutinfancia.cat/wp-content/uploads/2024/07/20240722\\_principis\\_etics\\_metodologics\\_participacio.pdf](https://institutinfancia.cat/wp-content/uploads/2024/07/20240722_principis_etics_metodologics_participacio.pdf)

Institut Infància i Adolescència de Barcelona (2024b). *Altaveus d'infants a les escoles: construint espais de diàleg dels infants amb la seva comunitat educativa per millorar el benestar dels nens i nenes*. Institut Infància i Adolescència de Barcelona - Institut Metròpoli de Barcelona (Ajuntament de Barcelona). <https://institutinfancia.cat/mediateca/altaveus-dinfants-a-les-escoles-informe-de-recerca>

## *Volem decidir!*

URI SERRA, KONSTANTINA KRISOSTOMOU Y ELISENDA ORTEGA ROBERT

Uri Serra y Konstantina Krisostomou

### 1. Infancia y adolescencia como protagonistas en democracia

*Volem decidir! Som + que els adults del futur (¡Queremos decidir! Somos + que los adultos del futuro)* es un proceso participativo realizado entre febrero y junio 2024 enmarcado dentro del programa de la Capitalidad Europea de la Democracia que se otorgó a Barcelona entre septiembre 2023 y octubre 2024.<sup>1</sup>

El proceso nace con el objetivo de empoderar a los niños y niñas para que sean conscientes de sus derechos y deberes, especialmente el derecho a participar y a influir en los asuntos públicos. El proyecto es una nueva iniciativa que busca fomentar la participación entre niños, niñas y adolescentes (NNA) de 8 a 17 años de Barcelona, interpeándolos con una pregunta fundamental a la que han dado respuesta: «¿Cómo queremos participar los niños y las niñas en la ciudad?».

Más de 700 NNA han propuesto y decidido cuáles son los temas que consideran prioritarios y de qué manera quieren participar en los asuntos de la ciudad. El resultado debe plasmarse du-

1. <https://capitalofdemocracy.barcelona/?!locale=es>

rante el próximo curso, con la creación de nuevas formas y espacios de participación innovadores para NNA.

Hace tiempo que en Barcelona se están desarrollando diferentes experiencias participativas dirigidas especialmente a chicos y chicas. Pero, a pesar de estos procesos, Barcelona no cuenta todavía con mecanismos de participación estables para esta población que permitan una interlocución política, tal vez porque una ciudad de la dimensión de Barcelona requiere de múltiples y diversas acciones participativas, es posible que de carácter representativo, pero también acciones arraigadas en los barrios, entidades y centros educativos que promuevan constantemente una cultura de la participación de forma amplia y movilizadora.

La participación, es decir, la democracia, es un derecho de todos los habitantes de la ciudad, y así se recoge en Carta de ciudadanía de derechos y deberes del Ajuntament de Barcelona:

Artículo 9: Todas las personas tienen derecho a participar en los asuntos municipales. El Ayuntamiento debe garantizar la existencia de procedimientos y órganos adecuados para hacer efectiva la participación de todas las personas en el ámbito del municipio en su conjunto y también en los distritos y barrios.

Pero, a pesar de que este derecho esté recogido en diferentes documentos y declaraciones institucionales, es preciso establecer los canales y mecanismos de participación adecuados para la infancia que no pueden ser los mismos mecanismos de participación de los adultos.

Para ello, en 2017, el Departament de Promoció de la Infància del Ajuntament de Barcelona constituye un Grupo Motor de reflexión sobre participación infantil entre diferentes Administraciones y departamentos, coordinado por Ana Maria Novella Cámara y Asun Llena Berñe, del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Su objetivo es el de promover la participación de la Infancia en todos los servicios municipales, elaborando un documento marco para su implementación, con una definición de la participación infantil y sus principios y condiciones que es el marco teórico en el que se basan los procesos de participación infantil que se pondrán en marcha a partir de entonces.

En este contexto, el proceso *Volem decidir!* tiene como objetivo contribuir a la creación de mecanismos estables de participación infantil y adolescente respondiendo a las preguntas: ¿Sabemos cómo les gustaría participar a los niños y niñas? ¿Cuáles son los canales de información, de comunicación, los espacios y el acompañamiento que necesitan? ¿Quién quieren que los escuchen? ¿Cuáles son los temas que les interesan?

*Volem decidir!* se nutre de la experiencia de dos procesos participativos que han tenido gran importancia en la construcción del proceso:

*La Agenda dels Infants* («Agenda de los niños y niñas»), 2.ª edición: 11 demandas y 30 propuestas para mejorar nuestro bienestar. Es un proceso participativo basado en una amplia encuesta a 5.000 niños y niñas en los centros de Educación Primaria de Barcelona. Paralelamente, se constituye el grupo Altaveu (Altavoz) formado por 30 chicos y chicas de 11 a 13 años para dar a conocer las propuestas de la Agenda y velar por su consecución.

El proceso Ciudadanía Adolescente 2021-2022. Proceso de participación en 16 institutos de Secundaria en el que participaron más de 700 chicos y chicas.

El proceso *Volem decidir!*, además, ha coincidido en el tiempo con el desarrollo del proyecto europeo IMCITIZEN (CERV-2022-CHILD), dirigido por la Universitat de Barcelona, permitiendo el intercambio de experiencias entre los dos procesos y posibilitando la visibilización de las demandas de los niños y niñas del proceso IMCITIZEN frente a los representantes políticos de su territorio.

El proceso *Volem decidir!* nos ha dado algunas respuestas a las preguntas sobre como chicos y chicas de 8 a 17 años les gustaría participar, pero el Ajuntament de Barcelona tiene ahora la tarea de estudiarlas, establecer un diálogo continuo con la Comisión de Seguimiento de este proceso y hacer una apuesta decidida por la participación de NNA, creando los canales de comunicación y de expresión, los espacios y los mecanismos que ellos y ellas necesitan y demandan de forma estable y continua.

## 2. El proceso en cifras

- Han participado 15 centros educativos de Primaria y Secundaria, con un total de 25 grupos clase y 556 chicos y chicas.

- Han participado 6 equipamientos municipales de tiempo libre, con 8 grupos y un total de 140 integrantes.
- Han participado dos entidades con 4 grupos y 45 personas.
- El total participantes únicos del proceso es de 37 grupos y 741 chicos y chicas
- Se han realizado un total de 107 talleres, 9 ágoras y 2 actos finales.

### 3. Fases del proceso

El proceso ha sido diseñado conjuntamente por el Ajuntament de Barcelona y la Cooperativa Estel, y ha contado con cuatro fases distintas y una fase final de seguimiento que se llevará a cabo durante el curso 2024-2025.

#### **Fase 1. Debate sobre la participación en talleres: centros educativos y equipamientos/entidades**

Esta fase se realizó de febrero a marzo de 2024. En ella, las y los jóvenes trabajaron sobre la participación con todo el grupo de clase (dentro de cada centro educativo y equipamiento participante) a través de tres talleres cuyo objetivo era obtener propuestas de participación formuladas por ellos mismos. En cada taller se han abordado los siguientes objetivos:

- Taller 1 – *Comunidad y tomar partido*: se abordó el sentimiento de pertenencia a las diferentes comunidades de las que puede formar parte una persona y su nivel de decisión dentro de cada una de ellas.
- Taller 2 – *Priorización de temáticas*: se discutieron los temas de interés en los que chicos y chicas desearían implicarse en la ciudad.
- Taller 3 – *Propuestas de participación*: se trabajó sobre los espacios seguros de participación y los mejores canales de información. Aquí es donde las participantes hicieron propuestas para encontrar maneras de participar e involucrarse en la ciudad.

Las sesiones de talleres realizadas en los centros educativos se dinamizaron con equipos especializados contratados por el Ayuntamiento, en cambio, en los centros de tiempo libre y en

las entidades, estos talleres pudieron ser impartidos por los propios monitores de estos centros, a través de un manual específico que se elaboró y que también permite la extensión de esta metodología a otras organizaciones que quieran promover la participación infantil y adolescente.

Hay que decir que se empleó la misma metodología para edades de 8 a 12 años que para edades de 13 a 17, pero se adaptaron los temas y las propuestas a cada grupo de edad.

### **Fase 2. Puesta en común de las propuestas: ágoras de ciudad**

Esta fase se llevó a cabo durante abril y principios de mayo de 2024. En estas reuniones participaron representantes del alumnado de los diferentes centros educativos y equipamientos para poner en común las propuestas de participación trabajadas en los talleres y explicarlas al personal técnico del Ayuntamiento. En la primera parte del ágora, se realizó una priorización de los temas y propuestas trabajados a través de una votación para después desarrollar las propuestas más votadas en pequeños grupos. En la segunda parte, se llevó a cabo, en el espacio público, la dinámica de «micrófono abierto» donde todas las personas participantes pudieron expresar sus opiniones y propuestas sobre la ciudad de forma totalmente espontánea.

### **Fase 3. Retorno: fiesta de clausura y encuentro con el alcalde**

Se ha llevado a cabo a finales de mayo y principios de junio de 2024. En esta fase, los representantes políticos del Ayuntamiento han escuchado las propuestas de los chicos y chicas. Se ha llevado a cabo en dos sesiones: un Acto público en el Canódromo (Ateneo de Innovación Digital y Democrática) dónde se constituyó la Comisión de Seguimiento y un Encuentro con el alcalde.

### **Fase 4. Evaluación**

En general, todas las valoraciones de los chicos y chicas participantes han sido muy positivas. Las evaluaciones incidían, sobre todo, en la necesidad de que las propuestas sean llevadas a cabo en breve y que haya un compromiso de continuidad del proceso a otros ámbitos de decisión de la ciudad.

Un vídeo recoge el resumen de todo el proceso participativo.



### Fase 5. Seguimiento

Se ha constituido una Comisión de Seguimiento que se reunirá trimestralmente durante todo un curso con representantes del Ayuntamiento para realizar el seguimiento de la ejecución de las propuestas presentadas. La comisión está formada por 11 personas voluntarias entre 8 y 17 años.

## 4. Innovaciones metodológicas del proceso

1. *Se han creado materiales didácticos específicos* para los talleres, elaborados por el Ayuntamiento y la Cooperativa Pla Estel. Estos materiales son fácilmente modificables, adaptables a diferentes contextos y escalables a otros territorios, ya que están diseñados a partir de cartas que las personas participantes pueden votar, priorizar, descartar o crear nuevas según los objetivos y el contexto.
2. *Se ha desarrollado un material que permite la autogestión de los talleres:* una guía específica con todo el material imprimible necesario para la autorrealización de los 3 talleres didácticos que constituyen la base del aprendizaje sobre participación en el proceso *Volem decidir!*
3. *Integración en el mismo proceso de la participación de centros educativos y la participación de equipamientos infantiles y entidades.* Este material de autogestión ha hecho posible la participación en el proceso de equipamientos de tiempo libre y entidades. Estos han contado con asesoramiento personalizado.
4. *Dinámica innovadora de las ágoras:* se utilizaron espacios destacados para compartir las propuestas de los talleres, principalmente las salas de plenos de los Distritos de la ciudad. Se convocaron las ágoras con flexibilidad tanto en horarios como en espacios, facilitando el transporte para ciertos centros alejados de los espacios de las Ágoras. Se convocaron por separa-

do las ágoras dirigidas a niños y niñas de 8 a 11 años de las dirigidas a adolescentes de 12 a 17.

Las ágoras empezaban con una votación colectiva para priorizar los temas y finalizaban con el «micrófono abierto» ubicado en el espacio público. La dinámica fue un gran éxito, empoderó a las participantes y fomentó su aprendizaje de ciudadanía.

5. *Utilización del Decidim.barcelona*: aunque la duración y la naturaleza del proceso *Volem decidir!* no han permitido dinamizar activamente un proceso de participación digital, se ha utilizado para experimentar con el módulo de participación *Decidim Kids*, que permite la participación de menores en procesos digitales de 8 a 13 años (a partir de 14 años, ya es posible participar digitalmente sin la autorización de tutores). La experiencia reveló la necesidad de abordar las reticencias digitales de familias y docentes, y de asegurar que los procesos digitales sean distintos en contenido y atractivos respecto a los presenciales.<sup>2</sup>
6. *Colaboración con otros proyectos de participación infantil en la ciudad*: Desde el inicio, el proceso *Volem decidir!* ha trabajado en coordinación con otros proyectos de participación infantil en la ciudad, especialmente con los ya mencionados «Agenda de los Niños y Niñas», el proceso de participación de «Ciudadanía Adolescente» y el proyecto IMCITIZEN, con el fin de generar sinergias y fortalecer la participación.

## 5. Resultados

Los resultados del proceso incluyen una priorización de los temas de interés y una batería de propuestas sobre como incrementar la participación de los chicos y chicas en la ciudad.

Los temas priorizados por los niños y niñas de Primaria incluyen, en este orden, preocupaciones como el *bullying* o acoso escolar, la pobreza, el maltrato animal, la seguridad, la vida familiar, la salud, y el medioambiente y la igualdad.

Los temas priorizados por los y las adolescentes de Secundaria, en cambio, están más relacionados con problemas de la ju-

2. <https://www.decidim.barcelona/processes/volem-decidir?locale=es>

ventud en general y tratan temas relacionados con su preocupación por su proyecto de vida futuro, como son el bienestar y la salud, la demanda de actividades de ocio y recreo, la mejora del espacio público, las actividades deportivas, la educación, la vivienda, y el emprendimiento y empleo.

Las propuestas en torno a la participación más votadas entre niños y niñas de 8 a 11 años contemplan canales de información, expresión, decisión y organización:

### **Canales de información**

- Canal de YouTube para informarse sobre la ciudad y para dar su opinión.
- Informarse en las escuelas de lo que sucede en la ciudad.
- Informarse a través de la familia.

### **Canales de expresión**

- Hacer programas de radio en las escuelas.
- Crear cuentas en las redes sociales sobre participación donde expresar sus opiniones.
- Se pide que el Ayuntamiento que haga encuestas y entreviste a chicos y chicas para conocer su opinión sobre temas importantes de la ciudad y que estas sean tenidas en cuenta.

### **Mecanismos para decidir**

- Creación de una aplicación digital donde votar y hacer propuestas de forma sencilla.
- Votaciones de temas importantes de la ciudad en las escuelas.
- Crear un Consejo de niños y niñas de la ciudad.
- Hablar con el alcalde dos veces al año.

### **Organización**

- Crear espacios como asociaciones para dar su opinión, recoger propuestas y difundirlas.

Las propuestas más votadas para la participación de adolescentes de 12 a 17 años ya no incorporan demandas de información, pero sí propuestas que responden a necesidades específicas de la adolescencia

## Demandas que responden a necesidades específicas

- Abrir centros deportivos o patios para implementar otras actividades.
- Campañas de sensibilización contra el ciberacoso y para la protección de datos personales.
- Combatir la desinformación y regular (sancionar) las noticias falsas.

## Canales de expresión

- Crear redes sociales de participación ciudadana.

## Mecanismos para decidir

- Procesos participativos presenciales y digitales como mecanismo para tomar decisiones.
- Crear espacios híbridos de decisión digitales y presenciales.
- Crear un Consejo de adolescentes como órgano de participación estable.



Figura 3. Àgora de escuelas de Primaria en Ciutat Vella (19 de abril de 2024)

Elisenda Ortega Robert

### Lecciones del proceso *Volem decidir!*

El primer derecho de la ciudadanía en democracia es el derecho a votar, es decir, a la elección de sus representantes políticos, pero en la ciudad hay un amplio porcentaje de personas, de ciudadanos, que no disponen de este derecho. Hablamos de las personas extranjeras no comunitarias que no pueden votar en las elecciones municipales y de los NNA. Quizás estamos hablando de entre un 15-18% de población de origen extranjero sin derecho a voto en las elecciones municipales y de un 15% de NNA de 0 a 17 años.

Pero no tener derecho a voto en la democracia representativa no invalida a esta población para opinar, participar, colaborar y construir comunidad. Todas las personas residentes en la ciudad, incluidos los NNA, tienen derecho a hacerse oír, porque de las decisiones políticas que se toman hoy depende su bienestar actual: las posibilidades de seguridad, de aprendizaje, de ocio que les ofrece la ciudad, pero también de estas decisiones dependen las condiciones para su desarrollo y futuro.

Por eso, el axioma que hemos de tener siempre en cuenta cuando hablamos de políticas de participación democrática desde las Administraciones públicas es que no existe una participación de calidad si no hay participación infantil, al igual que tampoco existe una participación de calidad si esta participación no es inclusiva y diversa y se dirige a todo tipo de ciudadanía.

### Éxitos del proceso

- Abordar la metaparticipación de la infancia y adolescencia de una forma divertida y concreta, creando una metodología en imágenes que es fácilmente aplicable a otros procesos y ámbitos. Demostrar la capacidad de la infancia y adolescencia para generar y expresar ideas y propuestas sobre su propia participación.
- Hay que señalar el éxito de las ágoras, ya que la expresión libre en el espacio público ha tenido un doble resultado:
  - Empoderar a los chicos y chicas para expresarse y participar en los asuntos de la ciudad.

- Visibilizar la participación de la infancia y adolescencia al resto de la población.
- No circunscribir la participación de la infancia de la ciudad al ámbito escolar, sino dar protagonismo a los equipamientos y entidades de tiempo libre ubicados en los barrios. Aunque la respuesta de estos centros y entidades en el proceso haya sido desigual, son los niños y niñas de estos centros los que aseguran la continuidad del proceso incorporándose a la Comisión de Seguimiento con el apoyo de sus monitores y monitoras y los que pueden colaborar de forma constante en una nueva estructura de participación territorial infantil y adolescente.

### Próximos pasos

Debemos preguntarnos, en todos los procesos de participación adulta que se abren a la ciudadanía desde la Administración, ¿cómo adaptarlos para la participación infantil? Una de las lecciones del proceso *Volem decidir!* es que es necesario, en lugar de esforzarnos por adaptar a los niños y niñas a la forma de participar de los adultos, aplicar las metodologías que nos han funcionado entre la población infantil y adolescente y transferirlas directamente a los procesos de los adultos, otorgando un valor y significación relevante a las propuestas y decisiones surgidas de los espacios de decisión infantil.

Por eso, en el próximo proceso de los Presupuestos Participativos 2024-2025, que se está preparando en Barcelona, nos proponemos incorporar la dinámica de talleres autoimpartidos y ágoras del proceso *Volem decidir!*

Los Presupuestos Participativos están dotados con 30 millones de euros en inversión que se distribuirán territorialmente en función de las características de cada distrito de Barcelona.

Los mayores de 14 años podrán presentar y votar proyectos de inversión en línea a través de la plataforma Decidim.barcelona, pero nos preguntábamos como los menores de 14 podían participar sin tener que recurrir a complicados (y a menudo aburridos) procesos de aprendizaje de presentación de propuestas y votaciones en línea.

Finalmente, los niños y niñas de 8 a 13 años podrán presentar y votar dos proyectos para los Presupuestos Participativos en diez ágoras presenciales de distrito. Sus propuestas formarán

parte de los 25 proyectos finales a votar por toda la ciudadanía. Es decir, las propuestas surgidas de las ágoras no estarán condicionadas (como las de los adultos) a un determinado número de apoyos, sino que, por el hecho de haber sido aprobadas en asamblea infantil, irán directamente a la votación final y tendrán una visibilización específica al tratarse de propuestas de infancia y adolescencia.

De esta manera, empiezan a implementarse las demandas de decisión de chicos y chicas, damos continuidad a la metodología y dinámicas de éxito del proceso *Volem decidir!* y empezamos a construir lo que pueden llegar a ser asambleas participativas de niños y niñas enraizadas en el territorio.

### **Cómo debe ser la participación infantil para que tenga sentido**

En 1990 se celebró en Barcelona el primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, redactándose la Carta de Ciudades Educadoras. En su principio 8 (Gobernanza y Participación ciudadana), podemos leer:

Se reconocerá a la infancia, adolescencia y juventud la titularidad de ciudadanía del presente, con derecho a participar en la gestión y mejora de la vida comunitaria en igualdad de condiciones que las personas adultas, facilitando, para ello, los canales y herramientas oportunas.

Es decir, es necesario que la ciudad construya los canales y herramientas oportunas para la participación de la infancia, pero, a la vez, estos canales deben construirse en igualdad de condiciones con la participación de las personas adultas.

Cuando diseñamos procesos participativos, acostumbramos a hacerlo con el objetivo que niños y niñas participen en las decisiones que están al alcance de la participación adulta. Con todo, es preciso que nos planteemos la pregunta de forma inversa: ¿cómo hacemos para que los adultos tengan en cuenta la opinión de niños y niñas? Y también: ¿cómo podemos ayudarlos a organizarse?, ¿cuáles son los canales propios para su expresión y movilización?

Asimismo, hemos de preguntarnos por el objetivo de la participación en la infancia y qué queremos conseguir con ella: ¿que-

remos promover una participación representativa como interlocución política estable en la ciudad?, ¿debemos incorporar la participación infantil en todos los procesos participativos de la ciudad?, ¿queremos promover una cultura de participación centrada en los centros educativos o preferimos promover la participación en los barrios dando oportunidad a la autoorganización y a la movilización infantil?

Si la participación debe hacer lo posible para que el niño/niña se sienta parte integrante de la comunidad de la que forma parte, una comunidad que se rige por unas normas comunes de convivencia que nos ofrecen bienestar y seguridad a todos y que él o ella puede participar en su construcción o modificación si las encuentra injustas, es lógico pensar que la base de la participación infantil de la ciudad se produzca en los barrios, o sea, en la comunidad más próxima.

En este sentido, *Volem decidir!* ha creado una metodología propia que sale del centro educativo y que se integra en la comunidad de los barrios a través de la utilización de material que permite su ejecución de forma autónoma y la convocatoria de asambleas infantiles territoriales para la toma de decisiones.

Se trata de una metodología abierta, inclusiva, de carácter movilizador y en parte autoorganizada que puede repetirse en múltiples contextos de decisión (barrio, centros educativos, entidades), pero es necesario que la ciudad incorpore mecanismos políticos de escucha y retorno a este tipo de participación infantil.

Otros aprendizajes de este proceso son que la participación infantil debe promover la inclusión y la diversidad y promover el diálogo intergeneracional con todas las personas que forman parte de la comunidad. Debe ayudar a ponerse en la piel ajena y establecer diálogos constructivos para conseguir el bienestar colectivo. De la misma manera, es imprescindible que los niños se sientan escuchados con atención y respeto por el resto de la sociedad y, que sus propuestas sean valoradas y se argumente debidamente su aceptación o rechazo, de una manera que se pueda entender y reconocer.

Es una participación que debe intentar ser lo menos dirigida posible por los adultos, respetando los ritmos y aprendizajes de los niños y debe promover su máxima autonomía y autoorganización. Debe ser lo más amplia posible, dando la oportunidad a cualquiera de opinar y expresarse (no solo a los representantes),

y debe empoderarlos en el conocimiento de sus derechos, dándoles toda la confianza posible para ejercerlos constructivamente, en el presente y en el futuro.

A menudo se nos olvida o pasamos por alto que la participación que dirigimos a NNA debe ser una participación divertida, para disfrutar y pasarlo bien, donde puedan expresarse con las herramientas y formas que les gustan y les son propias.

Por otra parte, en la participación infantil, es necesario, más que nunca, poner el foco en el retorno y trazabilidad del proceso. No siempre se va más allá de una imagen a la hora de rendir cuentas y dar respuesta de lo que se ha hecho y de lo que no se ha hecho sobre las propuestas presentadas en los procesos participativos de infancia. La falta de retorno de los resultados del proceso puede crear el efecto contrario al que se quería conseguir, puede generar frustración y mayor desafección en los propios niños y niñas.

## Referencias bibliográficas

- Ajuntament de Barcelona, Àrea de Drets Socials, Justícia Global, Feminismes i LGTBI (2022). *Recull d'experiències de participació infantil a la ciutat de Barcelona*. Informe. resultats-construccio-desenvolupament-la-innovacio-processos-participacio-infantil-adolescent.pdf
- Ajuntament de Barcelona, Departament de Promoció de la Infància Direcció de Serveis d'Infància, Joventut i Gent Gran Àrea de Drets Socials (2018). *Impulsem la participació dels infants en els serveis i projectes municipals*. Document marc impulsem-participacio-infants-serveis-projectes-municipals.pdf
- Ajuntament de Barcelona, Drets Civils (2011). *Carta de ciutadania. Carta de drets i deures de Barcelona*. <https://bop.diba.cat/anuncis/antic/022011002602>
- Ajuntament de Barcelona, European Capital of Democracy, Pla Estratègic Metropolità de Barcelona, Cooperativa Estel (2024). Ortega, E., Serra, O. y Chrysostomou, K. *Dossier per les educadores dels equipaments i les entitats durant el procés participatiu Volem Decidir!* xpbparnasg23gpiooal5hl9i19sw
- Ajuntament de Barcelona, Cooperativa Voltes (2024). *Dossier per les educadores dels equipaments i entitats, pressupostos Participatius 2024-27*. <https://www.decidim.barcelona/processes/pressupostos2024>

- Ajuntament de Barcelona, Cooperativa Pla Estel. *Procés Participatiu de la Ciutadania Adolescent de Barcelona, Informe final (curs 2021-2022)*.
- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), Ajuntament de Barcelona. *Carta de Ciudades Educadoras*. <https://www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras>
- Chrysostomou, K., Domínguez Ferrer, A., Grigoriadou, E., Leventopoulou, I., Alexiou, P., Fernandez Moya, L., Dewolfs, B., Molteni, C. i Podlaszewska, A., (2023). *DiverCity, Youth for Gender Equal Cities* (1.ª ed.). Estratègies Socials per al Territori i els Espais Lliures, Estel, SCCL.
- Institut Infància i Adolescència de Barcelona (2023). *Informe de recerca per a l'elaboració de l'Agenda dels Infants* (2.ª ed.). IIAB-Institut Metròpoli i Ajuntament de Barcelona. [institutinfancia.cat/mediateca/informe-recerca-Agenda-2ed](http://institutinfancia.cat/mediateca/informe-recerca-Agenda-2ed)
- Novella, A. y Llena, A. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Graò.



# El Grupo Motor de Participación de los niños y niñas: cocreación para avanzar innovando en participación de la infancia

ANNA MONTOLIO FORNONS Y NÚRIA FABRA FRES

Anna Montolio Fornons

## 1. Descripción de la práctica

El Departament de Promoció de la Infància de l'Àrea de Cultura, Educació, Esports i Cicles de Vida de l'Ajuntament de Barcelona ha iniciado un proyecto para fomentar la participación de los niños y niñas en los asuntos que les conciernen. Esto incluye la creación de un grupo de trabajo compuesto por profesionales municipales, comités temáticos, sesiones de formación y apoyo a iniciativas de participación infantil.

