

TRABAJO FIN DE GRADO 2020

CONCEPTUALIZANDO LA PARTICIPACIÓN INFANTIL: ANÁLISIS DE BUENAS PRÁCTICAS



Trabajo dirigido por: Elisa Navarro Medina

Dpto. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales.

Facultad de Ciencias de la Educación.

VICTOR ALEJANDRO GORDILLO GÓMEZ
UNIVERSIDAD DE SEVILLA
GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN

Durante siglos, la infancia ha vivido una historia de invisibilidad paralela al desarrollo de las sociedades. Sin embargo, los paradigmas de la sociedad están cambiando. La constante persecución por la lucha de los derechos de la infancia comienza a dar sus frutos; los niños y niñas son considerados personas sujetas de derechos y empiezan a tener mayor protagonismo en la comunidad en la que viven. Como ciudadanos y ciudadanas que son, tienen derecho a ejercer la participación, a ser escuchados y a dar su opinión en temas que le influyan directa o indirectamente. Por medio de una revisión bibliográfica, se conceptualizará los hitos históricos de la historia de la infancia, se resaltarán las razones jurídicas, científicas y educativas por las que nos debemos posicionar a favor de la participación infantil, al igual que se destacarán las teorías que facilitarán el análisis de experiencias de éxito y buenas prácticas en materia de participación infantil.

PALABRAS CLAVES: democracia, participación infantil, ciudadanía, derechos, infancia.

ABSTRACT

Over the centuries, the childhood has living a side history of invisibility to the development of the societies. The constant persecution for the struggle for children's rights is already beginning to bear fruit; children are considered entitled persons and they starting to gain prominence in the community where they live. As citizen, they have the right to exercise the participation, to be heard, to express their opinion on those issues that influence them directly or indirectly. Through a bibliographic review, the historical milestones of childhood history will be conceptualized; the legal, scientific and educational reasons for which we must position ourselves in favor of child participation will be highlighted, as well as the theories that facilitate the analysis of successful experiences and good practices in child participation.

KEY WORDS: democracy, children's participation, citizenship, rights, childhood.

**«Els infants jugant al carrer són un bon indicador de la
qualitat
de la vida comunitària»**

Jan Gehl, urbanista.

ÍNDICE

1. Introducción.....	Pág. 4.
2. Marco Teórico.....	Pág. 4.
2.1. Justificación.....	Pág. 4.
2.2. La participación y la ciudadanía.....	Pág. 7.
2.3. Infancia y derechos; la participación infantil.....	Pág. 10.
2.3.1. Razón Jurídica.....	Pág. 16.
2.3.2. Razón de Ser.	Pág. 20.
2.3.3. Razón Educativa.	Pág. 24.
2.4. Teorías sobre la participación.	Pág. 27.
3. Metodología y Buenas prácticas.....	Pág. 33.
4. Conclusiones.....	Pág. 41.
5. Referencias bibliográficas.	Pág. 45.

1. Introducción.

El presente trabajo de revisión bibliográfica es fruto de las cuestiones que como educador y defensor de la Declaración de los Derechos Humanos y, por tanto, los Derechos de los Niños y Niñas, me planteo en relación con un pilar fundamental de la sociedad: la participación.

En primer lugar, en el presente proyecto se procurará constatar la base teórica, científica y jurídica que pone de manifiesto la necesidad y el deber de cumplir este derecho. En segundo lugar, visibilizar alguna de las diferentes experiencias de éxito que se han llevado a cabo, tanto en Sevilla como en Barcelona, siempre relacionadas con la materia de participación infantil. En tercer lugar, se pretenderá visibilizar este problema y hacer consciente al lector/a de las razones por la cual promocionar la participación infantil.

2. Marco Teórico.

2.1. Justificación.

En la prehistoria, las personas empezaron a agruparse entre ellas formando núcleos de población, de las que surgirían las primeras aglomeraciones urbanas; o lo que es lo mismo, el nacimiento de las ciudades. Este progreso trajo consigo un enorme cambio en el desarrollo social y político de la humanidad. Desde entonces, el desarrollo y los constantes cambios y avances en nuestra historia han modificado las distintas formas de entender y vivir la ciudad.

En las ciudades, durante la época feudal, ya nos encontrábamos con espacios para compartir, espacios de intercambio, espacios de libertad. Aunque, en este contexto, esta libertad estuviera interpretada y acatada de diferente forma según la posición socioeconómica a la que pertenecieras, lo que provocaba cierta iniquidad en las relaciones sociales y la vida en las ciudades. No sería hasta el S.XVIII en Europa, con el acontecimiento de la revolución francesa (1789), quien acabó con esta situación y el modo de interpretar los derechos de los ciudadanos¹. A raíz, hicieron suyo el concepto “ciudadano”, refiriéndose al modo de conectarse en y con la comunidad. Se promulgó en la capital francesa (París, 1789) la Declaración de derechos del hombre y del ciudadano, cuyo proemio sería:

Los representantes del pueblo francés, constituidos en Asamblea nacional, considerando que la ignorancia, el olvido o el menosprecio de los derechos del hombre son las únicas causas de las calamidades públicas y de la corrupción de los gobiernos, han resuelto exponer, en declaración solemne, los derechos naturales, inalienables y sagrados del hombre, a fin de que esta declaración, constantemente presente para todos los miembros del cuerpo social, les recuerde sin cesar sus derechos y sus deberes; a fin de que los actos del poder legislativo y del poder ejecutivo, al poder cotejarse a cada instante con la finalidad de toda institución política, sean más respetados y para que las reclamaciones de los ciudadanos, en adelante fundadas en principios simples e indiscutibles, redunden siempre en beneficio del mantenimiento de la Constitución y de la felicidad de todos. (Pindado, 2008, p. 119).

A partir de este hecho, la forma de organizar la sociedad, la política y la cultura serían radicalmente diferentes.

Con la llegada y desarrollo del S.XIX, en algunas partes de Europa, y como consecuencia en gran medida de esta revolución francesa, se dio el pistoletazo de carrera por la lucha de los derechos civiles; entre otros, la instauración del derecho a poder votar todos los ciudadanos (sufragio universal) dando lugar a la participación y el liberalismo democrático². Este liberalismo democrático, como consecuencia, evita dos grandes aspectos: el primero es que todo el poder recaiga sobre los brazos de unos pocos; de aquí

¹ Se utiliza el masculino genérico, aunque se da por hecho que no se habla de la mujer, pues deberá pasar más de un siglo para que comenzaran a reconocerse sus derechos.

² La historia de la democracia nos cuenta cómo esta ha nacido y ha ido desarrollándose desde la antigua Grecia (S.V a.C.), aunque sólo votaban hombres y no mujeres o esclavos. Siguiendo esta línea, en esta edad contemporánea, entendemos la democracia de forma diferente a la de civilizaciones anteriores.

la división de poderes (ejecutivo, legislativo y judicial). El segundo aspecto, garantizar que aquellas personas que tengan en posesión la capacidad de gestionar un poder, sea porque la ciudadanía así lo haya decidido mediante el proceso de la participación, teniendo así el consentimiento de la población.

Aun así, el hecho y el derecho de poder votar con regularidad en el tiempo (en momentos puntuales), no implica que se garantice el pleno concepto de democracia.

Según Pindado (2008), en participación ciudadana, los Parlamentos o Plenos del Ayuntamiento no son suficientes instrumentos de control de la acción de gobierno, pues para una mayor eficacia de dicha acción, se requiere un contacto regular con la ciudadanía, con sus opiniones e iniciativas y que, para evitar derivas de corrupción o de alejamiento de la realidad, se debe exigir una mayor transparencia a la acción pública y medios de control ciudadano más eficaces (Pindado, 2008). En relación con este argumento se aduce que, en cualquier caso, las prácticas participativas mejorarían desde adentro los escenarios de la democracia y sus relaciones con la sociedad (Restrepo, 1998).

Se debe tener en cuenta que, las motivaciones por la participación dentro de una sociedad pueden verse mermadas en el momento que la acción política del gobierno (sistema democrático) genera desconfianza: si los ciudadanos y ciudadanas sienten lejanía, inaccesibilidad en la toma de decisiones, incumplimiento en los programas de gobierno, indiferencia ante las preocupaciones cotidianas y las desigualdades sociales, etc., provocaría, como consecuencia, una escasa participación de la ciudadanía y, por lo tanto, no garantizaría una democracia de calidad. En contraposición, la solución (Restrepo, 1998) pasa por ampliar el número de actores (ciudadanos, comunidades, asociaciones, sectores, colectivos, etc.), los escenarios participativos (consultas, plenos, programas, etc.) y la intensidad (procesos continuados en el tiempo) para el fortalecimiento de la democracia.

Cabe destacar las reflexiones de Robert Dahl, quien escribió obras consideradas clásicas, las cuales apuntaban diez ventajas del sistema democrático sobre cualquier forma de gobierno.; entre ellas, el autor señala dos afirmaciones interesantes: “la democracia promueve el desarrollo humano más plenamente que cualquier alternativa factible...” y “los países con gobiernos democráticos tienden a ser más prósperos que los países con gobiernos no democráticos...” (Dahl, 1999). Por lo tanto, la democracia y por extensión,

la participación (Trilla Bernet & Novella Cámara, 2011) no solo garantiza determinados derechos fundamentales y asegura una mayor libertad, sino que también consigue que los ámbitos en los que se aplica funcionen globalmente mejor.

Partiendo de esta base, podemos afirmar que, sin participación, no hay democracia en una comunidad; por lo tanto, para que haya democracia, tenemos que ser partícipes -y participar- todos y todas. Esto incluye a toda la ciudadanía, independientemente de la edad, sexo, etnia, religión, identidad, orientación sexual, etc.³

Cuando se hace referimiento a la participación sin distinción de edad, no se pretende rebatir la ley que marca el mínimo de edad para poder votar en unas elecciones generales ni proponer una ley que reemplace la actual. Cuando se hace este referimiento es para recordar, promocionar y reivindicar que, aunque la ley -española- no permita a menores de 18 años formar parte en el proceso de elección para elegir un futuro gobierno, los niños y las niñas tienen derecho a ejercer la participación.

La participación infantil, que goza de buenas bases legislativas que la reconocen, la defienden y la impulsan (Novella Cámara, 2012), no tienen por qué ser llevadas a cabo en forma de simples votos dentro de unas urnas; existen diferentes fórmulas y métodos que permiten a la -gran olvidada- infancia participar en su comunidad. Sin embargo, en la actualidad, este tema no deja de ser como algo teórico que nunca se lleva a la práctica.

2.2. La participación y la ciudadanía.

Participar significa, según el diccionario, “*actuar, junto con otras personas, en un suceso, un acto o una actividad, generalmente con el mismo nivel de implicación.*”

Bajo esta definición, podemos sacar varias conclusiones.

³ Condiciones de habilitación de acceso y ejercicio del derecho político según los parámetros internacionales de promoción de Los Derechos Humanos.

La primera es, que el término participar implica un acto social, pues nadie puede participar de manera exclusiva, privada, para sí mismo (Merino, 1995). Por ende, para participar se requiere formar parte de una estructura social o comunidad que reúne, al menos, dos personas o más. Sin embargo, ya desde que nacemos pertenecemos a una comunidad. Al menos, así sucede en nuestro contexto europeo y democrático. La comunidad donde nacemos y vivimos tiene que ver con el gobierno local o ayuntamiento. Este gobierno existe porque la ciudadanía elige a sus representantes a través de elecciones democráticas y, por consecuencia, este gobierno es el encargado de los servicios y recursos sociales que actúan con y para la ciudadanía (Marchioni, 2014). Por lo tanto, al pertenecer a una comunidad, resultaría imposible no participar. En el caso opuesto, resultaría imposible pretender que un ciudadano tome parte en todos y cada uno de los asuntos que atañen su existencia, pues no es más que la utopía del “ciudadano ejemplar”. (Merino, 1995). No obstante, entre estos dos extremos reside una certeza: la verdadera participación es fruto de un acto propio de libertad y de voluntariedad con la mera intención de defender ciertos intereses. Estos intereses están en constante balanceo y variación según el contexto. Pueden modificarse según la situación del ciudadano, en función de factores como la edad, la educación y la formación, el género, el contexto socioeconómico donde se haya nacido y al que se pertenezca, así como los grupos primarios y secundarios, la visión política o religiosa que se tenga, etc.

