

LA PARTICIPACIÓN ES UN ASUNTO DE NIÑOS

Presentado por:

Yohanna Milena Flórez Díaz  
Nubia Constanza García Munévar  
Josué David Parales Girón

Director:

Juan Carlos Garzón Rodríguez

TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE MÁSTER EN DESARROLLO  
EDUCATIVO Y SOCIAL

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO  
CINDE  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL  
COLOMBIA

2015

## AGRADECIMIENTOS

Al Sistema Nacional de Bienestar Familiar, la Universidad Pedagógica Nacional y al CINDE por apoyar nuevas perspectivas académicas y otras posibilidades de construcción de saberes.

A nuestras instituciones, Ministerio de Cultura, SENA e ICBF por posibilitar el camino y ofrecer un lugar de aprendizaje y de reflexión permanente.

A nuestros compañeros y amigos por avivar el debate y especialmente al maestro Juan Carlos Garzón por creer en nuestro trabajo más allá de nosotros mismos.

A nuestras familias:


A la señora Celina, mi mayor ejemplo de amor y generosidad, a Marcelita y mis sobrinos por la compañía y sus eternas sonrisas, a Néstor por la paciencia, la fuerza y el amor sostenido a pesar de las ausencias y a Don Carlos quién siempre ha impulsado mis sueños.

A Leonardo, que con su amor, comprensión, paciencia y fortaleza me apoyó para que pudiese llegar a feliz puerto. A mi madre Lilia, hermanos y familia por sus palabras de aliento y cariño incondicional.

A quienes entre la cercanía y la distancia nos acogen, no nos olvidan y desde el afecto nos dan la posibilidad de pensar distinto. Infinitas gracias a mis padres Neyla y David, a mis hermanos Claudia, Santiago y Jair, y a todos aquellos que nos hacen sentir queridos.

Y sin duda a los niños y niñas, grandes inspirados de nuestra vida por quienes vale la pena una y mil reflexiones, los artífices de otros mundos posibles y con quienes podemos construir y transformar, con quienes podemos hacer de Colombia el país que todos queremos.

Yohan, Cony y Josu.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad al servicio</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 3 de 132</b>	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de Grado de Maestría de Investigación
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central – Centro de Documentación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)
<b>Título del documento</b>	La Participación es un Asunto de Niños.
<b>Autor(es)</b>	Flórez Díaz, Yohanna Milena; García Munévar, Nubia Constanza; Parales Girón, Josué David
<b>Director</b>	Juan Carlos Garzón Rodríguez
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional (UPN) – CINDE, 2015. 132 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	
<b>Palabras Claves</b>	PARTICIPACIÓN; PRIMERA INFANCIA; CAMPO; RELACIONES DE PODER; NUEVO COMIENZO

<b>2. Descripción</b>
<p>Tesis de grado donde los autores generan una serie de preguntas, discusiones y consideraciones que tienen como objetivo ampliar la comprensión en relación con la participación, en especial desde la primera infancia. Para ello, problematizan las posturas teóricas más relevantes respecto de la participación infantil: Hart, Gaitán, Trilla y Novella y Lansdown, develando algunas de las propuestas para su ejercicio. Mencionan argumentos que son la plataforma sobre la cual se construyen sus postulados como el ideal democrático, el enfoque de derechos, la construcción de ciudadanía o los espacios generados por los adultos, entre otros. Así también evidencian que para promover la participación desde la primera infancia es necesario considerar posturas que promuevan otros debates, por lo cual proponen retomar las categorías analizadas por Bourdieu y Foucault respecto del “campo” y las “relaciones de poder”, así como la propuesta de Bustelo quien pondera la infancia como un nuevo comienzo y en tal sentido plantean la participación de los niños y niñas desde una perspectiva transformadora y emancipadora.</p>
<b>3. Fuentes</b>
<p>Bourdieu, P. (2002). Campo de poder, campo intelectual. Recuperado de <a href="http://daniellargo.com/wp-content/uploads/2014/12/PIERRE-BOURDIEU-campo-de-poder-">http://daniellargo.com/wp-content/uploads/2014/12/PIERRE-BOURDIEU-campo-de-poder-</a></p>

campo-intelectual.pdf.

Bustelo, E. (2011). El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo. Argentina: Siglo Veintiuno.

Cussianovich, A. (2006). Ensayo sobre infancia. Sujetos de derechos y protagonista. Recuperado de [http://www.ifejant.org.pe/Archivos/PDF/ensayos\\_sobre\\_infancia.pdf](http://www.ifejant.org.pe/Archivos/PDF/ensayos_sobre_infancia.pdf).

Foucault, M. (1979). Microfísica del Poder. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.

Foucault, M. (1999). Estrategias de Poder Obras Esenciales, Volumen II. Barcelona: Paidós.

Gaitán, A. (1998). La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas. Recuperado de <http://www.unicefirc.org/publications/pdf/bogota.pdf>.

Giménez G. (2002). Introducción a la sociología de Pierre Bourdieu. Colección Pedagógica Universitaria. UNAM. Recuperado de [http://www.uv.mx/cpue/colped/N\\_3738/B%20Gilberto%20Gimenez%20Introduccion%202.pdf](http://www.uv.mx/cpue/colped/N_3738/B%20Gilberto%20Gimenez%20Introduccion%202.pdf)

Hart, R. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. Ensayo 4. Bogotá: Unicef.