Los objetivos del grupo de trabajo son diversos y abarcan desde el reconocimiento y promoción del derecho a la participación de los niños y niñas hasta la facilitación de espacios donde puedan expresar sus opiniones e intereses, así como proponer acciones que impacten en sus vidas. Además, se busca formar a los profesionales que trabajan con la infancia en un marco de referencia común sobre la participación infantil y fomentar la innovación colaborativa en este ámbito.

El proyecto también tiene como objetivo establecer estrategias de coproducción con y desde la perspectiva de los niños y niñas, reconociendo, así, su papel como ciudadanos y su ejercicio de roles políticos. Para ello, se han establecido tres líneas es-

tratégicas que buscan promover la participación infantil a través de la creación de órganos de participación estables en la ciudad de Barcelona.

Una de las acciones clave del proyecto ha sido recopilar y analizar experiencias de participación infantil en diferentes departamentos, con el apoyo de expertas de la Universidad de Barcelona, con el fin de identificar fortalezas y debilidades y promover nuevas iniciativas.

Como resultado de este trabajo, se han elaborado dos documentos principales: uno que establece las directrices para impulsar la participación infantil en los servicios y proyectos municipales, y otro que recopila experiencias de participación infantil de éxito.

A lo largo de los años, el grupo ha mantenido reuniones regulares para avanzar en sus objetivos, adaptándose a las circunstancias, como la realización de reuniones virtuales en 2020 debido a las restricciones de la pandemia. También se han creado grupos de trabajo específicos para evaluar los procesos de participación infantil y profundizar en el análisis de buenas prácticas. Este proyecto refleja un compromiso firme con el reconocimiento y la promoción de los derechos de la infancia en la ciudad de Barcelona.



**Figura 4.** El Grupo Motor de Participación de los niños y niñas

**Tabla 1.** Composición del Grupo Motor

Categoría	Departamentos/Servicios
Infancia y Juventud	– Departamento de Promoción de la Infancia – Departamento de Juventud – Departamento de Atención Social a la Infancia y las Familias del IMSS – Departamento de Programas y Equipos de Atención Social y Apoyo a los Servicios Sociales (IMSS)
Salud y Discapacidad	– Instituto de Personas con Discapacidad (IMPD) – Agencia de Salud Pública de Barcelona (ASPB)
Educación y Participación	– Institut Infància i Adolescència de Barcelona – Consorcio de Educación de Barcelona (CEB) – Departamento de Programas Educativos de Ciudad – Departamento de Fomento de la Participación – Dirección de Servicios de Democracia Activa y Participación – Departamento de Participación de Urbanismo, Transición Ecológica, Servicios Urbanos y Vivienda
Sostenibilidad y Urbanismo	– Programa Escuelas + Sostenibles – Oficina de Cambio Climático y Sostenibilidad – Departamento de Equipamientos y Programas
Territorio y Acción Comunitaria	– Personas técnicas de Infancia de los 10 Distritos – Plan de Barrios del Departamento de Fomento de Ciudad
Derechos e Inclusión Social	– Oficina para la No Discriminación (OND) – Departamento de Interculturalidad y Pluralismo Religioso – Departamento de Servicios y Programas de Alojamientos Individuales – Dirección de Servicios de Atención al Sin Hogar
Expertos Académicos	– Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía (dos profesoras asesoran en los contenidos teóricos)

Fuente: elaboración propia

## 2. Principios que inspiran el trabajo del Grupo Motor

- *Compromiso con el servicio público:* implica actuar con responsabilidad y cercanía, demostrando en cada acción nuestro propósito genuino de mejorar la calidad de vida de la ciudadanía y promover el desarrollo sostenible de la ciudad y su entorno. Esto significa que estamos comprometidos a trabajar para garantizar los derechos de los niños y niñas de la ciudad y mejorar su calidad de vida, tal como se establece en la Convención sobre los Derechos del Niño, ratificada por el gobierno español, con especial énfasis en el derecho a la participación de los niños y niñas. Además, el grupo analiza y trabaja en diversas formas de participación infantil para cumplir con diferentes normativas, como la Ley 14/2010 de los Derechos y las

Oportunidades en la Infancia y la Adolescencia (LDOIA) y el Decreto 200/2013, de 23 de julio, de los consejos de participación territorial y nacional de los niños y adolescentes de Cataluña, en especial el artículo 16.

- *Responsabilidad municipal centrada en proyectos de proximidad y territorio*: el apoyo del Grupo Motor a los proyectos de participación infantil garantiza una ciudad más amigable y sostenible para los niños y niñas y su entorno.
- *Respeto mutuo*: buscamos construir relaciones basadas en el respeto mutuo y la cooperación, tanto dentro de nuestro equipo de trabajo como con la comunidad a la que servimos. Aspiramos a crear un clima laboral y una ciudad que fomente la hospitalidad y la convivencia cívica incluyendo a toda la ciudadanía, reconociendo que la infancia es ciudadanía hoy. En el Grupo Motor –donde se ha creado un clima constructivo, respetuoso y cooperativo centrado en la innovación y mejora de los proyectos de participación infantil–; se ha promovido un ambiente laboral positivo entre los miembros del grupo, que se han apoyado y ayudado mutuamente en la evolución de los diferentes proyectos. Además, se ha compartido y socializado el conocimiento adquirido por cada departamento, tanto de proyectos exitosos como de los desafíos que se han de afrontar en algunas iniciativas de participación infantil.
- *Transparencia*: guía nuestras acciones, realizando nuestro trabajo con honestidad, coherencia y transparencia para aumentar la comprensión y confianza en nuestra institución. Realizamos nuestras actividades con honestidad y coherencia, comunicando de manera clara y accesible nuestras acciones y decisiones. Esto ayuda a aumentar la comprensión por parte de la ciudadanía y fortalece la confianza en nuestras instituciones y en el proceso democrático. Estamos abiertos a nuevas ideas y colaboramos activamente con diferentes actores, tanto internos como externos, para desarrollar proyectos innovadores que contribuyan al desarrollo y transformación de la ciudad.
- *Agilidad y adaptación*: la agilidad es otro principio fundamental que guía nuestra labor. Trabajamos con profesionalismo, adaptándonos rápidamente al contexto en el que nos desenvolvemos para lograr resultados efectivos y cumplir con los ob-

jetivos establecidos. Esta capacidad de adaptación nos permite responder de manera eficiente a las necesidades cambiantes de la sociedad y a los desafíos que surgen en nuestro entorno

### 3. Metodología de trabajo

Los miembros del Grupo Motor de los diversos departamentos municipales trabajamos con la metodología de cocreación como un proceso activo y creativo basado en la colaboración entre los integrantes del grupo, con el objetivo de llevar a cabo experiencias innovadoras de participación infantil. Este enfoque, se apoya en la colaboración con la Universidad de Barcelona, fomentando el uso de evidencia académica en los proyectos y servicios municipales, al tiempo que conectamos la investigación con la toma de decisiones públicas, siempre en consonancia con las recomendaciones de la Comisión Europea y la OCDE.

El trabajo en investigación colaborativa o transdisciplinar facilita la vinculación entre la participación infantil y la producción de conocimiento científico a través del proceso de coproducción de conocimiento. Este proceso ha dado como resultado la creación de dos publicaciones significativas: un documento marco y un compendio de experiencias.

Este proceso reúne a académicos y profesionales de diversas áreas municipales para analizar conjuntamente los problemas, debatir sobre los futuros deseables y explorar las estrategias y acciones para alcanzar esos futuros. Esta colaboración multidisciplinar permite enriquecer las prácticas innovadoras llevadas a cabo desde cada departamento. Otra característica clave del trabajo del Grupo Motor es que a la colaboración interdisciplinar se le une la colaboración con la Universidad de Barcelona ha enriquecido la calidad de nuestro trabajo al proporcionar análisis y reflexiones sobre los procesos prácticos de participación infantil. Además, se han construido documentos teóricos basados en estas experiencias y reflexiones, lo que ha facilitado el inicio de procesos más rápidos y efectivos. El grupo favorece la consecución de los resultados previstos, así como el análisis de los desafíos y dificultades encontrados. Finalmente, fomentamos la cocreación como una forma de impulsar la innovación y el progreso tanto en nuestra institución como en la ciudad en su conjunto.

El Grupo Motor, que ha estado activo desde 2017 hasta la fecha, es altamente valorado tanto por sus miembros como por los responsables de los diferentes departamentos participantes. La implementación de proyectos de participación infantil puede ser un desafío, y el hecho de que el grupo sea transversal y transdisciplinar aporta una gran riqueza a las prácticas innovadoras que se llevan a cabo desde cada área. Esta diversidad de perspectivas y conocimientos contribuye significativamente a la efectividad y relevancia de las iniciativas desarrolladas en cada departamento.

#### 4. Principales aportaciones, temas abordados, contenidos y resultados

Desde su creación, los miembros del grupo han ido avanzando progresivamente en la promoción de la participación infantil en sus proyectos y encargos. Asimismo, han compartido la visión de la participación de la infancia entre los compañeros de los respectivos departamentos creando una nueva cultura de la participación que se ha reflejado en avances importantes en los proyectos que llevan a cabo.

Se ha elaborado el *Documento marco Impulsamos la participación de los niños y niñas en los proyectos y servicios municipales*,<sup>1</sup> construido colaborativamente entre las personas miembros del grupo.

El impacto del Grupo Motor se ha reflejado en las mejoras de los pliegos de contratación y en un mayor número de proyectos de participación de la infancia. Asimismo, la coordinación entre los departamentos ha facilitado que el nombramiento de Barcelona como capital europea de la Democracia haya incluido el proyecto *Volem decidir!* dirigido a la participación de la infancia y la adolescencia.

El Grupo Motor, a lo largo de estos años, desde su inicio, tiene una muy buena valoración por parte de los miembros, así como de los departamentos implicados.

Las experiencias recopiladas y analizadas se plasmaron en un documento presentado durante la Jornada virtual «Experiencias

1. <https://ajuntament.barcelona.cat/dretssocials/sites/default/files/arxiu-documents/impulso-participacion-infancia-servicios-proyectos-municipales.pdf>

innovadoras de participación de los niños y niñas», celebrada el 11 de noviembre de 2020.

En 2021, se establecieron dos grupos de trabajo adicionales que se enfocaron específicamente en dos temas considerados prioritarios. Uno de estos grupos se dedicó a la evaluación de experiencias de participación infantil, mientras que el otro se centró en la creación de nuevas experiencias de participación infantil, con reuniones mensuales programadas. Cada dos meses compartían sus avances en las reuniones plenarias del Grupo Motor.

Las reuniones plenarias del Grupo Motor, en las que participan todos sus miembros, se llevaron a cabo con una regularidad de cada mes o cada dos meses, dependiendo de las cargas de trabajo de los miembros.

En las reuniones que lleva a cabo el grupo comparte los avances en los diferentes proyectos, tratando aspectos de la participación de los niños y niñas, así como los retos, aprendizajes y dificultades. Los contenidos que se abordan son los que plantean los miembros del Grupo Motor. A lo largo de estos años, los avances se han concretado en una mejor coordinación entre los diferentes departamentos, proyectos que se han trabajado conjuntamente, documentación que se ha compartido, incorporación de la participación de la infancia en los pliegos de contratación de servicios y equipamientos dirigidos a la infancia. Así como en la elaboración de documentación, la organización de jornada compartiendo los avances del grupo, o la participación en diferentes jornadas exponiendo la tarea del Grupo Motor. También periódicamente el Grupo Motor se reúne con responsables políticos para compartir los avances y retos pendientes.

El año 2022, el Grupo Motor compartió su experiencia en una mesa redonda del grupo de Comunidad de investigación y conocimiento. Este grupo reúne a los equipos profesionales del Àrea de Drets Socials, Justícia Global, Feminismes i LGTBI de l'Ajuntament de Barcelona con grupos de investigación universitarios y personal investigador de las universidades, promoviendo la investigación aplicada colaborativa como un elemento de reflexión, análisis, mejora e innovación.

Durante el año 2023, siguió impulsando el Grupo de Evaluación de Procesos de Participación de los niños y niñas, que tiene por objetivo valorar programas, proyectos y servicios existentes a

partir de la metodología de la evaluación participativa en la que los niños y niñas son los protagonistas. Se celebraron 3 sesiones monográficas con los profesionales de los 2 centros abiertos municipales para implementar evaluación participativa, y 2 sesiones formativas para empezar a integrar un cambio de mirada menos adultocentrista en los dos centros abiertos.

- El Grupo Motor presentó el documento *Retos y propuestas por una política pública de participación de la infancia en la ciudad de Barcelona* al Comisionado de políticas de Infancia, Adolescencia, Juventud y LGTBI.
- En 2024, en el marco de la colaboración con la Universidad de Barcelona y el proyecto IMCITIZEN, se ha realizado una formación dirigida a profesionales municipales, responsables políticos y educadores de centros para niños y niñas. Esta formación ha recibido muy buena valoración por parte de los asistentes. La mezcla de las diferentes tipologías de participantes ha enriquecido la experiencia compartida.
- Se han apoyado iniciativas innovadoras de los distritos con sesiones de preparación con tres distritos (el Distrito de Sants-Montjuïc, el Distrito de Les Corts y el Consejo de Niños del Distrito de Sant Martí), y una sesión formativa con los profesionales de los casales infantiles del Distrito de Sant Andreu.
- Se constituyó una comisión de trabajo para impulsar la iniciativa *Volem decidir!*, dirigido a los niños en el marco de la celebración de Barcelona como Capital Europea de la Democracia 2024.
- Se ha seguido impulsando la evaluación de procesos de participación de los niños en centros abiertos, con el objetivo valorar programas, proyectos y servicios existentes a partir de la metodología de la evaluación participativa en la que los niños y niñas son los protagonistas. Se han celebrado tres sesiones monográficas con los profesionales de los dos centros abiertos municipales para implementar evaluación participativa, y dos sesiones formativas para empezar a integrar un cambio de mirada menos adultocentrista en los dos centros abiertos.
- Se ha dado apoyo a iniciativas innovadoras de los distritos con sesiones de preparación con tres distritos (el Distrito de Sants-Montjuïc, el Distrito de Les Corts y el Consejo de Niños

del Dto. de Sant Martí), y una sesión formativa con los profesionales de los casales infantiles del Distrito de Sant Andreu.

- El Grupo Motor estuvo invitado al acto de presentación del Pacto de ciudad por la salvaguarda de los derechos humanos.
- El Grupo Motor ha iniciado la elaboración de una nueva publicación sobre experiencias innovadoras de participación de los niños y niñas.
- Miembros del Grupo Motor han participado en las Ágoras del proyecto *Volem decidir!* en encuentros de las Plataformas IMCITIZEN y en los actos de la Constitución del grupo Alta-voz de Ciudad del proyecto «Hablan los niños y niñas» y «La Agenda de los Niños y Niñas». Todos estos programas, durante el 2024, se han coordinado y en los encuentros han participado niños y niñas de estos diferentes proyectos.

Estos momentos destacados muestran el compromiso continuo del Grupo Motor en promover la participación infantil y en colaborar activamente con otros actores clave para impulsar la investigación aplicada colaborativa en este campo:

**Tabla 2.** Acciones y momentos destacados

Septiembre a noviembre 2017	Puesta en marcha del Grupo Motor de Participación de los niños y niñas (técnicos municipales)
20 noviembre 2017	Jornada InfantLab: laboratorio de ideas para la participación de niños, niñas y adolescentes (coincidiendo con el Día Internacional de los niños y niñas)
Abril 2018	Taller de participación infantil modelo Change Factory dirigido a los miembros del Grupo Motor y entidades que trabajan infancia, a cargo de niños y niñas del modelo Change Factory de Noruega
16 octubre 2018	Presentación del documento <i>Impulsamos la participación de los niños y niñas en los servicios y proyectos municipales</i> a la Comisión de Derechos Sociales, Cultura y Deportes
Noviembre 2019	Presentación del grupo de trabajo de participación de los niños y niñas en la jornada municipal La infancia y adolescencia en Barcelona: Presente y futuro. ¿Qué sabemos, qué está haciendo el Ayuntamiento? Retos de ciudad
Septiembre 2020	<i>Documento de buenas prácticas de participación</i> a partir del documento <i>Impulsamos la participación de los niños y niñas en los servicios y proyectos municipales</i>

Noviembre 2020	Jornada de presentación del documento de buenas prácticas
Febrero 2021	DAFO órganos de participación de los niños y niñas
Mayo 2021	Inicio de los Grupos de trabajo: grupo de trabajo de evaluación y grupo de trabajo de construcción de procesos de participación de los niños y niñas
Noviembre 2021	Presentación del grupo de trabajo de participación de los niños y niñas para el impulso, construcción, desarrollo e innovación de procesos de participación infantil en la jornada Estrategia hacia los retos de infancia en Barcelona, con horizonte 2030
Enero-abril 2022	Participación de los niños y niñas en el Plan de Infancia (Distritos de Nueve Barrios, San Andrés y San Martín)
Febrero 2022	Libro Recopilación de experiencias de participación infantil en la ciudad de Barcelona (en catalán)
Abril 2022	Libro Recopilación de experiencias de participación infantil en la ciudad de Barcelona (en castellano)
26 abril 2022	Presentación del Grupo Motor en la mesa redonda «La participación de los/las profesionales en las investigaciones aplicadas colaborativas en los territorios» dentro del <i>Ciclo de reflexión, experiencias y debate: La investigación aplicada colaborativa en el Ámbito social</i>
Junio 2022	Jornada interna del Grupo Motor de Participación de los niños y niñas. Elaboración del documento <i>Retos y propuestas para una política pública de participación de la infancia en la ciudad de Barcelona</i>
Octubre 2022	Presentación del documento <i>Retos y propuestas para una política pública de participación de la infancia a la ciudad de Barcelona</i> del Grupo Motor de Participación de los niños y niñas a la concejalía de Participación, y a la regiduría de Infancia, Juventud, Personas Grandes y Discapacidad.
2023	Grupo de Evaluación de Procesos de Participación de los niños y niñas en centros abiertos municipales Apoyo a iniciativas innovadoras de los distritos
2024	Ágoras del proyecto <i>Volem decidir!</i> Plataformas IMCITIZEN Constitución del grupo Altavoz de Ciudad del proyecto «Hablan los niños y niñas» y «La Agenda de los Niños y Niñas» Formación a profesionales municipales dentro de la colaboración con el proyecto IMCITIZEN

Fuente: elaboración propia

## 5. Materiales y documentación que emergen del trabajo del Grupo Motor de Participación de los niños y niñas

Grupo Motor de Participación de los Niños y Niñas (s. f.). *Impulsamos la participación de los niños y niñas en los proyectos y servicios municipales* (versiones catalán, castellano e inglés). Ajuntament de Barcelona.

Documento marco. <https://ajuntament.barcelona.cat/dretssocials/sites/default/files/arxiu-documents/impulsem-participacio-infants-serveis-projectes-municipals.pdf>

Documento de síntesis. <https://ajuntament.barcelona.cat/dretssocials/sites/default/files/arxiu-documents/guia-participacio-infants-sintesi.pdf>

Grupo Motor de Participación de los Niños y Niñas (s. f.). Documento de experiencias de participación de los niños y niñas. Ajuntament de Barcelona. <https://ajuntament.barcelona.cat/dretssocials/sites/default/files/arxiu-documents/resultats-construccio-desenvolupament-la-innovacio-processos-participacio-infantil-adolescent.pdf>

Ajuntament de Barcelona (s. f.). Presentación «La participación de los niños y niñas en la ciudad: Laboratorio de ideas y propuestas» y vídeos de la jornada. [https://ajuntament.barcelona.cat/participacio-ciudadana/ca/noticia/un-centenar-de-persones-participen-en-la-jornada-experiencies-innovadores-de-participacio-infantil\\_1007127](https://ajuntament.barcelona.cat/participacio-ciudadana/ca/noticia/un-centenar-de-persones-participen-en-la-jornada-experiencies-innovadores-de-participacio-infantil_1007127)

Ajuntament de Barcelona (2020, 26 de noviembre). Vídeo resumen de la jornada InfantLab y reportaje en el Catacrak (7:48 a 11:04). YouTube. <https://youtu.be/tG9QhwH8iXE>

Massaguer, R. (s. f.). Las redes sociales y la participación de los niños, niñas y adolescentes [vídeo de ponencia]. Ajuntament de Barcelona

### APORTES Y LECCIONES APRENDIDAS

Núria Fabra Fres

La propuesta analizada parte de la premisa de entender la participación infantil como un ejercicio de derechos, es decir, una oportunidad para ejercer las responsabilidades propias de la ciudadanía activa. En la presentación, enmarcan la importancia de reconocer dicho derecho, incluyendo estrategias de formación

de los equipos profesionales y la constitución de un espacio estable de participación, que compromete a la Administración y sus equipos políticos y técnicos a incorporar dicha perspectiva.

Cabe recordar que la participación infantil tiene un doble valor: permite escuchar y atender las aportaciones y demandas de la infancia y la adolescencia para mejorar la convivencia y el buen vivir de las comunidades al mismo tiempo que ofrecer un espacio de formación, desarrollo de actividades y entrenamiento que facilitará en el futuro su participación social y política. En este sentido, la propuesta habla de la participación en los ámbitos que les conciernen. Debo señalar, sin embargo, los riesgos de esta definición, ya que puede ofrecer limitaciones a la participación, conllevando un riesgo de cierto adultocentrismo en la toma de decisiones de las temáticas a abordar en los espacios de participación. Por ello, recomiendo incluir la decisión de contenidos de dichos espacios participativos la toma de decisiones de los temas a tratar, ofreciendo una oportunidad de introducir temáticas que, *a priori*, pudieran no ser consideradas concernientes a la infancia, pero que sí pueda ser considerada, siempre que sea justificada la idoneidad de mutuo acuerdo.

La participación social constituye un espacio de construcción del pensamiento crítico, facilitando la comprensión de la diversidad y fortaleciendo las competencias y habilidades necesarias para la convivencia comunitaria y el desarrollo de la plena sociabilidad. En definitiva, constituye una estrategia de acción política orientada a construir el bien común (Venceslao, 2021), incluyendo la infancia en este objetivo sostenible de la corresponsabilidad de lo público y comunitario. Así como, un proceso de aprendizaje significativo que, sin duda, repercutirá en su implicación futura en la participación sociopolítica.

Por ello, el compromiso político y técnico descrito tiene especial relevancia para la formación de ciudadanos activos en el ámbito local. La comunidad es un espacio de proximidad especialmente adecuado para iniciar el ejercicio de la ciudadanía activa de la infancia.

La participación infantil permite reconocer las capacidades y sabiduría de la infancia, garantizar la inclusión de la infancia y la adolescencia en la política local. La propuesta también aporta el valor de reconocer la sabiduría y experiencia de los equipos técnicos tomando de punto de partida la investigación y construc-

ción de un marco teórico compartido y la recopilación de buenas prácticas ya existentes. Esta metodología nos sitúa en un marco de cocreación de gran valor, señalando la importancia de evaluar y transferir las buenas prácticas existentes. Dinámica que deberá seguir sosteniéndose en el tiempo.

Otro elemento destacable es la elección de un espacio estable, que descarta la opcionalidad de la participación a la voluntad técnica o política. Un espacio estable garantiza la perpetuidad en el tiempo, siendo recomendable su reglamentación formal, para asegurar dicha estabilidad y continuidad, evitando la volatilidad de un sistema intencional acordado, pero no reglamentado y reconocido en las normativas locales. Disponer de un documento de definición y otro de buenas prácticas es, sin duda, un reconocimiento de gran valor, pero la reglamentación puede aportar su consolidación en el tiempo, siendo una recomendación para su estudio jurídico, pudiendo oficializarse a través de un decreto de gobierno o similar.

El siguiente elemento que destacar es el compromiso de la cocreación y la innovación en el ámbito de la participación infantil. El acuerdo de trabajo con la Universidad de Barcelona es una buena práctica, suma el saber hacer científico y el rigor académico a la experiencia, cumpliendo con la necesaria transferibilidad del saber científico de los equipos universitarios. No obstante, atendiendo a las recomendaciones metodológicas de participación infantil, también debo recomendar la inclusión de niños y niñas en el Grupo Motor, sería una oportunidad de coliderazgo entre adultos e infancia y adolescencia. Esta propuesta de inclusión parte de considerar la infancia como actores sociales competentes y colaborativos (Erstad et al., 2021). La inclusión de la infancia en los grupos motores son una oportunidad de aplicar un modelo de Liderazgo metodológico «que implica la influencia y guía del grupo de chicas y chicos en cómo desarrollar la participación y activar las estrategias que permitan planificar, accionar y ejercer la planificación» (Novella y Llena, 2024, p. 21).

Una práctica de real ejercicio del derecho a la participación que, además, facilitaría la determinación de los ámbitos de trabajo desde el punto de vista de la infancia, evitando el riesgo adulto céntrico anteriormente mencionado.

Cabe mencionar que incluso en contextos de alta vulnerabilidad y restricción de derechos como el contexto penitenciario,

existen precedentes de participación de la población destinataria dentro de los grupos motores impulsores de la participación. Me estoy refiriendo al ejemplo de la Mesa de participación Social (TPS)<sup>2</sup> del Departamento de justicia, definido como espacio de participación estable, con finalidad consultiva, tiene el objetivo de promover la mejora de la ejecución penal en Cataluña promoviendo la participación de las entidades colaboradoras y de voluntariado y las personas penadas. La TPS dispone de un Grupo Motor o mesa de primer nivel, de carácter general que impulsa grupos de trabajo y grupos territoriales que incorporan los gobiernos locales y las personas penadas destinatarias de la política pública objetivo de trabajo (Fabra et al., 2021). Esta estructura que funciona desde 2009 y ha dado múltiples ejemplos de eficacia incorpora personas internas en centros penitenciarios, prueba que incluso los colectivos más complejos permiten y recomiendan la inclusión de las personas destinatarias en los grupos motores. Recomendando, pues, la inclusión de niños y niñas en el Grupo Motor de la Participación infantil del Ajuntament de Barcelona, que, además, pueden aportar metodologías innovadoras, no basadas en la reproducción de las estrategias de las personas adultas, sino incorporando dinámicas y estrategias desde la mirada infantil.