Por otro lado, el arcaísmo de la democracia tradicional se deja en evidencia cuando surgen nuevos valores en la cultura democrática actual (Restrepo, 1998). La democracia actual trae un bagaje de valores de épocas anteriores que no siempre se corresponden con los actuales: los derechos humanos, los derechos sociales, económicos y políticos, el medio ambiente, la recuperación del espacio público, la cultura, el pluralismo étnico y lingüístico, los derechos de la mujer y, por último, pero no menos importante, los derechos de los niños y las niñas. Se tratan de nuevos valores democráticos que la democracia tiene el deber de amparar y, mediante la participación ciudadana, que es “la máxima expresión de las decisiones producto de conflictos e intereses” (Restrepo, 1998), ayudan al fortalecimiento general de la democracia.

Cabe destacar la larga lucha que diversos colectivos sociales llevan a cabo por la defensa de sus intereses (el Movimiento Feminista, Colectivo LGTBI, Colectivo Antidesahucios,

asociaciones y sindicatos, etc.). Son ininidad de colectivos que, con constante diálogo, participación e iniciativas, programas y proyectos, logran sus objetivos.

Sin embargo -y como de costumbre- resulta de menor interés general la lucha por la defensa de la Convención de los Derechos de los Niños y las Niñas. Y en este caso, el derecho de la infancia a participar.

La segunda conclusión que podemos sacar bajo la definición de la RAE es que se trata de participar *junto con otras personas*. Para que este rasgo se cumpla, todas las personas pertenecientes a una comunidad deben gozar de la condición de ser ciudadano; es decir, que todas las personas sean iguales ante la ley (Merino, 1995). A raíz de esta afirmación, podemos afirmar que participar es un acto que se realiza independientemente de las características que posea un individuo, de los factores que lo caractericen. Se participa, entonces, junto con los ciudadanos y ciudadanas que convivan dentro de una misma comunidad, sin distinción.

La tercera conclusión que sacamos, sin embargo, es que participar *generalmente con el mismo nivel de implicación* resulta aclarador y necesario en la definición, pero a la misma vez, ambiguo y poco concluyente.

En la actual sociedad, los ciudadanos y ciudadanas menores de 18 años (los niños y niñas que no han alcanzado la establecida “mayoría de edad”⁴) no aspiran a participar con la misma influencia e importancia que un adulto medio. Se trata, pues, de concepciones adultocentristas que resguardan los intereses generales de la comunidad con el fin de no verse modificados a causa del punto de vista de la infancia. Entre otras razones, se justifican razonando que dado a que sus facultades están todavía en evolución, los niños y niñas carecen de las competencias necesarias para asumir la responsabilidad de su propio comportamiento (Lansdown, 2014).

⁴ Según la RAE, la **mayoría de edad** es la edad a partir de la cual una persona puede ejercer por sí misma sus derechos civiles y políticos.

En esta línea, Lansdown (2014) defiende que los niños y niñas no adquieren competencias a consecuencias de la edad, sino por medio de experiencias significativas, el contexto cultural, el andamiaje que recibe de su familia y las expectativas⁵ que depositan en él.

En base a esto, podemos confirmar que, si se dieran las condiciones educativas, familiares y culturales específicas, a los niños y niñas se les brindaría la oportunidad de desarrollar las competencias y facultades necesarias para que, autónoma y progresivamente, puedan influenciar, tomar decisiones y participar en los diferentes contextos que les incumben.

2.3. Infancia y derechos; la participación infantil.

Para hacer alusión a este apartado, iniciaremos con un breve recorrido por la historia de la infancia, las diferentes concepciones históricas sobre esta, los derechos históricos logrados y la relación con la participación infantil. Para ello, con la ayuda de una revisión de numerosos estudios sobre la literatura clásica, desvelaremos algunas claves de esta vereda histórica. Se propone la lectura de estudios como los del investigador L. De Mause; más concretamente, el libro *Historia de la infancia*⁶. En esta obra, se hace alusión a un largo balance y búsqueda sobre los diferentes juicios de los adultos hacia la infancia a lo largo de la historia y se expone cómo los niños y niñas han sido históricamente considerados como seres mínimos, imperfectos e inferiores (Mause, 1994) (Gallego-Henao, 2015).

Siguiendo la misma línea, también encontramos quien afirmaba la existencia de la concepción del niño como “un mero proyecto de hombre, una posibilidad de escaso valor” (Delgado, 1998, p. 31). Estas concepciones adultocentristas perpetuaban un trato despiadado hacia la infancia durante muchas de las etapas de nuestra historia, provocando una sumisión completa por parte de la población más vulnerable que, irremediamente, eran -y son- dependientes de los adultos. Aunque la familia ha sido -y es- el grupo primario por excelencia, no se le puede acarrear toda la responsabilidad de este maltrato

⁵ Según el Manual de psicología de la educación, **el efecto Pigmalión** es un fenómeno el cual nuestro comportamiento varía en función de las expectativas que tenemos de cómo va a reaccionar el otro. De este modo, las expectativas generadas por los padres sobre sus hijos influyen en el proceso cognitivo de los mismos. (Prados Gallardo, y otros, 2016)

⁶ En la presente obra, De Mause (1994) examina los principios psicológicos que se aplicaban a las relaciones adulto-hijo en el pasado y narra los diferentes tratos que la infancia ha recibido en su historia a lo largo de diferentes culturas.

hacia la infancia; instituciones, diferentes religiones, creencias, diversos sistemas políticos, nivel socioeconómico familiar, prácticas culturales, etc., han influido y ejercido presión, en gran medida, a todos aquellos adultos que privaban tan comúnmente de cualquier tipo de derecho a los niños y niñas, por lo que no se podría ni considerar la existencia del término de participación infantil.

Durante la Edad Media, la concepción de la infancia estuvo fuertemente mermada por una cosmovisión cristiana (Delgado, 1998) que afectó a todos los escenarios sociales existentes donde los niños y niñas se desenvolvían; estos eran considerados como “ángeles, inocentes y puros” (Gallego-Henao, 2015) los cuales, con la llegada de los años, eran sensibles de ser considerados como adultos potencialmente pecadores y desobedientes (Mause, 1994) si los padres no lo impedían por medio de una pedagogía ortodoxa. Durante esta Edad Media, el infanticidio⁷ estuvo muy presente en la orden del día: cuando se aplicaban ritos médicos o curativos para tratar ciertas “enfermedades”⁸, resultando ser peor el remedio que la enfermedad y provocando un número elevado de muertes de niños y niñas; cuando se producían infanticidios al hijo/a⁹ ilegítimo principalmente, aunque también legítimo en tantos otros casos; cuando, en esta época, se normalizaba el hecho de que el niño y sus padres invierten los papeles/roles con el fin de que éste pueda deparar a ellos (ya que eran considerados como “adultos en miniatura”) teniendo que cumplir como tal y, si no se ajustaba a las expectativas de los padres, resultaba traducirse como deshonra, desagradecimiento o desobediencia y daba lugar al infanticidio (Mause, 1994).

Enlazando con el presente trabajo, cualquier proceso de participación y democracia resultaba ser impensable, se daba por descontado por el más completo silencio y por una sumisión ciega y acrítica, ya que el miedo, fundamentalmente, era la herramienta de

⁷ El infanticidio ha estado presente, prácticamente, durante todas las épocas en mayor o menor grado. Por ejemplo, en la Antigüedad, los niños eran arrojados a ríos, ya sea por ritos, creencias o prácticas normalizadas; en la antigua Roma, era común dar muerte a los hijos de los enemigos, siendo estos relegados de su destino, dependiendo según la suerte de sus padres (Mause, 1994).

⁸ En la Edad Media, no todas las enfermedades que conocemos en la actualidad gracias a la ciencia se correspondían a las de la época; el simple hecho de no saber andar -gateo- en los primeros años de la infancia, era motivo para aplicar ciertos “remedios” para corregirlo. Estos remedios, muchas veces, provocaban numerosas consecuencias físicas y psicológicas ya que, por razones obvias, carecían de cualquier respaldo científico y/o que respetasen los derechos de los niños y niñas.

⁹ Las investigaciones de De Mause (1994) nos desvelan como las tasas de población masculinas eran mucho más altas que las femeninas en diversas etapas de la historia. Por lo tanto, se producían, principalmente, infanticidios por parte de la familia hacia la hija más que hacia el hijo.

control social (Gallego-Henao, 2015). Del mismo modo y en el ámbito educativo, no se contemplaba los intereses que los niños y niñas pudieran tener en cuanto al deseo de aprender, debido a que quien elegía qué enseñar y cómo hacerlo era la propia Iglesia (Gallego-Henao, 2015). El hecho de cuestionar, debatir u opinar eran considerados actos de rebeldía o desobediencia, dando lugar a la creación de seres sumisos y temerosos; quién realizaba cualquier tipo de comportamiento poco ortodoxo, en consecuencia, su alma sería juzgada y condenada con el infierno (Gallego-Henao, 2015).

No sería hasta la era del Renacimiento cuando se impulsaría la afirmación de los valores del mundo y del hombre tras siglos de mentalidad dogmática. La sociedad adultocéntrica de aquel entonces comenzó a ceder muy levemente y a manifestar cierto interés por la infancia; el humanista Juan Luis Vives, en 1537, manifestó gran interés por el desarrollo de los niños y niñas, proponiendo una educación y atención diferenciada, atendiendo a la edad, los procesos y ritmos evolutivos de cada sujeto (Gallego-Henao, 2015). Esta propuesta provocó que surgiese cierto interés por la infancia en los siglos posteriores, situando a niños y niñas en una posición “privilegiada” por primera vez.

En el S.XVIII, la concepción de la infancia como una etapa infravalorada comenzó a transformarse considerablemente; algunos sectores sociales hicieron reflexiones importantes referidas a la condición, cuidado y educación del niño y la niña (Gallego-Henao, 2015).

Desde 1762, cuando se publicó la obra *Emilio* de Rousseau, se percibió mayor atención por el estudio del niño, reconociéndose que este es un ser distinto al adulto; Rousseau concibió la infancia como una de las etapas del desarrollo del hombre y, según Capizzano y Larisgoitia (1982), éste otorgó el verdadero valor interior de la infancia, viendo en el niño el centro y fin de la educación. Rousseau señaló lo siguiente: “Sólo se trata de ir dando vigor a un pequeño animalito, a la vez que se procura que se vaya dando cuenta que él no puede mandar sobre las cosas, y de que está bajo el imperio de la necesidad” (Moreno, 2000, p. 17).

En relación, señala Buenaventura Delgado (1998, p. 143): “(...) el niño ni es un pequeño animal ni un hombrecito. Sólo es un niño, nada menos que todo un niño, que nace débil y dependiente de todos los demás, pero con modo de ver, de pensar, de sentir, que le son propios”.

Cabe señalar que las concepciones vistas anteriormente no se pueden considerar sin tener en cuenta la perspectiva del tiempo, ya que cada visión está relacionada con las características contextuales de cada época histórica y contienen profundas raíces socioculturales. Siguiendo el argumento, Cohen (2009, p. 1) apunta que “la infancia, tal como se la concibe en la actualidad, es algo inventado en los últimos trescientos años”. Cabe destacar igualmente la afirmación de Juárez (2008, p. 3): “la infancia es una construcción social que en cada tiempo adopta características específicas” (Gallego-Henao, 2015).

Ahora bien, parece ser que la infancia siempre ha estado condicionada por las ideas preconcebidas de los adultos en las diferentes etapas de la historia. Como suponía el investigador De Mause (1994), no cree que los adultos no hayan amado a sus hijos e hijas; es más, eran capaces de mostrar ternura sobre todo cuando estos no exigían a los adultos. Quizás, las atrocidades que la infancia ha sufrido durante tantos años ha sido fruto de la carencia y falta de desarrollo de la empatía por parte de los adultos. Sin embargo, también si ha de tener en cuenta la falta de madurez afectiva del adulto para ver al niño como una persona distinta de sí misma. (Mause, 1994).

La infancia no alcanzaría su punto álgido durante su recorrido en la historia hasta la llegada del S. XX. Fue el siglo comúnmente llamado y reconocido como el siglo de la infancia, debido a los grandes avances que se produjeron a nivel educativo, familiar, pedagógico, médico, etc. En este siglo se manifestaron preocupaciones e intereses por comprender y estudiar la infancia desde diferentes disciplinas y ámbitos de estudio. Estos estudios serían un antecedente fundamental en materia de infancia, ya que “sientan las bases para que se empiece a reconocer que niños y niñas son poseedores de voz, pensamiento y de sentimientos (...) [los cuáles podrán] expresarse y expresar aquello que habita en su interior” (Gallego-Henao, 2015, p. 156).