Lansdown, G. (2004) ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/polinfan/2006/area-lectura/mod-1/Me-haces-caso.pdf>


Trilla, J., & Novella, A. (2001, mayo). Educación y participación social de la infancia. Revista Iberoamericana de Educación (Nº26). Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie26a07.htm>

#### 4. Contenidos

En este documento se evidencian algunas de las posturas más relevantes en torno a la participación infantil, con el objetivo de problematizar el planteamiento de autores que promueven el ejercicio de la participación con base en acciones como expresar y decidir y que evidencian prácticas relacionadas especialmente con el ejercicio democrático, se propone considerar los argumentos que son la estructura sobre la que se erige la participación, así como ponderar algunas claves que se han olvidado y que pueden ser de utilidad para comprender el tema de participación especialmente desde la primera infancia.

En el primer capítulo se presentan las posturas teóricas de Roger Hart, Ángel Gaitán, Jaime Trilla y Ana Novella quienes plantean unas definiciones, modelos y recomendaciones para el ejercicio de la participación. El capítulo concluye con los puntos de convergencia y las contradicciones en torno a lo expuesto por ellos.

En el segundo capítulo se presenta la postura de Gerinson Lansdown, quien plantea específicamente la participación en los primeros años de vida, propone un modelo y un instrumento para medirla. En este capítulo se incluye el análisis de las investigaciones que consideran el binomio participación y primera infancia que evidencian algunas concepciones, ideas o nociones en torno a estos temas y que tienen relación con las posturas de Lansdown.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realizando el aprendizaje</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 5 de 132</b>	

En el tercer capítulo se plantean algunas de las bases que estructuran las teorías de la participación y que denominaron “supuestos”, por cuanto constituyen la plataforma sobre la cual se establecen sus postulados: el ideal democrático, el enfoque de derechos, la construcción de ciudadanía, la palabra como habilitante, los espacios generados por los adultos, la autonomía y su relación con la toma de decisiones.

El cuarto capítulo analiza aquellos asuntos que parecen olvidados y pueden ser fundamentales para construir propuestas sobre la participación desde la primera infancia. Así, las consideraciones de Pierre Bourdieu y Michel Foucault permiten articular a la noción de participación, las categorías de “campo” y “relaciones de poder” y las de Eduardo Bustelo que conducen a la reflexión sobre la infancia como un nuevo comienzo, y por tanto la participación de los niños y niñas se constituye en la posibilidad de construir, proponer y ser con ellos y ellas.

### **5. Metodología**

Esta tesis de grado se inscribe en la metodología de la investigación documental, de corte teórico, caracterizado por la búsqueda, revisión, análisis y discusión de autores que han trabajado respecto de la participación infantil. La propuesta inicial de esta investigación era realizar un estudio cualitativo de orden descriptivo que respondiera a la pregunta: ¿Cuál es el campo o estructura de relaciones entre los niños y niñas en primera infancia y los adultos, que permite o dificulta la participación infantil? En el proceso de construcción teórica y metodológica, se perfilaron categorías emergentes resultado del análisis de planteamientos en relación con la participación infantil y que dada la pregunta respecto de un “campo o estructura” llevó a considerar autores como Bourdieu y Foucault.

A partir de descriptores como primera infancia, relaciones de poder, participación infantil, derecho a la participación, toma de decisiones, relaciones adulto/niño y subjetividad política, se revisaron investigaciones relacionadas con la participación infantil, lo que permitió establecer categorías comunes denominadas tendencias. Estos hallazgos y su relación con la pregunta movilizadora llevaron a considerar que las prácticas y espacios creados en torno de la participación infantil, si bien podían ser comprendidos desde lo descriptivo, también impulsaban a cuestionar el campo conceptual de las nociones y definiciones de participación infantil, asunto que reorientó el camino de la investigación.

El análisis de las posturas respecto de la participación infantil permitió identificar algunas contradicciones en las propuestas y encontrar su sintonía con las tendencias. Por ello, se consideró fundamental realizar una reflexión de aquello que subyace a la participación infantil, es decir, su relación con la noción de democracia y construcción de ciudadanía, el marco de los derechos, la emergencia de la palabra, el binomio autonomía/toma de decisiones y la idea de que los adultos generan los espacios de participación, todos ellos considerados como “supuestos”.

Por último se analizan asuntos que parecen olvidados y pueden ser fundamentales para

construir propuestas sobre la participación desde la primera infancia, a partir de los planteamientos de Bourdieu, Foucault y Bustelo, quienes desarrollan categorías como “campo”, “relaciones de poder” e “infancia”, permitiendo transformar las comprensiones o generar nuevos significados respecto de la participación infantil, especialmente en la primera infancia.

## 6. Conclusiones

La revisión teórica realizada da cuenta de cómo se ha venido posicionando la participación infantil en las últimas dos décadas, en donde se ha considerado como un proceso de carácter gradual, que demanda de los niños y niñas el desarrollo de habilidades y capacidades para ir superando escaños en los que se observan avances a la hora de expresar, opinar e incidir en las decisiones que se toman respecto de temas que son de interés por parte de los niños y niñas de acuerdo a sus características individuales, sociales y culturales.


En los autores abordados (Roger Hart, Ángel Gaitán, Jaume Trilla y Ana Novella), está presente la defensa de la democracia como elemento dinamizador del régimen político, en donde y de modo sostenido, la intención de los adultos radica en que niñas y niños vayan participando en experiencias que los aproximen al desarrollo de ejercicios electorales, acciones de grupo organizadas y al establecimiento de decisiones compartidas que aporten a la construcción de ciudadanía.