En cuanto a los principios que inspiran el trabajo del Grupo Motor, son de alto valor y recogen la metodología validada en impulso de la participación en la gobernanza: la proximidad y el territorio que pueden y deben garantizar recoger los intereses de la infancia, el respeto mutuo que garantiza la disponibilidad de un entorno seguro para la participación, la transparencia que recoge la existencia de canales ágiles de información y retorno de resultados, la agilidad y adaptación que recoge el principio de horizontalidad y flexibilidad que dotan de sentido y valor a los contenidos de trabajo, recogiendo todos los elementos facilitadores de las metodologías participativas.

La experiencia de impulso de espacios de participación estables nos dice la importancia de considerar dentro de los principios orientadores la autogestión y sostenibilidad de las acciones impulsadas. Novella y Llena (2018) defienden el activismo como

2. En catalán: *Taula de Participació Social* (TPS). Más información: [https://justicia.gencat.cat/ca/ambits/reinsercio\\_i\\_serveis\\_penitenciaris/tps](https://justicia.gencat.cat/ca/ambits/reinsercio_i_serveis_penitenciaris/tps)

motor participativo, algo que denominan *magnetismo participativo*, por lo que, si la participación y el activismo llaman al dinamismo participativo, la autogestión de espacios debe ser considerada e impulsada como principio. Viendo los resultados del Grupo Motor desde 2017, se intuye esta perspectiva, por ejemplo, en la evaluación de procesos participativos mencionada. Por ello, sería recomendable incluir el impulso de la autogestión en los principios orientadores, estrategia que, además, aporta facilidades para la sostenibilidad de la participación infantil a largo plazo.

Para completar el análisis de la propuesta metodológica, es preciso hacer hincapié en un elemento no muy detallado en la propuesta pero que acaba siendo determinante en los procesos participativos y refiere a la existencia de presupuesto y medios técnicos para su desarrollo. Así como la implicación de todos los agentes comunitarios implicados en la atención a la infancia y la adolescencia en el ámbito municipal. La propuesta relata la implicación de diferentes áreas municipales y la mejora en el trabajo interdisciplinar y en red, resultado esperado para un buen proceso participativo que recomiendo incluya siempre y de forma explícita no solo los agentes locales y de la Administración, sino también el Tercer Sector Social, un proveedor de servicios y agente comunitario de innovación y desarrollo que debe ser considerado e invitado al Grupo Motor y a las comisiones y acciones participativas que se diseñen, aunque por ello aumente la complejidad de la gestión y los costes del proceso en tiempo y dinero. La inclusión de diferentes agentes comunitarios favorece el impacto social de la investigación (Stewart et al., 2014), pues todavía resulta más relevante en procesos de transformación social.

Se constituye, así, una metodología de *trabajo en red* en toda su amplitud, tal como ha sido demostrada en los planes educativos de entorno, las ciudades educadoras o las comunidades de aprendizaje, estrategias que suman e implican todo tipo de actores sociales: la Administración, el tercer sector, la comunidad y la infancia.

Para concluir reforzar la relevancia del Grupo Motor como estrategia de impulso de la participación de la infancia en las políticas municipales, sus principios inspiradores y documentos de bases son relevantes y referentes para impulsar dicha participación, reconociendo la validez de la colaboración entre la Admi-

nistración y la Universidad y destacando el compromiso político y técnico de la experiencia mostrada. Las prácticas realizadas son muestra de su efectividad y se recomienda su mantenimiento y transferibilidad en otros contextos, sumando, en lo posible la participación de la infancia y el Tercer Sector social dentro de los propios grupos motores y promoviendo prácticas flexibles y dinámicas que faciliten la participación infantil, más allá de las habituales prácticas de redes profesionales.

## Referencias bibliográficas

- Erstad, O., Miño, R. y Rivera-Vargas, P. (2021). Prácticas educativas para transformar y conectar escuelas y comunidades. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 29(66), 21-31. <https://doi.org/10.3916/C66-2021>
- Fabra-Fres, M. N., Enjuanes, J. y Morata, T. (2021) La Mesa de participación social: un caso práctico de gobernanza participativa. En: Marín, J. A., De la Cruz, J. C., Pozo, S. y Gómez, G. *Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible* (pp. 1024-1037). Dykinson.
- Novella, A. y Llena, A. (coords.) (2018). *Impulso de la participación de la infancia en los servicios y proyectos municipales. Grup Motor de Participació dels infants*. Departament de Promoció de la Infància. Ajuntament de Barcelona.
- Novella, A. M. y Llena, A. (2024). Giros conceptuales sobre participación social de la adolescència. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 44, 15-27. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2024.44.01](https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.44.01)
- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N. y Rook, D. W. (2007). *Focus groups*. California: SAGE Publications [trad. cast.: *Grupos focales*]. <https://doi.org/10.4135/9781412991841>
- Venceslao, M. (2021). Participación escolar y cultura democrática. En: R. Mari y R. Barranco (eds.). *La Participación educativa en centros de secundaria* (pp. 13-21). Graó.

## Construyendo caminos para y desde la participación infantil

ALEJANDRO GARCÍA Y ANTONIO ALCÁNTARA ALCÁNTARA

Alejandro García

¿Puede un niño o una niña tener realmente agencia? ¿Tiene la infancia capacidad y posibilidad de incidencia política real en cada territorio concreto que habita? ¿Son realmente entendidos por nuestra sociedad los artículos sobre participación de la Convención de Derechos del Niño/a de Naciones Unidas? ¿Están adaptados, o incluso pensados y diseñados con la infancia, los –aún escasos– órganos, procesos, procedimientos y estructuras de participación infantil? ¿Sabemos las personas adultas escuchar verdaderamente «las frecuencias onda» vitales de la/s infancia/s? ¿Cuánto puede la infancia en su ciudad, y en su propia vida? ¿Por qué? ¿Podría ser todo esto de otra manera? ¿Qué requeriría para poder ser? ¿Qué consecuencias tendría en nuestra sociedad? ¿Puede la participación infantil inspirar modelos más creativos de participación ciudadana?

Vamos a intentar acercarnos e inspirar algunas posibles respuestas (o vías de respuesta) a través de una serie de pequeñas historias todas ellas reales, y de muy diversa índole, pero basadas en niveles de protagonismo infantil, ubicado en territorios y conectado con sus comunidades locales y sus estructuras de poder y gobierno.

Posteriormente, extraeremos algunas lecturas de estas historias, de entre las muchas claves que se pueden obtener.

# 1. Historias de participación infantil y adolescente

## 1.

Una carta aparece bajo la puerta de entrada del Ayuntamiento. La alcaldesa la encontró al entrar a primera hora de la mañana. Una niña de siete años era quien firmaba la misiva. En ella solicitaba que se volviese a recuperar la cabalgata de Reyes que llevaba años sin celebrarse en aquel pequeño municipio de zona rural.

La alcaldesa decidió convocar a las asociaciones vecinales y mostrarles la petición «formal», entregada vía ranura de la puerta del consistorio, que la niña había hecho. Dos meses después, el 5 de enero, tiene lugar el desfile de la noche de los Reyes Magos. Ayuntamiento y comunidad habían respondido a la petición de la niña que era componente del grupo local de participación infantil y que había comprendido que tenía derecho a ser escuchada y hacer llegar sus propuestas al gobierno local.

Este modo en que la niña comprendió sus derechos la hizo llevar a cabo una acción por su cuenta, que no solo benefició a toda la infancia local, sino que reunió y activó a las entidades locales, revitalizando la zona.

## 2.

En sala estaban reunidos representantes de todos los partidos políticos del municipio: Podemos, Vox, Izquierda Unida, PP y PSOE. Se trataba de una reunión extraordinaria a la cual, además, asistía un cierto número de niños y niñas del grupo local de participación infantil. De hecho, fueron ellas y ellos quienes convocaron a los políticos, en el espacio habitual de reunión de estos chicos y chicas, dentro de las acciones que estaban realizando en el marco de la campaña de Unicef *En las próximas elecciones mueve ficha por la infancia*. Estos chicos y chicas habían estado trabajando en una carta a los políticos y las políticas locales para darles argumentos sobre la importancia de que los escuchasen y tuviesen en cuenta en sus programas y propuestas electorales. Con ese fin fueron convocados y afortunadamente acudieron. Lo que se encontraron, no obstante, no fue lo que esperaban, porque los niños y niñas apenas les dejaron presentarse. Tras una ronda de nombres y partidos a los que pertenecían, el grupo de participación infantil les propuso ¡ponerse a jugar! ¿Por qué? Pues porque de ese modo podrían entrar en «energía u

onda infantil» y, desde ahí, comprender mejor las propuestas de los niños y niñas. Y así fue como chicos y chicas fueron proponiendo algunos juegos que ellos y ellas crearon y/o adaptaron con relación a lo que es la participación infantil, y los representantes y las representantes de todos los partidos mencionados (alcaldesa incluida) se pusieron a jugar y reír juntos y juntas y, finalmente, a escuchar con mucha atención y muy buena disposición las propuestas de los niños y niñas allí presentes. No hubo discusiones. Hubo un *bien-estar* para un *bien-hacer* de la mano de los/las menores de edad del municipio.

Tras acabar la sesión, hubo unanimidad entre todos los partidos: sus mentes adultas habían conectado y comprendido realmente (por fin) lo que es la participación infantil.

### 3.

Los Servicios Sociales municipales habían reunido a diversos agentes sociales para debatir, desde sus respectivos ámbitos de trabajo e influencia, con relación a la infancia y adolescencia local. El objetivo: elaborar de manera participativa un Plan Municipal de Infancia.

Pediatra, policía municipal, trabajadora social, maestras del colegio público, mamás y papás, concejales y concejalas del gobierno local y de la oposición..., un variado grupo de personas relacionadas, de una u otra manera, con la infancia, se juntaron en varias reuniones para analizar la situación de su pequeño y montañoso municipio de una zona rural asturiana y consensuar las propuestas a plasmar en el Plan de Infancia.

Mientras tanto, en otra sala, un aula del único colegio del pequeño y escasamente poblado municipio, un educador dialogaba con los niños y niñas para conocer cuáles eran sus principales necesidades desde su propio punto de vista.

Un niño comentó que en su pueblo había pocos aparcamientos para los coches, lo cual dejó muy sorprendido al educador, que les había expresado su intención de recoger sus aportaciones como niños y niñas. Así que, en clave de humor respetuoso, le preguntó al niño de nueve años si en su pueblo ya tenían carnet de conducir. El niño rio. El educador insistió en que quería conocer las dificultades que ellos y ellas veían en sus pueblos desde su punto de vista, ya que en otra sala estaban hablando las personas adultas desde su visión de adultos, precisamente. Otra

niña comentó que había pocas ayudas para las «casas rurales». Y de nuevo se le preguntó con humor y respeto si ella regentaba un negocio... Hubo que parar la sesión y dedicar un rato a jugar. Los niños y niñas rieron y se distendieron. Entraron en «dimensión niño y niña». Y tras ese momento volvieron las preguntas. Entonces uno levantó la mano, y dijo «el principal problema que tenemos los niños en mi pueblo es que nuestro juego favorito es la comba. Pero solo somos dos los niños que vivimos allí». Ahora sí, el niño había hecho una aportación, que, si bien conectaba con los análisis que las personas adultas estaban haciendo en la sala de al lado sobre despoblamiento en el medio rural, baja natalidad, envejecimiento de la población, dispersión de la población, etc., tenía unos matices concretos que, si no los dice el niño o la niña, es difícil que los adultos los aporten.

¿Qué solución proponían estos chicos y chicas para ese problema? Muy sencilla: instalar una anilla metálica giratoria en un poste de madera que había en el pequeño parque del pueblo, de modo que, al atar la cuerda allí, la anilla giraría como la muñeca de quien impulsase la cuerda, de ese modo no les haría extraños como cuando la ataban a un soporte fijo.

Los adultos comprendieron y acogieron esta aportación tan concreta y práctica y el alcalde puso la anilla en el pueblo donde se requería.

#### 4.

¿Cuál es la principal dificultad que tenéis como niños y niñas en vuestro municipio? Era una pregunta repetida en las visitas que hacíamos al principio, a niños y niñas en diferentes municipios para poner en marcha la participación infantil y la elaboración de planes municipales de infancia y adolescencia. En este caso, la respuesta unánime en otro pequeño municipio rural asturiano fue: «¡No tenemos una zona de juegos!». Así que el trabajo con ese grupo de participación infantil comenzó por ahí. Divididos y divididas en varios grupos pequeños, se les pidió que, a modo de arquitectos y arquitectas, diseñasen sus zonas de juego ideales, pero, con una condición, dado que estábamos en tiempos de dificultad económica (eran los tiempos de la crisis financiera del 2008), todas sus propuestas deberían poder pintarse en el suelo, sin implicar la compra de «máquinas de juego» o «columpios». Media hora después, los subgrupos tenían hechos sus

bocetos y los presentaron a los demás. Debatieron sobre lo que más les gustaba de cada propuesta hasta completar una única con las mejores aportaciones de todas. Se le dio color y se pasó (con ayuda de recursos de imprenta) a cartón-pluma. Se pidió audiencia con el alcalde del municipio, que pocos días después les recibió en su despacho en el Ayuntamiento. Las niñas acudieron con su maqueta de la zona de juegos y tras los correspondientes saludos fueron al grano diciéndole: «Señor alcalde, tenemos un problema: no hay un parque o un espacio específico de juegos infantiles en este pueblo. Pero no se preocupe, también traemos la solución». Otra niña le mostró la maqueta y le explicó: «Sabemos que estamos en tiempos de crisis, pero hemos diseñado una propuesta de juegos que se pintan en el suelo, sin necesidad de comprar columpios ni ningún otro aparato. Hemos diseñado opciones para niños y niñas de todas las edades y hasta para adolescentes. Usted solo tiene que asfaltar un pequeño terreno municipal que hay al lado del colegio y, si nos da brochas y pintura, nosotras mismas nos encargaremos de pintar todo esto en el suelo para que no tenga usted que gastar dinero en pintores».

El alcalde se quedó verdaderamente impresionado, tal como él mismo señaló en diversos actos públicos en su municipio. Dijo:

*En todos los años que llevo en el Ayuntamiento, primero como concejal y después como alcalde, jamás había tenido una reunión tan constructiva con unos vecinos. Me plantean de manera muy amable y educada un problema que tienen y después se ofrecen ellas mismas para contribuir a la solución.*

Así fue como se creó la primera Zona de juegos diseñada, negociada y en parte «construida» por niños y niñas, que se inauguraría en el mes de junio cuando la celebración de unas importantes fiestas locales.

A partir de ahí otros municipios construirían zonas de juego diseñadas por sus grupos de participación infantil.

## 5.

Un grupo de participación adolescente hace una propuesta a la concejala de Servicios Sociales y a la alcaldesa de su municipio: convocar a una reunión a todas las asociaciones locales con el

fin de hacerles una propuesta. Y la propuesta en cuestión consistía en organizar y celebrar entre todas las entidades una feria local de asociaciones. La idea tuvo lugar en el año 2014 y en aquel momento en la zona ni se conocía este concepto. De las 26 organizaciones se personaron 22 para escuchar a las niñas. Otros 2 excusaron asistencia. ¡¡Nunca se habían reunido tantas entidades locales para algo!! Las chicas agradecieron la presencia de todos y todas y expusieron su idea de feria de asociaciones y la finalidad de esta: conocerse y colaborar entre todas. Las personas adultas pasaron a tomar la palabra diciendo que la idea les gustaba mucho, y que podían hacer la feria en tal o tal fecha, en tal o cual lugar, aprovechando tal o cual evento..., para conseguir la mayor cantidad posible de público, de visitantes externos que se acercarían al municipio. Las niñas pararon aquello. Las personas adultas no habían entendido la propuesta, así que precisaron los fines de esta: «¡¡Conoceremos entre vosotras!!», «para eso es importante que la feria sea interna, sea entre y para miembros de las asociaciones y/o vecinos y vecinas de este municipio, y no un acto de masas dirigido a atraer personas de otros lugares». Se hizo un silencio, como si las cabezas adultas –que estaban pensando en clave de grandes eventos, de atraer al turismo, de hacer negocio con sus productos locales, de promocionar sus pueblos...– de pronto tuviesen que recolocar todo eso, sacudir su cabeza y hacer sitio a un planteamiento más básico: organizar un evento solamente para tratarse, para mostrarse unos a otros, para intercambiar información e incluso afectos entre ellos/as...

Unos meses después se celebraría la primera feria de asociaciones del municipio, en la que vecinos y vecinas de las distintas entidades pasaron una mañana muy divertida y provechosa. La experiencia les gustó tanto que, durante varios años, celebraron dos y tres ferias al año, cada vez en un pueblo diferente, para que todas las localidades y entidades tuvieran la oportunidad de hacer de anfitrionas. A aquello le seguiría después el proyecto de participación ciudadana *Construyendo el concejo*, y se abriría la vía a nueva idea muy ambiciosa (pero todavía no llevada a cabo), como es la Universidad Popular del Mundo Rural. Todas aquellas acciones y proyectos, que cambiaron la forma de hacer participación ciudadana en el lugar, fueron ideas, diseñadas, convocadas, formuladas, impulsadas e inspiradas por la participación infantil y adolescente local.

6.

Una expresión breve, una acción profundamente inspiradora. Así ocurrió con el proyecto arte-educativo *Poemas en la luna*. Niños y niñas de segundo curso de Primaria decidieron sacar a la calle sus trabajos escolares relacionados con la poesía, de modo que escribieron versos conocidos en un montón de papelitos. Luego salieron a las calles de su villa y fueron dejando los poemas en «las lunas» de los coches que estaban aparcados junto a las aceras. Cuando dueñas y dueños de los autos se acercaban, veían con cierta preocupación que había una nota retenida en el limpiaparabrisas de su vehículo, pero afortunadamente no se trataba de una multa ni de ningún aviso molesto, sino de un lindo poema que una letra infantil había dejado. La gente dialogaba en diversos lugares de su localidad, comentando si habían recibido o no los poemas de los niños y niñas. La conversación en panaderías, bares, tiendas, peluquerías... giraba sobre este suceso literario protagonizada por la infancia local. Ese día la ciudad sonaba más linda que cuando comentaba sucesos, chismes y críticas, y su ciudadanía parecía más linda también dentro de esas ondas de sonoridad.

La fórmula de los *Poemas en la luna* se extendió rápidamente y, con algunas variaciones, otros grupos (algunos intergeneracionales) en diversos pueblos y ciudades, lanzaron sus poemas «a la luna», a «las lunas», con fabulosos efectos y descubrimientos.

7.

Las asociaciones del pueblo se preparan para organizar una merienda comunitaria, y para recibir a niños, niñas y acompañantes que vienen de todo el municipio a conocer la localidad. Lo harán a través de juegos al aire libre para recorrer los espacios que se quieren mostrar. A través del arte (pintando algunos espacios concretos que decorar de manera colectiva). A través de la narración oral, escuchando historias contadas en el bosque, a la orilla del río, en una fuente..., llenos de magia y recuerdos. Así es el «juegapueblos», que cada mes (más o menos) es acogido por un pueblo diferente del municipio. De este modo las infancias (y personas adultas que los acompañan) conocen los diferentes pueblos de la zona, su historia, singularidades y modos de organización de la comunidad. Pero también aportan color, vida, energía y juego a cada lugar, y animan a los vecinos y vecinas a

seguir impulsando acciones originales en comunidad, y a tener en cuenta, conversar e inspirarse en contacto con la infancia.

Hasta tal punto de desarrollo han llegado los «juegapueblos», que el Ayuntamiento ha sacado una convocatoria muy especial, el concurso *Pueblo del Niño y de la Niña*, en el que se premiará cada año al pueblo que más potencie la participación infantil y adolescente y la acciones a desarrollar para, con y junto a la infancia.

De hecho, parte del jurado son adolescentes del consejo municipal de infancia y adolescencia. Y el premio en metálico ha de ser destinado a acciones o equipamientos para la infancia del pueblo, contando con los propios niños y niñas del lugar para tomar las decisiones relacionadas con esta inversión económica.

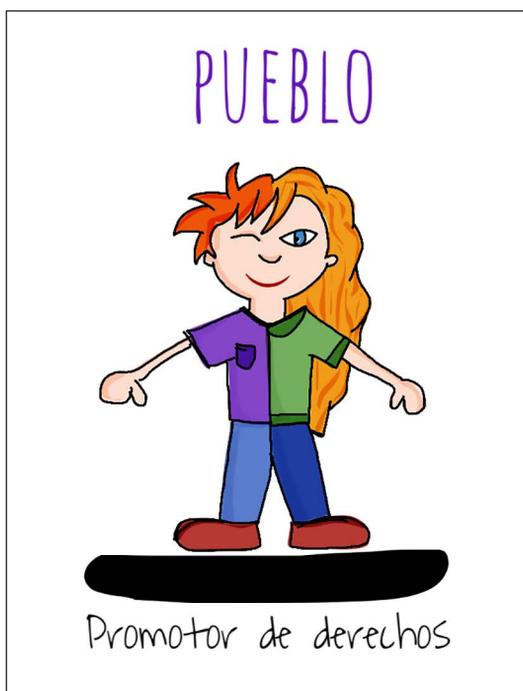


Figura 5. Pueblo promotor de derechos

8.

El 14 de noviembre de 2023 cuatro adolescentes del consejo local de infancia y adolescencia de una pequeña ciudad estuvieron en la Reunión de Alto Nivel sobre Salud Mental (*High Level Meeting on Mental Health*) organizada desde la Presidencia Española

del Consejo de la Unión Europea. Participaron autoridades de ministerios de Sanidad de Finlandia, Suecia, Bélgica, Austria, España... así como importantes especialistas: en psicología, psiquiatría, salud y/o educación, así como docentes universitarios, escritoras...

Las adolescentes dispusieron de unos minutos de intervención ante el numeroso público que poblaba el enorme auditorio avilesino, dentro del Área temática titulado *La salud mental en niños, niñas y adolescentes*. Durante ese espacio explicaron como por su «mente» (y la de cualquier adolescente) pasan miles de emociones y pensamientos cada día, y no siempre son conscientes, ni del todo gestionables o gestionados. Especialmente en la época de la pandemia por COVID-19. Por eso, explicaban:

*Tuvimos que crear nuestro propio «emocionario», es decir, un diccionario de las emociones en el que, a través del análisis de nuestros sentimientos, definimos nuevas emociones, como, por ejemplo, la «nervigría», que es cuando estás muy nervioso por algo que te da mucha alegría.*

El emocionario no solo les ayudaba a comprender(se), sino también a expresar mejor sus sentimientos y a ganar confianza en sí mismas y en las demás personas.

Pero su explicación a este ilustre público no quedó ahí. También les contaron como desde el grupo de participación adolescente hicieron una traducción/adaptación de la LOPIVI (Ley Orgánica de Protección Integral a la Infancia frente a la Violencia), para que, con un lenguaje comprensible y amigable, todos los niños, niñas y adolescentes (y también las personas adultas) tuvieran claras las principales cuestiones de la Ley y, sobre todo, supieran qué hacer en caso de situaciones de violencia contra la infancia.

El modo en que se aborde este tema es muy importante para los afectos y emociones de los chicos y chicas, y, por lo tanto, para su salud mental (y también física.)

Recomiendan que los centros educativos no sean espacios de notas, comparaciones, largas horas de atención en silencio..., sino espacios de aprendizaje motivante, encuentro y crecimiento personal.

Todos estos asuntos tan relevantes los abordan como grupo en el espacio del Consejo Municipal de Infancia (CIAA).

Terminan su exposición justificando la importancia de esos espacios de participación infantil y adolescente:

*Estar en el Consejo de Infancia y Adolescencia nos permite entender Avilés como sociedad y no como un simple conjunto de bloques de hormigón y carreteras, así que todos los proyectos que hacemos los impulsamos pensando en el bienestar colectivo de los habitantes de Avilés, porque, si cuidamos nuestra ciudad, la ciudad nos cuida a nosotras. Y, así, a través de pequeñas acciones, vamos creando pequeños oasis en los que nuestra mente está tranquila y en paz. Y creemos que, si en todos los espacios en los que estamos se nos escuchase y se nos tuviese en cuenta donde ahora vemos cosas negativas, empezáramos a ver cosas positivas.*

La ovación fue atronadora.

La charla de las niñas fue valorada por técnicos y técnicas de salud como la mejor de todas las ponencias del evento.

9.

El mismo 14 de noviembre de 2023, a las cinco de la tarde, cuatro adolescentes de entre 14 y 17 años, se reunían en el Club de prensa del periódico la Nueva España con el presidente del Principado de Asturias, Adrián Barbón. Cada uno de estos chicos/as le hablaba de un tema: Salud Mental, Educación, Protección a la Infancia y Participación. Su intervención fue brillante, y allí, ante el público y la prensa, arrancaron al presidente un compromiso: cuatro reuniones al año directamente entre presidencia y chicos y chicas de los grupos de participación infantil y adolescente de Asturias. Un hecho histórico.

A partir de ahí se pone en marcha un proceso para crear el Comité Autonómico de Participación Infantil y Adolescente del Principado de Asturias, formado por chicos y chicas de entre 11 y 17 años, que, desde sus grupos locales de participación infantil y adolescente, se organizarán con chicos y chicas de otros grupos locales, para llevar un listado de preguntas, peticiones, propuestas y planteamientos a esas reuniones con Presidencia (en las que también estarán representantes de distintas Direcciones Generales, al menos, la de Infancia.) Antes y después de las reuniones, estos chicos y chicas se reunirán con miembros de sus grupos locales de participación para preparar sus aportaciones y recibir las devoluciones de las reuniones con el presidente. También

habrá reuniones en línea de lo que se llama el Foro de Infancia para que niños, niñas y adolescentes de cualquier municipio asturiano que sea Ciudad Amiga de la Infancia (en este momento lo son 44 de los 78 municipios) puedan participar en estos procesos de comunicación entre la infancia de la región y la presidencia autonómica.

Buena parte de estas y otras cuestiones se comparten a través de la revista de participación infantil y adolescente *Paque nos escuchan*, de carácter cuatrimestral y diseñada, gestionada, coordinada y elaborada por niños, niñas y adolescentes (la revista puede consultarse en la página web del Observatorio de la Infancia de Asturias.)

De estas maneras se va construyendo, constituyendo, una compleja red/entramado de participación infantil y adolescente en Asturias, a nivel autonómico y a nivel municipal, con un importante grado de incidencia política, social y cultural, llegando a inspirar también modelos y formas de participación ciudadana adulta, en procesos que denominamos *participación ciudadana creativa* (que supera modelos adultos de participación ciudadana anteriormente establecidos.)