Si bien es cierto que, hasta el S. XXI., la infancia no comenzó a blindarse por medio de cambios progresivos en las legislaciones a favor de la niñez. La concepción de la infancia en la presente época comienza a caracterizarse por dotar a los niños y niñas del reconocimiento como seres humanos, portadores de derechos fundamentales y protegidos por la ley, merecedores de respeto y de protección (Gallego-Henao, 2015).

En coherencia con el hilo argumental del presente trabajo, este breve recorrido histórico de la infancia pone de manifiesto la necesidad de seguir luchando por defender aquellos derechos que protegen a los niños y niñas, y de seguir avanzando en materia de derechos y cumplimiento de estas leyes que los protegen. Si bien los adultos siempre hemos decidido por la infancia, incluso con la intención de tomar decisiones que la beneficiara, quizás haya llegado el momento de reflexionar y llegar a la conclusión de que las necesidades de los niños y niñas, quien mejor las sabe, son los propios niños y niñas. Y si realmente queremos ayudar a satisfacer estas necesidades, el primer paso es dar voz y procurar escuchar a los niños, teniendo en cuenta sus propias propuestas e intereses y hacerlos partícipes de la comunidad en la que viven, puesto que, una comunidad, es y se forma con la aportación de todos y todas. Aquí reside la importancia de promocionar la participación infantil.

Cómo ya hemos visto, históricamente los adultos siempre han practicado pedagogías antidemocráticas hacia la niñez. Sin ir más lejos, cualquier persona que conozcamos de cierta edad nos puede corroborar algunas frases que habrán oído en su infancia, como “eres aún muy pequeño para opinar”, “aquí el adulto soy yo y se hace lo que ordene”, “si un adulto así te lo manda, lo haces y punto”, etc. Esta actitud autoritaria, tal como apunta Gallego-Henao (2015, p. 157) “desencadenan actitudes antidemocráticas en tanto la visión que emerge es adultocéntrica”. Zuleta (1995) por su parte, afirma que estas prácticas autoritarias anulan el reconocimiento de la pluralidad de pensamientos, opiniones, convicciones y visiones del mundo (Gallego-Henao, 2015).

Como se puede deducir desde una perspectiva histórica, estas prácticas autoritarias se mantienen por una fuerte base cultural que se transmiten de generación en generación; afortunadamente, estas prácticas tienden a cambiar positiva y progresivamente a favor de la niñez con el paso de los años. De la misma manera, los adultos, quienes desde un punto de vista descarnado estamos por encima de los niños en una jerarquía social, tenemos la responsabilidad de hacer cambiar estas conductas hacia la infancia, y quizás la forma más eficaz sea la de hacer consciente y conocedores a los niños y niñas de sus propios derechos.

Algunos estudios, como de Souref (2012), investigaron la noción de derechos de la niñez en diferentes grupos de infancia. Estos estudios revelaron que los niños construyen el

significado de este término como un concepto solo aplicable y con efecto en los adultos. En referencia con lo anterior, podemos pensar varios factores que explican los resultados de este estudio: los niños y niñas no conocen el valor de tener derechos ni los propios derechos que los protegen y, en cuanto los adultos, no nos hemos encargado de hacerles saber cuáles son sus derechos; bien sea porque los adultos no conocemos los derechos de los niños y niñas, o bien, porque existe cierto interés superior en mantener las estructuras de poder y control desde un punto de vista adultocentrista. Siguiendo esta línea, la cultura está fuertemente relacionada -entre otros aspectos- con los comportamientos que tenemos las personas dentro una comunidad; por consecuencia, los niños aprenden a comportarse y actuar en función de los diferentes contextos donde han interactuado, se han desenvuelto y se han podido nutrir. Por ello, es necesario y urgente fomentar una cultura de derechos humanos en los principales contextos sociales que involucren a los niños y niñas.

Haciendo de nuevo referencia al resultado de los estudios expuestos, cabe añadir que algunos niños consideraron que saber sus derechos haría mejorar sus vidas en relación con la protección, seguridad, igualdad, participación y no discriminación (Sounoglou & Michalopoulou, 2016).

Es fácil deducir que las relaciones de poder entre adultos y niños mejorarían significativamente a nivel global si los propios niños y niñas conociesen los derechos que los protegen, aunque no sería suficiente para litigar ciertos abusos.

Un cambio de actitud en el adulto, y en general en la sociedad, sería fundamental para que fuesen los adultos mismos quien se encarguen de promocionar, defender y respetar estos derechos. De qué serviría conocer los derechos si después nadie los respeta o los defienden.

Para que se reduzcan los abusos de derechos a la infancia, primordialmente, tenemos que dejar de invisibilizarla para darle cabida, voz y protagonismo en la sociedad. Los adultos tenemos que echarnos a un lado, considerar que la comunidad a la que se pertenece no solo convive adultos y futuros ciudadanos -infancia-, sino que la comunidad es un rico espacio cultural que se debe nutrir y construir desde diversos puntos de vistas, teniendo en cuenta cantidad de variables y aspectos, incluyendo la perspectiva de la infancia. Es, precisamente, esta infancia, quien también tiene que aprender a implicarse en la vida comunitaria por medio de la participación para convertirse en personas responsables y comprometidos con su comunidad. En relación con este argumento, cabe destacar la aportación de Cortina (1999), la cual el rol o papel del ciudadano supondría una doble

función para los niños; para que puedan sentirse ciudadanos y ciudadanas, la ciudad - comunidad- los ha de hacer sentir ciudadanos; en segundo lugar, los niños han de poder participar de la ciudad autónomamente (Novella Cámara, 2012). Para que los niños puedan implicarse, los adultos somos los encargados de crear puentes que lo permitan.

La condición de ciudadano de niños y niñas va mucho más allá que ser consciente de los derechos civiles, ya implica también reconocerse y comportarse como tal. Entre otras cosas, supone (Novella Cámara, 2012) ejercitar el derecho a la participación ciudadana con acciones concretas, de manera que los propios niños puedan incidir y transformar la realidad próxima y cotidiana. Citando a Cámara (2012, p. 399):

La implicación personal en experiencias participativas genera un gran impacto en quien participa, provocando sentimientos de afecto, solidaridad y empatía hacia la ciudad (...). Las acciones auténticas de participación (...) generan en ellos [los niños] actitudes de compromiso y responsabilidad que invitan a una participación cada vez más competente y autónoma.

Es decir, la infancia también juega un papel esencial en la comunidad donde se desenvuelven. Por medio de prácticas participativas, los niños y niñas forjan sentimientos de *afecto, solidaridad y empatía hacia la ciudad*, pero, además, sentimientos de pertenencia y correspondencia, lo que provoca predisposición y compromiso para contribuir y mejorar la comunidad.

Existen numerosas razones que defienden la promoción y defensa de la ejercitación de la participación infantil en la sociedad. En el presente trabajo, dividiremos las razones en tres: razón jurídica, razón de ser y razón educativa.

2.3.1. Razón jurídica

Cuando se aboga por la participación infantil se hace, básicamente, desde una vertiente jurídica. Cómo ya habíamos citado antes, la participación infantil se sustenta en unas

sólidas bases legislativas que la reconocen, la defienden y la impulsan (Novella Cámara, 2012). Desde un punto de vista internacional e histórico, desde 1959 contamos con la Declaración de los Derechos de la Infancia aprobadas por las Naciones Unidas; en esta declaración se tratan los principios básicos de protección para la niñez (Gallego-Henao, 2015).

Sin embargo, a pesar de ser una declaración consensuada entre multitud de países, no tiene fuerza jurídica vinculante. Además, es importante señalar que en esta declaración no se hace referencia a derechos sino a principios. En alusión a esto último, Cussiánovich (2005) señala lo siguiente:

Entendemos por principio, en este caso, un referente que hace cuerpo con la dignidad del ser humano. Declarar como principio es emancipar algo de su contingencia, de su circunstancia y de reconocerle una fuerza inspiradora que opera, en primer lugar, como un imperativo ético. (citado en Trilla Bernet & Novella Cámara, 2011, p. 26)

Estos principios marcan un esbozo que los países podrían tomar como referencia a la hora de implementar políticas de Estado; estaríamos hablando de referencias éticas que son consideradas pautas a tener en cuenta. Sin embargo, estas pautas no garantizan que se apliquen y se lleven a cabo.

En base a la necesidad de materializar estos principios como materia de derecho, se elaboró la Convención de Naciones Unidas sobre Los Derechos del Niño en 1989, esta vez sí, se trata de un acuerdo entre estados con fuerza jurídica vinculante. Con este salto, los principios dejaron de ser principios para convertirse en derechos. Cussiánovich (2005) añadía: “(...) cuando un principio se reviste de y expresa como un derecho, podemos decir que simultáneamente pasa a ser, además, un imperativo jurídico.” (Citado en Trilla Bernet & Novella Cámara, 2011, p. 26).

Por lo tanto, esta convención, vinculante desde un punto de vista jurídico, tiene como norma la defensa, el respeto y la aplicación de los derechos expuestos en el acuerdo por parte de los países firmantes que lo han ratificado. Como detalla Cots (2005):

Hay dos grandes diferencias que marcan estos textos: las declaraciones constituyen una recopilación de principios generales no vinculantes, que solo tiene fuerza moral; sin embargo, la convención, además de tener fuerza obligatoria, incluye derechos civiles y políticos (...) que anteriormente parecían reservados a los adultos. (citado en Trilla Bernet & Novella Cámara, 2011, p. 26)

Por lo tanto, los adultos que promovemos y defendemos la aplicación de estos derechos lo hacemos con argumentos y razonamientos de índole jurídico y, por lo tanto, de obligatoriedad por parte del Estado.

A continuación, se comentan los artículos¹⁰ de la Convención relacionados y que defienden la participación infantil:

El **artículo 5** dicta que se debe respetar las responsabilidades y deberes de las personas encargadas legalmente del niño a impartir facultades para que le permitan ejercer todos sus derechos reconocidos en la Convención. En relación con el **artículo 9**, el Estado velará por el interés superior del niño y deberá tener en cuenta las opiniones del niño a la hora de tomar decisiones. Los **artículos 12 y 14** señalan que el Estado debe garantizar las condiciones para que el niño pueda formarse un juicio propio y pueda expresar su opinión libremente en los asuntos que lo atañen, libertad de pensamiento, de conciencia o religión; de igual manera, tiene derecho a ser escuchado en diversos procedimientos institucionales. Del mismo modo, en el **artículo 13** se legitima el derecho a la libertad de expresión, a recibir, difundir información y, en el **artículo 15**, derecho a la libertad de asociación y de celebración de reuniones pacíficas. En consonancia, en el **artículo 16** protege al niño de posibles injerencias (en base a lo visto previamente) a su honra o reputación, brindando protección. En el **artículo 17**, el Estado debe encargarse de promocionar el papel de los medios de comunicación y velará por este acceso a la información, especialmente a aquellos que promuevan su bienestar social, espiritual, moral, salud física o mental (este último facilita el derecho de los artículos 12, 13 y 14). Para aquellos niños y niñas con dificultad mental o física, en el **artículo 23** se promociona el derecho de estos a una participación activa en la comunidad y, por lo tanto, a velar por sus intereses y a ser escuchados. Para que todo esto sea posible, en el **artículo 29** se hace

¹⁰ Los artículos mencionados los podemos encontrar en la Convención sobre los derechos del Niño.

referencia a la obligación del estado de garantizar una educación que permite desarrollar las facultades necesarias requeridas para ejercer los derechos previamente vistos, como el desarrollo de la personalidad, aptitud y capacidad mental y física del niño en su máximo grado.

Cómo ya hemos comentado antes, estos artículos son de obligado cumplimiento por parte de los Estados Partes; en el momento que estos artículos no se cumplen, estarían desobedeciendo leyes vigentes. Estos Estados Partes llegaron a un consenso en cuanto a los derechos nombrados en la presenta Convención; sin embargo, en la realidad, la aplicación de estos derechos es de baja intensidad. Y si nos centramos en la participación infantil, pocos gobiernos incluyen políticas relacionadas con participación infantil en sus políticas municipales. Las pocas experiencias participativas en la infancia que se han realizado en diferentes puntos del mundo por diversos organismos y organizaciones, no solo ha puesto de manifiesto el éxito y la gran repercusión que conlleva tanto a nivel comunitario como a nivel de ciudadanía, de cohesión, de promoción de cultura de derechos, etc., también pone en evidencia cómo estas prácticas han quedado como algo anecdótico, sin que el gobierno tome notas e introduzca la participación infantil en las políticas de Estado. Sin embargo, en los capítulos 42, 43, 44 y 45 se pone de manifiesto que el Estado es quien se responsabiliza de promover los derechos y articular mecanismos de supervisión (Novella Cámara, 2012).