Los modelos de participación infantil revisados, recogen lo enunciado en la Convención de los derechos del niño (CDN) al considerar al niño como sujeto de derechos, promoviendo su autonomía y expresión, habilitando para ello las condiciones o requisitos necesarios. En este contexto, la participación es resultado de que la voz de los niños sea escuchada por los adultos, sus opiniones tenidas en cuenta y decidan sobre asuntos que los afectan, así los articulados de la CDN se asocian con la construcción de una sociedad más democrática.

Ahora bien, en la consideración de que la infancia es la emergencia de posibilidades de pensar el mundo desde otros puntos de vista y se constituye en la vía de nuevas perspectivas, la participación se erige como un camino, como una de las posibilidades que tienen los niños y niñas de darle un nuevo sentido a la vida misma. Pareciera entonces que es válido considerar que la participación, tal como diversas posturas lo mencionan, no emerge en el marco de la democracia sino más bien a pesar de ella.

La emergencia de los derechos ofrece una suerte de “seguridad jurídica”, requerida por la sociedad, que se establece como una técnica, estrategia o tecnología de poder, en donde el derecho adquiere un sentido biopolítico, dado que se ancla a los modos de vida de los seres humanos. Desde allí habilita la generación de ciertas potencialidades y capacidades, que en el terreno de la participación en la primera infancia, aparecen como funcionales y deseables, logrando incluso que desde diversos movimientos sociales se promueva la defensa de los derechos.

Por lo anterior, se requiere volver sobre la comprensión de una noción como la de participación infantil, por cuanto se hace necesario entenderla no sólo como un ideal inclinado a la elección, a la toma de decisiones o al perfeccionamiento de la deliberación para generar consensos. En suma, la participación debe ser entendida como una emergente práctica social que requiere la revisión de los supuestos que comúnmente la habitan para propiciar una comprensión que

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realizando el desafío</small>	<b>FORMATO</b>		
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>		
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>		
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 7 de 132</b>		

transforme la relación de esta con el lenguaje verbal hacia otras formas de comunicación.

Emergen entonces algunos interrogantes a propósito del marco de derechos que propone promover otras condiciones y procurar el bienestar de los niños y niñas: ¿qué es realmente lo mejor para los niños y niñas? ¿Qué tipo de participación se privilegia, individual o colectiva? ¿Qué clase de libertades y derechos son los que están en juego? ¿Qué papel cumple el Estado frente a la participación en clave de derechos? ¿Dónde aparece lo privado o cómo se define lo público de la participación? ¿De qué manera el mercado permea los intentos de participación de niñas y niños?

De acuerdo a lo expuesto se considera válido ponderar la importancia de reflexionar respecto de si para el caso de la participación resulta más consecuente, justamente no trazar marcos, características o posibilidades, a menos de que se considere en el marco de la democracia, que como tal exige flujo de información, expresión de las ideas y toma de decisiones, cualidades sine qua non para considerar que se está actuando desde el marco del derecho a participar.

Los supuestos ejercicios incluyentes que actualmente se ofertan con un marcado atractivo, pueden llegar a acallar o contrarrestar lo que en determinado momento se puede convertir en un nuevo flujo de poder, que trastoca desde su potencial transformador, los canales por donde se pretende encasillar al poder, al sujeto, al niño como ser viviente, como fuerza, como portador de “un nuevo comienzo”.

<b>Elaborado por:</b>	Flórez Díaz, Yohanna Milena; García Munévar, Nubia Constanza; Parales Girón Josué David
<b>Revisado por:</b>	Juan Carlos Garzón Rodríguez – Director Tesis de Grado

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	17	11	2015
--	----	----	------

## Tabla de contenido

Introducción.....	10
Metodología.....	15
1. Participación infantil.....	18
1.1 Modelo de Roger Hart .....	18
1.2 Modelo de Jaume Trilla y Ana Novella .....	25
1.3 Modelo de Ángel Gaitán .....	29
1.4 Consideraciones a partir de los modelos de la participación infantil .....	34
2. Participación en la primera infancia.....	38
2.1 La participación en la primera infancia: consideraciones de Lansdown.....	39
2.1.1 Argumentos a favor de la participación de los niños pequeños .....	42
2.1.2 Sobre los grados y oportunidades de participación .....	45
2.1.3 Cómo se mide la participación .....	49
2.2 Investigaciones y las tendencias que emergen en relación con la participación y la primera infancia .....	56
2.2.1 Concepción de niño/niña o de primera infancia. ....	61
2.2.2 Concepción o ideas de participación. ....	62
2.2.3 Relación entre desarrollo, lenguaje oral y participación. ....	62
2.2.4 Control, autoridad, obediencia y su influencia en la participación. ....	63
2.2.5 Participación y generación de condiciones/capacidades.....	64
2.3 Emergen las contradicciones.....	66
3. Supuestos en torno a la idea de participación infantil .....	68
3.1 El ideal democrático y la construcción de ciudadanía.....	71
3.2 El discurso del enfoque de derechos .....	75
3.3 La palabra como habilitante .....	78
3.4 El adulto generador de espacios y la participación como pedagogía.....	80
3.5 La autonomía y su relación con la toma de decisiones .....	81
4. Algunos olvidos.....	84
4.1 La participación, un campo de relaciones y de luchas.....	86
4.2 El reconocimiento de la existencia del poder. La biopolítica, un camino para normar la participación.....	96
4.3 La participación pone en cuestión el orden político .....	109



4.3.1 Los derechos desde un sentido crítico, una manera de controvertir el derecho a la participación.....	112
4.3.2 La participación es una apuesta de la infancia .....	118
5. Consideraciones finales .....	123
Referencias Bibliográficas .....	130

## **Introducción**

Hablar de la participación y de su vínculo con la primera infancia, implica considerar una relación entre sujetos. Relación que se constituye en un campo en el cual existen tensiones, deseos y luchas, donde se ubican los niños y adultos como aquellos agentes que proclaman o defienden sus posturas o intereses. Así también la configuración de este campo evidencia construcciones de orden simbólico, discursivo o de sentido, la interacción de posiciones previas y cambiantes, así como la pugna por capitales en juego.