## 2. Algunas lecturas de estas historias

Compartimos ahora algunas ideas fuerza y claves que hemos ido encontrando en nuestro largo periplo de acompañamiento a multitud de grupos de participación infantil y adolescente y que las historias anteriores nos revelaron, en algunos momentos de esta prolongada inmersión, en el mundo de la participación infantil.

*La historia de la niña y la carta nos muestra algo muy básico: los niños y niñas participan (incluso por su cuenta) si tienen oportunidad de participar.*

En ambientes y contextos donde hay pocas opciones de participación protagónica o esta no es significativa, difícilmente pueden hacerlo y más difícilmente pueden lograr algo con ello.

A participar se enseña, se anima, se estimula, y, además, para que la participación sea efectiva, han de darse configuraciones de contextos y modos de hacer con sentido; donde el sujeto, agente,

ve que puede intervenir con ciertos niveles de autonomía (o de coordinación con otros) para lograr o impulsar un propósito.

Participamos dentro de esquemas (inter)operativos y de estructuras que sostienen y dan cabida a códigos y modos de operaciones con incidencia en la(s) vida(s) y el entorno habitado por el sujeto participante.

Otra cuestión importante que esta niña tenía clara era que, al «mover ficha», en este «juego colectivo» se podían desencadenar otros movimientos de otros actores y actrices de la partida. Y, así, como parte de algo mayor que ella, dar el impulso inicial para que entre varios agentes en diferentes roles y estructuras completen la jugada (en este caso la recuperación de la Cabalgata de Reyes.)

*En la reunión entre cargos políticos e infancia observamos que, cuando personas adultas que ostentan el poder o que están en funciones de oposición en un municipio, dedican tiempo al encuentro directo con la infancia, en el «territorio de la infancia» (es decir, en sus espacios propios de reunión, en sus lenguajes y códigos propios de reflexión y organización...), descubren mejor la casuística, las metodologías, y las singularidades de la(s) participación(es) infantil(es).*

Se acercan a los modos de hacer por parte de la infancia en la esfera política, de aportar e intervenir con relación al Bien Común. Desde esa cercanía y encuentro en el «territorio infancia», el político tiene la oportunidad de conocer los múltiples, diversos y generalmente amigables lenguajes de la infancia, y desde ahí puede ubicarse en una especie de corresponsabilidad con otros modos diversos, creativos, sorprendentes y cuidadosos de hacer «política» orientada al Bien Común. Comprendiendo, así, la enorme potencialidad de la participación infantil.

*En los procesos de consulta y en las estructuras y órganos de participación infantil, se corre el riesgo de «adultizar» al niño/a en vez de potenciar y conectar con sus códigos, mensajes, necesidades, «lugares» de pensamiento, sentimientos, modos de expresión...*

Es importante escuchar al niño o niña como infancia, pero como «infancia ubicada», en una comunidad que, sobre todo, ha sido y es confeccionada por personas adultas, pero en la cual los niños y niñas también están e influyen.

Escuchar al niño o la niña, aún ubicados en contexto, supone un esfuerzo por parte del adulto, una actitud de apertura y de escucha a «lo diverso». Requiere lo que Gianni Rodari llamaba la *oreja verde*.

En los modos de comunicación consultiva a la infancia esta está acostumbrada a que sea la persona adulta quien posee la respuesta correcta (como ocurre en las preguntas de examen en la escuela) y, por consiguiente, se trata de aproximarse lo máximo posible a la contestación que el adulto ya conoce. Así perdemos multitud de información sobre la «ubicación» del niño o la niña en el contexto y multitud de matices de pensamiento y creatividad propia que pueden «enriquecer» dicho contexto. Toda la gama de pensamientos debería confeccionar un potente caleidoscopio de perspectivas y posibilidades, para el cultivo de comunidades saludables, creativas y resilientes.

*En una sociedad adultocéntrica es difícil entender y comprender realmente qué es la participación infantil.*

A nosotros y nosotras nos costaba mucho explicarlo y obtener por parte de nuestros interlocutores/as (generalmente alcaldes, alcaldesas, concejales y concejalas) algo más allá de un gesto asintiendo o una expresión muy vaga de acuerdo con lo que les explicábamos en relación con la Convención de Derechos del Niño y los artículos relacionados con la participación infantil. Cuando las cosas no se comprenden realmente, porque suenan muy abstractas, porque llegan como vaguedades, porque no se conocen ni se han vivido (encarnado) experiencias que permitan comprenderlas, entonces hay que buscar ejemplos que ilustren.

La zona de juegos diseñada por niñas fue una llave maestra que abrió las puertas de las «mentes políticas» que no eran capaces de visualizar en qué consistía eso de la participación infantil.

Un ejemplo sencillo y claro que mostraba características muy sustanciales de las condiciones y resultados de la participación infantil: consultar a los niños y niñas en procesos de indagación sobre los asuntos que les conciernen para que expresen sus puntos de vista; dar espacios seguros de reunión y reflexión en común a la infancia para que investigue y profundice en los temas no solo desde el análisis que puedan hacer, sino también desde

las propuestas que puedan plantear al respecto e incluso de los compromisos que puedan adquirir por su parte para implicarse en la solución de situaciones problema que les afecten; generar un espacio de escucha y relación directa entre las autoridades locales y la infancia en los espacios propios del gobierno local; escuchar con atención y respeto a la niños y niñas y establecer un diálogo-negociación en clave de «buena educación», es decir, dando información y explicaciones a la infancia con relación al tema que están tratando, y también dejándose empapar por las propuestas y aportaciones que hacen los chicos y chicas.

El proceso con la zona de juegos fue ágil, dinámico, respetuoso, amigable, orientado al bien Común de todos los niños, niñas y adolescentes del municipio. Las niñas no solo «pedían» con fundamento y respeto, sino que también se implicaron directamente en la solución del problema. Y eso marca verdaderamente la diferencia en participación.

Pese a que la Convención incide de manera explícita en la participación infantil al nivel de escucha a la infancia (artículo 12), existen otros dos niveles más que hacen que la participación adquiriera un nivel más integral y completo: formar parte de procesos de toma de decisiones e implicarse en la ejecución de acciones o actuaciones que se ha decidido llevar a cabo.

*Ante la inmovilidad observada en numerosas ocasiones entre la población adulta para atender asuntos comunes, hemos visto como la infancia tiene una cierta capacidad de convocatoria.*

Cuando esas convocatorias se orientan al Bien Común, llegan a resultar sorprendentes por sus planteamientos sencillos, claros, prácticos, sin dobleces, bien orientados a los fines propuestos y originales y también en sus resultados, que por las condiciones de sus planteamientos resultan eficaces, viables, ágiles, e incluso divertidos e amigables.

Este modo de hacer en y hacia el «pro-común» genera, restaura, convoca y repara comunidad.

No es de extrañar que inspire importantes mejoras en la participación ciudadana adulta.

*Los Poemas en la luna supusieron una oportunidad de acción en la comunidad, donde la escuela salía a la ciudad, mostrando y compartiendo*

*partes del currículum a través de formas artísticas protagonizadas por los niños y niñas.*

Un ejemplo de pequeñas acciones, con origen *made in* infancia, que genera un bien no medible pero importante para la comunidad y que inspira modos de ser y estar en la ciudad.

Una acción fácilmente transferible, de manera gratuita, sin necesidad de expertos ni *copyright*, y muy «versionable» según gustos y necesidades de cada grupo y lugar.

*Jugar abre mundos dentro del mundo, además de afianzar algún tipo de mundo dentro de los mundos posibles.*

Con el juego como elemento central de las visitas a los pueblos de un municipio, dentro del marco de actividades propuestas en un Plan de Infancia, se generó apertura al territorio y del territorio desde lo lúdico-comunitario.

Mediante el juego la comunidad es re-unida. La reunión les reconecta (en muchos sentidos y dimensiones). La operación resulta reconfortante e incluso sanadora para el «nosotros y nosotras».

Un pueblo que juega es un pueblo que se conecta mucho a la vida. Un pueblo que recibe jugando a los niños y niñas es un pueblo amigable con ellos/as y con toda la diversidad ciudadana.

*En la reunión de Alto Nivel sobre Salud Mental se pudo ver con claridad cómo lo global influye en local.*

Pero también se pudo vislumbrar algo muy interesante e importante: cómo en lo local se generan acciones concretas, que pueden ser muy atinadas frente a problemas que se extienden por todas partes, que pueden ser sostenidas, creativas y ajustadas a las características del territorio, pero inspiradoras para otros lugares (que tendrán que hacer sus propios ajustes.)

De este modo pueden trascender y resultar útiles a otros niveles, a pesar de que hayan sido iniciadas por la infancia, aunque el nivel en cuestión sea «Alto Nivel Europeo» en, por ejemplo, Salud Mental. Un buen punto de partida para que algo así ocurra es contar con niños, niñas y adolescentes ubicados en su realidad territorial, en redes o estructuras de participación infantil/adolescente bien asentadas y acostumbradas a la escucha, el

encuentro y el apoyo mutuo entre adultos/as y niños, niñas y adolescentes, con códigos y lenguajes comunes, niveles de agencia/empoderamiento contrastados, y práctica en el hacer a favor del «pro-común», teniendo por costumbre contar con el protagonismo infantil para los más diversos, complejos y relevantes eventos, planes y actuaciones... Una vez que un ayuntamiento hace esto, debe resultar más fácil de hacer para otros.

*La red PIA (Participación Infantil y Adolescente) que se ha generado en Asturias desde el año 2005, es una red orgánica, viva, activa, con mucha influencia del «universo niño/a» en su «esencia» y estructura; que maneja códigos y lenguajes amigables con la infancia, y adapta o crea herramientas para el encuentro y el trabajo conjunto entre niños, niñas, adolescentes y personas adultas.*

Una red que se va extendiendo poco a poco, y que ha soportado muchos envites (crisis económicas, cambios políticos, cambios de personal técnico, confinamiento, distanciamiento social, etc.), y que, a pesar de todo, va ganando consistencia, niveles o grados de complejidad y profundidad, diversidad de formas, códigos, relaciones, normativas, producciones, ámbitos, procedimientos, lenguajes...

Y, si bien esta red tiene sus debilidades, sus momentos de bloqueo o incluso de retroceso en algunos puntos o momentos, creemos que los ejemplos mostrados (unos pocos de entre los cientos posibles) pueden aportar algo de luz a posibles vías de respuesta en positivo a las preguntas que planteábamos al inicio de este capítulo.

## APORTES Y LECCIONES APRENDIDAS

Antonio Alcántara Alcántara

### **Una posición, cuatro estrategias y una tensión para la participación infantil**

A partir de las experiencias relatadas en el texto, podemos identificar una posición a la hora de entender la participación, aportar diversas estrategias para crear escenarios de participación y reflexionar sobre alguna tensión vinculada al poder adulto.

### *Una posición*

Las historias presentadas nos abren nuevas posibilidades para la construcción de una ciudadanía activa y comprometida. Su manera de entender la participación se sitúa, tal como plantea Novella y Llena (2024), en un contexto donde niñas, niños y adolescentes son artífices del vivir juntos y constituyen un claro motor de avance cuando se implican corresponsablemente y contribuyen de manera activa al bienestar colectivo y al funcionamiento democrático de las comunidades. Asimismo, conecta con el marco conceptual sobre la participación infantil del Ajuntament de Barcelona (2018). El consistorio la plantea como el proceso mediante el cual los niños y niñas se involucran activamente en el ejercicio de sus derechos y la asunción de sus responsabilidades como ciudadanos comprometidos en su comunidad. Por tanto, tal como hemos visto en las experiencias del texto, este proceso asegura que sus contribuciones sean reconocidas y valoradas, fortaleciendo su conexión con el entorno local. A través de diferentes niveles de toma de decisiones, los niños pueden expresar sus ideas, emitir opiniones, hacer propuestas, llevar a cabo acciones y/o evaluar cuestiones que los afectan a ellos y a su comunidad.

La participación es un derecho fundamental y una forma de acción para las personas. Facilita la identificación de problemas y necesidades, además de promover la inclusión social. En una cultura democrática, la participación adquiere una gran relevancia al permitir que se escuchen las voces de aquellos que suelen estar excluidos de los procesos de toma de decisiones.

La participación es un derecho de ciudadanía, una acción colectiva y social que genera un compromiso y una responsabilidad compartida, que permite intervenir en las decisiones, crea oportunidades para el desarrollo de capacidades –sobre todo para aquellas personas que tradicionalmente han sido excluidas– y favorece o expresa un sentimiento de identidad con una comunidad, siempre que se practique en clave de equidad. (Folgueiras, 2005, p. 58)

### *Estrategias para la acción*

En la participación, los puntos de partida y niveles de implicación pueden variar mucho. No es igual comentar una propuesta que ser miembro activo de un proceso o colectivo, donde se re-

quiere asistir a reuniones, debatir ideas y organizar actividades. Esta segunda opción demanda más compromiso, tiempo y responsabilidad.

Es esencial distinguir entre una participación que solo informa o pide opinión simbólicamente y una que realmente tiene en cuenta a los participantes para tomar decisiones, llevarlas a cabo y valorarlas. En este sentido, las experiencias relatadas en el texto dibujan diferentes estrategias para crear espacios de oportunidad para involucrar a la infancia y favorecer su liderazgo participativo. Estas se refuerzan y complementan con las aportaciones de diferentes autores y autoras. Se muestran a continuación.

**Tabla 1.** Estrategias para la participación

Estrategia	Descripción
Protagonismo y empoderamiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situar a los participantes en el centro de la experiencia, trabajando desde su lenguaje y códigos y permitiendo su intervención y toma de decisiones (Pérez y Zamora, 2020).</li> <li>• Promover el empoderamiento mediante un proceso de «aprender haciendo» y reduciendo la supervisión técnica a medida que ganan confianza (Pérez y Zamora, 2020).</li> <li>• Otorgar a las personas participantes la máxima responsabilidad posible, proporcionándoles las herramientas adecuadas para la participación (Piñero, 2017; Ajuntament de Barcelona, 2018; Associació Catalana de Professionals de Joventut, 2023).</li> </ul>
Entornos seguros	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear entornos con seguridad emocional, acogiendo diversas formas de participación y gestionando las emociones y conflictos (Pérez y Zamora, 2020).</li> <li>• Fomentar un sentimiento de seguridad dentro del grupo, asegurando una inclusión genuina (Associació Catalana de Professionals de Joventut, 2023).</li> <li>• Dotar de sentido de comunidad, fomentando una comunicación abierta y no violenta (Associació Catalana de Professionals de Joventut, 2023).</li> </ul>
Lógica de proceso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar con lógica sistémica y de proceso, y planificando con una estrategia flexible (Pérez y Zamora, 2020).</li> <li>• Definir el objetivo y el sentido de la participación asegurando que entiendan por qué y cómo se trabajará (Piñero, 2017; Ajuntament de Barcelona, 2018; Associació Catalana de Professionals de Joventut, 2023).</li> <li>• Tomar conciencia de los límites, manteniendo un diálogo transparente (Pérez y Zamora, 2020) y promoviendo un espacio de evaluación continua (Ajuntament de Barcelona, 2018).</li> <li>• Generar un proceso de apropiación de la estructura organizativa facilitador del liderazgo (Ajuntament de Barcelona, 2018).</li> </ul>

---

Accesibilidad e inclusión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eliminar las barreras de acceso a la participación y las desigualdades sociales, promoviendo una participación inclusiva con una perspectiva interseccional (Pérez y Zamora, 2020).</li> <li>• Permitir diversas formas y niveles de participación dentro del mismo proyecto (Piñeiro, 2017).</li> <li>• Crear alianzas con entidades del territorio (Pérez y Zamora, 2020).</li> <li>• Promover espacios intergeneracionales para el ejercicio de ciudadanía (Ajuntament de Barcelona, 2018).</li> </ul>
---------------------------	--

---

Fuente: elaboración propia

En definitiva, es necesaria la creación de un clima de cultura democrática donde los diferentes agentes implicados cuiden la construcción de sus relaciones para asegurar una diversidad de niveles de protagonismo infantil, ubicado en territorios concretos y conectado con sus comunidades locales y sus estructuras de poder y gobierno.

### ***La tensión del poder adulto***

En nuestras sociedades contemporáneas, se observa una clara tendencia generacional que posiciona a la infancia y la juventud en desventaja frente a los adultos (Soler-i-Martí, 2023). Esta situación se manifiesta de diversas maneras y con variados grados de intensidad en cada individuo o grupo social, generando efectos que impactan en toda la colectividad. Este fenómeno general es conocido como *adultocentrismo*, concepto que revela cómo se ejerce el poder adulto. Como resultado de esta relación desigual, la infancia, la adolescencia y la juventud suelen ocupar posiciones marginales.

La teoría interseccional, respaldada significativamente por el feminismo, nos brinda un enfoque de análisis social que pone énfasis en las relaciones de poder entre individuos y grupos, considerando los diversos ejes de desigualdad que interactúan entre sí y que derivan en privilegios y opresiones (Prieto et al., 2019). Estos niveles de poder, privilegio y opresión deben ser reconocidos para fomentar la igualdad de oportunidades y trabajar desde una perspectiva de equidad. Es crucial poner atención en las voces que quedan excluidas de los procesos participativos que construimos, para profundizar genuinamente en la inclusión y la democracia. La injusticia epistémica (Fricker, 2007) refleja cómo no todas las voces y realidades experimentadas diariamente reciben igual credibilidad o reconocimiento. En este caso, la infancia en relación con el poder adulto.

Es común abusar del poder cuando no se es consciente de los privilegios propios. Reconocer estos privilegios, que a menudo se dan por sentado, implica un desafío. En el ámbito del trabajo con infancia y adolescencia es central el aspecto relacional, y es, por tanto, la toma de conciencia y la responsabilidad de estas situaciones para poder construir estrategias que posibiliten espacios de oportunidad para la construcción de una ciudadanía activa y comprometida desde temprana edad.

## Referencias bibliográficas

- Ajuntament de Barcelona (2018). *Impulsem la participació dels infants en els serveis i projectes municipals*. Document de síntesi. <https://ajuntament.barcelona.cat/dretssocials/sites/default/files/arxius-documents/guia-participacio-infants-sintesi.pdf>
- Associació Catalana de Professionals de Joventut et al. (2023). *La democracia más allá del voto: Presentar las innovaciones democráticas a los jóvenes*. Unión Europea. [https://www.democracyandyouth.eu/assets/toolkit\\_DIYW\\_es.pdf](https://www.democracyandyouth.eu/assets/toolkit_DIYW_es.pdf)
- Folgueiras, P. (2005). *De la tolerancia al reconocimiento. Programa de formación para una participación intercultural* [tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Arxiu Institucional de la Universitat de Barcelona
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: power and the ethics of knowing*. Oxford University Press [trad. cast.: *Injusticia epistémica: poder y la ética del conocimiento*]
- Novella, A. y Llena, A. (2024). Giros conceptuales sobre participación social de la adolescencia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 15-17. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2024.44.01](https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.44.01)
- Pérez, E. y Martí Zamora, J. (2020). *El foment de la participació i l'associacionisme juvenil*. Consell Nacional de la Joventut de Catalunya.
- Piñeiro, A. (2017). *Intervenció socioeducativa amb joves*. Coordinadora per l'Animació Sociocultural de Catalunya. <http://casc.cat.org/wp-content/uploads/2017/08/interv-socioeduc-joves-web.pdf>
- Prieto, R. et al. (2019). *Diversitat, desigualtat i inclusió. Curs sobre polítiques de Joventut*. Agència Catalana de la Joventut. Generalitat de Catalunya.
- Soler-i-Martí, R. (Coord.) (2019). *Joventut, implicació i context polític a Catalunya. Una anàlisi de l'Enquesta de participació i política 2017*. Col·lecció Estudis (37). Generalitat de Catalunya

# La Infancia Opina, participación de niñas, niños y adolescentes en la Plataforma de Infancia

ANA LAMATA CARRASCO, MABEL TARAVILLA HERRERA Y ANNA SUNYER

Ana Lamata Carrasco y Mabel Taravilla Herrera

## 1. Participación infantil, un derecho por ejercer

La Convención sobre los Derechos del Niño es el tratado de derechos humanos más ratificado a nivel internacional y orientado a desarrollar políticas públicas dedicadas a promover, proteger y respetar los derechos de la infancia. La Convención reconoce a todas las personas menores de 18 años como sujetos de pleno derecho y obliga a los Estados parte a respetar los derechos de la infancia y hacerlos cumplir.

Entre ellos se reconoce el derecho de la infancia a ser escuchada y tenida en cuenta en todos los aspectos que la afectan. La participación infantil existe en la Convención como derecho, como principio rector y cuenta con una observación general dedicada exclusiva a ello (Observación General 12).

Este derecho se destaca cada vez más como una prioridad política para las instituciones y organizaciones de infancia.

*Las entidades y asociaciones a las que pertenecemos sí nos escuchan. Hacen que sea posible que participemos realmente y que nos sintamos escuchados y tenidos en cuenta. (Grupo de niñas y niñas participantes en Nuestra voz, nuestros derechos, 2021)*

En estos espacios de interlocución con la Administración, la Plataforma de Infancia en representación de sus más de 70 entidades, a través de los procesos participativos, grupos de consulta y de contar con la infancia representada en sus órganos de gobernanza, aborda el ejercicio de este derecho como parte de su misión y uno de los ejes estratégicos de la organización.

A través del grupo de trabajo de participación de entidades miembro, la Plataforma de Infancia define y enmarca sus procesos de participación infantil como sigue:

- Es un medio para garantizar los derechos de la infancia y adolescencia.
- Debe partir de las necesidades e intereses de niños, niñas y adolescentes (NNA).
- Es un proceso dinámico y flexible, con una finalidad concreta.
- Los NNA son protagonistas de su propio desarrollo.
- Se basa en los conocimientos previos y la experiencia de los y las participantes.
- Es planificada, no se improvisa.
- Es voluntaria; después de un proceso de información y motivación las niñas y niños eligen si continuar o no.
- Existe retroalimentación o rendición de cuentas, para saber qué ocurre con su implicación.
- Exige ser transparentes en cuanto al grado y al nivel de participación, teniendo en cuenta cuatro elementos clave: espacio, voz, audiencia e influencia.
- Provoca cambios, siendo un medio de transformación personal y social, e incluso de las propias entidades que promueven la participación.

Sobre la base de estos principios y del enfoque de trabajo estatal, la Plataforma de Infancia implementa su estrategia de participación a través de consultas abiertas, grupos focales de trabajo, talleres formativos para el conocimiento de los derechos y la práctica participativa, la sistematización de propuestas para la incidencia en normativas estatales y apoyo a organizaciones territoriales en la escalada de estos procesos a nivel autonómico o local, así como los encuentros presenciales con responsables políticos y de la Administración.

## 2. Qué es La Infancia Opina

La Infancia Opina es la estrategia por la que la Plataforma de Infancia impulsa y promueve la participación infantil en sus actividades, entre sus entidades y en los procesos que afecten directamente a los NNA.

*Es necesario aprender a participar a través de la escucha activa, saber expresarnos y mejorar nuestra comunicación, etc. (Grupo de niñas y niñas participantes en Nuestra voz, nuestros derechos, 2021)*

La Plataforma de Infancia tiene, en su marco de actuación, articular la construcción de la ciudadanía de NNA a través de su participación en las políticas que les afectan y el seguimiento de la aplicación de sus derechos.

A través de las actividades de implementación de la estrategia La Infancia Opina, la Plataforma de Infancia recoge y sistematiza las opiniones, propuestas y demandas de los niños y niñas, resultado de los procesos de participación infantil. Estas demandas se convierten en las reivindicaciones que la organización incorpora en sus posicionamientos.

Siempre que se pueda, desde la organización se hace lo posible para que sean las propias niñas y niños quienes trasladen sus propuestas y opiniones, fomentando que estas se escuchen en primera persona, con su voz, su tono y sus palabras. Derechos de la infancia, ejercidos y defendidos por la misma infancia.

*Los mayores nos tienen por pequeños sin opinión, nos piden o nos hacen hacer muchas cosas sin contar con nosotros. (Grupo de niñas y niñas participantes en Nuestra voz, nuestros derechos, 2021)*

Elevar la voz de los niños y niñas es parte del marco de trabajo de la Plataforma de Infancia que, al tiempo, da efectivo cumplimiento a uno de los principios fundamentales de la Convención sobre los Derechos del Niño: Participación Infantil.

Uno de los hitos más importantes y representativos de esta estrategia es EPIC, el Equipo de participación infantil de la Plataforma de Infancia,<sup>1</sup> un grupo de niñas y niños, de entidades

1. Espacio web Equipo de Participación Infantil por el Cambio <https://www.plataformadeinfancia.org/epic>

miembro que forman parte de la gestión, desarrollo e incidencia de parte de las actividades de la organización.

Las niñas y niños participan voluntariamente en un grupo que mantiene reuniones y encuentros periódicos donde abordan el plan de actividades anuales, proponen, diseñan, desarrollan y lideran espacios como el Día de la Infancia, el canal de comunicación Charlando con EPIC<sup>2</sup> o campañas de promoción de sus derechos *EscucharnosNoEsTanDifícil*:

*EPIC es «un grupo donde descubro distintos puntos de vista» o «donde hemos encontrado una familia donde podemos expresarnos libremente» o «donde cabemos todos». (Primer encuentro anual del grupo, abril 2024)*

### 3. Niñas y niños defensores de derechos

La Convención sobre los Derechos de la Infancia reconoce a los NNA como sujeto de derechos, esto quiere decir que ejercerán sus derechos, que nadie les concede «el privilegio» de hacerlo y que, por el mero hecho de ser niñas y niños, los poseen y, por tanto, los ejercen sin pedir permiso. Estos derechos, además, los ejercerán teniendo en cuenta su autonomía, su propio interés en las cuestiones que le afecten y su derecho a ser escuchada y tenida en cuenta.

*Es importante que los niños y niñas sepamos nuestros derechos para saber qué estamos haciendo o qué nos están haciendo mal, para no hacerlo nosotros y que tampoco nos lo hagan. Y, cuando los aprendemos siendo niños, ya no se nos olvida. (Foro Infantil del Ayuntamiento de Rivas Vaciamadrid participante en Participamos, es nuestro derecho, 2023)*

Contando con esta concesión, la infancia también puede reclamar y convertirse en agente principal de su propia incidencia. Así, se subraya y afirma su condición moral de seres humanos con derechos dignos que ejercer.