Si hacemos una revisión de la vigente legislación española, afortunadamente, podemos encontrar artículos que, en mayor o menor grado, también defienden el derecho a la participación de la infancia. Si prestamos atención a la Constitución Española, en el art. 39, podremos observar que se establece un consenso en el cual los niños y niñas gozan de la protección prevista en los acuerdos internacionales (lo que incluye la Convención sobre los Derechos del niño) proporcionando a familias e infancia una especial protección, tanto en lo social y económico, como en lo jurídico.

Por otro lado, el 15 de enero de 1996, se aprueba la Ley Orgánica 1/1996¹¹ de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil; en el **Artículo 2** encontramos menciones tales como el derecho a

¹¹ Texto consolidado con última modificación en 29 de julio de 2015.

ser informado, oído, escuchado y a participar progresivamente en los diferentes procesos (según la normativa vigente), al igual que formar parte de asociaciones infantiles o juveniles y participar en reuniones políticas. En el **Artículo 7** encontramos que los niños y niñas tienen derecho a participar en la vida recreativa, cultural y social de su entorno, el cual será por medio de órganos de participación que serán promovidos por los poderes públicos. Haciendo alusión a este último artículo, no solo la Convención hace referencia que es el Estado en sí quien debe actuar como el “agente responsable de su operación” (Novella Cámara, 2012), sino que la propia ley española lo recoge; de igual modo, son las administraciones públicas quienes deben asistir a la infancia para el ejercicio de sus derechos, incluyendo los recursos necesarios que precisen (**Artículo 11**). En los **Artículos 9, 20 y 21** encontramos el derecho de los menores a participar dentro de la vida familiar ya sea en la familia de origen, la familia de acogida o la residencia de acogimiento, asegurando una plena participación en las decisiones que le atañen para así garantizar el bienestar del niño o niña, su desarrollo físico, psicológico, social y educativo.

Sin lugar a duda, teniendo en cuenta la trayectoria histórica, es un gran avance que esta serie de artículos lo encontremos en las actuales leyes en España. No obstante, sería necesario comprobar el nivel de intensidad con el que se aplica estas leyes; si bien es necesario recogerlas en la ley, igual de fundamental es aplicarlas.

Uno de los grandes retos de las administraciones para promocionar la participación (como recoge la ley) es reducir la distancia entre el gobierno y la ciudadanía. La participación necesariamente requiere de proximidad y, para resolver esta incógnita, se requiere articular acciones locales específicas y prácticas locales (Novella Cámara, 2012). Estas acciones deben ser introducidas y tratadas en las políticas locales con asiduidad durante el año natural y con permanencia en el tiempo. La participación infantil, como término con base jurídica, no debe ser materia de avenencia circunstancial según las diferentes alternativas políticas que gobiernen la comunidad. Partiendo de la base de que los niños y niñas ocupan un significativo porcentaje de la ciudadanía y todas las personas somos iguales ante la ley, la participación y en especial, la participación infantil, debe tratarse como materia transversal en cualquier gobierno comunitario y no puede ser desvirtuado en función de mayorías ocasionales.

2.3.2. Razón de ser.

Francesco Tonucci (1997, p. 41) en su libro “La ciudad de los niños” nos decía:

El desarrollo del niño es más rápido en los primeros días, en los primeros meses y en los primeros años de vida, según los resultados de la investigación científica; la explosión se produce después del nacimiento y no en torno a los seis años con el inicio de la llamada edad de la razón. Antes de que un niño entre por primera vez en un aula escolar ya han sucedido las cosas más decisivas (...).

La investigación científica a la que hace ilusión Tonucci en su libro se refiere a los estudios que llevó a cabo el investigador y psicólogo Jean Piaget¹².

Otros autores como Edward y Mercer (1994) también mencionan dichos estudios; según estos dos autores, el desarrollo progresivo y natural del niño, desde las primeras etapas de la vida hasta las primeras apariciones de aptitudes destacadas y caracterizadas por hacer deducciones lógicas, la capacidad de hacer razonamientos abstractos, etc., se debe fundamentalmente a la implicación del niño en la realidad física que le rodea (entorno).

“El desarrollo del intelecto es un proceso de adaptación en el que un organismo inteligente se pone de acuerdo con un entorno complejo” (Moreno García, 2000, pág. 18).

De acuerdo con esta afirmación, el niño se encuentra en una continua modificación de esquemas cognitivos al estar en permanente contacto con el entorno que le rodea, surgiendo así el desarrollo del intelecto; por lo tanto, cuanto más involucrado esté el niño en su entorno, en su día a día en su comunidad, mayor desarrollo intelectual obtendrá. Haciendo referencia a esto último, Bruner (1985) explicaba que el modelo de Piaget se asemejaba a que “un niño en soledad lucha con sus pobres fuerzas para lograr cierto equilibrio entre asimilar el mundo a él, o a sí mismo el mundo”. (citado en Moreno García, 2000, p. 18).

Pero ¿Cómo entender lo que los niños nos dicen para hacerlos partícipes?

¹² Para ampliar información, véase Piaget, J. (1977). The role of action in the development of thinking. In Knowledge and Development (pp. 17–42). Springer US.

Sin lugar a duda, uno de los mejores procedimientos es mediante el lenguaje. El diálogo es una de las formas más primordiales para conocer y aproximarnos a la comprensión y expresión del niño. La realidad individual de cada niño o niña se muestra como un mundo compartido con otros, el cual no podría existir sin la interacción o comunicación con estos (Moreno García, 2000). Según Berger y Luckman (1986) “el lenguaje común disponible para objetivar las experiencias se basa en la vida cotidiana, y la toma como referencia aun cuando se use para interpretar experiencias que corresponden a zonas limitadas de significado.” (citado en Moreno García, 2000, p. 19).

Partiendo de la base que el ser humano es un ser social por naturaleza, podemos afirmar que un niño intenta interactuar constantemente con aquellos de su entorno, aquellas personas que se encuentran en las experiencias de su vida cotidiana. La intensidad y grado de estas interacciones va a depender, en gran medida, del contacto con su entorno más próximo, pues este comunicaría aquello que vive, que siente, que asume, que entiende, la forma y el modo en el que percibe, aquello que le emociona, etc. En general, este conjunto sería “la exploración de los conceptos que el niño considera próximos a su mundo (...)”, los cuales nos abrirían un mundo de posibilidades de comprensión de su propia realidad (Moreno García, 2000, p. 19).

En base a esto, Moreno García (2000, p. 19) también añade: “El conocimiento que se adquiere a través de las interacciones que se comparten con los otros, es el conocimiento del sentido común, que se desenvuelven en las rutinas normales de la vida cotidiana”.

Sin embargo, no solo el contacto con el entorno y con las personas que pertenecen a este son suficientes para buen desarrollo intelectual y evolutivo. Algunos estudios¹³ sobre el desarrollo evolutivo, dentro de un marco sociocultural, indican que existe una fuerte relación entre el desarrollo de los niños y niñas y las experiencias educativas en las que están involucradas. Desde este posicionamiento, se afirma que los conocimientos y habilidades aprendidas en escenarios educativos “revierten en niveles más altos de desarrollo” (Novella Cámara, 2012, p. 391).

¹³ Para ampliar véase Novella Cámara, A.M. (2012) La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(2), 380-403.

Según la autora Novella Cámara (2012, p. 391):

El desarrollo [evolutivo] es el resultado, entre otras cosas, de los saberes que se apropia el individuo en las prácticas sociales y educativas en las que participa. Por lo tanto, implica la participación de las personas en patrones de actividad cada vez más complejos que le impulsen a adoptar roles específicos y a dominar autónomamente aspectos concretos de la cultura.

Según el anterior párrafo, se afirma el hecho de que los aprendizajes que se produzcan en estos contextos sociales y educativos constituyen el motor del desarrollo evolutivo, al igual que se desarrolla la responsabilidad personal y social. Para que esto se produzca, se requiere de la participación activa y de una fuerte involucración en estos contextos, convirtiéndose así el ejercicio de la participación en un motor de desarrollo y crecimiento humano. El potencial de este motor permite al niño o niña empaparse de los contenidos y asegurar así el dominio autónomo. (Novella Cámara, 2012).

En base a propuestas metodológicas que han fomentado y fomentan la participación infantil, se ha demostrado¹⁴ el impacto de esta en el desarrollo de los niños y niñas, tanto a nivel cognitivo, social y emocional.

En el ámbito cognitivo, la participación genera un desarrollo de habilidades tales como la comprensión crítica, análisis, síntesis, argumentación, discriminación, observación, creatividad, diagnóstico, resolución de problemas, autoaprendizaje y autorregulación, pensamiento crítico, creación de un juicio, destrezas dialógicas, etc.

En el ámbito social, ejercer la participación supondría un desarrollo de estrategias de comunicación y socialización, habilidades de cooperación y trabajo en equipo, desarrollo de valores como la tolerancia, respeto, empatía, solidaridad, libertad, fraternidad, etc.

¹⁴ Resultados obtenidos tras los estudios realizados al aplicarse propuestas metodológicas participativas, como por ejemplo el proyecto pedagógico “Niño a Niño”. Para ampliar, véase Arzate J., Cárdenas I., Echevarría C., Griesbach M. y Sauri G. (1999). *Jugado en serio: técnicas para jugar pensando y pensar jugando*. México: Ednica.

En el ámbito emocional, el hecho de participar genera un sentido de pertenencia, actitudes de compromiso, aumento de confianza y autoestima, etc. Tener la sensación de funcionalidad, eficacia y de utilidad hace que estas emociones florezcan; lo mismo pasa cuando se el niño o niña se siente reconocido por el entorno. La autoestima que proporciona la involucración activa proyectos participativos, al sentir la su propia valía, es uno de los factores emocionales más visibles.

Cuando los adultos damos la oportunidad a la niñez de participar activamente en la comunidad a la que pertenecen, permitimos que construyan su propia representación cómo individuo en la sociedad; esto quiere decir que fomentamos su autonomía, sus responsabilidades, resaltamos sus competencias que definirán sus proyectos personales y, de cara al futuro, ayudará a tejer el sentimiento comunitario y empatía necesaria para implicarse en proyectos colectivos y mejorar su comunidad a partir de intereses generales compartidos. Cuando los niños y niñas se implican, sienten el rol de “agente político con capacidad de transformar”, lo que se traduce como un impulso de reconocimiento personal, autosatisfacción; sentimientos que por otra parte equivalen a mayor implicación y participación (Novella Cámara, 2012).

2.3.3. Razón educativa

Si bien el impacto y los resultados positivos a nivel individual, como consecuencia de la implicación y ejercitación del derecho a la participación infantil no fueran suficientes, la participación infantil también genera resultados positivos a nivel colectivo.

La participación infantil y, en general, la participación ciudadana, conduce a una sana convivencia entre los diferentes grupos sociales dentro de la comunidad. Esta convivencia se encuentra presente en una comunidad cuando existe una visión conjunta de objetivos compartidos y solidarios, los cuales dependerán de los valores y formación de los individuos, favoreciendo la construcción de cimientos democráticos como el diálogo y la acción comunitaria (Novella Cámara, 2012).

Como podemos ver, tanto los valores como la formación de la ciudadanía juegan un papel fundamental para el progreso de la propia comunidad. En relación con esta afirmación, Novella (2012) señalaba lo siguiente:

La formación en valores no es una imposición de ideas y de formas de comportamientos (...). Es una construcción que no se puede hacer en solitario, ni al margen de una historia, ni desprovista de unos antecedentes sociales (...). La educación en valores ha de favorecer la construcción de la identidad personal en el marco del “nosotros-yo” y del “yo-nosotros”. (Novella Cámara, 2012, pág. 393)

Se puede dar el caso de la existencia de una pequeña parte de la sociedad reacia a la idea de la formación en valores por calificarla de adoctrinamiento; sin embargo, la realidad es otra, pues la formación en valores es aquella que da lugar a la construcción de estos objetivos compartidos, solidarios y necesarios para la sana convivencia dentro de la comunidad. Esta formación en valores no impone ni alecciona individuos. De hecho, la ausencia de la variable “valores y formación” (dentro de la formación está incluida la educación) ha sido aquella que ha faltado en muchos periodos de nuestra historia y que han dado lugar a sucesos terribles de los que, aparentemente, hemos aprendido. Por ende, la formación en valores está basada en el aprendizaje de nuestra historia y en los diferentes antecedentes sociales correspondientes.