Si de subjetividad política se trata y de ampliar los márgenes de comprensión frente a la participación infantil, resulta importante considerar puntos de vista que superen el marco jurídico, viendo en ella una oposición de fuerzas, una situación de disputa o un campo de lucha, es decir, se requiere ubicarla más allá de la lógica del enfoque de derechos.

Desde estas comprensiones, el presente documento se constituye en una investigación documental, que busca elaborar una construcción teórica en torno a la concepción de participación y su relación con la primera infancia, inicialmente en términos de los supuestos que subyacen a esta, es decir, las bases sobre las cuales se construye su noción en una sociedad con características democráticas, adultocéntricas, patriarcales y capitalistas entre otras, que sitúan a la participación en unos términos específicos desde el orden político y social.

Estos supuestos nos llevan a relacionar la participación con los ideales democráticos, desde un enfoque de derechos, de ejercicio de ciudadanía y la emergencia de la autonomía, en los cuales cobra total importancia la toma de decisiones, la aparición del lenguaje y la opinión, así como la idea de que son los adultos los que posibilitan o restringen la participación a través de la creación de escenarios, espacios, actividades u oportunidades.

De otro lado, el derrotero también es visibilizar algunas contradicciones y “aparentes” olvidos especialmente importantes a la hora de hablar de participación desde la primera infancia, contradicciones en relación con la formalización de escenarios que la promueven y que problematizan justamente la consideración de la participación como sinónimo de transformación, negociación y nuevas construcciones.

Los olvidos están relacionados con el hecho de que la participación va más allá de un proceso de libre expresión y concertación en el que “unos” invitan y “otros” se acogen a esta invitación, como en una especie de acuerdo tácito. Por el contrario, la participación se parece más a un campo de lucha permanente, en el que los sujetos son agentes activos con posiciones y capitales (ideas, conceptos, nociones) que transan y se transforman y que negocian en la perspectiva de creación de un nuevo orden.

Nuestra intención es presentar otros marcos de discusión para la participación desde la primera infancia, por cuanto es posible que las propuestas respecto de este tema tengan como base fundamental una relación indisoluble entre la participación y la democracia. Al respecto surgen algunas preguntas ¿La participación es posible en sociedades donde no hace escuela el ideal democrático?, ¿Sólo se participa en el marco de la propuesta occidental?, ¿La participación se asume únicamente como la garantía de un derecho?

Si admitiésemos como cierto que la participación está ligada a la toma de decisiones y deviene de la expresión de las opiniones de los individuos, especialmente a través de los argumentos que se construyen con palabras: ¿Qué ocurre cuando aparecen otras formas de expresión distintas a las palabras?, ¿Esas expresiones son formas de participación?, ¿Son formas de participación, las expresiones o toma de decisiones en contextos no institucionales?, ¿Si no se toman decisiones, no se está participando?

Así también se suscitan otras consideraciones, por cuanto, al suponer que la participación es sinónimo de un ejercicio democrático y está ligada a expresar y elegir, se pone en tela de juicio que ocurra desde la primera infancia. Ahora bien, si además se relaciona lo anterior con los Artículos 12 y 13 de la Convención de los Derechos del Niño (CDN), no se cumpliría con el principio de universalidad, como una de sus características fundamentales.

En tal sentido, seguir al pie de la letra acciones como expresar, opinar o decidir y otras mencionadas en las teorías sobre participación, puede ser excluyente por cuanto no todos los individuos tienen estas posibilidades, este podría ser el caso, por ejemplo, de algunas personas con discapacidad que de acuerdo a sus características requieren de un marco más amplio de comprensión de lo que significa la participación, considerando así otras acciones.

Estos cuestionamientos provienen del camino que tomó nuestra propia reflexión del tema en el desarrollo de la Línea de Investigación, en la que se promovió el análisis sobre la participación desde la primera infancia, lo que impulsó la búsqueda de autores que se abrieran a esta perspectiva y que sin duda guió el desarrollo de los planteamientos expuestos en los apartados de esta investigación documental de corte teórico.

En el primer capítulo se presentan algunas de las posturas teóricas más reconocidas respecto de la participación infantil; Roger Hart, Ángel Gaitán, Jaume Trilla y Ana Novella fueron los autores elegidos, quienes plantean definiciones, modelos y recomendaciones para su ejercicio. A manera de cierre se presentan consideraciones en las que se muestran los puntos de convergencia y las contradicciones en torno a lo expuesto por ellos.

En el segundo capítulo se presenta la postura de Gerinson Lansdown, asesora internacional dedicada especialmente a la protección de los derechos de los niños y niñas y la participación

infantil, por cuanto plantea específicamente la participación en los primeros años de vida y propone un modelo para ponerla en práctica y un instrumento para medirla.

En este capítulo se incluye el análisis de las investigaciones seleccionadas en el ejercicio de indagación respecto de trabajos que consideran el binomio participación y primera infancia, que evidencian algunas concepciones, ideas o nociones en torno a estos temas y que tienen relación con las posturas observadas en Lansdown, dicho análisis se presenta bajo el rótulo de tendencias.