Sin embargo, los derechos siguen limitándose a la pretensión de que la población adulta se responsabilice del bienestar de la

2. Enlace canal Charlando con EPIC <https://www.youtube.com/plataformadeinfancia>

infancia y tengan debidamente en cuenta sus puntos de vista y expresiones de opinión. Los derechos políticos, en el sentido de que los niños y niñas puedan tomar decisiones vitales y participar en la vida social y política de una manera específica, todavía no están del todo contemplados, aunque haya estructuras reconocidas formalmente –como algunos consejos de participación– a quienes se les escucha, pero no forman parte de los espacios de toma de decisiones.

En el caso de la Plataforma de Infancia, las niñas y niños están en camino de formar parte de las estructuras organizativas y espacios de toma de decisiones, a pesar de que, a día de hoy, no se pueda compartir el proceso completo y finalizado. Lo que sí es tenido en cuenta es que, siempre que sea posible, las mismas niñas y niños sean quienes presenten y planteen los temas de trabajo, elaboren sus propuestas, conclusiones y lideren los espacios de trabajo. Que los grupos de niñas y niños sean quienes ejerzan sus derechos en primera persona, sin personas adultas «que los interpreten».

Compartimos algunos ejemplos de esta práctica en las actividades de la organización:

- Día Universal de los Derechos de la Infancia: cada 20 de noviembre, chicas y chicos presentan ante autoridades, un resumen de sus propuestas y conclusiones sobre el cumplimiento de sus derechos en nuestro país. Para llegar a estas conclusiones, los grupos trabajan sobre una propuesta de actividades elaboradas desde la organización y que parten principalmente de los intereses de las chicas y chicos. Durante meses, grupos de todo el territorio observan, analizan y proponen para mejorar este cumplimiento y trasladan a las autoridades dos ideas principales: os traemos muchas ideas para mejorar nuestras vidas y somos un montón de niñas y niños implicados que queremos ser parte activa de la vida social. Tras el acto, se elaboran informes para el personal adulto y materiales para que las chicas y chicos que no han podido venir al acto, sepan qué se ha presentado.

*Estas son las propuestas que representan el global de nuestro trabajo en estas actividades. Como han comentado nuestros compañeros han sido más de 500 propuestas que hoy no podemos leer, pero que os haremos.*

*Mientras, con todo esto, tenemos mucho que hacer, ¿os parece que nos pongamos manos a la obra? Recordad que contáis con todas nosotras y nosotros. (Grupo EPIC, cierre de presentación Día de la Infancia, 2019)*

- Acto anual de Infancia en el Congreso: chicas y chicos representantes de procesos participativos desarrollados a lo largo del año por la organización presentan en el Congreso de los Diputados las conclusiones y principales propuestas de diferentes temáticas. Las chicas y chicos son escuchados y respondidos por los grupos parlamentarios participantes en la Comisión. Este acto, con mayor peso simbólico que de contenido, da pie a reuniones durante el año en las cuales los grupos reciben respuestas más concretas de cada propuesta.

*Todos y todas podemos trasladar a las instituciones nuestras propuestas. Las leyes son unas herramientas que podemos utilizar para preservar nuestros derechos. Estando unidos y unidas, es la mejor forma de que se escuche nuestra voz. (Grupos focales de niñas y niños participantes, Nuestra voz, nuestros derechos, 2021)*

- Comité de los Derechos de la Infancia: también se personan las chicas y chicos. Es el máximo órgano de seguimiento de sus derechos; lo saben y desde la Plataforma de Infancia les damos el soporte para que puedan asistir y presentar. Es reconocido como el proceso más difícil de mantener vivo entre los grupos, dado los procesos son de varios años y los grupos de chicas y chicos de las organizaciones se vinculan con el día a día. Pero es en estos procesos, cuando son conscientes de su actividad y toman un gran protagonismo. Como elemento facilitador, intentamos generar el vínculo con varios de los grupos, de manera que puedan darle seguimiento. Porque su día a día cambia y es responsabilidad nuestra hacer los correspondientes recordatorios.

*Alzar la voz y reivindicar que todos somos diferentes pero iguales en derechos. (Grupo de niñas y niños participantes en Nuestra voz, nuestros derechos, 2021)*

- Ciberresponsales, red de jóvenes periodistas de la Plataforma de Infancia: el entorno digital es también un lugar donde

las niñas y niños están presentes, se ejercen derechos y, por consiguiente, se desarrollan prácticas participativas que analizan y experimentan en este espacio. A través de ciberresponsales, las chicas y chicos escriben en sus blogs personales acerca de los temas que les preocupan y exponen, en primera persona, la realidad en la que se encuentran. También desarrollan prácticas colaborativas donde ponen en común temas que trasladarán a los poderes administrativos y del Estado y buscan promover un uso seguro y responsable de internet.

*Ciberresponsales, donde nuestras opiniones importan... y las tuyas, también. (Extracto del vídeo promocional del programa, 2021)*



Figura 6. La infancia opina

## 4. Cómo opina la infancia: observar, analizar, proponer

Los procesos participativos son métodos progresivos utilizados para alcanzar la participación activa de todos los grupos y de cada una de las niñas y niños, con el objetivo de reflexionar y dialogar, proponer y reivindicar, y contribuir, así, al bienestar de la sociedad. En el caso de la estrategia de *La Infancia Opina*, se suma al proceso de los tres pasos:

1. *Observar*: las niñas y niños, a partir del conocimiento de un derecho o de una situación, se posicionan ante su entorno: barrio, escuela, pueblo, comunidad... Se realiza una primera fase de trabajo de campo, recopilación de información o investigación mediante preguntas que fomenten esta observación objetiva y recopilación de hechos y sensaciones.
2. *Analizar*: el principal objetivo es crear diálogos productivos que lleven a conclusiones que den pie a desarrollar soluciones positivas. Se promueve el trabajando en grupo, la puesta en común y práctica de procesos para el planteamiento colectivo. Se pone en práctica la participación como metodología de trabajo: expongo, argumento, contrato, consenso.
3. *Proponer*: el grupo valora tanto la adecuación de las propuestas como que tengan una visión local y estatal, con una mirada a las políticas públicas. Se plantea que, desde la acción local, las niñas y niños puedan influir en su entorno más cercano y, además, haciendo fuerza colectiva con propuestas de niñas y niños que aborden los mismos temas, y sirvan para un planteamiento estatal con una influencia más global.

Se comparte un ejemplo de ficha de actividad del proceso participativo *Esto va de Derechos*, vinculado con el Día de la Infancia 2024, donde se ejemplifica estos pasos del proceso en una actividad.

## 5. Lo que nos aporta la participación infantil

La participación es un derecho reconocido, una actitud y un posicionamiento social. Hablar de participación infantil es hablar de lo individual, de lo grupal y de lo social o comunitario.

La participación infantil aporta valores personales y grupales beneficiosos para la vida a las niñas, niños y adolescentes, como la autonomía, la capacidad crítica, la adaptabilidad social, la coresponsabilidad, etc.

*Cuando participamos, nos hacemos visibles, y es positivo, porque nos hace sentir bien y valorados y en grupo es muy divertido y nos ayuda a conocernos y ver cómo piensan los demás. (Aldeas Infantiles SOS. Canarias. Participamos, es nuestro derecho, 2022)*

La participación es sinónimo de *intervención colectiva*, en la que deben intervenir todos los colectivos sociales, también el colectivo infantil y adolescente. Esto refuerza los procesos democráticos y es, por lo tanto, un asunto de justicia social y de derechos humanos.

El ejercicio de la participación infantil y adolescente aporta tanto al desarrollo de la persona como al de la comunidad: cuando los niños y niñas están acostumbrados a manifestar sus opiniones y saben que estas son tenidas en cuenta, tienen mayor facilidad en manifestar y denunciar que son objeto de malos tratos o abusos. Potenciar la participación infantil se configura como una herramienta de autoprotección.

*Conocer nuestros derechos nos puede dar seguridad para buscar ayuda de un adulto en caso de conflicto y decir que se está vulnerando uno de nuestros derechos, que, si no sabemos que existe, a veces pensamos que por ser niños nadie nos hará caso. (Asociación Paz y Bien, Sevilla. Participamos, es nuestro derecho, 2022)*

El ejercicio de la participación constituye una mejora en el proceso de construcción democrática, ya que, mediante el ejercicio del derecho de la participación, se puede experimentar un rol más activo en la familia, en la escuela, en la comunidad, generando un sentido de pertinencia, de justicia y de ciudadanía global.

Como organización, contar con participación infantil, propuestas y presencia de niñas y niños en los procesos y espacios de incidencia aporta:

- Que las propuestas planteadas por la Plataforma de Infancia estén legitimadas por las niñas y niños.
- Contar con materiales y resultados inclusivos, teniendo en cuenta a la población destinataria: la infancia.
- Ser coherentes con la Convención sobre los Derechos del Niño, aportando a su ejercicio, promoción, y acorde a nuestra misión, visión y valores.
- Hacer que la infancia, población receptora de las actividades sea parte de la organización y los espacios de toma de decisiones, haciendo que sea «sujetos de derechos» y «ciudadanía de pleno derecho».
- Contar con un enfoque de infancia, dado por la infancia.

## 6. Y ahora, ¿qué?

Una vez conseguido que las niñas y niños tengan su espacio y sean escuchados, el gran reto es que se los tenga en cuenta, se les responda y formen parte de los espacios de toma de decisiones.

Para esto, se hace imprescindible que los NNA reciban información clara y oportuna sobre el impacto de su participación, los resultados de cualquier decisión y los pasos a seguir. En ese proceso, es importante considerar distintas formas de compartir las conclusiones, de forma escrita o por otros medios más creativos y accesibles para las niñas y niños (y que sabemos son útiles también para la población general).

Es importante, también, crear oportunidades para que grupos más amplios de niñas, niños, jóvenes, personal y otras partes clave interesadas reflexionen sobre las lecciones aprendidas del proceso y las conclusiones del monitoreo y evaluación de la participación infantil.

Y es especialmente esencial la toma de conciencia, por parte de la población adulta, de la necesaria presencia de niñas y niños en espacios de toma de decisiones, de explicar las cosas de manera sencilla, de abrirnos a nuevas formas de presentación y representación que incluyan a todos los colectivos, tengan la

edad que tengan: una participación plural de edad, origen, sexo, idioma, religión, opiniones, procedencia, posición económica, creencias, impedimentos, nacimiento o cualquier otra condición de la niña o niño.

## APORTES Y LECCIONES APRENDIDAS

Anna Sunyer

### **La participación infantil: el reto de incorporar la voz de la infancia en las cuestiones que les afecta**

Hoy en día sigue siendo una necesidad superar la invisibilidad de la infancia, incorporar la voz de los NNA en las cuestiones que les afectan a distintos niveles, pero, sobre todo, para garantizar que las decisiones y actuaciones que se acuerdan, ya sea en la esfera pública o en la privada, tengan en cuenta los derechos, las necesidades y las opiniones de las niñas y niños, independientemente de su edad, sobre todo cuando exista un conflicto de interés. En todo caso, es fundamental asegurar que las niñas y niños han sido escuchadas y que su opinión se ha tenido en consideración.

La Convención de los Derechos del Niño (CDN) establece cuatro principios fundamentales, el interés superior del niño, el derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo, la participación infantil y la no discriminación.

Además, el principio del interés superior del niño y el principio de la participación infantil están vinculados con el derecho del niño y la niña a ser escuchada. No olvidemos que las niñas y niños son ciudadanía de pleno derecho y, por lo tanto, a su vez, defensores de derechos.

Y, para ello, para que se involucren en las cuestiones que les preocupan y hagan oír su voz, por una parte, es necesario que se vean reconocidas en este rol y pasen a la acción, una acción transformadora que a la vez las transforma, y, por otra parte, hay que poner en valor la importancia del tomar parte y al mismo tiempo ser parte, y eso solamente se consigue con un proceso de participación que las interpele y en el cual se sientan implicadas, que sea motivador, que las divierta y que al final vean una respuesta, que su acción implica un cambio, aunque no sea la res-

puesta que desean, pero debe haber una respuesta que denote que se las ha oído y que se ha tomado muy seriamente todo el proceso de participación.

Las entidades sociales que acompañamos a las niñas y niños estamos avanzando en esta dirección, pero no es fácil, porque, como sociedad, aún no hay una verdadera cultura de la participación; nos vamos acostumbrando a oír la voz de todas las personas, cada vez más se promueven espacios de participación ciudadana como parte indispensable en el diseño de proyectos en un gran abanico de temáticas y a diferentes niveles; aun así, en muchas ocasiones la voz de la infancia no se ha tenido en cuenta, no se ha contado la participación de las niñas y niños, sigue siendo invisibilizada.

Vamos avanzando, sí..., pero todavía queda mucho camino por recorrer. La buena noticia es que cada vez más es una prioridad política para instituciones y organizaciones sociales de infancia la incorporación de una estrategia de promoción de la participación infantil. Por ejemplo, la legislación vigente en Catalunya establece la creación de órganos de participación infantil en el ámbito local y nacional a lo que el Consell Nacional dels Infants i els Adolescents de Catalunya da respuesta. Por otra parte, las organizaciones sociales como la Plataforma de Infancia han implementado en su estrategia la participación de las niñas y niños a través de consultas abiertas, grupos focales, talleres formativos, la sistematización de propuestas para la incidencia en los posicionamientos y reivindicaciones de la plataforma. En otras, como en la Plataforma d'Infància de Catalunya, la promoción de la participación infantil es uno de los ejes prioritarios en su plan de actuación. En todo caso, las instituciones y organizaciones han de identificar en qué espacios van a sumar la voz de las niñas y niños para que la participación sea real. Igual de importante es identificar la metodología en la que se sustenta el proceso de participación, adaptándola a la edad y madurez de las niñas y los niños, salvando las dificultades de comunicación y probablemente va a ser el juego el mejor aliado. Es una cuestión importante es asegurar la participación de todas las niñas y niños y, a tal fin, es indispensable favorecer espacios adecuados e inclusivos para que la voz de las niñas y niños, que se encuentran en una situación de vulnerabilidad o desventaja cuenten con las mismas oportunidades de ser escuchadas.

A participar se aprende participando, es fruto de un proceso de aprendizaje en el que cuantas más oportunidades tenga una niña o un niño de implicarse en experiencias participativas, más fácilmente desarrollará capacidades de participación. Para ello, es esencial que la participación entre a formar parte de lo cotidiano, de manera natural y espontánea. Para que la participación sea real, debe ser promovida con las niñas y niños, desde su entorno, su realidad y sean conscientes de que el ejercicio de la participación ha valido la pena. Entonces, desde mi punto de vista, la triada *con, desde y para qué* es fundamental en un proceso de participación. Las niñas y niños toman decisiones en temas que les afectan a lo largo del día, y es en estos procesos que deberían estar acompañados para que asuman el compromiso y la responsabilidad inherente a la decisión, poder contar con un asesoramiento adecuado, abandonando la mirada adultocéntrica, porque participar es cosa de todas y porque el interés superior del niño va siempre por delante.

## Referencias bibliográficas

- Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil: propuestas para la acción*. Plataforma de organizaciones de Infancia.
- Consejo de Europa. (s.f.). Escuchar – Actuar – Cambiar: Lanzamiento de una nueva guía del Consejo de Europa sobre participación infantil.
- Hart, A. R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Unicef TACRO.
- Lansdown, G. (2005). *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*. Bernard van Leer Foundation.
- Lundy, L. (2007). «Voice» is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Plataforma de Infancia, grupos de niñas y niños (2019). *Cumplimos 30. Informe de propuestas de chicas y chicos para el Día de la Infancia*.
- Plataforma de Infancia, grupos de niñas y niños (2021). *Nuestra voz, nuestros derechos. Informe con propuestas de chicas y chicos para el Comité de los Derechos del Niño, en su VIII ciclo de revisión a España*.

Plataforma de Infancia, grupos de niñas y niños (2022). *Participamos, es nuestro derecho. Informe de propuestas de chicas y chicos para el Día de la Infancia.*

Plataforma de Infancia, grupo de trabajo de entidades (2022). *Participación infantil, apuntes para el diálogo.*

# Las transformaciones urbanas y la participación de la infancia

FRANCESC ROMA MILLAN Y HÉCTOR NÚÑEZ LÓPEZ

Francesc Roma Millan

## 1. La infancia como agente urbano: incorporar su participación

El urbanismo concebido como disciplina que trabaja la ordenación de los diferentes usos y espacios de la ciudad, así como su concreción en proyectos de transformación urbana, requiere tanto del conocimiento técnico especializado de los profesionales como del conocimiento experiencial de las personas que viven en ellos. Todo proyecto pretende mejorar la calidad de vida de las personas teniendo en cuenta sus necesidades básicas, económicas, de conocimiento, relación y realización personal. Todo proyecto también posee unos condicionantes ambientales, legales, económicos y técnicos que se han de tener en cuenta para conseguir las mejores soluciones posibles.

Esta propuesta participativa ciudadana que ahora puede parecer obvia no ha sido siempre así. Durante muchos años el urbanismo se ha diseñado de espaldas a la opinión de la población, liderado por algunas personas muy capacitadas y priorizando los intereses económicos de unas minorías acomodadas. Cabe recordar la gran cantidad de reivindicaciones vecinales que han empujado a las autoridades urbanísticas a diseñar e implementar mejoras en beneficio de la mayor parte de la ciudadanía. La

experiencia de los ayuntamientos democráticos ha ido aumentando las iniciativas de implicación de la ciudadanía en las distintas políticas públicas, entre ellas las urbanísticas.

Actualmente, el derecho a la participación ciudadana en las políticas públicas está bien recogido en el ordenamiento jurídico. Incluso el derecho de los niños y niñas a la participación está bien establecido y recogido en varios tratados, leyes y ordenanzas. Este reconocimiento de los niños como ciudadanos de pleno derecho nos obliga a generar mecanismos para que puedan ejercerlos. Ya no se trata de recoger la voz de los niños y niñas para llenar de buenos propósitos las declaraciones institucionales que tanto nos gustan a los adultos. Ahora se trata de que su voz incida directamente en el diseño de las transformaciones urbanas mejorando, así, su calidad y satisfacción de toda la población en general.

La participación ciudadana bien organizada es indispensable para conseguir resultados satisfactorios. Cualquier diseño de un producto o servicio dirigido a las personas requiere un amplio conocimiento de las necesidades, visiones, intereses y características de los distintos grupos poblacionales a los que irá dirigido el producto o servicio. Así pues, servicios urbanos en un sentido amplio, como los equipamientos, la movilidad, la actividad económica, los espacios de estancia, la vivienda y los servicios de abastecimiento de mercancías, tienen en cuenta las necesidades de la población para satisfacerlas.

La población en todas las ciudades y en concreto en Barcelona es muy diversa en cuanto a edades, género, condiciones y habilidades personales, situación económica, origen y pertenencia cultural. La participación ciudadana tiene en cuenta esta diversidad y la pluralidad de vivencias que supone para adaptar sus mecanismos participativos.

Después de varios años de experiencias de participación de personas adultas en las transformaciones urbanas, ha llegado el momento de incorporar la participación de niños y niñas. Una ciudad pensada para y con los niños y niñas es una ciudad que beneficia a todas las personas. Una ciudad segura, saludable, accesible, amigable que permita la relación, educación, juego y creatividad es una ciudad de excelencia para todas las personas. Si ya ha sido difícil adaptar los mecanismos de diseño, administración y ejecución de los proyectos urbanos a los ritmos de las personas adultas que vivimos, todavía supone un mayor reto

adaptar los mecanismos a los ritmos, a los tempos, a las necesidades de la infancia. Necesitamos realizar proyectos piloto para evaluar metodologías y resultados. Necesitamos preparación de los profesionales de la participación ciudadana y del diseño urbanístico. Necesitamos herramientas que acerquen a la infancia el análisis y la proyección del espacio público. Necesitamos una voluntad política que lidere este aprendizaje colectivo.

## 2. El Departamento de Participación de las Áreas de Urbanismo, Transición Ecológica, Servicios Urbanos y Vivienda

Para empezar, se presenta el Departamento de Participación dentro del organigrama municipal. Es una buena forma de empezar a entender la complejidad de los proyectos de transformación urbana y la necesaria coordinación entre distintas disciplinas.

Desde mayo de 2023, el Gobierno municipal ha organizado sus ámbitos de trabajo en diversas gerencias. El Departamento de Participación da servicio al Área de Urbanismo, Transición Ecológica, Servicios Urbanos y Vivienda. Esta se organiza a partir de dos gerencias de área: la de Urbanismo y Vivienda y la Gerencia de Movilidad, Infraestructuras y Servicios Urbanos. La Gerencia de Urbanismo y Vivienda engloba a la Gerencia del Arquitecto Jefe, la de Urbanismo y la de Vivienda; y tiene la empresa Barcelona de Infraestructuras Municipales, SA. La Gerencia de Movilidad, Infraestructuras y Servicios Urbanos está integrada por la Oficina del Ingeniero Jefe, la Gerencia de Servicios Urbanos y Mantenimiento del espacio público y, entre otros, tiene adscritos el Instituto Municipal de Parques y Jardines y Barcelona Ciclo del Agua, SA.

Los proyectos de transformación de la ciudad recaen principalmente entre las gerencias del Arquitecto Jefe y la de Urbanismo, pero, como se puede prever, cualquier propuesta de mejora urbana, aparte de estar enmarcada en un orden urbano planificado y concretada con un proyecto arquitectónico o urbanístico, deberá tener en cuenta la emergencia climática, la movilidad segura, los criterios para un verde de calidad y las condiciones para que el alcantarillado o la iluminación se adapten, por poner dos ejemplos ilustrativos.

La misión del Departamento de Participación es promover y facilitar la participación y la implicación de la ciudadanía en las políticas y proyectos que impulsa el Área. Para ello, el Departamento organiza, facilita y gestiona acciones, procesos, canales, espacios y herramientas de participación que fomenten un papel activo de la ciudadanía. Se trabaja de forma transversal con el conjunto de la organización no solo del Área, sino también de otras áreas del Ayuntamiento como la de Cultura, Educación, Deportes y Ciclos de Vida, de la que depende la Dirección de Servicios de Infancia, Juventud y Personas Mayores. Es esta dirección con la que se está trabajando conjuntamente en la promoción de la participación de la infancia. Por último, destaca que se trabaja con una visión territorial con los equipos de los distritos en los que tienen lugar los proyectos.

Los principales criterios de trabajo del Departamento se pueden resumir con la siguiente lista: utilidad; diversidad, pluralidad e interseccionalidad; accesibilidad e inclusión; proximidad, coherencia y racionalidad participativa; hibridación de la participación presencial/digital; transparencia, trazabilidad y rendición de cuentas; información y pedagogía; transversalidad, planificación y método.

En términos generales, se considera que la participación es la incorporación de la ciudadanía en la elaboración, seguimiento y evaluación de las políticas públicas (aportando valor añadido al trabajo técnico). Es un proceso consultivo-deliberativo, entendido como un conjunto de espacios y actividades que tienen lugar en un periodo de tiempo suficiente. Fomenta la aportación de argumentos y el intercambio de ideas, visiones e intereses entre los distintos agentes; priorizando las aportaciones colectivas y de interés general por encima de los intereses individuales. Es pluralidad, diversidad, inclusión y representatividad de todos los agentes vinculados al desarrollo de una política pública (Administración, personal técnico y ciudadanía). Está marcada por límites o condicionantes técnicos y/o políticos (quien gobierna defiende las prioridades por las que fue escogido/a), y en última instancia es quien toma las decisiones sobre las políticas públicas. Tiene un resultado y hay que explicar motivadamente cuál es el recorrido de las aportaciones, tanto si son incorporadas como si no (retorno).

Idealmente, habría que introducir la participación en cualquier proyecto como un elemento más y, por tanto, debería in-

corporarse desde el inicio y contemplarla durante todo su desarrollo. Especialmente cuando en el proyecto se puede incorporar la visión de la ciudadanía. También es importante cuando existen diferentes visiones o intereses entre la ciudadanía hacia el proyecto. De esta forma se puede trabajar en el reconocimiento de los diversos posicionamientos intentando construir soluciones compartidas. Es conveniente participar cuando el proyecto tiene un impacto elevado en la vida del vecindario y/o promoverá cambios de hábitos. También cuando se prevé conflicto hacia el proyecto. Es necesario asumir el potencial riesgo de conflicto desde el inicio del proyecto para trabajarlo conjuntamente con todos los agentes implicados. Finalmente, cuando pueda existir incertidumbre sobre cómo abordar una determinada situación o sea necesario una diagnosis ciudadana previa, en situaciones que permiten diferentes alternativas o se quiera incorporar la percepción ciudadana sobre la situación actual, abrir la participación desde el inicio permite disponer de más elementos que facilitan la toma de decisiones.

### 3. El Reglamento de Participación

El Reglament de Participació Ciutadana de l'Ajuntament de Barcelona, aprobado en 2022, supone el marco de trabajo a través del cual fomentar la participación de la ciudadanía en general y de la infancia en particular. Es a partir del Reglamento que la participación logra superar la voluntariedad de unos representantes políticos o de profesionales bienintencionados, para establecer los mecanismos reglados y profesionales de participación ciudadana.

El Reglamento recuerda en su introducción la Convención sobre los derechos del niño aprobada en 1989 por la Asamblea General de las Naciones Unidas para garantizar a los niños los derechos de participación: información adecuada, libertad de expresión, ser escuchados y que las sus opiniones se tengan debidamente en cuenta en todas las decisiones que les afecten, según su madurez.

Más adelante, en el artículo 16 expresa que los procesos participativos y los órganos de participación, especialmente, deben habilitar espacios, recursos y herramientas específicas para favo-

recer la participación de la infancia y la adolescencia de acuerdo con los derechos reconocidos en la Convención de los derechos de los niños; la Ley 14/2010, de 27 de mayo, de los derechos y oportunidades en la infancia y la adolescencia, el Decreto 200/2013, de 23 de julio, de los consejos de participación territorial y nacionales de los NNA de Cataluña.

El Ayuntamiento debe ofrecer las oportunidades necesarias para la incorporación progresiva de niños, niñas y adolescentes (NNA) a la ciudadanía activa, de acuerdo con su grado de desarrollo personal, estableciendo procedimientos destinados a recoger sus opiniones en relación con las políticas, las normas, los proyectos, los programas o las decisiones que les afectan y generando espacios sociales nuevos que dinamicen la participación responsable de este sector de la población y favorezcan la convivencia y la integración social en el ámbito vecinal y local.

El Ayuntamiento debe velar por la formación en materia de participación ciudadana, dinámica de grupos y mediación del personal municipal, en general y, particularmente, de aquellas personas más directamente relacionadas con la participación ciudadana.