La formación en valores, como ciudadanos y ciudadanas que somos, hace que compartamos y nos sintamos pertenecientes al marco “nosotros-yo” y “yo-nosotros”, hace que nos sintamos parte del tejido social comunitario al que se pertenece, hace que nos sintamos parte de los sólidos vínculos existentes entre los diferentes grupos sociales, familias, instituciones, etc., que forma la comunidad.

El ejercicio de transmisión de valores de generación en generación es el resultado que da lugar a la presente ciudadanía; la vida comunitaria está llena de diversas realidades densas de valor que, a pesar del paso de los años, va permaneciendo y educando a nuevas generaciones, así como la participación infantil favorece elementos básicos para la construcción de valores democráticos dentro de la comunidad. Mediante la participación infantil, se fomenta en niños y niñas “la construcción racional, autónoma y dialógica de los valores” (Novella Cámara, 2012, pág. 394). Sin embargo, la participación infantil no

es suficiente como única práctica para garantizar la transmisión y adquisición de valores y la formación; es la educación la base de esta formación en valores.

Los objetivos de la educación del S.XIX. deben comprender y tratar, de forma transversal, temas tales como los valores de los derechos humanos, el feminismo, los valores democráticos, el civismo o educación para la ciudadanía, entre muchos otros. La escuela tiene el rol fundamental de enseñar estos valores al estudiantado con el fin de poder aplicar dicho conocimiento y enriquecimiento en su vida diaria, tanto durante su traspaso por la escuela como posteriormente. Es, precisamente, durante este traspaso cuando el alumnado desarrolla la conciencia y la responsabilidad como individuo de la sociedad. Mediante situaciones y prácticas educativas donde aprendan y ejerzan una real influencia en contextos específicos, los niños y niñas desarrollan una autopercepción y autoeficacia que, a su vez, influye en las acciones que lleven a cabo fuera del sistema educativo. Los programas educativos del S.XIX, deben adecuar la educación e incluir una base de cultura de derechos humanos y de civismo, de modo sistemático y atendiendo la edad de los niños y las niñas, en el cual se lleven a cabo experiencias participativas que les permitan conocer el valor de la participación y su poder de transformación.

El alumnado, durante su traspaso en la escuela, se debe involucrar en un análisis que le permita aprender y entender la importancia de los valores democráticos, la diversidad y el pluralismo de culturas, los diferentes grupos sociales existentes en la comunidad en la que viven, las injusticias y prejuicios que provoca el racismo o el machismo, el ejercicio de la participación como herramienta de cambio en la sociedad, entre otros. La educación, en definitiva, debe promover el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, debe promocionar la cultura en sus alumnos y alumnas, debe educar en el civismo.

El agente de la escuela en la sociedad juega un papel primordial en la sociedad, sobre todo en términos de pensamiento crítico, juicio y acción, pues estas habilidades se adquieren mediante la educación y el conocimiento, resultando ser este sistema el encargado de alejar el analfabetismo y la manipulación de la ciudadanía, favoreciendo una cohesión social comunitario que tiene como base el respeto, la aceptación, la tolerancia de culturas, el apoyo mutuo, la ayuda al prójimo, etc. (Sounoglou & Michalopoulou, 2016).

Sin embargo, no solo la escuela es la única responsable de educar. Según apunta Novella (2012, p. 396) “la ciudad es un contenedor de recursos educativos y un agente educativo”. Los niños y niñas necesitan vivir y crecer en una comunidad que eduque, que ofrezca oportunidades y apoye iniciativas, que promueva y defienda derechos, piense en sus ciudadanos y ciudadanas, sea plural y suficientemente grande para todos y todas, sin importar clase social, religión, origen, etc.; porque la ciudad también es un contenedor de valores, porque desde que somos niños absorbemos los valores presentes de nuestra comunidad, porque somos quienes transmitimos estos valores a nuestros iguales y los enseñamos a los más pequeños, porque estos valores dan lugar a la armonía y la sana convivencia.

La formación y educación para la ciudadanía debe implicar y también desarrollar una cultura política; si desde la escuela, desde la familia, desde los consejos infantiles o desde proyectos enfocados a la infancia, se empieza a llevar a cabo experiencias participativas para la toma de decisiones en contextos concretos, los niños y niñas comprenderán que pueden incidir y transformar su realidad más próxima y cotidiana, pudiendo así “reconocerse y comportarse como ciudadano activo” (Novella Cámara, 2012, pág. 398), porque, si bien es cierto, los niños y niñas son quienes más se comprometen en proyectos de los que forman parte. (Novella Cámara, 2012)

2.4. Teorías sobre la participación infantil

Uno de los problemas principales por el cual los adultos no defendemos ni promocionamos la participación infantil es por dudar de la credibilidad del testimonio. Al respecto, varias instituciones que defienden la infancia y la participación infantil han diseñado y elaborado guías¹⁵ para fomentar la participación, atendiendo factores como la edad o la capacidad cognitiva. Sin embargo, aun existiendo estas guías, muchas veces los adultos le damos un uso inapropiado y usamos estas en nuestro propio beneficio. Con el fin de acabar con algunos vacíos sin resolver en la participación, varios autores han

¹⁵ Algunas de las guías que nos pueden servir para aplicar estrategias y dinámicas en materia de participación infantil la podemos encontrar en organismos tales como UNICEF o Save The Children.

diseñado teorías que defienden y muestran como proporcionar una verdadera participación.

Roger Hart (1993, p. 4) nos señalaba:

Una nación es democrática en la medida en que sus ciudadanos participan, especialmente, a nivel comunitario. La confianza y la competencia para participar debe adquirirse gradualmente con la práctica. Por esta razón debe haber oportunidades crecientes para que los niños participen en cualquier sistema que aspire a ser democrático (...).

Efectivamente, compartiendo la cita del autor, la democracia se mide en la intensidad y calidad en la que sus ciudadanos y ciudadanas ejercen su derecho a participar, pero,

¿A qué llamamos participar?

El término “participación” puede resultar sencillo, pero a la vez complejo. Y si usásemos el término “educación infantil”, lo resultaría aún más, pues ¿Qué es participación infantil y qué no lo es?

Expertos en educación e infancia han llevado a cabo investigaciones y teorías que explican qué es la participación infantil y qué no es, cuando se promueve una “falsa” participación y cuando una real participación.

El profesor e investigador Roger Hart nos muestra su aportación sobre la participación infantil por medio de **El Diagrama de la Escalera de Participación**, el cuál está diseñado como una serie de indicaciones que marca, en grandes rasgos, el grado de implicación de los niños en diferentes proyectos. Este diagrama divide la participación en dos: aquellos modelos de participación que resultan no fomentar una verdadera participación y aquellos modelos que fomentan una participación genuina. Para explicar esta teoría, Hart usa una escalera para representar los diferentes niveles y grados de participación. El peldaño más bajo de esta escalera resultaría el grado de participación más bajo y, en cambio, el peldaño más alto sería el grado de participación más auténtico.

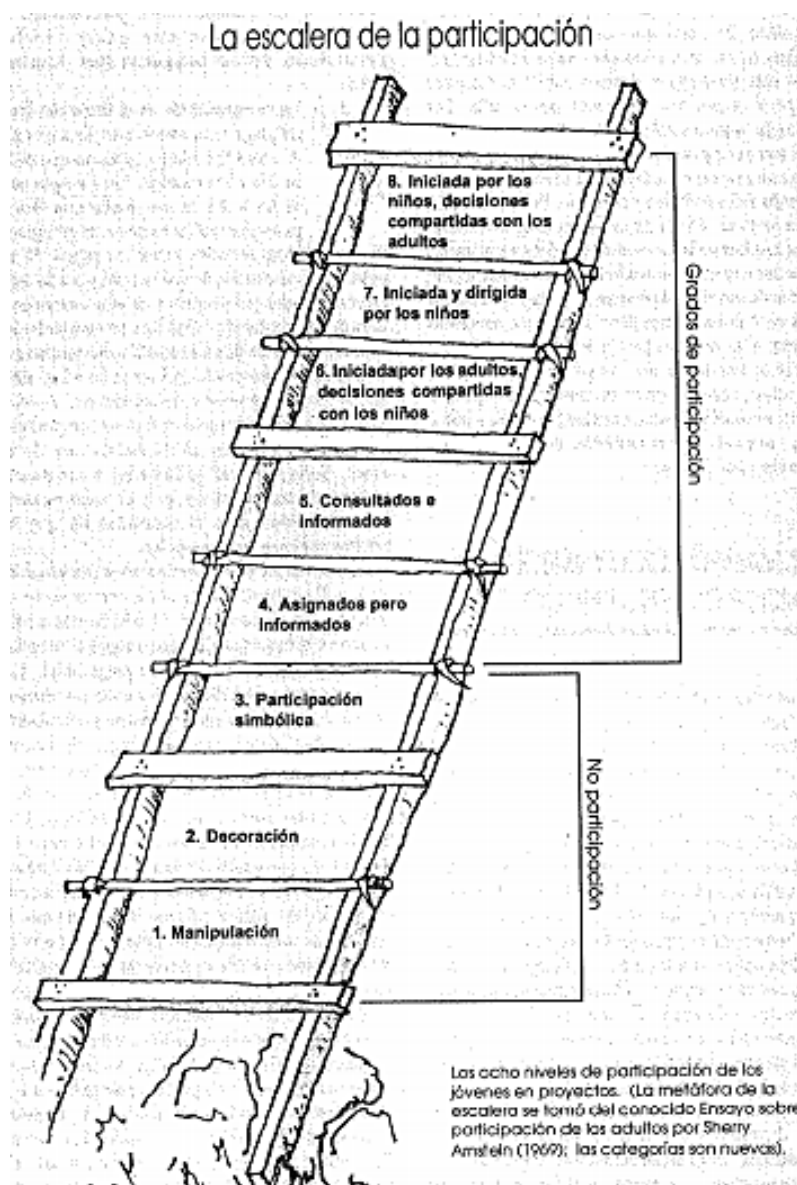


Figura 1. Escalera de participación de Hart (Unicef, 1993, pág. 10).

Si comenzamos por el peldaño más bajo, encontraríamos el nivel de participación equivalente a **La Manipulación (8)**; este nivel se caracteriza por la falsa participación que ejercen los niños y niñas, pues estos están presentes en algún proyecto sin comprender de que se trata, sin comprender el porqué de sus propias acciones, ni se tienen en cuenta sus opiniones, ni se les proporciona ningún *feedback* provocando que los niños y niñas no sepan ni cómo ni para qué se usó su aportación. Este tipo de tipo de participación se puede dar en alguna campaña política, en la cual los niños llevan material político como camisetas o banderas, lo cual favorece la publicidad de ese partido político.

El siguiente peldaño que encontramos se denomina **La Decoración (7)**; en este nivel los niños y niñas participan en un evento o acto en el cual, realizan alguna función, pero no

tienen ni un mínimo de conocimiento acerca del por qué. Los niños participan sin saber la causa. En este nivel tampoco se atienden opiniones de estos. Este peldaño se sitúa por encima de la manipulación concretamente porque los adultos no intentan utilizar a los niños ni manipularlos, sino hacerlos partícipes, aunque su participación sea poco significativa.

El siguiente peldaño conformaría *El Término de Simbolismo (6)*; en este escalón, los adultos aparentemente proporcionan la oportunidad a los niños de expresarse, pero, en la realidad, sus opiniones tienen poca o ninguna repercusión sobre el tema o proyecto. Cuando permitimos que un niño de su opinión y no provoca ninguna incidencia en su entorno (al no ser tenida en cuenta) no se da lugar a una participación real sino una participación simbólica. Tanto este nivel de participación como los anteriores pueden resultar perjudicial, pues podría fomentar una idea errónea de la funcionalidad de la participación, pudiendo surgir cierto rechazo por considerarla como una farsa.

El siguiente peldaño pertenece a la categoría *Modelos de Participación Genuina*, y conformaría el último de sus peldaños. Este nivel de participación es denominado como el peldaño *Asignado pero Informado (5)*; este escalón pertenece a esta clasificación de participación real puesto que los niños y niñas comprenden las intenciones del proyecto, sabe quién y por qué se toman las decisiones que llevan a cabo en el proyecto, su rol participativo tiene cierta importancia al ser funcional.

El siguiente peldaño está denominado como el peldaño *Consultados e Informados (4)*; este grado de participación se caracteriza por la acción de los adultos de consultar acciones a niños y niñas. “El proyecto es diseñado y dirigido por adultos, pero los niños comprenden el proceso y sus opiniones se toman en serio” (Hart, 2016). Aunque se consulta a niños y niñas para el desarrollo de un proyecto, pocas opiniones son llevadas a cabo.