En el tercer capítulo se plantean algunas de las bases que estructuran las teorías de la participación y que denominamos “supuestos”, en tanto se evidencia que algunos argumentos se dan por sentados y se constituyen en la plataforma sobre la cual se erigen sus postulados: el ideal democrático, el enfoque de derechos, la construcción de ciudadanía, la palabra como habilitante, los espacios generados por los adultos, la autonomía y su relación con la toma de decisiones.

El cuarto capítulo analiza aquellos asuntos que parecen olvidados y pueden ser fundamentales para construir propuestas sobre la participación desde la primera infancia. Así, las consideraciones de Pierre Bourdieu y Michel Foucault permiten articular a la noción de participación, las categorías de “campo” y “relaciones de poder” y las de Eduardo Bustelo conducen a la reflexión sobre la infancia como un nuevo comienzo, y por tanto su participación es una posibilidad de construir, proponer y ser.

La intención de este documento es evidenciar aquellas posturas sobre las cuales se construyen las teorías en torno a la participación infantil, así como considerar algunas comprensiones que pueden ofrecer una perspectiva más allá del marco de la garantía de los derechos. De esta manera se busca problematizar el planteamiento de autores que promueven el “genuino” ejercicio de la participación con base en acciones como expresar y decidir y que evidencian prácticas relacionadas con el ejercicio democrático. El objetivo es ampliar la

discusión en relación con la participación y en especial lo que significa comprenderla desde la primera infancia.

## Metodología

El presente trabajo de grado se inscribe en la metodología de la investigación documental, caracterizada por la búsqueda, revisión, análisis y discusión de autores y corrientes teóricas que han trabajado respecto de la participación infantil, a partir de lo cual se realiza un análisis con el objetivo de proponer un marco de discusión que amplíe la construcción de conocimiento alrededor del tema.

Inicialmente, la propuesta de investigación era realizar un estudio cualitativo de orden descriptivo que estructuralmente respondía a la pregunta orientadora: ¿Cuál es el campo o estructura de relaciones entre los niños y niñas en primera infancia y los adultos, que permite o dificulta la participación infantil?

Durante el proceso de construcción teórica y metodológica de esta propuesta, sobre la cual se avanzó en el marco de la Línea de Investigación de Niñez, se perfilaron las primeras categorías emergentes resultado del análisis de planteamientos en relación con la participación infantil y que dada nuestra pregunta de investigación respecto de un “campo o estructura” nos llevó a considerar también autores como Bourdieu y Foucault.

A partir de los descriptores: primera infancia, relaciones de poder, participación infantil, derecho a la participación, toma de decisiones, relaciones adulto/niño y subjetividad política, fueron revisadas las investigaciones relacionadas con la participación infantil encontradas en distintas bases de datos, lo que permitió establecer categorías comunes denominadas tendencias y de esta manera se perfiló una primera comprensión del tema.

Estos hallazgos y su relación con la pregunta movilizadora nos llevaron a considerar que las prácticas y espacios creados en torno de la participación infantil, si bien podían ser comprendidos desde lo descriptivo, también nos impulsaban a cuestionar el campo conceptual de

las nociones y definiciones de participación infantil, asunto que reorienta el camino inicial de nuestra investigación.

Esta investigación se constituye como un ejercicio de corte teórico, que emerge con la intención de problematizar algunos postulados que estructuran las prácticas y discursos sobre participación infantil, en especial en los primeros años de vida, así como ponderar algunos asuntos que “parecieran olvidados” y que requieren de análisis, en tanto, también pueden ser estructurales.

El análisis de las posturas respecto de la participación infantil permitió identificar características comunes, así como algunas contradicciones en las propuestas y encontrar su sintonía con las tendencias producto del análisis de las investigaciones, tales como las concepciones de niño o de participación, la relación entre estos y el lenguaje oral, el control y la autoridad, así como la generación de condiciones o capacidades para la participación.

Es en este sentido que se consideró fundamental realizar una reflexión de aquello que subyace a la participación infantil, es decir, su relación con la noción de democracia y construcción de ciudadanía, el marco de los derechos, la emergencia de la palabra, el binomio autonomía/toma de decisiones y la idea de que los adultos generan los espacios de participación, todos ellos considerados como “supuestos”.

Así también, la propuesta de reconocer los “olvidos” emerge como producto de la reflexión de los planteamientos de Bourdieu, Foucault y Bustelo, quienes desarrollan categorías como “campo”, “relaciones de poder” o “infancia”, y que permiten transformar las comprensiones o generar nuevos significados respecto de la participación infantil, especialmente en la primera infancia.



De esta manera, el desarrollo de cada capítulo corresponde al análisis detallado de las posturas teóricas de los autores seleccionados como fundamentales para el reconocimiento del tema, análisis que tiene como objetivo problematizar dichas posturas, por cuanto ello permite la emergencia de otras comprensiones, objetivo esencial de la investigación social.

En tal sentido, puede afirmarse que la participación emerge como fundamental para el desarrollo de los niños y niñas, por lo cual es posible que sea necesario revisar la manera en que comprendemos y teorizamos este asunto, en tanto, de ello dependen las actividades y propuestas que en la mayoría de los casos sólo se refieren al marco que habilita el ideal democrático.

Las preguntas y reflexiones de este trabajo tienen el único interés de promover y aportar a la construcción teórica de otras categorías conceptuales que amplíen el marco de la comprensión de la participación infantil considerando sus implicaciones sociales y políticas, en especial, desde la primera infancia, fortaleciendo con ello el ejercicio reflexivo en torno a postulados que reconozcan la emergencia de nuevas ciudadanías.