## 4. Experiencias de participación de la infancia en proyectos de transformación

### 4.1. Sesiones de participación infantil para el PMU 2017-2024

El Plan de Movilidad Urbana (PMU) es el instrumento de planificación en el que se definen las líneas de actuación que deben gobernar la movilidad urbana para alcanzar los objetivos para la convivencia en la vía pública de las diferentes personas usuarias y modos de transporte; priorizando y protegiendo al peatón y al ciclista, fomentando el transporte público colectivo, reduciendo el uso del vehículo privado, regulando la movilidad comercial y turística y garantizando la eficiencia del conjunto de la red de movilidad.

Para el proceso participativo para la confección del Plan, se convocaron encuentros con diversas entidades que forman parte

del Pacto por la Movilidad de Barcelona. Además, durante el mes de junio de 2018 se convocaron 5 sesiones con niños y niñas de 5.º de Primaria y 1.º y 2.º de ESO de los centros educativos JM Jujol, Pau Vila, Naussica y Santa Anna. Un total de 151 niños y niñas participaron en las sesiones de trabajo.

Las sesiones generaron un espacio de reflexión en torno a los problemas de movilidad que los niños y niñas detectan en la ciudad y favorecieron la propuesta de soluciones a estos problemas. En función del recorrido que todos los niños y niñas hacen de casa en la escuela iban detectando y debatiendo los puntos conflictivos de movilidad con los que se encontraban.

Los problemas más destacados guardaban relación con la gran cantidad de coches, el ruido, la contaminación y la peligrosidad de algunos cruces. Las propuestas: la reducción de coches, el aumento de transporte público y bicicletas, más verde y mayor presencia de la Guardia Urbana. La mayoría de las propuestas se sumaban a las realizadas por la población adulta y en muchos casos fueron coincidentes.

## 4.2. Dinámica de participación infantil en la Supermanzana Barcelona del Eixample

Con Superilla Barcelona en el Eixample y con el objetivo de definir el eje verde de la calle Consell de Cent y las plazas de nueva creación, durante el primer trimestre del curso escolar 2021-2022, se hizo una dinámica con 3 centros educativos (Joan Miró, Concepción y IES Viladomat) con 97 participantes; niños y niñas de 6.º de Primaria (11 años) y con adolescentes de 2.º de ESO (13 años).

La actividad que realizamos se dividió en dos partes. Una fase previa conducida por el docente del grupo, con el material que se les había hecho llegar previamente. Se trataba de un juego de montaje autoexplicativo con cartulinas recortables para que los alumnos y alumnas construyan la maqueta de un cruce tipo en el Eixample.

En la segunda parte, el equipo de dinamización acudió al centro educativo en horario lectivo, explicando el proyecto y los objetivos generales del programa Superilles. Después, en el patio de la escuela, mediante conos y pintando con tizas sobre el suelo, se delimitó el espacio que ocuparían las futuras plazas del

Eixample. Seguidamente, en el patio o en el aula, se tomaron las maquetas construidas previamente y pudieron ir colocando el mobiliario o servicios que les gustaría que hubiera.

Vistas las maquetas de papel que presentaron y los elementos que dibujaron, no cabe duda de que las plazas de los cruces de las futuras calles pacificadas deberían tener, seguro, elementos para el juego infantil. El elemento más pedido fue la tirolina. También hay quien ocupa todo el espacio con una gran pista de baloncesto, una propuesta que se sitúa a años luz de los cuatro dibujos que presentaron los equipos de arquitectos seleccionados para realizar los diseños de las primeras cuatro plazas, donde la vegetación y los bancos eran los grandes protagonistas del espacio central. En el aula, alguien ha dibujado un estanco y alguien una gran estantería de libros para compartir e incluso una casa refugio para acoger a las personas que vive en la calle.

En la escuela Joan Miró, por ejemplo, la actividad empezó con la constatación de que lo que sí hay en las calles del Eixample son demasiados coches. Para evidenciarlo, la persona dinamizadora ofrecía tizas a los niños y niñas para que aprovecharan que el patio tiene aproximadamente la misma anchura que una calle tipo del barrio y representaran cómo se reparte el espacio. Lo primero que apareció era la acera con los árboles y rápidamente los coches llenando la calzada hasta que alguien detectó que debería ponerse un carril bici.



**Figura 7.** Superilles de Barcelona

### 4.3. Definición de la nueva rambla del Carmel

El Distrito de Horta Guinardó impulsó en mayo del 2018 un concurso de proyectos para definir cómo debía ser la futura Rambla del Carmel, con el objetivo de que este espacio se convierta en un verdadero paseo cívico que conecte los barrios del Carmel, la Font d'en Fargues y Horta. La nueva Rambla del Carmel debe fomentar la interacción social entre los vecinos y las vecinas de los barrios, mejorando la conectividad y terminando con las barreras arquitectónicas.

El 19 de julio tuvo lugar el paseo participativo para jóvenes, que contó con la participación de 6 jóvenes del barrio. La sesión comenzó a las 19 h con una presentación informativa en el equipamiento Boca Nord, seguida de una ruta dinamizada para la recopilación de propuestas sobre la transformación de la Rambla del Carmel.

Las aportaciones de los chicos y las chicas no solo fueron pensadas sobre su perspectiva de sus actividades como colectivo, sino que estuvieron orientadas a mejorar la situación de todos los vecinos y las vecinas del barrio. Por ejemplo, propusieron: poner una rampa, escaleras o ascensor para bajar desde la zona del equipamiento Boca Nord hasta el centro del paseo; poner un paso de cebra en la curva entre el Monumento a los Brigadistas y la zona del ping-pong; cubrir el paso mediante un puente, sin escaleras, para poder continuar desde el Anfiteatro al paseo. También hicieron propuestas específicas como: aprovechar para poner arte urbano en las paredes; poner un escenario fijo: bailes, conciertos, dj, etc., dado que la Comisión de Fiestas realiza eventos y no habría que pedir y montar la infraestructura cada vez.

La valoración de la experiencia es positiva. Las personas jóvenes participantes se sintieron protagonistas de un proyecto urbanístico importante para el barrio, demostrando que su visión contempla a todos los sectores de población. Los plazos tan largos de los proyectos urbanísticos no facilitan la implicación de los jóvenes, una propuesta puede verse concretada pasados tres o cuatro años, si el proyecto prospera con normalidad.

### 4.4. Actividades dinamizadas de «Protegemos las Escuelas»

El programa *Protegim les Escoles* actuó en la mejora de los entornos escolares de 74 centros educativos. Durante la definición de los

proyectos las comunidades educativas realizaron un seguimiento de la definición de la solución mediante tres reuniones con personal técnico del Ayuntamiento y los equipos redactores. Después se consideró importante promover una mayor implicación por parte del alumnado. Por este motivo, se propusieron actividades dinamizadas en el ámbito donde había más margen para la participación, que fue la definición de la pintura de la zona pacificada.

Durante 2022, se ofrecieron dos actividades dinamizadas antes del inicio de las obras y de las intervenciones previstas. En ella participaron 28 centros educativos con un total de 415 alumnos y alumnas.

A través de ambas actividades se han conseguido otros objetivos como conocer los principales elementos urbanísticos que se modifican para mejorar los entornos de los centros, como la circulación de vehículos, la contaminación, la seguridad, así como la importancia de generar espacios más cómodos, anchos y jugables dentro de la ciudad.

Al mismo tiempo, con la actividad de dibujos y nuevos juegos pintados, se abrió un espacio para la creatividad del alumnado y se generó mucho entusiasmo por ver sus propuestas pintadas a la salida del centro.

#### 4.5. Creación de diez áreas de juego totalmente accesibles

Durante el periodo 2022-2023 se ha realizado un proceso de cocreación con entidades y centros de educación especial que trabajan con infancia con discapacidad o diversidad funcional cercanos a diez áreas de juego de la ciudad a transformar.

El proceso ha permitido incorporar la visión de las personas usuarias al proyecto de transformación de diez áreas de juego existentes en la ciudad de Barcelona, para que se conviertan en áreas totalmente accesibles, fomentando el diálogo y la intervención en el proceso de creación en colaboración con los equipos técnicos responsables

El proceso de cocreación se organizó en distintas fases:

##### **Fase 1: Cocreación**

En esta fase se realizaron once sesiones de contraste con los equipos directivos y docentes de los centros, así como con las familias, a fin de compartir la estrategia del proyecto y los criterios de

transformación de los espacios de juego, recogiendo las fortalezas y debilidades de cada propuesta en función de las necesidades de cada colectivo específico y recogiendo propuestas para diseñar los anteproyectos de cada área de juego.

También se llevó a cabo un trabajo específico con niños, niñas y jóvenes de cada centro, articulado en diez sesiones de observación de las dinámicas de juego que desarrollan habitualmente, para incorporar el conocimiento derivado a las propuestas de anteproyecto.

Terminada esta fase, y con toda la información recogida, los equipos redactores pasaron a la redacción final de las propuestas de los espacios de juego.

### **Fase 2: Retorno**

Finalizada la redacción de las propuestas se han realizado sesiones de retorno con cada uno de los centros implicados, para presentar los anteproyectos definidos, y recoger valoraciones sobre los mismos a incorporar a los proyectos ejecutivos. Asimismo, en dos casos específicos, estos anteproyectos también se han presentado al vecindario de los ámbitos a transformar.

### **Fase 3: Sensibilización**

Por último, el proceso ha finalizado con una tarea de sensibilización y empoderamiento de los niños y niñas de grupos de 4.º de Primaria de centros educativos cercanos a las áreas de juego a transformar. Esta fase se ha desarrollado con una doble finalidad: por un lado, hacer conocedores a los niños y niñas de los principales cambios previstos en los espacios de juego que habitualmente pueden utilizar, y, por otro lado, facilitar que niños y niñas sean agentes activos en la difusión de las transformaciones entre sus compañeros y compañeras y también entre sus familias. Se han organizado nueve sesiones de sensibilización en los centros educativos.

## **5. Principales resultados del proceso**

En relación con aspectos técnicos y propuestas que han podido ser incorporadas por los equipos técnicos en los anteproyectos de cada área de juego a transformar, cabe destacar que el proceso ha permitido incorporar propuestas a partir de cuatro ejes:

- La *cadena de accesibilidad*, es decir, hacia la mejora en los recorridos de acceso al área. En este sentido, se han recogido propuestas en cuanto a la señalización del espacio, la facilitación de acceso en vehículo para personas con movilidad reducida o mejoras en los pavimentos de acceso
- La *configuración del espacio*, con aportaciones referidas a la necesidad de delimitación clara de los espacios, la identificación de diferentes espacios/ usos con distintos colores/texturas/pavimentos/nomenclaturas, las necesidades de fuentes, aseos públicos y zonas de sombra
- Los *elementos de juego*, con diversas propuestas para maximizar las actividades (columpiarse, sentir vértigo/saltar/deslizarse/escalar), para facilitar el acceso de las usuarias y las personas acompañantes a los elementos de juego (toboganes anchos), elementos que permitan ampliar y explorar el mundo sensorial y actividades de metajuego y descubrimiento pedagógico
- El *confort de las personas acompañantes*, con elementos que permitan mejorar la seguridad de los niños y niñas, así como facilitando la visión de los acompañantes sobre los espacios de juego. También se propone disponer de espacios para poder realizar tareas de cuidado de niños y niñas.

## 6. Elaboración de guías y materiales didácticos

Desde el Departamento de Participación se ha trabajado en diversas guías y materiales para poder realizar actividades con niños, tanto en espacios públicos como con niños en grupos *ad hoc* o grupos clase.

### 6.1. Guía metodológica para la participación de la infancia en la transformación de espacios públicos

El objetivo es que sirva como hoja de ruta para los equipos técnicos y como documento abierto para valorar, matizar y recomendar mejoras al transformar espacios públicos de la ciudad.

Se proponen seis actividades: la aventura de explorar las calles y plazas; la yincana de la observación de las calles y plazas; investigando carencias/oportunidades del espacio público; la receta de la propuesta; y la comunicación de las propuestas.

Se parte de dar información asequible a niños y niñas para después desplazarse a localizaciones concretas y poder realizar observaciones. Luego se propone una valoración de carencias y oportunidades y un mapa de propuestas de transformación. Finalmente, será necesario comunicar las propuestas para que lleguen al personal técnico que elabora el proyecto de transformación urbana.

## 6.2. Guía Juego de roles sobre las transformaciones urbanas

Se trata de una actividad lúdica sobre el espacio público y las transformaciones urbanas en el marco de un proceso participativo. A partir de un juego de roles que facilite la reflexión y los aprendizajes de los niños y niñas participantes sobre los intereses, necesidades y dinámicas que tienen lugar en el espacio público.

La dinámica consiste en reflexionar sobre las configuraciones del espacio público a través de la representación teatralizada de un grupo de personas que viven la ciudad de forma diversa.

Al final se dispone de una recopilación de reflexiones individuales y colectivas sobre la configuración del espacio público y la diversidad de los habitantes, intereses y necesidades de una ciudad.

## 6.3. Puntos de participación en el espacio público

Un punto de participación en un proceso participativo es un elemento fijo o móvil instalado en un espacio público a partir del cual se despliegan una serie de materiales con el fin de llevar a cabo una acción participativa que dinamice el espacio mediante la transmisión de información y la recogida de necesidades o propuestas por parte del vecindario.

Por ejemplo: el punto de expresión de opiniones escritas; el punto de dibujo de propuestas; el fotomatón; el mapeo colectivo; el plano-alfombra; la maqueta; el espacio de encuentro y debate; la yincana.

## 6.4. Marcha exploratoria con chicos y chicas

Las marchas son una herramienta metodológica que permite realizar auditorías de espacio urbano y la vida cotidiana a partir

de la observación, la experiencia directa y la participación de colectivos específicos como, en este caso, chicos y chicas; y, por tanto, incorporar la perspectiva de género y de los cuidados en el diseño del espacio urbano y las diferentes voces relevantes en su construcción, cuando existe una posibilidad de cambio.

Las marchas nos sirven para conocer los espacios de nuestro barrio donde nos sentimos bien y no nos sentimos bien. También son espacios de reflexión para conocer qué queremos cambiar del barrio, cómo mejorarlo. Estos recorridos nos invitan a generar un grupo de confianza para compartir cómo vivimos y qué hacemos en el espacio público.

## 7. Aprendizajes y retos de futuro

El equipo de profesionales del Departamento de Participación realizó una formación sobre participación de la infancia en verano de 2023. Si bien uno de los técnicos del equipo formaba parte del Grupo Motor de Participación de la infancia impulsado por la Dirección de Infancia y Juventud, era necesario que todo el equipo valorara la necesidad y las posibilidades de promover procesos con los niños en sus respectivas áreas y proyectos de trabajo.

Habrà que seguir aprovechando las oportunidades que el calendario de transformaciones urbanas nos ofrece. Cualquier propuesta tendrá un impacto sobre la población infantil y podremos dirigirnos a los espacios formales e informales donde vive la infancia para que puedan ejercer su derecho de ciudadanía. Los centros educativos, los equipamientos de ocio y los espacios públicos de juego y convivencia nos servirán de plataformas participativas.

Disponemos de la formación y herramientas metodológicas. Deberemos seguir convenciendo de la importancia de la participación de la infancia en las instancias técnicas y de representación política responsables de la decisión y redacción de proyectos. Habrà que elegir bien los proyectos donde coincida la predisposición de todos y donde sea posible que los niños lleguen a ver reflejada los resultados de su participación.

Héctor Núñez López

A partir de esta aportación del Departament de Participació de l'Ajuntament de Barcelona, reflexionaremos sobre lo que esta experiencia concreta puede enseñarnos respecto al papel de la infancia en los procesos de transformación urbana.

En esta propuesta se realiza una aproximación sobre la introducción de las prácticas de participación infantil en el diseño y organización de las políticas públicas; basándose en dos ideas principales: en primer lugar, entender el urbanismo como una disciplina que trabaja la ordenación de los usos y espacios de la ciudad para dar respuesta a las necesidades y demandas de las personas. En un segundo momento, interpretar el urbanismo con la finalidad puesta en mejorar la calidad de vida de las personas; enfocado en facilitar su participación y relación interpersonal.

El autor un conjunto de experiencias en las que la participación de niños, niñas y adolescentes (NNA) aporta propuestas para el diseño de espacios urbanos en la ciudad de Barcelona.

En este trabajo se realiza una explicación de estas experiencias de participación a partir de un comentario crítico que se articula en cuatro ideas fuerza: *a)* infancias, educación y ciudad; *b)* infraestructura social, urbanismo e infancias; *c)* la participación infantil como acción comunitaria y política; y *d)* la intencionalidad educativa de las acciones municipales.

### **Infancias, educación y ciudad**

La trama urbana es –o así debería ser entendida– un espacio de convivencia en el que se relacionan personas diversas y diferentes, que se encuentran en momentos distintos dentro del ciclo vital. Las aportaciones de Tonucci (2015, 2019) sitúan las infancias y las adolescencias en una relación dialéctica con la ciudad desde, al menos y en nuestra opinión, dos aprendizajes principales: su mirada desprivatizadora sobre la crianza de los niños y niñas por parte de la familia nuclear, y la apuesta por la socialización en los espacios públicos. Según el autor «antes se invertía casi todo en la ciudad, en lo público. La casa era modesta, servía para lo mínimo indispensable. La verdadera «habitación» era la ciudad, que debía ser hermosa, acogedora, apta para el paseo,

para el encuentro, para el gasto, para el juego» (Tonucci, 2015, p. 38). En segundo lugar, encontramos sus propuestas de acción, que resumimos en dos: fomentar la participación infantil como ejercicio vinculante en las tomas de decisiones, y realizar una ordenación urbanística partiendo de la mirada y opinión de los NNA.

En esta dirección se sitúa el proceso participativo en el diseño del Pla de Mobilitat Urbana de l'Ajuntament de Barcelona para el periodo 2017-2024. Se realizaron cinco sesiones con niños y niñas de 5.º de Educación Primaria y 1.º y 2.º de Educación Secundaria Obligatoria con un total de 151 participantes. Se generó un espacio participativo en el que los NNA reflexionaron sobre los problemas de movilidad que detectan en la ciudad, partiendo del análisis de los itinerarios que realizan entre sus domicilios y los centros escolares. Como explica el pedagogo italiano:

Hace falta estar convencidos de que los niños tienen cosas para decirnos y darnos, y son diferentes de las que sabemos y somos capaces de hacer los adultos y que, por tanto, vale la pena dejarlos expresar lo que piensan de verdad. (Tonucci, 2015, p. 59)

### **Infraestructura social, urbanismo e infancias**

En su trabajo sobre infraestructura social en los Estados Unidos de América, Klinenberg (2021) muestra la importancia de los espacios y equipamientos públicos –parques infantiles, bibliotecas municipales, centros cívicos, escuelas de Educación Primaria– como espacios de relación, confort y seguridad en los que las personas articulan lazos de muy diversas maneras. Hallamos relaciones puntuales, cuando dos personas interactúan en una actividad concreta en un centro cívico. Esta participación quizás no se extienda mucho más allá de la actividad que venimos comentando, pero puede mejorar la confianza en sí mismas de las personas implicadas. También podemos encontrar relaciones más prolongadas que se afianzan en la colaboración mutua entre actores: pensemos en las relaciones de ayuda de familias con hijos e hijas que se conocen en la escuela y que cooperan en la crianza y que, además, utilizan la calle como espacio de socialización. Por último, y como tercer ejemplo, una relación de cooperación y organización comunitaria para mitigar los efectos que

el cambio climático produce en la vida de las personas: Klinenberg (2021) señala la importancia de los vínculos interpersonales en Chicago para afrontar las olas de calor del año 1995 o la organización comunitaria en Houston para paliar los efectos del huracán Harvey en 2017. Son ejemplos con diversa escala de relación de los que extraemos tres conclusiones sobre las transformaciones urbanas y la promoción de la participación de la infancia: Como primera conclusión, el diseño urbano y las políticas públicas sectoriales deben facilitar espacios accesibles y equipamientos gratuitos y abiertos al público, que brindan la condición de posibilidad relacional que venimos defendiendo. Como segunda conclusión, se debe estimular y proteger la presencia de los NNA en la trama urbana: primero, en el diseño y cuidado de espacios para su desarrollo relacional y psicomotor; en segundo lugar, entendiendo la ciudad como un espacio de movilidad seguro para el deambular de las infancias en sus calles y plazas. Por último, entendemos que lo relacional –la participación– y lo estructural –el diseño de espacios y la trama urbana– se deben abordar desde una perspectiva comunitaria de las acciones, aplicando una perspectiva transversal e interseccional.

Tres experiencias promovidas por el Ajuntament de Barcelona se sitúan en esta dirección: *a*) la definición del eje verde de la Calle Consell de Cent de Barcelona, dentro del programa de las supermanzanas de l'Eixample; *b*) el programa Protegemos las Escuelas, de mejora de los entornos escolares de 74 centros educativos; y *c*) la definición urbanística y de servicios de la Rambla del Carmel, en el Distrito de Horta-Guinardó. En estas experiencias se desarrollan un conjunto de estrategias metodológicas como sesiones de participación, realización de dinámicas y juegos, paseos participativos en el territorio que sirven para escuchar a los NNA y recoger sus opiniones y propuestas. En esta dirección se sitúan las experiencias analizadas, cuando sus autores entienden que «una ciudad pensada para niños y con los niños es una ciudad que beneficia a todas las personas. Una ciudad segura, saludable, accesible, amigable que permita la relación, educación, juego y creatividad es una ciudad de excelencia para todas las personas» tal como indican los autores en la primera página de este capítulo.

## La participación infantil como acción comunitaria y política

Desde la Convención de los derechos del niño aprobada por la Asamblea de las Naciones Unidas en el año 1989, la participación de la infancia y la adolescencia se ha conceptualizado como derecho de ciudadanía al mismo tiempo que se incorporan indicaciones en el cuerpo legislativo, tanto a nivel estatal como autonómico y local. Según aporta la experiencia analizada, el Reglament de Participació Ciutadana de l'Ajuntament de Barcelona, aprobado en el año 2022, tiene como finalidad fomentar la participación de la ciudadanía en general y de la infancia en particular. Este reglamento recoge las indicaciones que realiza la Convención de los derechos del niño relativas a garantizar su derecho a participar: informar de forma adecuada, garantizar su libertad de expresión, ser escuchados y que sus opiniones se tengan en cuenta en aquellas decisiones que les afectan, según su madurez. La participación infantil como acción comunitaria y política también tiene una vertiente de formalización de los derechos de las infancias y la adolescencia. En la experiencia analizada y en el contexto catalán se introducen elementos sobre el fomento de la participación infantil en la Ley 14/2010, de 27 de mayo, de los derechos y oportunidades en la infancia y adolescencia, y en el Decreto 200/2013, de 23 de julio, de los consejos de participación territorial y nacionales de los NNA de Cataluña. El Ajuntament de Barcelona (2018) entiende la *participación infantil* como:

Un proceso de implicación en el que niños y niñas ejercen sus derechos y asumen sus responsabilidades como miembros activos y comprometidos de la ciudad en la que viven, garantizando el reconocimiento de sus aportaciones y su valor, así como su vinculación con el territorio, en diferentes niveles de decisión, para aportar sus ideas, opinar, proponer, ejecutar y/o valorar sobre los temas que les afectan tanto a ellos como a su comunidad.

El informe de la Unesco (2022) *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación* enfatiza el papel de la educación como un bien y una acción común colectiva que posibilite la construcción de futuros compartidos. Más allá de su escolarización –o precisamente partiendo de ella–, es necesario redefinir las funciones sociales que se asignan a los centros educativos (Novella y Llena, 2024), ya que:

[...] la implicación de las niñas y los niños en su entorno se entiende como derecho y pilar fundamental para la convivencia, el desarrollo social, la construcción de la identidad ciudadana y la reformulación de la democracia. (Novella y Llena, 2024, p. 17)

### **Intencionalidad educativa de las acciones municipales**

Todas estas experiencias entienden la participación de las infancias y adolescencias como un derecho, un reto y una oportunidad que implica a diversos agentes desde una triple intencionalidad: teórica-metodológica, política y educativa.

En el nivel de la investigación, se observa la tendencia a impulsar la participación de la infancia como ciudadanía activa; en la que NNA tienen derecho a influir y a contribuir en la transformación de sus entornos inmediatos (Novella y Llena, 2024). En el plano metodológico, la guía práctica editada por el Ayuntamiento de Barcelona *Impulsamos la participación de la infancia en los servicios y proyectos municipales* recoge algunas de las indicaciones que se pueden utilizar para promocionar la participación infantil, entre las que destacamos: partir de los intereses, las motivaciones y las posibilidades de los niños y niñas; garantizar la implicación de los niños y niñas en todos los niveles del proceso, para promocionar la autogestión y la sostenibilidad; promover los espacios intergeneracionales, y diversificar las experiencias de participación.

La intencionalidad política es una apuesta por parte de la Administración local por la participación infantil en la ciudad; en aquellos temas que les preocupen y afectan en primera persona. Se precisa, para ello, un cambio en la cultura organizativa de la propia Administración local que entienda la participación desde una perspectiva transversal a las diferentes áreas y departamentos y que incluya, también, una visión territorial de los distritos de la ciudad de Barcelona.

Por último, apostamos por una visión pedagógica de la función pública, en línea con los principios de una pedagogía de la acción común (Puig, 2021): la promoción de la participación infantil en el diseño de las políticas públicas se debe orientar a fomentar valores democráticos como el respeto, la convivencia, la tolerancia; que deben estar presentes en toda propuesta o acción que se considere a sí misma educativa.