El peldaño sucesivo que encontramos dentro de esta categoría es el sexto, peldaño denominado *Proyectos Iniciados por los Adultos, Decisiones Compartidas con los Niños (3)*; en este escalón, los proyectos “son iniciados por los adultos, la toma de decisiones se comparte con los jóvenes” (Hart, 2016). Se trata de proyectos pensados para que agrupe a una muestra significativa de la población, incluida la infancia. Aun siendo

un grado de participación real, la planeación es llevada a cabo normalmente por personas con un rango de edad de 25 y los 60 años, que serían quien dominan este proceso de planeación.

El peldaño siguiente que encontramos en esta escalera de participación sería el peldaño ***Iniciados y Dirigidos por los Niños (2)***; en este grado, si se dan las condiciones necesarias y favorables, los niños y niñas pueden trabajar cooperativamente en grupos. Estas condiciones, irremediamente, dependen de que adultos lo faciliten. Una de las características de los proyectos pertenecientes a este escalón, es que surgen a partir de propuestas por parte de niños y niñas y, las cuales, los adultos hemos sabido responder positivamente a estas iniciativas, facilitando un entorno donde los niños piensen, diseñen, dialoguen, etc.

Llegamos al primer peldaño de esta categoría y de la propia escalera. Este peldaño es considerado ***Proyectos Iniciados por los Niños, Decisiones Compartidas con los Adultos (1)***; en este grado de participación, desafortunadamente, son muy pocos los ejemplos que podemos encontrar. Y no precisamente por falta de interés e iniciativas de los niños y niñas, sino más bien falta de “adultos interesados que comprendan los intereses particulares de los jóvenes” (Hart, 2016). Este escalón se diferencia del anterior en el momento que se requiere de la involucración de los adultos para conseguir el fin y objetivos de las propuestas, creando una sinergia de fuerzas y participación en conjunto.

Las aportaciones de Hart han ayudado, tanto a Estados como instituciones educativas, a conocer la importancia de la calidad e intensidad de la participación y a poder categorizarla. Esta escalera, al poder usarla como referencia, nos ayuda a identificar en qué peldaño estamos situados y posicionados como adultos y facilitadores que somos a la niñez. Es fundamental ofrecer la oportunidad a los niños y niñas de participar en acciones que afectan a su vida directamente; participar permite hacer la asociación entre personas portadoras de derechos y responsabilidades como miembros de la sociedad. Es importante señalar que a participar se aprende y, por lo tanto, se debe enseñar; progresivamente, se necesita fomentar desde edades tempranas y en diferentes contextos la participación infantil, desde el seno de la familia y desde los primeros años de escuela. Por medio de estas prácticas, los niños podrán desarrollar las habilidades necesarias para

ejercer una participación responsable, ajuste a los intereses personales y compartidos, una participación seria y crítica, una participación con motor de cambio.

Por otro lado, a raíz de esta referente teórico en materia de participación infantil, surgen otras propuestas teóricas a modo de sugerencia. Trilla y Novella (2001) proponen una tipología distinta partiendo de cuatro agrupaciones más amplias de participación; estas agrupaciones, que se catalogan jerárquicamente, corresponden con:

Participación simple (4): si antes pasábamos de un peldaño a otro, ahora pasamos de un grado a otro; este grado supone el nivel más básico y elemental en la participación. Resultan ser aquellos proyectos en los cuales, niños y niñas toman parte, pero no intervienen durante sus diferentes fases (preparación, desarrollo, etc.). “En esos casos, la participación (o la falta de participación) puede incidir indirectamente en el desarrollo del proceso, pero la responsabilidad del mismo sigue siendo ajena a los participantes.” (Trilla & Novella, 2002). En este nivel se considera la mera presencia y/o seguir indicaciones jerárquicas, dentro de un proyecto o actividad, como ejercicio de participación al haber presente cierto grado de autonomía; sin embargo, en este contexto, las posibles acciones están delimitadas y no se corresponden con los deseos y propuestas de los partícipes.

Participación Consultiva (3): este grado supone un nivel participativo superior al anterior por el hecho de pasar de ser simples personajes, que se limitan a estar en el proyecto, a ser preguntados y tener la oportunidad de opinar, de dar valoraciones u ofrecer propuestas. Sin embargo, estas opiniones y diferentes puntos de vistas no son necesariamente tenidas en cuenta. En algunos casos, la motivación de consultar puede ser la de recabar información, pero sin ánimo de modificar lo existente. Un ejemplo podría ser (aunque no siempre) los consejos de participación de la infancia; cuando los niños y niñas trabajan y elaboran propuestas y medidas para mejorar el entorno y la comunidad en la que viven y que, sin embargo, el gobierno no atiende estas demandas.

Participación Proyectiva (2): este grado, de mayor rango participativo, se caracteriza no sólo por estar presente en el proyecto/actividad aportando la opinión personal, sino por pasar de ser sujeto pasivo a sujeto activo o *agente*. Esta categoría de participación requiere una mayor responsabilidad y compromiso para el buen desarrollo del proyecto/actividad; condiciona, en mayor o menor grado, que el participante perciba

como propio el proyecto. En la categoría anterior, un ejemplo de participación, por medio de una pregunta, sería “¿Cómo lo harías?”, refiriéndose a la opinión de terceros; sin embargo, en la presente categoría, la pregunta sería “¿Cómo lo vamos a llevar a cabo?”, ya que la opinión será relevante para el buen desarrollo de la actividad/proyecto como agente de cambio que supone el individuo. En esta categoría, los niños y niñas se consideran piezas necesarias para la buena ejecución del proyecto/actividad, en el cual pueden intervenir en éste desde el propio seno, poseyendo una influencia real y ejerciendo una participación efectiva.

Metaparticipación (1): esta categoría se caracteriza, por parte de un colectivo de la sociedad, por la exigencia ejercida para reclamar el derecho a la participación; esta presión se traduce (aunque no siempre) en nuevos mecanismos y espacios cedidos por el gobierno para la propia participación. Cuando un colectivo percibe de ineficaz o insuficiente los procesos participativos dentro de una comunidad, es cuando “se reclama el derecho a tomar parte en las decisiones” (Trilla & Novella, 2002). La *metaparticipación* se alcanza cuando un grupo de personas (niños y niñas, adolescentes, adultos, etc.) reivindican la falta de participación y, en consecuencia, consiguen el objeto de la propia participación.

Las teorías revisadas en el presente trabajo nos posibilitan obtener cierta óptica o punto de vista que nos permite analizar situaciones como el día a día, en los contextos familiares, en la escuela o en otras instituciones, en espacios públicos, etc., y podamos identificar si se está ejerciendo participación o no, si hay una cuestionable manipulación, qué tipo y grado de participación se ejerce (y se permite ejercer), entre otras cosas. Con un creciente ascenso, cada vez es más frecuente encontrar buenas prácticas que promocionan la participación infantil y que dan voz a los niños y niñas, basándose en teorías científicas como las revisadas, argumentadas con razones científicas y con una base jurídica de peso. Sin embargo, estas prácticas no dejan de ser experiencias anecdóticas, pues para que sea verdaderamente significativo, deben ser prácticas que estén presentes e incluidas en las políticas públicas del gobierno de la comunidad.

3. Metodología y Buenas prácticas.

En el presente apartado del proyecto, mediante una investigación cualitativa, abordaremos ejemplos de experiencias de éxito que se han efectuado en diferentes contextos. Se pretende hacer una búsqueda minuciosa de aquellas experiencias participativas llevadas a cabo que han sido respaldadas por la comunidad científica en función del progreso, desarrollo y conclusiones obtenidas como consecuencia de la puesta en práctica del proyecto; se trata, pues, de un análisis documental donde se verán reflejados los aspectos del marco teórico anteriormente vistos.

Como ejemplo de buenas prácticas, en Sevilla (España) encontramos la experiencia de éxito **Parlamento Joven**, el cual está dirigido a niños y niñas en edad escolar dentro del periodo de la Educación Secundaria Obligatoria (entre 12 y 16 años). Este programa pedagógico, que es llevado a cabo por los diferentes ayuntamientos de la provincia de Sevilla, pretende elaborar y ejecutar una serie de proyectos participativos dentro de las políticas públicas y de carácter duradero en el tiempo¹⁶; los proyectos llevados a cabo dentro de este programa involucran a varios participantes: el gobierno local de la comunidad (Alcaldes/as, Diputación provincial, técnicos/as de la juventud), al alumnado que vive en esta comunidad (dentro de la edad comprendida y nombrada anteriormente), los centros educativos implicados y los profesores y profesoras. Este programa tiene el fin de crear mecanismos para promocionar la participación juvenil desde los ayuntamientos, hacer partícipe la juventud e implicarlos como agentes de cambio de la comunidad en la que viven y crear una cultura democrática y de participación (De Alba, 2009).

¹⁶ El programa Parlamento Joven se inició en 2004 y sigue llevando a cabo proyectos participativos en los municipios adheridos al programa hasta la actualidad.



martes, 31 de mayo de 2016

Rocío Sutil: 'La Diputación, con su Parlamento Joven, genera el debate y fomenta las iniciativas de los chavales de 2º de ESO en la provincia'



Casi 600 jóvenes parlamentarios, con edades comprendidas entre los 13 y los 14 años, estudiantes de segundo curso de ESO y procedentes de 30 municipios sevillanos menores de 20 mil habitantes, han participado hoy en la Sesión Final del Programa Parlamento Joven, un evento con una doble dimensión: una de carácter institucional, en la que los muchachos y muchachas debaten los proyectos en los que han trabajado a lo largo del curso en sus respectivos pueblos, y otra más lúdica, una jornada convivencial que se desarrolla por el centro histórico de Sevilla y el Parque de María Luisa. Los chavales estarán acompañados por 10 alcaldes,

21 concejales, 30 agentes de dinamización juvenil y 17 profesores.

Figura 2. “Rocío Sutil: ‘La Diputación, con su Parlamento Joven, genera el debate y fomenta las iniciativas de los chavales de 2º de ESO en la provincia’”.

Nota: <https://www.dipusevilla.es/comunicacion/noticias/Rocio-Sutil-La-Diputacion-con-su-Parlamento-Joven-genera-el-debate-y-fomenta-las->

Desde un punto de vista pedagógico-educativo, favorece la educación en valores y promueve las habilidades sociales, a la vez que fomenta el uso del pensamiento crítico, la cooperación de grupo y el compromiso por el proyecto que se traduce como aumento de la confianza y autoestima. Desde un punto de vista político, estrecha la distancia entre la democracia y juventud, afianzando los cimientos de la democracia como sistema político actual, dando a conocer su sistema y haciendo uso de ésta. Desde un punto de vista cultural, fomenta una cultura democrática y de derechos fundamentales, como el de ser escuchado, el derecho a opinar, el derecho a participar, etc.

Este programa tiene como objetivo “posibilitar que la perspectiva juvenil sea escuchada” (de Alba Fernández, García Pérez, & Santisteban Fernández, 2012, p. 354) por el gobierno local de la comunidad, para así intervenir en los problemas que la infancia

identifica y resolverlos llevando a cabo nuevas propuestas de mejoras que, de hecho, la propia juventud plantea. En definitiva, se pretende incluir la perspectiva de la infancia dentro de las políticas públicas anuales para, de este modo, tener en cuenta al tercio de la población que, “por ley”, no tienen voz ni voto.

El programa se lleva a cabo a lo largo de dos cursos escolares o fases; durante el primer curso escolar, se llevan a cabo tareas de diagnóstico de las situaciones de cada comunidad, en el cual tanto niños como niñas identifican carencias de espacios, servicios, etc. o problemas en su comunidad. En el segundo curso escolar, se elabora el Plan de Acción, diseñando las actuaciones que tendrán que dar respuesta a las cuestiones planteadas. La mayor parte de trabajo se elabora en las aulas de los centros educativos gracias a la implicación de los profesores y profesoras, quienes llevan a cabo las sesiones necesarias durante el horario lectivo (de Alba Fernández, García Pérez, & Santisteban Fernández, 2012).