## **1. Participación infantil**

A partir de la Convención de los Derechos del Niño (CDN), sin duda se evidencian sustanciales desarrollos en relación con los derechos de los niños y las niñas y las acciones necesarias para garantizarlos, al menos, en los países firmantes, lo cual tiene importantes connotaciones en relación con la participación, en tanto, en los Artículos 12 y 13 se menciona el derecho de los niños y niñas a ser escuchados, a su libre expresión y a opinar sobre los asuntos que les conciernen.

Desde este hito fundacional el tema de la participación infantil ha cobrado relevancia y se ha relacionado con la garantía de estos artículos, dicho de otra manera, a partir de lo promulgado en la Convención se considera que opinar, expresar y ser escuchados encarna de manera automática la participación de los niños, consideración sobre la cual algunos autores han formulado modelos que la definen y a la vez promueven su ejercicio.

Para evidenciar lo anterior, a continuación se mencionarán los modelos propuestos por Hart, Gaitán, Trilla y Novella por ser los autores más referenciados a la hora de hacer investigación o teorizar sobre el tema, debido a que proponen una definición, categorizan la participación por niveles y dan cuenta de sus características; cabe decir, que estos desarrollos han dado paso a la creación de instancias institucionales de participación para los niños y niñas.

### **1.1 Modelo de Roger Hart**

Hart (1993) en su ensayo *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*, expone que una nación es democrática en tanto los ciudadanos que la constituyen participan, es decir que un sistema que pretenda ser democrático o crea serlo debe generar oportunidades para que los niños participen, argumentando que en la medida que se

reconocen sus derechos y se susciten experiencias en las que aprendan a participar participando se potenciarán sus habilidades para hablar por sí mismos.

Así también afirma que

La “participación” en la sociedad comienza desde el momento en el que el niño llega al mundo y descubre hasta qué punto es capaz de influir en los hechos por medio del llanto o del movimiento, (...). A través de estas negociaciones tempranas, los niños descubren en qué medida sus propias voces influyen en los acontecimientos en su vida. El grado y la naturaleza de su influencia varían mucho según la cultura o la familia. (p.5)

El ensayo se centra en los niños en el ámbito de la vida pública como la escuela, los grupos comunitarios, las organizaciones o grupos informales, no abarca el entorno familiar, ni los niños en edad preescolar. Aclara que el término “niño” en la Convención amplía su significado a las personas con un rango de edad inferior a los 18 años y en este sentido cuando se refiere a “niño” considera a aquellos entre los 13 y los 18 años (Hart, 1993).

Hart (1993) define la “participación” como:

El proceso de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive. Es el medio por el cual se construye una democracia y es un criterio con el cual se deben juzgar las democracias. La participación es el derecho fundamental de la ciudadanía. (p.5)

Por lo anterior subraya que es absurdo pretender que de manera repentina los niños de 16, 18 o los jóvenes se transformen en adultos responsables y participativos sin que hayan tenido experiencias y prácticas previas, porque las habilidades participativas no pueden enseñarse de manera abstracta.

Hart (1993) precisa que cuando los niños y los jóvenes participan en proyectos, se favorece su sentido de pertenencia, aumenta su motivación y el desarrollo de capacidades, convirtiéndose en gestores de cambio en una comunidad y ejemplo para los adultos, por tanto las acciones que se emprendan para que la participación de los niños sea efectiva son un medio de mejorar la sociedad.

Resalta que la Convención enfatiza que los niños son sujetos de derechos que van ganando de manera significativa espacios de participación en la sociedad, lo cual se ratifica en los Artículos 12 y 13 que establecen que los niños están en capacidad de tener su propio juicio respecto de sus asuntos, y por tanto, no sólo tienen derecho a expresarlo, sino que deben tenerse en cuenta sus opiniones de acuerdo a su edad y madurez.

Estos artículos rebasan lo que muchas familias en la mayoría de culturas les concederían a los niños, lo deseable según Hart (1993) es que estos puedan expresarse al interior de sus familias y participar en su comunidad, puesto que la familia es justamente el primer espacio de socialización y su papel resulta fundamental en la garantía de sus derechos, sin embargo, con frecuencia esto es contrario a las prácticas de crianza.

En 1969, Sherry Arnstein publicó un artículo que referenciaba la metáfora de la escalera para hablar de la participación de adultos y Hart la retomó elaborando una adaptación para valorar los niveles de la participación infantil y juvenil. La escalera está compuesta por ocho niveles en los que los niños a medida que van ascendiendo logran una participación consciente en los proyectos que apoyan los adultos.

Los tres primeros niveles o peldaños corresponden a modelos no participativos, donde los ejercicios, actividades o proyectos son claramente dirigidos por adultos, sólo a partir del cuarto peldaño considera que se observan modelos de participación genuina y su ascenso implica que

prima la iniciativa de los niños considerados sujetos activos, a la vez que explica las características de acuerdo al nivel.