## Referencias bibliogràfiques

- Ajuntament de Barcelona, Urbanisme, Transició Ecològica, Serveis Urbans i Habitatge Direcció de Comunicació i Participació (2023). *Guia metodològica per a la participació de la infància en la transformació d'espais públics (Recomanacions 6-12 anys)*. <https://bcnroc.ajuntament.barcelona.cat/jspui/bitstream/11703/133491/1/Guia%20metodol%C3%B2gica%20per%20a%20la%20participaci%C3%B3%20de%20la%20inf%C3%A0ncia%20.pdf>
- Barcelona d'Infraestructures Municipals BIMSA. *Plec tècnic concurs de projectes per a 10 àrees totalment accessibles. Infografia de la urbanització i la configuració d'una àrea de joc totalment accessible*. <https://licitacions.bcn.cat/site/26/licitacion/documento?numExpediente=026/611.2022.028&idDoc=R0697057>
- Departament de Promoció de la Infància (2012). *Recull d'experiències de participació infantil a la ciutat de Barcelona*. Àrea de Drets Socials, Justícia Global, Feminismes i LGTBI. Ajuntament de Barcelona. <https://ajuntament.barcelona.cat/dretssocials/sites/default/files/arxius-documentos/resultatsconstruccio-desenvolupament-la-innovacio-processos-participacio-infantil-adolescent.pdf>
- Departament de Promoció de la Infància (2018). *Document marc: Impulsem la participació dels infants en els serveis i projectes municipals*. Ajuntament de Barcelona. <https://ajuntament.barcelona.cat/dretssocials/sites/default/files/arxius-documentos/impulsem-participacio-infants-serveis-projectes-municipals.pdf>
- Departament de Promoció de la Infància (2021). *Pla d'infància 2021-2030. Reptes i actuacions per millorar les vides i els drets de la infància i l'adolescència de Barcelona*. Ajuntament de Barcelona. <https://ajuntament.barcelona.cat/dretssocials/sites/default/files/arxius-documentos/plainfancia-2021-2030.pdf>
- Institut Infància i Adolescència de Barcelona (2021). *Eina per a la participació dels infants i la comunitat educativa en la millora de l'entorn de l'escola*. IIAB-IERMB. [https://institutinfancia.cat/wp-content/uploads/2021/05/202105017\\_eina-cocreacioprotegim.pdf](https://institutinfancia.cat/wp-content/uploads/2021/05/202105017_eina-cocreacioprotegim.pdf)
- Klinenberg, E. (2021). *Palacios del pueblo*. Capitán Swing.
- Novella, A. M. y Llena, A. (2024). Giros conceptuales sobre participación social de la adolescencia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 15-27. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2024.44.01](https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.44.01)
- Puig, J. M. (2021). *Pedagogía de la acción común*. Graó.

Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Graó.

Tonucci, F. (2019). *Por qué la infancia. Sobre la necesidad de que nuestras sociedades apuesten definitivamente por las niñas y los niños*. Destino.



# IMCITIZEN: sabemos, podemos y queremos participar

ANA MARIA NOVELLA CÁMARA, LAIA FERRÚS VICENTE, SILVIA SÁNCHEZ SERRANO, XABIER RIÁDIGOS COUSO, VÍCTOR LEÓN-CARRASCOSA, DANIELA MARTÍNEZ GÓMEZ, ANA CALVENTE MORALES Y FERRAN CRESPO I TORRES

Ana Maria Novella Cámara, Laia Ferrús Vicente, Silvia Sánchez Serrano, Xabier Riádigos Couso, Víctor León-Carrascosa, Daniela Martínez Gómez y Ana Calvente Morales

## 1. El reto de activar plataformas de participación infantil de proximidad

IMCITIZEN es una experiencia que pretende fomentar la construcción de la identidad de ciudadanía democrática de las niñas y los niños como sujetos de derechos sustantivos y miembros activos de sus municipios. Se propone activar estrategias que favorecen el aumento de los índices de iniciación ciudadana, toma de decisiones y corresponsabilidad con los espacios de convivencia. La participación infantil se perfila como un pilar clave para construir sociedades más inclusivas, equitativas y democráticas, es un principio fundamental en el marco de la Convención de los Derechos del Niño, pero, ante todo, es una manera de ser y estar como ciudadanía activa.

Esta experiencia se desarrolla entre 2023 y 2024 en el marco de un proyecto europeo *Implementing Children Participation Platforms. Active citizens in decision-making* (CERV-2022CHILD) financiado por la Unión Europea, por el programa *Citizens, Equality, Rights and Values* (CERV) de la Dirección General de Justicia

y Consumidores. El equipo está formado por siete *partners*, que son la Universidad de Barcelona (GREM, GREDI y GPS), la Universidad Complutense de Madrid (CCyPE) la Universidade da Coruña, la asociación centro TRAMA, la asociación los Glayus, la federación provincial d'ANPA de centros públicos de la Coruña (FAnpasC), y el Ayuntamiento de Mislata. Además, están vinculados dos socios asociados: el Institut Infància i Adolescència (iermB) y Ciudades Amigas de la Infancia (Unicef-España). El equipo coordinador es de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. El proyecto se ha desarrollado en diez escuelas de seis ciudades (Azuqueca, Barcelona, Castrillón, Coruña, Madrid y Mislata).

En 2021 se crea la Plataforma de Participación Infantil de la Unión Europea<sup>1</sup> como parte de la Estrategia de la UE sobre los Derechos del Niño. La Plataforma Europea surgió con el objetivo de brindar a la infancia y la adolescencia un espacio seguro y accesible para expresar sus opiniones sobre leyes, políticas y temas que impactan en sus vidas en toda Europa. Se trata de un compromiso por parte de la Unión Europea para fomentar la participación activa de niños y niñas en la construcción de sociedades más justas e inclusivas. La plataforma no solo promueve que la infancia sea escuchada, sino que sus opiniones influyan en las decisiones políticas a nivel local, nacional y europeo. En el marco del programa CERV, se busca incrementar los espacios de toma de decisiones de la infancia en la escuela y en el municipio. IMCITIZEN se postuló para crear Plataformas Infantiles de proximidad, como espacio de participación complementario a los consejos infantiles. Su objetivo era sensibilizar y generar conciencia sobre los derechos de la infancia y la participación infantil, con el fin de fortalecer y ampliar los procesos de toma de decisiones a nivel local, regional, nacional y europeo. En concreto, el proyecto, se planteaba los siguientes objetivos:

- Sensibilizar y educar a niñas, niños y personas adultas sobre los derechos de la infancia, en particular el derecho a ser escuchados, y su participación en la toma de decisiones, de acuerdo con la Observación núm. 20 del Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (2016).

1. <https://eu-for-children.europa.eu/?etrans=es>

- Fomentar los procesos de codiseño de las Plataformas de Participación Infantil junto con las niñas y los niños para dar forma y autogestionar los mecanismos de participación local dentro de las escuelas.
- Apoyar a las niñas y a los niños para aumentar las iniciativas de participación a nivel local mediante el desarrollo de un Plan Estratégico Municipal para la Participación de la Infancia, con el fin de fortalecer los mecanismos existentes y crear otros nuevos.

En IMCITIZEN, las Plataformas de Participación Infantil se conciben como puntos de participación cercanos a niñas y niños donde acudir si quieren impulsar alguna iniciativa o propuesta. Estas son una forma de asociación ciudadana que posibilita a la infancia de forma autónoma e independiente, tomar parte y partido de aquellos temas que les motivan y movilizan, liderando su participación y promoviendo transformaciones colectivas. Pero ¿qué caracteriza este mecanismo de participación?

- Son espacios de reunión libre, participación voluntaria y motivada por un interés común que moviliza a niñas y niños.
- Son espacios configurados por las niñas y los niños, definidos colectivamente que posibilitan diferentes formas de vinculación e implicación.
- Se unen en torno a una motivación compartida vinculada a mejorar cualquier cuestión que les afecta como colectivo o que afecta a su municipio-barrio, defender sus derechos, visibilizar y ejercer su ciudadanía.
- Son mecanismos de participación liderados por NNA, que son quienes definirán su metodología y sus estructuras de trabajo. Se conciben desde un funcionamiento autónomo e independiente.
- Son puntos de encuentro, atención, información y ayuda que están a disposición de otras niñas y niños que necesiten un espacio de escucha o de implicación ciudadana.
- Establecen espacios de diálogo y colaboración con referentes municipales en relación con los temas de su interés.
- Constituyen un punto de apoyo para el consejo municipal de infancia, con el que establecen relaciones colaborativas con el fin de influir en las políticas públicas a nivel municipal, autonómico, nacional y europeo.

El enfoque pedagógico y metodológico de IMCITIZEN amplía las oportunidades de niñas y niños para tomar partido en lo común tanto en los centros educativos como en la comunidad. La experiencia incorpora componentes de cuestionamiento, investigación, cocreación, codiseño, innovación, evaluación, servicio, acción implicativa, participación liderada compartida, cogobernanza y movilización. El proceso de creación y desarrollo de las plataformas IMCITIZEN combina elementos clave para la construcción de una ciudadanía activa y comprometida (Novella y Llena, 2023): reconocerse y sentirse reconocido por su capacidad de acción ciudadana; generar cohesión motivacional en torno a objetivos comunes; indagar y analizar críticamente de información relevante; imaginar y proponer posibles soluciones a retos y desafíos; formular colaborativamente planes de acción; ejecutar acciones propuestas; revisar las fortalezas como grupo y como ciudadanía; y reflexionar y evaluar constante el proceso participativo (metaparticipación proyectiva).

Pero IMCITIZEN no solo quiere incidir en la infancia, sino también en las personas adultas que la acompañan como facilitadoras de las oportunidades de implicación de estos en espacios de toma de decisiones. Por ello, también busca favorecer la representación adulta, facilitando el que se relacionen e interaccionen como ciudadanía con capacidad de organización y liderazgo de sus propios espacios y de participación en otros como la escuela. Todo ello con el fin de potenciar las Plataformas de Participación de la Infancia como espacios cotidianos gestionados por niñas y niños para que puedan implicarse en la mejora y transformación de sus entornos.

A lo largo del capítulo, se detallan las tres fases clave del proyecto, marcando un camino hacia la consolidación de una ciudadanía activa desde la infancia.

## 2. Explorando los derechos de la infancia, desarrollando campañas de formación

La construcción del «yo» ciudadanía capaz de participar necesita configurarse desde el «yo» sujeto de derechos. Es imprescindible que la infancia sea conocedora de sus derechos para incorporar-

los en su proceso de crecimiento, pero también para saberse poseedora de ellos, implicarse en su garantía, así como defenderlos y promoverlos.

Teniendo como marco referencial estas ideas, el primer proceso desarrollado con los diferentes grupos de clase buscaba incrementar la sensibilización de niños y niñas como ciudadanía democrática y comprometida con sus derechos a través de campañas lideradas por niños y niñas. También con la finalidad de que, al término de este proceso, se pudiese crear un grupo de voluntarios/as en cada centro educativo que se quisiera implicar en la defensa de sus derechos mediante la creación de un espacio participativo.

El proceso que se siguió fue el siguiente:

1. En cada uno de los centros educativos entre uno y tres grupos de niñas y niños (de 4.º o de 5.º de Educación Primaria) recibieron varios talleres de formación o preparación por parte de personal dinamizador adulto, que les facilitó a través de juegos y dinámicas reflexivas pararse a pensar alrededor de los Derechos de la Infancia y la importancia de la participación infantil. Algunos de los contenidos explorados en los talleres fueron: ¿qué es un derecho?; la convención de los derechos del niño; ¿por qué participar?; distinción entre procesos participativos y no participativos; claves que favorecen la participación y claves que no deberían faltar para favorecer la participación de los niños y niñas.
2. Luego se invitó a los niños y niñas de esos cursos a formar al resto grupos clase del centro a partir de una sesión que ellas y ellos planificarían. Se organizaron en grupos y fueron detallando en fichas de trabajo las ideas o contenidos que querían transmitir; los objetivos de su visita a cada clase; las dinámicas, juegos o ejercicios que querían hacer a los niños y niñas de otros cursos; los materiales que necesitaban y quién se iba a encargar de cada cosa.
3. Una vez que estos grupos tenían claro lo que querían contar y hacer en las demás aulas del colegio, hicieron un ensayo general presentando su propuesta de taller al resto de sus compañeros y compañeras de su curso y al profesorado tutor de los otros grupos que los acompañarían en la sesión.
4. Los grupos terminaron de ajustar y preparar sus talleres IMCITIZEN sobre Derechos de la Infancia y Participación In-

fantil. Para ello, finalizaron o retocaron sus presentaciones en PowerPoint; sus fichas de trabajo o de recogida de información; la exposición de carteles informativos en diferentes espacios del colegio para dar a conocer esta campaña en la que iban a pasar por las clases (de ahí que la llamásemos «pasaclases»); crearon sus propios juegos y los materiales con los que jugar (por ejemplo, cartas de *memory* o cartas sobre los Derechos de la Infancia, entre otros muchos) y, finalmente, pasaron por las clases.

5. Pasaclases. Cada grupo fue a una clase a compartir el conocimiento que habían priorizado e invitar a participar en algunos juegos y actividades para que conociesen los Derechos de la Infancia y que podían participar. Todas las sesiones acababan haciendo una llamada a si querían valorar formar parte de un grupo de voluntarios/as para crear un espacio de participación.
6. En su reencuentro como grupo formador e impulsor de los Derechos de la Infancia, valoraron cómo les había ido, cómo había sido la experiencia, qué actividades habían funcionado y cuáles no, cómo se habían sentido. Por parte de las personas adultas que acompañaban y la dirección de la escuela, se les felicitó por la iniciativa. Así como, en algún caso, se les animó a presentar su campaña a las familias y al resto de la comunidad.

En los talleres formativos participaron 470 niñas y niños que acabaron siendo líderes de las campañas, y un total de 1 506 fueron receptores/as de las campañas; saliendo 392 voluntario/as para desarrollar el proceso de codiseño de la Plataforma de Participación Infantil.

A continuación, se puede ver el proceso seguido:



Figura 8. Proceso seguido en el proyecto IMCITIZEN

Algunas de las ideas clave que niñas y niños decidieron compartir en los pasaclases fueron: Los niños y niñas somos ciudadanía; Tenemos 54 derechos; Queremos y podemos hacer cosas para mejorar nuestra escuela, nuestro barrio, nuestra ciudad: La posibilidad de participar en nuestro municipio y de decidir qué queremos en la escuela; Comunicar nuestras ideas es fundamental para sentirnos bien; La posibilidad de que todos y todas participemos en IMCITIZEN; Nuestra voz importa; Las niñas y niños somos ciudadanía y participamos; Las niñas y niños tenemos derecho a conocer nuestros derechos; Grandes y pequeños tenemos derecho a participar; Los niños y niñas podemos participar de la Unión Europea dando nuestra opinión sobre cuestiones que nos afectan, también en nuestro país y comunidad autónoma; El sentido de un grupo de participación es decir tu opinión, expresando tus ideas y respetando e incluyendo a todos los miembros del grupo.

Al finalizar este proceso, en todos los grupos clase se identificó un incremento del conocimiento de los Derechos de la Infancia y de la consciencia de que son ciudadanía activa con derecho a participar.



Figura 9. Niñas y niños como formadores en derechos de la infancia

## La formación a los equipos docentes. Caja formativa YOUARECITIZEN. Los Derechos de la Infancia, ciudadanía activa y participativa. Herramientas para docentes y educadores

En esta etapa se desarrolló, paralelamente al proceso de niñas y niños, una propuesta formativa con los equipos docentes de las escuelas. Esta era de carácter reflexivo y constructivo, diseñada para revisar los marcos representacionales desde los que impulsan y acompañan la participación de la infancia y establecer una base sólida fundamentada en la Convención sobre los Derechos de la Infancia. La Convención, al reconocer a la infancia como sujetos políticos, aboga por su participación en la vida política y democrática, así como por su inclusión en prácticas participativas y en la toma de decisiones.

Las diez formaciones que se desarrollaron posibilitaron dar forma a un manual que está concebido como un recurso integral para sensibilizar a las personas adultas, en especial a docentes, educadoras y educadores, sobre los Derechos de la Infancia, promoviendo una ciudadanía activa y participativa.

La Caja Formativa enlaza transversalmente con la totalidad de los objetivos clave del proyecto IMCITIZEN, como sensibilizar y educar a niños, niñas y personas adultas sobre sus derechos, en particular el derecho a ser escuchados y su participación en la toma de decisiones, según la Observación núm. 20 de la ONU (2016). Además, el recurso busca ampliar conocimientos para impulsar y acompañar la participación de la infancia en la vida política y democrática, entre otros aspectos. Esta Caja Formativa propone alcanzar los objetivos mencionados a través de 7 talleres prácticos, que ofrecen herramientas para:

- Concienciar sobre el derecho de niñas y niños a ser escuchados y participar en espacios auténticos, significativos, seguros, creativos, vinculantes y sostenibles.
- Profundizar en los principios y derechos establecidos en la Convención sobre los Derechos de la Infancia.
- Fortalecer el concepto de *participación infantil*, explorando sus características fundamentales.
- Promover estrategias innovadoras que amplíen las oportunidades de participación infantil, especialmente en el ámbito escolar.

- Incorporar la perspectiva de ciudadanía activa de la infancia en la cotidianidad del centro.

La Caja Formativa tiene también como finalidad proporcionar estrategias metodológicas y herramientas para revisar y fortalecer la participación de la infancia en los centros educativos. Dada la función socioeducativa de las escuelas, estas se posicionan como entornos idóneos para hacer efectivo el derecho de niñas y niños a participar e incluirlos en los espacios de toma de decisiones en el ámbito escolar, local, nacional y europeo.

Este recurso también destaca la importancia de formar a las personas adultas para que asuman un rol activo en la promoción de los Derechos de la Infancia. Las herramientas incluidas permiten a docentes, educadores y otros profesionales reflexionar sobre su práctica y adoptar enfoques participativos que respeten y potencien las voces de niñas y niños. Asimismo, estas estrategias no solo están diseñadas para el ámbito educativo, sino que son aplicables en cualquier entorno donde se interactúe con la infancia, desde el ámbito comunitario hasta el familiar.

Este manual destaca el papel fundamental de las escuelas y comunidades educativas en la promoción de los Derechos de la Infancia, insistiendo en que la participación debe ser significativa, no simbólica, y respaldada por estructuras sostenibles que permitan a niñas y niños influir en las decisiones que les afectan.

De este modo, la formación que facilita la Caja formativa YOUARECITIZEN busca:

1. Fortalecer la inclusión de la infancia en la vida democrática, dándoles rol de agentes de cambio en sus comunidades.
2. Fomentar una cultura participativa que valore las perspectivas infantiles y las integre en la planificación y gestión de los centros educativos.
3. Transformar las dinámicas tradicionales, promoviendo una educación basada en el respeto mutuo, la equidad y la colaboración intergeneracional.

Con todo, no nos encontramos solo con un recurso práctico, sino ante una invitación a repensar cómo las instituciones y las personas adultas pueden acompañar a la infancia en la construc-

ción de una ciudadanía activa y participativa. Participaron de la formación unos 70 docentes y unos 40 agentes de la comunidad educativa (34 familias, 2 monitores comedor, 4 Ref. Ayuntamiento).



Figura 10. Caja formativa YOUARECITIZEN

### 3. El codiseño de plataformas de Participación Infantil, pasemos a la acción

En esta segunda fase, se invita a niñas y niños voluntarios IMCITIZEN a implicarse en un proceso de codiseño de una Plataforma de Participación Infantil entre octubre y noviembre de 2023. A partir de siete sesiones de trabajo colectivo darán forma a este espacio participativo que entrará en funcionamiento en enero de 2024. Estas sesiones serán facilitadas por una figura dinamizadora para definir: ¿quiénes son?, ¿qué pueden aportar al

grupo?, ¿de qué se ocuparán?, ¿cómo les gusta trabajar? y ¿qué les ayuda a trabajar?

El proceso de codiseño de las plataformas IMCITIZEN se configura por la acción colaborativa del grupo de voluntarios/as que en el hacer implicative irá definiendo este espacio de participación. Cada grupo desarrolla el proceso de codiseño y finaliza generando un documento que regula su funcionamiento.

Posteriormente, se facilita un encuentro entre las diez plataformas que integran el proyecto a fin de compartir su proceso de creación de la plataforma, así como para poner en común la experiencia y generar el conocimiento colectivo acerca de en qué consiste dicho proceso a fin también, de animar a otros grupos de niñas y niños a desarrollar un proceso similar. Este proceso lo definieron con diez pasos:

1. *Crear un grupo – Asociarse para poder tratar temas de interés.* Se busca formar un grupo de niñas y niños con motivación para asociarse y ocuparse de los temas que les interesan. Para propiciar el encuentro, se invitaba a una sesión informativa sobre la propuesta de crear una Plataforma de Participación Infantil, garantizando la inclusión de todas las infancias y promoviendo superar las posibles desigualdades por razón de género, capacidades, origen... Finalmente, las/os asistentes deciden libre y autónomamente formar parte del proceso de creación de la plataforma.
2. *Diseñar un logo – Encontrar un símbolo que nos identifique.* Las personas adultas acompañan al grupo en la configuración de quiénes son como grupo y qué se proponen. Asimismo, les facilitan algunos interrogantes para reflexionar sobre aquellos aspectos que podrían tener presentes cuando creen y diseñen su logotipo. También se les puede animar, según la edad, a tener una mascota o eslogan, así como a generar material de *merchandising* que les dé a conocer.
3. *Conocer nuestros derechos – Derecho a ser escuchados (art. 12).* Los niños y niñas deben reconocerse como sujetos con derechos y capacidades para participar. Es necesario que conozcan y profundicen en sus derechos, en concreto el derecho a participar, desde una construcción y significación del concepto que les facilite actuar desde este marco compartido. Es importante que conozcan sus competencias y habilidades para participar.

4. *Tener objetivos – Definir por qué nos asociamos, qué nos une.* Se trata de comprender y definir aquello que une a los participantes: «Dar forma a una Plataforma de Participación». Han de crear su reglamento (documento de referencia que define quiénes son, qué hacen y cómo lo hacen) y configurar el espacio participativo que liderarán de manera autónoma. Comenzarán definiendo qué quieren lograr con la plataforma, qué temas y propuestas quieren atender y cómo esto va a mejorar sus vidas.
5. *Pensar temas y hacer propuestas – Determinar de qué nos ocupamos.* El grupo tiene una doble función: por un lado, se trata de una asociación de niñas y niños que ejercen y defienden sus derechos, especialmente el derecho a participar. Por otro, deciden qué temas les interesan y quieren impulsar a nivel de su entorno, municipio, país o continente.
6. *Organizar el equipo – Pensar cómo nos organizamos y cómo participaremos.* Uno de los momentos clave es el de decidir la estructura de la plataforma, ya que un grupo bien definido nos da claridad en los roles, hace que tomar decisiones sea más fácil y fomenta el trabajo en equipo de forma colaborativa.
7. *Preparar una sesión de trabajo – Acordar cómo nos imaginamos las reuniones.* El grupo lidera la planificación y el desarrollo de sus sesiones de trabajo, que deben ser pensadas y puestas en marcha a partir del reto que se proponen en cada una ellas. Las sesiones de encuentro han de ser un espacio seguro y de confianza, un espacio de participación organizada que incorpora el juego y la diversión.
8. *Colaborar con otras personas – Unir esfuerzos ante los retos compartidos.* Las niñas y los niños de la Plataforma necesitan dialogar y actuar conjuntamente con otras personas que también trabajan para mejorar el entorno. Es conveniente que cooperen con otros grupos de participación para unir esfuerzos ante retos compartidos. También conviene darse a conocer entre los referentes municipales para elevar sus propuestas y buscar vías de colaboración.
9. *Revisar para avanzar – Valorar el trabajo que hemos hecho con el grupo.* La evaluación tiene que ser constante y sistemática lo largo de todo el proceso de codiseño de la plataforma. Pensar y reflexionar sobre lo que se ha hecho para configurarse como plataforma permite proponer nuevas ideas para ajustar su funcionamiento, objetivos e iniciativas.

10. *Pasar a la acción – ¡Es hora de actuar y participar juntos!* Tras definir y configurar el punto de participación, y establecer cómo funcionará la Plataforma, es el momento de poner en marcha el prototipo que los niños y las niñas han ideado. De un modo u otro, el proceso de codiseño seguirá activo, porque será necesario incorporar ajustes tanto en la definición como en la organización y el funcionamiento. La idea es que se continúe con un liderazgo participativo para seguir creando impacto social.



Figura 11. Libro ilustrado *¡Participamos, pasamos a la acción!*

#### 4. Elaboración de un Plan Estratégico, propuestas para impulsar la participación en el municipio

El Plan Estratégico es el resultado final del trabajo de todos los niños y niñas de las diferentes Plataformas IMCITIZEN. Es el documento que cada equipo realizó tras todo un proceso de formación acerca del derecho a la participación infantil, de análisis de la situación en relación con las posibilidades de participación en cada uno de sus municipios y de reflexión sobre los objetivos y las acciones deseables para lograr el pleno cumplimiento de este derecho en cada uno de los territorios participantes.

Así pues, el Plan Estratégico se convierte en una herramienta, en una hoja de ruta que tanto los niños y niñas como el propio Ayuntamiento deben tener como referencia a la hora de ejercer el derecho a participar (en el caso de los niños y niñas) y/o de facilitarlo y promoverlo (en el caso de los ayuntamientos).

El proceso de realización del Plan se adaptó a la realidad de cada territorio, pero, en líneas generales, siguió un patrón que contemplaba varias fases. Las primeras tuvieron como objetivo explicarles conceptos básicos para que entendieran bien el cometido. ¿Qué es un plan y qué apartados debe contemplar?, ¿qué es un instrumento o un canal de participación?, ¿qué es un diagnóstico, es decir, cómo podemos conocer la realidad de nuestro municipio?, ¿qué es una meta u objetivo?

En las siguientes fases, los chicos y las chicas pasaron a la acción:

1. Se organizaron en grupos para realizar el diagnóstico de su territorio utilizando diferentes técnicas de «investigación» (encuestas, entrevistas, reuniones con diferentes agentes) para obtener toda la información posible con relación a cómo se puede participar en su municipio.
2. Una vez recogida la información, la analizaron y extrajeron conclusiones a partir de las cuales establecieron las metas a alcanzar para lograr el objetivo final del plan: garantizar la participación infantil y adolescente en su territorio.
3. En posteriores sesiones de trabajo, propusieron diferentes acciones con las que lograrán el cumplimiento de las metas establecidas. Para ello, realizaron consultas en diferentes ámbitos (iguales, familia, personal docente) y finalmente, a través de una dinámica de lluvia de ideas, recogieron todas las sugerencias.
4. Finalmente, pensaron en un sistema de evaluación que les permitiera saber si las acciones propuestas se estaban llevando a cabo y cumplían la función para la que se han diseñado y, en consecuencia, si se estaban logrando las metas u objetivos propuestos.

Y, con todo ello, realizaron un borrador del Plan Estratégico que fue presentado a la corporación municipal para su validación. Una vez validado, ellos y ellas redactaron el documento final de una manera sencilla para que todos los NNA pudieran entenderlo perfectamente.

En un segundo encuentro entre plataformas para compartir y generar conocimiento sobre cómo avanzar en la participación de niñas y niños, se creó una guía elaborada por niñas y niños con

propuestas consensuadas para incrementar la participación ciudadana de la infancia. En la imagen se puede ver una infografía diseñada para difundir esas diez estrategias.