A pesar de la voluntad de la puesta en práctica y del éxito de este programa participativo, cabe señalar un aspecto: las propuestas llevadas a cabo requieren una aceptación por parte del Ayuntamiento mediante un protocolo de adhesión, donde se garantiza el apoyo en el proceso y compromiso con los resultados. Sin embargo, leyendo detenidamente entre líneas, vemos que es el Ayuntamiento quien decide qué proyecto se ejecutará -a pesar de ser una propuesta de niños y niñas- y no los propios niños y niñas; por lo que no todas las propuestas por parte de los niños son acogidas por el ayuntamiento, pero si la propuesta elegida por el ayuntamiento para llevarla a cabo es fruto de una propuesta de la infancia. Este programa, sin dudas, se sitúa en uno de los peldaños más altos de La Escalera de Participación, pues resulta encajar con los aspectos de los modelos de participación genuina. Si tuviésemos que catalogar este programa, se encontraría entre el peldaño 3º y 2º, pues las propuestas son pensadas por niños y niñas, pero quien realmente decide qué propuesta llevar a cabo es el propio Ayuntamiento; cabe añadir que las fases dependen, en gran medida, de los adultos (gobierno local, técnicos de la Juventud, profesores y profesoras) y los niños se limitan a aceptar las condiciones y las fases interpuestas, participando en éstas. Se podría catalogar, dando nombre a ese peldaño 2,5 inexistente, como *Proyectos pensado por niños, proceso guiado por adultos y decisiones compartidas con los niños*. En cualquier caso, los niños y niñas necesitan de la asesoría y compromiso del Ayuntamiento para llevar estas iniciativas que ayudan a realizar la tarea

de construir una comunidad más habitable para todos y todas. Si tomamos como referencia la teoría de la participación de Trilla y Novella (2001), podemos catalogar este programa dentro de la **Participación Proyectiva (2)**, pues los niños y niñas actúan como sujetos activos dentro del programa y se convierten en agentes de cambio con gran protagonismo y responsabilidades, quienes consideran como propio el proyecto al ser propuesto por ellos mismos. Este programa, al ser ejecutado por niños y adultos, necesitan de la constante interacción y cooperación para el buen desarrollo del proyecto, por lo que la opinión de los niños y niñas será relevante para el buen desarrollo del propio programa, siendo piezas claves para la efectiva ejecución.

No obstante, el merecido reconocimiento del programa y los resultados positivos recogidos en diversos estudios, no se debe inferir deduciendo que todos los proyectos llevados a cabo en los municipios contienen la misma calidad participativa y esencia que el propio programa pretende transmitir, pues habría que analizar los diferentes proyectos llevados a cabo cada año por los numerosos municipios.

Otro ejemplo de buenas prácticas en materia participativa lo encontramos en Barcelona (España). El Ayuntamiento de esta ciudad lleva a cabo un plan pionero que sitúa el juego infantil al aire libre entre las políticas públicas para hacer una ciudad más habitable para los niños y niñas.

Tal y como dice la noticia, este primer **Plan de Juego En El Espacio Público** pretende mejorar cualitativa y cualitativamente las oportunidades de juego en el espacio público de la ciudad, lo que se traduce como beneficio en la salud, desarrollo y bienestar tanto de la infancia como en el tejido comunitario y la convivencia de éste. Este plan pretende someter la ciudad a una metamorfosis: pasar de ser una ciudad con áreas de juego a una ciudad jugable.

Noticias

BARCELONA PRESENTA EL PRIMER PLAN DE JUEGO EN EL ESPACIO PÚBLICO

07/02/2019



Barcelona cuenta por primera vez con un Plan del juego en el espacio público, un plan pionero y ambicioso que sitúa el juego y la actividad física al aire libre entre las políticas claves para hacer una ciudad más habitable y mejorar la vida de los vecinos y vecinas, empezando por los niños, niñas y adolescentes.

El Plan, que se ha presentado durante la jornada Juego y ciudad, en la que se ha debatido sobre el juego de niños, niñas y adolescentes en el espacio público, pretende mejorar y diversificar las oportunidades de juego y actividad física en el espacio público por sus amplios beneficios tanto para el desarrollo y bienestar de la infancia y la adolescencia como en la salud y la vida comunitaria y la convivencia de toda la ciudadanía.

Es el resultado de un proceso transversal y participado, coordinado por el Institut Infància i Adolescència, con más de 400 personas involucradas, tanto profesionales municipales, entidades, personas expertas, niños y adultos. Este trabajo, de más de un año, ha servido para construir horizonte, criterios y acciones entre el Ayuntamiento y entidades y expertos. Así, el plan recoge demandas ciudadanas y sociales, se inspira en planes de juego pioneros de otras ciudades como Dublín o Londres y responde a las recomendaciones de Naciones Unidas para hacer avanzar el derecho al juego, derecho humano específico de niños y adolescentes.

Figura 3. “Barcelona presenta el primer plan de juego en el espacio público”.

Nota: <https://institutinfancia.cat/es/noticias/barcelona-presenta-el-primer-pla-del-joc-a-lespai-public/>

Este proyecto, al estar incluido en sus políticas públicas, es de carácter duradero en el tiempo, comprometiéndose con el Horizonte 2030 u *Objetivos de Desarrollo Disponible 2030*¹⁷. Algunos de los objetivos que se persiguen son: mejorar la Salud y Bienestar (Objetivo nº 3) creando más espacios de juego y reduciendo el espacio cedido a los coches, favoreciendo la actividad física a aire libre, mejorando la habitabilidad de la ciudadanía y, sobre todo mejorando las condiciones de juego de los niños y niñas; Reducción de las Desigualdades (Objetivo nº 4) favoreciendo el incremento de zonas públicas de juego al aire libre en plazas y vías, pudiendo ser accesible por toda la comunidad sin necesidad de recurrir a espacios alternativos de pago; promoción de un modelo de Ciudades y comunidades Sostenibles (Objetivo nº 4) favoreciendo nuevos espacios seguros, inclusivos, sostenibles y resilientes, ampliando los espacios verdes, espacios de intercambios, espacios accesibles para toda la ciudadanía; avance en la Acción por el Clima (Objetivo nº 13) reduciendo las circulaciones de vehículos para

¹⁷ El 25 de septiembre de 2015, 193 países se comprometieron con los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenibles de Naciones Unidas y su cumplimiento para el año 2030. Los objetivos persiguen la igualdad entre la ciudadanía, protección al planeta y asegurar la prosperidad. Para ampliar información, véase <https://www.agenda2030.gob.es/es/objetivos>

ampliar las zonas de juego y, como consecuencia, reduciendo las emisiones y fomentando el transporte sostenible como la bicicleta.

Este plan comprende 63 actuaciones que responden a una óptica integrada y transversal, demandada por los niños y niñas y adultos que se posicionan a favor de reacondicionar los espacios para la jugabilidad de la ciudad y, por lo tanto, se posicionan en defensa de la infancia; las acciones dentro de este plan abarcan desde acciones para remodelar la logística urbana hasta acciones sociales. Estas actuaciones son pensadas teniendo en cuenta 3 ámbitos principales y 7 criterios como base. Estos 3 ámbitos se corresponden con:

- Áreas de juego: áreas designadas para jugar que incorporen elementos de juego.
- Espacios lúdicos y entornos: espacios que indiquen un área de juego y que también ofrezcan posibilidades lúdicas en el entorno y en los accesos, como parques y jardines, plazas o calles peatonales.
- Ciudad “jugable”: conjunto de espacios urbanos no vinculados con áreas de juego ni a los entornos donde se juega y se realiza actividades física-deportivas de manera más o menos espontánea o casual tanto por niños y niñas, jóvenes o adultos, y que permitan maximizar las oportunidades de juego con diversas tácticas, desde ampliar, optimizar y/o acondicionar espacios urbanos con mayor valor y posibilidades de jugabilidad, pasando por iniciativas de dinamización. Estos espacios se distinguen en:

- Espacios urbanos de juego fortuito.
- Espacios de juego deportivo.
- Tácticas que estimulen el juego.

Teniendo como marco referencial las recomendaciones del Comité de los Derechos de la Infancia de las Naciones Unidas sobre el derecho al juego (art. 31), y partiendo del análisis del marco de referencia internacional¹⁸ sobre el diseño para maximizar la jugabilidad del

¹⁸ Existen proyectos antecesores, usados como marcos referenciales en un contexto internacional, los cuales son llevados a cabo para mejorar el entorno y la jugabilidad de la comunidad/ciudad, como *Design*

entorno urbano, se elaboran 7 criterios básicos, que servirán como cimientos para el diseño y desarrollo del plan. Los criterios son:

- Batería de propuestas de juego creativo y con retos para el buen desarrollo de los niños y niñas.
- Espacios físicos diversos, estimulantes y con accesibilidad.
- Espacios de juego inclusivos por edad, género, culturas y discapacidades.
- Contacto con la naturaleza, zonas verdes y la exploración con elementos naturales.
- Juego compartido y colaborativo.
- Juegos de encuentro y convivencia comunitaria.
- Ecosistemas lúdicos, entornos seguros y jugables.

Este proyecto es el resultado de un largo proceso de trabajo y cooperación entre cuatro agentes implicados, los cuáles engloban tanto las diferentes instituciones del gobierno local que trabajan con la infancia y tienen el marco de derechos de la infancia como línea transversal de actuaciones, como aquellas instituciones de Urbanismo, Ecología y Movilidad, Asociaciones y Entidades que están vinculadas a la infancia, el juego y los espacios públicos, etc.

Sin embargo, las acciones planteadas dentro del proyecto no han sido llevadas a cabo sin la participación de los niños y niñas. La propia infancia, por medio del programa **Parlens els nens i nenes**¹⁹, ha participado en encuestas que tratan diversas cuestiones tales como aquellas relacionadas con cuatro condiciones básicas del juego: tiempo, espacios, libertad y compañía para el juego. Estas encuestas han sido rellenas por más de 4000 niños y niñas de edad comprendida de 10 a 12 años que viven en la ciudad de Barcelona. Algunas de las conclusiones que se han obtenido y que han servido como orientaciones de cara al desarrollo del plan han sido:

for play (Inglaterra), *London study of playgrounds* (Inglaterra) o *7c Guide to young children outdoor play spaces* (Canadá)

¹⁹ Parlens els nens i nenes (Hablan los niños y niñas) es un programa de conocimiento sobre el bienestar de los niños y niñas que habitan en la ciudad de Barcelona. Las metodologías usadas en este programa son de carácter participativo y centradas en la investigación orientada al cambio a partir del análisis de las propuestas de los niños y niñas para la mejora de su bienestar.

- 47% de los niños y niñas no estaban satisfechos con las zonas de juego y diversión de su barrio.
- 2 de cada 8 (17%) niños dicen no tener de un lugar al aire libre donde poder jugar de manera segura.
- 53% de los niños no están satisfechos con su tiempo libre disponible para el juego.
- 4 de cada 10 (38%) niños no juega ni pasa mucho tiempo al aire libre.
- 47% de los niños manifiestan no estar satisfechos con el grado de libertad o autonomía que tienen en casa, escuela o en la calle.
- 3 de cada 10 (29%) niños no están satisfechos con la seguridad que sienten a la hora de afrontar adversidades.
- 1 de cada 4 (27%) niños de 10 a 12 años expresan no estar muy satisfechos con su propio cuerpo.
- 1 de cada 4 (25%) niños no está muy satisfecho con sus amigos y amigas, y el porcentaje aumenta a 1 de cada 3 (34%) si hablamos de la satisfacción con los compañeros y compañeras de escuela.

Las acciones planteadas son pensadas en base a los resultados obtenidos por las encuestas rellenas por los niños y niñas, por lo que este plan pretende satisfacer y resolver los problemas que la infancia identifica y que los adultos no vemos. Si catalogásemos este proyecto participativo según La Escalera de Participación, se situaría entre el peldaño 4º y 3º, pues los adultos sí han consultado a los niños y niñas por medio de las encuestas, obteniendo los resultados necesarios para orientar las acciones que conforman el propio plan. Por otra parte, algunas de las acciones llevadas a cabo son fruto de la participación de los niños, puesto que los nuevos espacios serán para el uso y disfrute de estos, siendo la infancia el principal beneficiado. Cabe señalar que, según la propia teoría de Hart, tanto el escalón 3 como en el presente plan, el proyecto agrupará a una muestra significativa de la infancia, siendo precisamente este un proyecto de grandes dimensiones, el cual podrán beneficiarse generaciones presentes como futuras generaciones. Se podría catalogar, dando nombre a ese peldaño 3,5 inexistente, como ***Proyectos iniciados por adultos, a partir de consultas, donde existen decisiones compartidas con los niños.***

Si tomamos como referencia la teoría de la participación de Trilla y Novella (2001), podemos catalogar este programa dentro de la ***Participación Consultiva (3)***, pues este plan incluye a los niños y niñas como pieza fundamental, ya que cuentan con la

oportunidad de poder opinar y valorar por medio de las encuestas diseñadas por adultos. En este caso, los resultados sí son tenidas en cuenta y son las necesarias para perseguir los objetivos marcados; mediante las consultas realizadas, las actuaciones van dirigidas a resolver los problemas expresados y las propuestas hechas por la infancia.