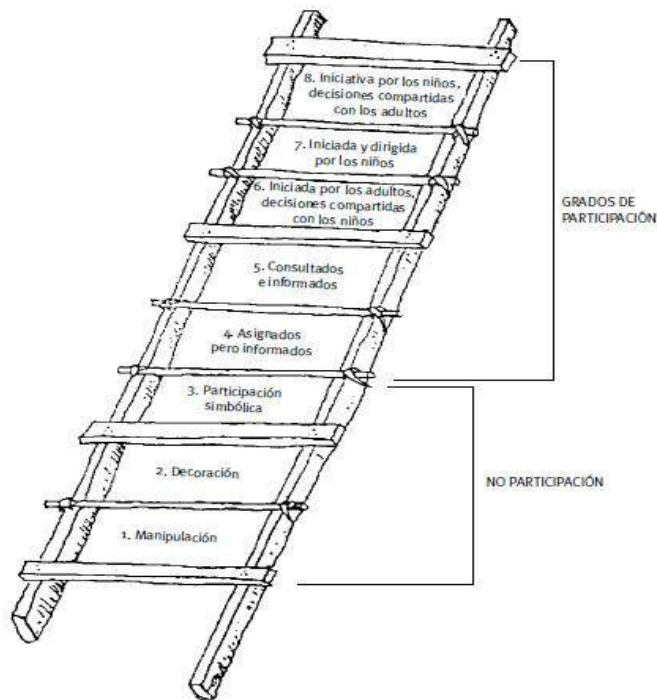


Gráfico No. 1. La escalera de la participación. Hart, R de (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. Ensayos No. 4. Bogotá: Unicef, p.10.

### **No Participación. Nivel 1 al 3.**

**1. Manipulación:** Considerado el nivel más bajo de la participación, se observa en aquellas situaciones en las que los niños hacen parte de proyectos que apoyan causas en su favor, sin entender los temas que tratan, o el significado de sus propias opiniones y acciones (Hart, 1993). Estas situaciones evidencian que los adultos ignoran o no comprenden las habilidades que poseen los niños.

**2. Decoración:** En este se convoca a los niños a participar en eventos como estrategia para reforzar causas que defienden los adultos, sin que los niños tengan conocimiento de dicha causa

y se niega su participación en la organización de la misma. Es decir que los niños son utilizados como “objetos decorativos”.

**3. *Simbolismo*:** Este término describe aquellos casos en los que aparentemente se da a los niños la posibilidad de expresarse, pero en realidad tienen poca o ninguna incidencia sobre el tema y baja oportunidad de formular sus propias opiniones. Según Hart estas experiencias son una farsa, por cuanto los niños son seleccionados de acuerdo a sus habilidades o facilidad de expresión.

#### **Participación Genuina. Nivel 4 a 8.**

**4. *Asignados, pero informados*:** En este peldaño aun cuando los niños no son gestores de los proyectos, están informados y pueden sentirlos como propios. Para que un proyecto sea considerado participativo, los niños deben comprender sus propósitos, saber quién y por qué se tomó la decisión sobre su participación y desear participar en el proyecto.

**5. *Consultados e informados*:** Este nivel recoge los proyectos creados y dirigidos por adultos en los que los niños comprenden y se involucran activamente en la medida en que entienden el proceso, son consultados y sus opiniones tomadas en cuenta.

**6. *Proyectos iniciados por los adultos, decisiones compartidas con los niños*:** Este nivel es realmente participativo, pues aun cuando los proyectos son iniciados por los adultos, los niños se involucran en el proceso, comprenden los compromisos y toman de decisiones, evidenciando una relación de igualdad entre los participantes.

**7. *Proyectos iniciados y dirigidos por los niños*:** Se evidencia cuando los niños deciden qué proyectos hacer y los adultos participan sólo si estos solicitan su apoyo y ayuda, este nivel requiere de un cambio de actitud de los adultos que reconocen que los niños tienen la capacidad de decidir y actuar desde sus propias iniciativas.

**8. *Proyectos iniciados y dirigidos por los niños, decisiones compartidas con los adultos:*** En este último nivel los niños inician su propio proyecto, lo dirigen, gestionan y deciden si desean incluir a los adultos. El autor considera que este tipo de proyectos requieren que los adultos sean capaces de identificar las necesidades de los niños y crear las condiciones necesarias para que puedan desarrollar todo el potencial creativo que poseen.

Hart (1993) parte de la comprensión de que el desarrollo se entiende desde su contexto social, así el niño interactúa con el entorno y los adultos comprenden que dependiendo de la cultura y de las características individuales de cada uno, desarrollará habilidades y determinará lo que será capaz de hacer, significa que si el niño comparte y colabora con otros niños y adultos fortalece sus habilidades.

Observa además que en el desarrollo emocional y social, la autoestima es un juicio de valor que los niños hacen de su propia valía y es quizás una de las variables más críticas ya que afecta la participación exitosa de los niños en un proyecto, considerando su propia capacidad y la aprobación de los otros. Por tanto la inclusión en situaciones en las cuales los niños puedan demostrar sus capacidades, contribuye a fortalecer su autoestima.

En la participación es fundamental la identificación de perspectivas, comprender el punto de vista de otros, de esta manera se debe tener en cuenta que “el niño o la niña están tratando activamente de construir el mundo del otro y a la vez construyen su propia comprensión de ese mundo” (Hart, 1993, p.38). Así considera que desarrollar la habilidad de participar depende de la capacidad de ver el punto de vista del otro.

Hart determina que de acuerdo a la edad aparecen características que evidencian cómo los niños desarrollan la identificación de dichas perspectivas, así, desde el segundo o tercer año se dan cuenta de que los otros poseen pensamientos y sentimientos; a los cinco o seis años aun no

diferencian los comportamientos intencionales de los no intencionales y hacia los nueve advierten que cada persona tiene un punto de vista particular y subjetivo sobre el mundo.