A partir de esta acción, las plataformas han difundido sus propuestas y estrategias entre la ciudadanía y han seguido trabajando en cuestiones que han ido priorizando.



Figura 12. Plan de participación ciudadana de la infancia creado por niñas y niños

## 5. La formación adulta: trabajo con figuras técnicas y políticas

Un elemento clave para favorecer la participación genuina de niñas, niños y adolescentes (NNA) es la (de)construcción de las miradas adultas sobre la agencia infantil, su papel en la toma de decisiones políticas de las ciudades o las relaciones de poder intergeneracional. Por ello, y de manera paralela al proceso de ela-

boración del Plan Estratégico por parte de las plataformas infantiles, se trabajó con los agentes de los diferentes departamentos municipales (personal técnico y cargos electos) con vinculación en la generación de procesos participativos en los ayuntamientos implicados en IMCITIZEN.

Con la intención de reforzar las competencias de estos agentes para acompañar la construcción de la identidad ciudadana infantil, se desarrolló la acción formativa *Potenciando la participación de la infancia y la adolescencia. YouAreCitizen* en los seis territorios. El diseño de la formación partió del análisis de necesidades identificadas por los colectivos destinatarios (cuestionario en línea), lo cual permitió al equipo investigador ajustar los contenidos y las estrategias metodológicas. Así, los contenidos de la formación pivotaron en torno a cuatro bloques: 1) los Derechos de la Infancia y la construcción del sentido de agencia; 2) la participación, espacios y formas de participación (asambleas y plataformas de participación ciudadana); 3) las relaciones socio-educativas y la innovación para lograr la metaparticipación proyectiva; y 4) la práctica de procesos participativos de NNA.

Para abordar los contenidos de la acción formativa, se fijó una metodología teórico-práctica mediada por 4 principios fundamentales: reflexión, participación, creatividad y crítica. Entre febrero y junio de 2024, y durante 20 horas dinamizadas por los equipos IMCITIZEN y personas expertas en participación infantil, se trabajaron los contenidos con 143 referentes municipales en cuatro o cinco sesiones que atendieron a las singularidades de cada territorio (presencial, virtual y trabajo autónomo individual o grupal). Dentro de las sesiones se propiciaron espacios de encuentro entre los miembros de las plataformas infantiles y los agentes municipales en formación, posibilitando el diálogo alrededor de los contenidos y las acciones en el proyecto IMCITIZEN. Asimismo, se posibilitó un espacio virtual común donde se compartieron buenas prácticas desarrolladas en los diferentes municipios y se reflexionó colectivamente sobre posibles estrategias para fomentar el impulso de la participación infantil en el ámbito municipal.

Como resultado de los distintos procesos formativos a referentes municipales se destacan algunos elementos constructivos y valorativos. De un lado, se generaron materiales que se concretaron en: 1) *propuestas de innovación de participación infantil* que

implican a NNA, familias y profesionales (Azuqueca de Henares) o a los departamentos, servicios o proyectos específicos municipales (Barcelona); y 2) la creación de *Mapas de la participación* que permitieron detectar las oportunidades actuales de participación y nuevas posibilidades en diferentes ámbitos (A Coruña). Del otro, se evidenciaron *aportes derivados de la formación* respecto de las miradas adultas: «se ha evidenciado un cambio relevante en la perspectiva de los profesionales participantes. Muchos han reconocido tanto sus limitaciones como la existencia de prejuicios, y han identificado áreas no suficientemente incluidas en su labor diaria (Madrid)» o «Los participantes coinciden unánimemente que el curso les ha hecho rebajar su visión adultocentrista» (Mislata); y, sobre todo, *los impactos en las prácticas profesionales*: «En Castrillón ha introducido algunas mejoras importantes en su tradición de participación infantil, con el coprotagonismo y codiseño (Castrillón)».

Si bien se han identificado desafíos como la resistencia al cambio, la falta de recursos o la dificultad para establecer dinámicas efectivas, las valoraciones tras la formación recibida son positivas (cuestionario final). Entre los argumentos aportados, destaca la importancia de avanzar hacia la acción sin crear falsas expectativas que puedan desmotivar a sus protagonistas: NNA. También la necesaria búsqueda de un equilibrio entre acción y reflexión para generar un impacto real de la participación de las infancias y adolescencias en los procesos de cambio, para lo cual resulta esencial tener en consideración sus voces, necesidades y preocupaciones (Madrid, A Coruña). En última instancia, señalan que los compromisos adquiridos y puestos en marcha evidencian la valía de este proceso formativo (Castrillón).

En un caso, las plataformas se han trasladado a los institutos, en otro se han renovado con diferentes grupos de edad incluyendo a niñas y niños de 1.º y 2.º de Educación Primaria, en otros casos se ha creado un espacio físico propio para la Plataforma. El proyecto IMCITIZEN ha sido un proceso innovador, que ha incrementado el conocimiento de los Derechos de la Infancia, el activismo en la defensa de los derechos, el reconocimiento de ciudadanía capaz y con ganas de involucrarse en su entorno, el liderazgo de procesos participativos que han generado incidencia en el territorio y han creado las condiciones que garanticen la participación inclusiva de la infancia y adolescencia, sin excep-

ción. Cada plataforma ha evolucionado de manera diferente según el desarrollo de su proceso. En un caso, con el paso del alumnado a Secundaria, el grupo de la plataforma ha continuado su actividad en los institutos. En otro, la renovación ha permitido la incorporación de niñas y niños de 1.º y 2.º de Educación Primaria, quienes antes no participaban. En otro caso, se ha creado un espacio físico propio destinado a las actividades de la plataforma.

IMCITIZEN no solo está enfocado en la infancia, sino también en las personas adultas que los acompañan. El proyecto busca cambiar las representaciones adultas alrededor de la ciudadanía de la infancia y ampliar sus capacidades y recursos para que usen metodologías participativas que promuevan la inclusión en la acción colectiva y en la toma de decisiones.

## 6. A modo de conclusión

IMCITIZEN, tal como se sugiere en el informe *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación* (Unesco, 2022) ha contribuido a la promoción de una ciudadanía democrática sólida a través de la creación de espacios de debate, procesos participativos, prácticas colaborativas, relaciones empáticas y la construcción de futuros compartidos. Ha implicado a la infancia en la transformación de su entorno, impulsado que las niñas y los niños se descubran como sujetos de derechos y activos en su defensa, promoción y cuidado de estos; que se descubran como ciudadanía que se organiza y crea espacios para participar con la creación de un espacio propio para ocuparse de aquello que les interesa; y que se movilice para atender y mejorar temas que les interesa de su municipio. Con la mirada puesta en el horizonte del 2050, el informe promueve planes de estudio que tengan como base los derechos humanos y la participación democrática como principios fundamentales. IMCITIZEN ha generado conocimiento colectivo ante el reto común de mejorar y avanzar en la participación de la infancia en el municipio. Las Plataformas de Participación Ciudadana son un mecanismo de proximidad en el que niñas y niños se sienten seguros y reconocidos como parte activa de la ciudadanía. A través de estas plataformas, se involucran en los temas que los afectan y en el proce-

so de gobernar de manera colectiva. Además, el proceso de creación de la plataforma fomenta su implicación en el conocimiento y la defensa de sus derechos, permitiéndoles diseñar un espacio de participación que les brinda la oportunidad de liderar y definir su forma de ser y de relacionarse en la sociedad.

## APORTES Y LECCIONES APRENDIDAS

Ferran Crespo i Torres

### **Algunos elementos diferenciales para poner en valor del proyecto IMCITIZEN**

Quienes solemos acompañar a las infancias y su participación en diferentes momentos y escenarios estamos acostumbrados a dedicar un generoso tiempo en la reflexión y revisión propia del grupo, del proceso y de aquellos pasos que hasta el momento se ha conseguido. Para ello, es imprescindible escuchar la voz de los mismos integrantes del proceso. Y, en algunas circunstancias, son bienvenidas y agradecidas aportaciones de otros agentes cercanos capaces de señalar aquello que desde dentro nos es difícil identificar. O simplemente para poner énfasis en otros elementos que, por estar, quizás, demasiado familiarizados con el proceso, no valoramos como merecen.

Estas últimas páginas del capítulo quieren ofrecer una mirada complementaria a lo que ha supuesto el proyecto IMCITIZEN. Una mirada que escribe desde cierto aprecio a la vez que distancia con el proyecto y en la que se tratará de poner énfasis en algunos elementos definitorios y diferenciales de este proyecto. Algunos de ellos son de proceso, otros son frutos del proyecto y todos ellos debieran ser ya puntos de partida para futuros proyectos tanto de investigación como de participación de las infancias.

*El proyecto ha favorecido nuevas miradas y representaciones ante las infancias y sus derechos.* Uno de los puntos fuertes del proyecto es el trabajo simultáneo tanto con los chicos y chicas como con sus referentes adultos. Tanto en el centro como en el municipio. Es complejo defender un cambio de mirada sobre las infancias actuando únicamente junto a ellas, se necesita de un proceso de deconstrucción de imaginarios sobre las infancias, tanto en las personas adultas como en las propias infancias. En este sentido,

la toma de conciencia de las infancias como sujetos de derecho, concededoras de sus derechos y de la vulneración de estos se ha podido trabajar con ambos colectivos. *Y se han podido constatar ciertos cambios en las relaciones con las infancias.* Me refiero con ello a que, gracias a la organización y participación de los chicos y chicas bajo la perfecta excusa que ha supuesto un proyecto como este, hay centros en los que se han generado nuevos espacios físicos y dinámicas para el grupo IMCITIZEN y sus proyectos. Y también en lo intangible hay chicos y chicas que reconocen sentirse más escuchados y escuchadas tanto por algunos de sus compañeros como por algunos de los adultos referentes –o así recuerdo que algunos chicos y chicas lo compartían–. Me contaban, en alguno de los encuentros, cómo, fruto de estar desarrollando e implementando sus plataformas, había chicos y chicas que pese a no querer participar del Grupo Motor del proyecto en su escuela, sabían que sus compañeros estaban con este proyecto y sabían que podían dirigirse a ellos para tratar ciertos temas o inquietudes. Los chicos y chicas del proyecto devenían referentes entre sus iguales.

Al mismo tiempo, otro gran valor de este proyecto es el hecho de *haber corresponsabilizado a los chicos y chicas de su propia participación y toma de decisiones.* Y junto a ellos, a sus referentes o acompañantes adultos. A veces, cuando hablamos de la participación de las infancias nos encontramos con la situación de que, aunque las decisiones las toman los chicos y chicas, los facilitadores se ocupan de avanzar en la dirección que los niños y niñas han decidido haciendo con este gesto gran parte del trabajo que ciertas decisiones conllevan. Y, que quede claro, esta es una labor indispensable para el apoyo y soporte a los grupos de participación de niñas, niños y adolescentes. Pero cabe recordar que el papel debe ser de facilitación y acompañamiento, y en este proyecto, este punto ha sido clave, siendo muchos los momentos de trabajo, de dar forma, matizar y construir de los propios chicos y chicas. Y, no cabe engañarse, es un trabajo complejo y a veces arduo, pero necesario. Más allá de la toma de decisiones, los diferentes grupos y plataformas han sentido y actuado acorde a la responsabilidad e importancia de sus decisiones. Y esto ha ayudado a estar al día de sus avances y ha sido garantía de avanzar según sus intenciones e ideas, de acuerdo con ciertos ritmos y pautas del proyecto.

El último elemento diferencial que destacar y reivindicar es *el impacto comunitario que con este proyecto se ha logrado. Hablo de unas comunidades a diferentes niveles*. Primeramente, entre el propio grupo de cada escuela que forma parte activa del liderazgo del proyecto en sus escuelas, identificándose y reafirmando como un grupo capaz de la toma de decisiones y participación y desarrollando la cultura participativa en el grupo. En un segundo lugar, y en algunos casos, también hablamos de una comunidad escolar que es capaz de identificar a sus referentes y conoce qué hacen, con qué procedimientos y cuándo y por qué pueden recurrir a ellos. Un nivel que favorece el diálogo entre iguales, el ser referente ante sus compañeros y el saber que existe alguien cercano trabajando en favor de tu participación Y, en tercer lugar, en algunas realidades encontramos un elemento de referentes comunitarios según el cual diferentes referentes municipales han establecido diálogo y coordinación con el grupo de la Plataforma IMCITIZEN de sus municipios para trabajar temas que les atañen. Un nivel que muestra que el compromiso trasciende el propio proyecto.

Y, por último, cabe hacer énfasis en un elemento que a mi entender es altamente complejo de lograr en procesos de investigación. Y se trata de *crear identidad como proyecto* por medio de diferentes encuentros estatales. Con los encuentros, las diferentes Plataformas de Participación del proyecto se encuentran, se ponen al día, hablan de sus realidades, potencialidades y resistencias y, al mismo tiempo, trabajan y definen en conjunto líneas generales del proceso. De modo que cada plataforma, desde sus diversidades, es consciente de que forma parte de una comunidad mayor en la que se define y comparten algunas de las decisiones clave del proyecto.

Si bien el proyecto IMCITIZEN aparece inicialmente como un proyecto más de investigación en favor de la participación de las infancias, concebirlo únicamente como un proyecto de investigación y olvidar todos aquellos elementos de valor que van más allá de lo que un informe pueda reflejar, devendría *–a mi parecer–* injusto. Injusto, en primer lugar, con las infancias que han dedicado tiempo, esfuerzo y saberes en beneficio del proyecto, pero muy y más especialmente en beneficio de sus comunidades por medio de la definición y creación de sus Plataformas de Participación. Y, en segundo lugar, injusto con la misma investiga-

ción y su equipo de investigadoras y acompañantes adultos de las infancias (dinamizadoras, profesorado, personal técnico, etc.), los cuales han defendido y promovido unos marcos de representación de las infancias capacitantes. No únicamente en el objeto de investigación, sino en la propia investigación y su proceso. Elemento que, sin duda, cabe destacar y poner en valor ante un contexto que no suele estar preparado para hacer una investigación sobre las infancias con las infancias.

Y en este, como en cualquier otro proyecto, es evidente que no todo son luces. Y será importante detenerse a revisar, valorar y aprender. Al fin y al cabo, investigamos con las infancias desde el más profundo compromiso con sus derechos. Y es en este compromiso donde cabe y se exigen los procesos de reflexión y revisión desde el entreno de la mirada crítica, con tiempo y en colectivo.

## Referencias bibliográficas

- AA. VV. (2023). *Niñas y niños como equipo formador en derechos de la infancia. Nuestra caja de herramientas*. IMCITIZEN (CERV-2022-CHILD). Universidad de Barcelona. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/203855>
- AA. VV. (2024). *Los derechos de la infancia, ciudadanía activa y participativa*. YOUARECITIZEN. *Herramientas para docentes y educadores*. IMCITIZEN (CERV-2022-CHILD). Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/207061>
- Esteban Tortajada, M. B. (2023). *Sentido de agencia humana y participación democrático-ciudadana de la infancia y la adolescencia. Claves para el acompañamiento socioeducativo* [tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. TDX Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/692201>
- IMCITIZEN (2024). *¡Participamos, pasamos a la acción! Codiseñamos una plataforma de participación infantil*. (IMCITIZEN CERV-2022-CHILD). Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/211620>
- Novella-Cámara, A., Ferrús-Vicente, L. y León-Carrascosa, V. (2024) (coord.). *Plan de participación ciudadana de la infancia. Guía elaborada por niñas y niños*. IMCITIZEN (CERV-2022-CHILD). Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/216704>

- Novella, A. y Llena, A. (2024). Giros conceptuales sobre participación social de la adolescencia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 15-17. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2024.44.01](https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.44.01)
- Silva, T. y Menezes, I. (2014). Children and adolescents as political actors: Collectivevisions of politics and citizenship. *Journal of Moral Education*, 43(3), 250-268. <https://doi.org/10.1080/03057240.2014.918875>
- Unesco (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Informe de la comisión internacional sobre los futuros de la educación: Un nuevo contrato social para la educación*. Unesco-Fundación SM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>



# Índice

Introducción . . . . .	9
PARTE I. BASES PARA FORTALECER LA CULTURA DEMOCRÁTICA Y LA PARTICIPACIÓN INFANTIL	
1. Formación para una ciudadanía participativa . . . . .	15
1. Ciudadanía legal y ciudadanía deseable . . . . .	15
2. Niveles de ciudadanía y educación . . . . .	18
2.1. La condición legal de ciudadanía y la educación (nivel A) . . . . .	18
2.2. Educación para una ciudadanía consciente y responsable (nivel B) . . . . .	18
2.3. Educación y ciudadanía participativa (nivel C) . . . . .	19
3. Enfrentarse a problemas públicos. . . . .	22
4. Capacidad y competencias . . . . .	23
5. Ciudadanía participativa en acción. . . . .	25
6. Competencias de la ciudadanía participativa . . . . .	27
7. Educar para una ciudadanía participativa en un contexto de desafección por el bien común . . . . .	28
8. La imperfección de la democracia como acicate para formar una ciudadanía participativa y comprometida . . . . .	31
9. Condiciones para la formación en una ciudadanía participativa . . . . .	33
9.1. Las relaciones interpersonales . . . . .	34
9.2. La calidad de la participación. . . . .	34

9.3. La competencia comunicativa . . . . .	35
9.4. La participación en la sociedad digital . . . . .	36
10. Referencias bibliográficas . . . . .	37
2. Sentido de agencia y participación liderada de las infancias y adolescencias. . . . .	39
1. Introducción . . . . .	39
2. Sobre el concepto de <i>agencia</i> . . . . .	40
3. De objetos de protección a sujetos con agencia . . . . .	42
4. Sentido de agencia, participación y alianzas intergeneracionales. . . . .	44
5. Coagencia o agencias relacionales compartidas . . . . .	46
6. Participación liderada por las infancias . . . . .	47
7. Condiciones para una participación liderada auténtica, inclusiva y transformadora . . . . .	49
8. Habilidades clave de la participación liderada . . . . .	51
9. Importancia y necesidad de impulsar la participación liderada por las infancias . . . . .	52
10. A modo de cierre. . . . .	53
11. Referencias bibliográficas . . . . .	54
3. Elementos clave de un marco lógico pedagógico para la participación de la infancia en una cultura democrática. . . . .	57
1. Introducción . . . . .	57
2. Un marco lógico para el reconocimiento de la ciudadanía infantil y una participación más allá de la escucha activa. . . . .	59
3. Elementos que configuran el marco lógico pedagógico para facilitar la participación de las infancias. . . . .	63
3.1. Las diferentes dimensiones desde donde acompañar la participación de la infancia . . . . .	64
3.2. La autoconstrucción del rol del «yo/nosotros» ciudadanía . . . . .	66
3.3. La construcción de contextos de oportunidad desde la autenticidad del proceso participativo . . . . .	68
3.4. El coliderazgo y el liderazgo distribuido como formas de equilibrar las relaciones entre niños y niñas y adultos. . . . .	70
3.5. Del poder <i>sobre</i> y para el poder <i>con</i> . El poder de la agencia . . . . .	72

3.6. La metaparticipación proyectiva, participar desde la conciencia, planificación de la participación y la acción transformadora . . . . .	73
3.7. La participación rizomática para generar magnetismo participativo en la acción implicativa. . . . .	76
4. Referencias bibliográficas . . . . .	79

PARTE II. EXPERIENCIAS EN ACCIÓN,  
REVOLUCIONANDO LA PARTICIPACIÓN DE LA  
INFANCIA

4. Levantando nuestras voces con ecoesperanza: el caso de los Guardianes por la Vida . . . . .	85
Aportes y lecciones aprendidas . . . . .	95
Referencias bibliográficas . . . . .	99
5. Altavoz de Niños y Niñas de Barcelona: una experiencia dentro del programa «Hablan los niños y niñas: el bienestar de la infancia en Barcelona» . . . . .	101
1. Presentación . . . . .	101
2. El papel de los grupos Altavoz de Niños y Niñas dentro del programa «Hablan los Niños y Niñas» . . . . .	103
2.1. Los Altavoces de Niños y Niñas en las Escuelas: la gran oportunidad para afrontar los retos que dejó planteados la 1.ª edición del programa. . . . .	104
2.2. Altavoces de Niños y Niñas en las Escuelas: características, constitución y roles de los agentes implicados . . . . .	106
2.3. El paso al Altavoz de Niños y Niñas de la Ciudad: elementos clave para entender su estructura y funcionamiento . . . . .	107
3. Una experiencia singular en un marco de participación diversa: aspectos a destacar y nuevos retos . . . . .	109
Aportes y lecciones aprendidas . . . . .	111
Referencias bibliográficas . . . . .	114
6. <i>Volem decidir!</i> . . . . .	117
1. Infancia y adolescencia como protagonistas en democracia . . . . .	117
2. El proceso en cifras . . . . .	119
3. Fases del proceso. . . . .	120
4. Innovaciones metodológicas del proceso . . . . .	122

5. Resultados . . . . .	123
Aportes y lecciones aprendidas . . . . .	126
Referencias bibliográficas . . . . .	130
7. El Grupo Motor de Participación de los niños y niñas: cocreación para avanzar innovando en participación de la infancia . . . . .	133
1. Descripción de la práctica . . . . .	133
2. Principios que inspiran el trabajo del Grupo Motor . . . . .	135
3. Metodología de trabajo . . . . .	137
4. Principales aportaciones, temas abordados, contenidos y resultados . . . . .	138
5. Materiales y documentación que emergen del trabajo del Grupo Motor de Participación de los niños y niñas . . . . .	143
Aportes y lecciones aprendidas . . . . .	143
Referencias bibliográficas . . . . .	148
8. Construyendo caminos para y desde la participación infantil . . . . .	149
1. Historias de participación infantil y adolescente . . . . .	150
2. Algunas lecturas de estas historias . . . . .	159
Aportes y lecciones aprendidas . . . . .	164
Referencias bibliográficas . . . . .	168
9. La Infancia Opina, participación de niñas, niños y adolescentes en la Plataforma de Infancia . . . . .	169
1. Participación infantil, un derecho por ejercer . . . . .	169
2. Qué es La Infancia Opina . . . . .	171
3. Niñas y niños defensores de derechos . . . . .	172
4. Cómo opina la infancia: observar, analizar, proponer . . . . .	176
5. Lo que nos aporta la participación infantil . . . . .	177
6. Y ahora, ¿qué? . . . . .	178
Aportes y lecciones aprendidas . . . . .	179
Referencias bibliográficas . . . . .	181
10. Las transformaciones urbanas y la participación de la infancia . . . . .	183
1. La infancia como agente urbano: incorporar su participación . . . . .	183
2. El Departamento de Participación de las Áreas de Urbanismo, Transición Ecológica, Servicios Urbanos y Vivienda . . . . .	185

3. El Reglamento de Participación . . . . .	187
4. Experiencias de participación de la infancia en proyectos de transformación. . . . .	188
4.1. Sesiones de participación infantil para el PMU 2017-2024 . . . . .	188
4.2. Dinámica de participación infantil en la Supermanzana Barcelona del Eixample . . . . .	189
4.3. Definición de la nueva rambla del Carmel . . . . .	191
4.4. Actividades dinamizadas de «Protegemos las Escuelas» . . . . .	191
4.5. Creación de diez áreas de juego totalmente accesibles . . . . .	192
5. Principales resultados del proceso . . . . .	193
6. Elaboración de guías y materiales didácticos . . . . .	194
6.1. Guía metodológica para la participación de la infancia en la transformación de espacios públicos. . . . .	194
6.2. Guía Juego de roles sobre las transformaciones urbanas. . . . .	195
6.3. Puntos de participación en el espacio público. . . . .	195
6.4. Marcha exploratoria con chicos y chicas . . . . .	195
7. Aprendizajes y retos de futuro. . . . .	196
Aportes y lecciones aprendidas . . . . .	197
Referencias bibliográficas . . . . .	202
11. IMCITIZEN: sabemos, podemos y queremos participar . . . . .	205
1. El reto de activar plataformas de participación infantil de proximidad . . . . .	205
2. Explorando los derechos de la infancia, desarrollando campañas de formación . . . . .	208
3. El codiseño de plataformas de Participación Infantil, pasemos a la acción . . . . .	214
4. Elaboración de un Plan Estratégico, propuestas para impulsar la participación en el municipio . . . . .	217
5. La formación adulta: trabajo con figuras técnicas y políticas . . . . .	219
6. A modo de conclusión . . . . .	222
Aportes y lecciones aprendidas . . . . .	223
Referencias bibliográficas . . . . .	226

# Cultura democrática e infancias

## Claves para una participación activa

Estamos antes una obra colectiva que parte de la convicción de que la democracia se construye desde la infancia y con la infancia. En un contexto donde la participación política de niños y niñas aún genera debate y resistencia, este libro reivindica la urgencia de incorporar a la infancia como ciudadanía activa, capaz de transformar la vida pública y de ejercer sus derechos políticos en plenitud.

Con una mirada crítica y comprometida, la obra explora tanto fundamentos teóricos como prácticas innovadoras que hacen posible la participación real de las infancias como sujetos de derecho y agentes de cambio. ¿Qué implica incluir sus voces en la vida pública? ¿Cómo se crean y sostienen espacios donde deciden y actúan con autonomía? ¿Cuáles son los retos de construir una cultura democrática desde edades tempranas?

La primera parte del libro ofrece un marco pedagógico para fortalecer una cultura democrática inclusiva, analizando la ciudadanía activa, la agencia y la corresponsabilidad. La segunda parte recoge experiencias vivas que demuestran cómo la participación infantil puede ser auténtica y transformadora, desde escuelas, entidades y municipios hasta plataformas municipales.

Esta obra combina teoría y acción, reflexión e inspiración. Se propone invitar a educadores, profesionales y ciudadanía a imaginar, impulsar y acompañar prácticas participativas en las cuales la infancia sea reconocida como interlocutora legítima. Una sociedad democrática es aquella que escucha, incluye, trabaja con y camina junto a las infancias. Solo así avanzaremos hacia comunidades más justas, inclusivas y sostenibles, donde niños y niñas sean, sin reservas, ciudadanía del presente.

**Asun Llana Berñe.** Doctora en Pedagogía (Universidad de Barcelona), profesora titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Coordina el Grupo de investigación Pedagogía Social (GPS) por la cohesión e inclusión social.

**Ana M. Novella Cámara.** Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora agregada del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del GREM - Grupo de investigación en Educación Moral.

**Marta Beatriz Esteban Tortajada.** Doctora en Educación y Sociedad (Universidad de Barcelona). Profesora lectora en el Departamento de Pedagogía de la Universidad Rovira i Virgili. Miembro del grupo de investigación EDIT - Transformación Educativa, Liderazgo y Sostenibilidad.