4. Conclusiones.

“No vuela quien tiene alas, sino quien tiene un cielo”

Elvira Sastre (2016, p. 17)

Los niños y las niñas, y la infancia en general, tienen alas y capacidades para volar, pero tristemente y a lo largo de la historia los adultos le hemos negado el cielo. Solo sería necesario hacer una revisión de la historia de la infancia para poder corroborar esta afirmación. Y no es más verdad que la de afirmar que, en esta época, siglo y década, la infancia se encuentra por primera vez en una situación privilegiada si tuviésemos que compararla con periodos de la historia pasados. Sin embargo, no se puede perder de vista los marcos culturales. Según Lansdown (2014), el desarrollo infantil está sujeto a un proceso cultural y, por lo tanto, determinado a procesos económicos, sociales y culturales.

Dentro de este enfoque, el trato a la infancia lamentablemente no es siempre igual; en los países más empobrecidos, países con sistemas políticos no democráticos, países donde la explotación infantil es legal, países donde las condiciones climáticas o las guerras afectan a la infancia y a la ciudadanía en general, países donde el color de piel del niño resulta determinante para el desarrollo evolutivo por crecer en una cultura racista, países donde reina el adultocentrismo y las personas comprometidas con la infancia no son escuchadas, o en aquellos países que no usan la Convención de los Derechos del Niño como marco transversal en sus líneas de actuación, los niños y niñas son más vulnerables y sensibles de vivir un maltrato por parte de los adultos.

Sin embargo, cualquier comparación con siglos anteriores, mostraría unos resultados engañosamente positivos, pues, aunque ha habido grandes avances, no ha sido de forma homogénea a nivel global, provocando un trato desigual según las circunstancias donde nazca y se desarrolle un niño o niña.

Tal y como se apuntó anteriormente, el sistema democrático se impone ante cualquier otra forma de gobierno; Rober Dahl (1999) puso de relieve la preeminencia con diez ventajas del sistema democrático con respecto al resto de sistemas políticos. Partiendo de esta base, lo que supondría partir también desde una base histórica y científica, mantener

y defender los valores de la democracia y transmitirlo a futuras generaciones será la mejor herencia que podrán tener los futuros ciudadanos y ciudadanas.

Sin embargo, la democracia no se hereda, sino que se aprende; Novella Cámara (2012) señala que la transmisión de los valores es un elemento inherente a las relaciones humanas y en las comunidades. Por lo tanto, los adultos somos los responsables de transmitir la democracia y sus valores, el valor de la participación, fomentar una cultura de derechos necesaria en cualquier democracia.

Mediante pedagogías antiautoritarias (Novella Cámara, 2012) o pedagogías democráticas, sea en la escuela o en la familia, los niños y las niñas crecen como personas libres, conocen qué es la democracia, aprenden a ejercer su derecho a la participación, aprenden que están en su derecho a ser escuchados, a ejercer influencia en temas que afectan directamente a ellos. Como ya hemos visto, la comunidad científica y educativa respaldan las razones por la que poner en prácticas este tipo de enseñanza, pues nos relatan los diferentes beneficios que conlleva aplicar y ejercer la participación, tanto a nivel individual como a nivel general, siendo el niño o la niña el directo beneficiario, pero también sus iguales, su familia y la comunidad en la que vive en general.

No obstante, cabe señalar que somos los adultos quienes tenemos que ceder, involucrarnos e implicarnos para que los niños y niñas puedan ejercer sus derechos y, más concretamente, el derecho a participar. Durante siglos de historia, la infancia tuvo negada la posibilidad de participar, porque participar conlleva compartir el poder de la toma de decisiones con la infancia, conlleva ceder espacio para que la infancia pueda influenciar como personas sujetas de derechos que viven en la misma comunidad que los adultos, porque promocionar la participación de la infancia es un gesto de generosidad, honestidad y solidaridad. Pero no basta con promocionar la participación: los niños y niñas participan realmente cuando los adultos formulamos mecanismos para la participación (metaparticipación) y proporcionamos herramientas para ejercer esta. Tampoco basta con el simple y simbólico hecho de haber reflejado el derecho del niño a participar por ley; que contemos con una base jurídica de obligado cumplimiento es un gran paso y una buena noticia para los derechos de los niños y las niñas, pero hace falta que la participación se materialice en prácticas concretas, permitiendo el ejercicio de los derechos de los niños. (Trilla & Novella, 2002) (Novella Cámara, 2012)

Gracias a las teorías formuladas, las personas comprometidas con la infancia podemos contar con herramientas para poder saber qué es la verdadera participación, poder analizar diferentes contextos o acciones de carácter participativo y nos podemos apoyar en estas para diseñar verdaderas acciones que promocionen una real participación. Sin embargo, analizando las anteriores experiencias, se pone de manifiesto la necesidad de indagar en una escalera de participación más exhaustiva, la cual cuente con un abanico de posibilidades aún mayor y abarque el mayor número de situaciones dentro de sus peldaños.

Gracias a las teorías formuladas, se ha podido analizar las buenas prácticas vistas anteriormente y, con respecto a estas, cabe destacar varias conclusiones:

El Parlamento Joven pretende llevar a cabo experiencias participativas reales, donde los niños y las niñas viven el proceso desde un primer plano y forman parte, prácticamente, en casi todas las etapas del proceso. A pesar de las conclusiones y evidencias científicas de esta buena práctica, cabe señalar que existen numerosos municipios adheridos al programa, los cuales llevan a cabo proyectos anualmente y la calidad de estos varía de un año para otro, de un municipio a otro. La calidad de estos proyectos va a depender fundamentalmente de la formación y planificación de los técnicos de la juventud, la disponibilidad y despliegue de recursos del Ayuntamiento, y el tiempo de dedicación por parte de los docentes durante el horario escolar (De Alba, 2009).

Fundamentalmente, el valor de los proyectos va a depender de la implicación de los adultos que intervengan en el proceso, pues la complejidad de las propuestas por parte de los niños implicados es directamente proporcional a la magnitud de los problemas/carencias que identifican en la comunidad en la que viven y, sabiendo que es el gobierno local quien elige la propuesta a llevar a cabo, las soluciones propuestas más complejas -y más significativas- no siempre llegan a realizarse, sea por falta de presupuesto, falta de interés, falta de tiempo o por tener una postura de oposición para mantener ciertos privilegios, pues peatonalizar algunas calles para que los niños y niñas salgan a correr y jugar en un espacio seguro impediría que los adultos pudiéramos llegar con nuestro vehículo al destino que quisiésemos.

Otra conclusión que se puede extraer del análisis de las buenas prácticas es que el Plan de Juego En El Espacio Público es fruto, por una parte, por la participación de la infancia y la implicación de los adultos, pero, por otra parte, es fruto de la voluntad de querer realizar un programa de metamorfosis en una gran ciudad -pasar de una ciudad con áreas de juego a una ciudad jugable- que cuenta con proyectos de referencia internacional que sirven de precedentes para poder orientar el trabajo. Para los más escépticos, si se quiere se puede, pues sólo habría que acudir a las buenas prácticas llevadas a cabo en otros países y que promocionan una real participación y una cultura de derechos que sirven como marcos de referencia para implementar proyectos del mismo carácter. Esto pone de manifiesto que cualquier ciudad o comunidad, si se lo propone, puede llevar a cabo experiencias de éxito precedentes con evidencias científicas que se han logrado realizar satisfactoriamente.

Sin embargo, cabe destacar una última conclusión sobre el análisis de las buenas prácticas: aunque el proyecto participativo de gran ambición que se está llevando a cabo en Barcelona tiene una repercusión de grandes dimensiones directamente en la infancia y en la jugabilidad de la ciudad, es de menor carácter participativo, pues el diseño de las acciones, aunque están pensadas para los niños y niñas, son pensadas (posiblemente inspiradas a raíz de la participación de los niños) y desarrolladas por los adultos para el beneficio de la infancia, y no han sido fruto del trabajo de los niños ni de la elaboración directa de las propuesta de los niños. Por otro lado, el Parlamento Joven de Sevilla es de mayor carácter participativo porque es la ejecución directa de una propuesta pensada por los propios niños que participan, conociendo los mecanismos del programa, conociendo la repercusión de sus acciones y la influencia que pueden ejercer en su entorno, conociendo qué es ejercer la participación, ser escuchado, hacer real una propuesta desarrollada a raíz de acciones democráticas y consensuadas entre los propios participantes y el resto de agentes involucrados.

5. Referencias bibliográficas.

- De Alba, N. (2009). El Parlamento Joven: una experiencia de educación para la ciudadanía democrática. *Revista de Investigación en la Escuela*, 68, 73-84.
- Ayuntamiento de Barcelona & Institut Infància i Adolescència (2019). *Pla del joc a l'espai públic de Barcelona amb horitzó 2030*. Barcelona. Recuperado el 18 de mayo de 2020, de https://www.slideshare.net/Barcelona_cat/mesura-de-govern-bcn-dona-molt-de-joc
- Ayuntamiento de Barcelona (2020). Protegemos las escuelas. Recuperado el 18 de mayo de 2020, de <https://ajuntament.barcelona.cat/ecologiaurbana/es/que-hacemos-y-porque/urbanismo-para-los-barrios/protegemos-escuelas>
- Cussianovich, A., Alfageme, E., Arenas, F., Castro, J., & Oviedo, J.R. (2001). *La infancia en los escenarios futuros*. Lima: Edit. Universidad Nacional Mayor San Marcos.
- Delgado, B. (1998). *Historia de la Infancia*. Barcelona: Ariel Educación.
- Diputación de Sevilla (2019). Parlamento Joven. Recuperado el 16 de mayo de 2020, de <http://www.parlamentojoven.org/>
- Gallego-Henao, A. M. (2015). Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 151-165.
- García Pérez, F.F. & De Alba, N. (2007). Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. *Didáctica Geográfica*, 9, 243-258.
- Ferreas Tomé, J., Herrero Campo, T., Estada Aceña, P., Montero Domínguez, M., García Ocaña, V., Fernández Márquez, G. & Pérez Bonilla, L. (2012). "Parlamento Joven" y "Seguro que te mueves": Itinerario de participación juvenil en los ayuntamientos. En De Alba Fernández, N., García Pérez, F. F. & Santisteban Fernández, A. *Educar para la participación*

ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales, 353-362. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales: Diada Editora.

- Hojholt, C. (2005). El desarrollo infantil a partir de sus contextos sociales. *Psicología y Ciencia Social*, 7(1-2), 22-40.
- Lansdown, G. (2005). *La evolución de las facultades del niño*. Florencia: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. Boletín Oficial del Estado, núm. 15, de 17 de enero de 1996, p. 1-39. Recuperada de <https://www.boe.es/buscar/pdf/1996/BOE-A-1996-1069-consolidado.pdf>
- Marchioni, M. (2014). De las comunidades y de lo comunitario. *Revista Espacios Transnacionales*, 2(3), 112-118.
- Mause, L. D. (1994). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza.
- Merino, M. (1995). La participación ciudadana en la democracia. IFE. *Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática*, 4, 1-32.
- Moreno García, T. E. (2000). Participación infantil (Child participation). *Espacio para la Infancia*, 14, 2-48.
- Moreno Fernández, O. & García Pérez, F.F. (2015). Ciudadanía, participación y compromiso con los problemas socioambientales. Concepciones del alumnado participante en programas educativos andaluces. *Revista Investigación en la Escuela*, (86), 21-34.
- Novella Cámara, A. M. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Revista teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 380-403.

- Pindado, F. (2008). *La participación ciudadana es la vida de las ciudades*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Prados Gallardo, M. d., Sánchez Jiménez, V., Sánchez Queija, I., del Rey Alamillo, R., Pertegal Vega, M. Á., Reina Flores, M. d., . . . Mora Merchán, J. (2016). *Manual de psicología de la educación para docentes de Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Restrepo, D. I. (1998). Eslabones y precipicios entre participación y democracia. *Cuadernos de Economía*, 17(28), 117-147.
- Sounoglou, M., & Michalopoulou, A. (2016). Early Childhood Education Curricula: Human Rights and Citizenship in Early Childhood Education. *Journal of Education and Learning*, 6(2), 53-68.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Barcelona: Grao.
- Trilla Bernet, J., & Novella Cámara, A. M. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de educación*, 356, 23-43.
- Trilla, J., & Novella, A. (2002). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.
- UNICEF (2000). *La convención sobre los derechos del Niño*. Buenos Aires: UNICEF.