A los 12 años, niños y niñas reflexionan sobre sus interacciones y pueden “ponerse mentalmente en el lugar del otro”, a los 15, son capaces de organizarse en grupos democráticos duraderos, coordinan su perspectiva con la de los otros y finalmente llegan a la capacidad de imaginar múltiples perspectivas, desde lo social, legal o moral. Puntualiza que los adultos deben ser sensibles a las limitaciones de los niños para identificar la perspectiva de los otros.

Otro factor que influye en la participación de los niños es la variación en las clases sociales y las pautas de crianza que las caracterizan, así por ejemplo las familias que poseen recursos económicos tienden a valorar la independencia y la autonomía de los niños, en tanto que las familias de bajos ingresos valoran la obediencia de los niños.

Hart (1993), señala como último factor las diferentes oportunidades de participación de niños y niñas, en términos de género. De acuerdo a sus investigaciones y experiencias en países en desarrollo observó que son pocos los proyectos en los que las niñas pobres intervenían, relegadas desde muy pequeñas al cuidado de sus hermanos menores, a las labores domésticas, contribuyendo así a su invisibilización.

Subraya que la clave de la participación es la comprensión de la diversidad, en tanto “los proyectos deben diseñarse para permitir diferentes grados y tipos de participación por parte de diferentes personas, en las diferentes etapas del proceso” (Hart, 1993, p.41). Así mismo menciona que los beneficios de la participación tienen impacto a largo plazo al posibilitar que las personas sean más competentes y seguras de sí mismas, incidiendo en la organización y funcionamiento de las comunidades.



Exhorta a las instituciones educativas a convertirse en espacios que fomenten la comprensión y la experiencia de la participación democrática, transformando los sistemas de autoridad, por cuanto lo significativo es la forma en que se construyen las reglas y cómo se hacen explícitas para los niños. El valor de la justicia debe prevalecer sobre la autoridad de los adultos y la discusión debe ser la vía para mediar y transformar.

Desde los programas y proyectos participativos propuestos por la escuela y la comunidad, los padres visibilizan las capacidades de los niños para contribuir en la transformación de la sociedad. Por todo lo anterior considera que la participación de los niños influye tanto en el desarrollo social y personal dado que permite a los individuos ser más responsables y cooperativos “El beneficio es doble: la autorrealización del niño y la democratización de la sociedad” (Hart, 1993, p.44).

### **1.2 Modelo de Jaume Trilla y Ana Novella**

Jaume Trilla y Ana Novella (2001) en su artículo “*Educación y Participación Social de la Infancia*” exponen que la participación involucra procesos, proyectos o actividades, resaltando que los niveles de participación pueden ser abordados en atención al grado en que se involucra a los niños, así diseñan su arquetipo en torno a la participación infantil destacando una caracterización dada desde un ejercicio tipológico, indicando que al interior de esta construcción también existen factores moduladores y condiciones que la hacen posible.

Desde su propuesta describen cómo la participación de los niños debe posicionarse cada vez más en los asuntos públicos, al igual que en la administración de las comunidades y la sociedad en general, destacando que una auténtica participación debería provocar que

los niños aprendan a mirar crítica y constructivamente su ciudad, que puedan pedir, proponer y, si es el caso, protestar y exigir, viendo que es posible el cambio; que aprendan además que

puede haber adultos sensibles que los escuchen y que les hagan caso, así como que no siempre los niños pueden salirse con la suya; aprendiendo con ello a defender lo propio pero también a interesarse por lo de los demás. (Trilla y Novella, 2001, p.2)

De este modo, su modelo tiene como referencia el de Hart, contemplando cuatro tipos de participación que denominan Simple, Consultiva, Proyectiva y Metaparticipación y consideran que “cada uno puede admitir subtipos o grados internos, según una serie de variables que estarían relacionadas con la implicación, la información y la conciencia, la capacidad de decisión, el compromiso y la responsabilidad” (Trilla y Novella, 2001, p.8).

La Participación Simple, consiste en que los niños toman parte de un proceso, proyecto o actividad, desde un rol de espectadores o ejecutantes como respuesta a determinados estímulos, aun cuando no hayan hecho parte de la construcción previa de la situación o el escenario de participación en el que se ubican o hayan tomado decisiones.

Un ejemplo de este grado tiene que ver con el estar en un lugar o hacer acto de presencia, lo cual supone un número importante de estímulos que desencadenan la activación de procesos a nivel cognitivo en el que los niños incorporan nuevos aprendizajes, adquiriendo con ello más responsabilidad y autonomía.

La Participación Consultiva, implica que se les pida a los niños su opinión y valoración sobre asuntos que de forma directa o indirecta les conciernen, ofreciendo los canales y espacios para ello. Este tipo tiene grados que van desde solicitar la opinión de los niños (sondeos, encuestas, cuestionarios de valoración) sin que necesariamente sean considerados sus aportes, hasta procesos en los que su opinión resulta decisiva para los asuntos tratados.

En la Participación Proyectiva, el niño o niña asume como propio el proyecto del que hace parte, sin la mediación directa de los adultos, así “el sujeto no se limita a ser un simple usuario,

sino que hace algo más que opinar desde fuera: se convierte en agente” (Trilla y Novella, 2001, p.13). En este escenario existe un mayor nivel de exigencia hacia y desde el individuo, requiriendo mayor compromiso y corresponsabilidad frente a las acciones, por ende

se trata, de una participación más compleja. Una participación que, en su grado más elevado, ocurre en las diversas fases del proyecto o de la actividad. En primer término, en la propia definición del proyecto, en la determinación de su sentido y de sus objetivos. En segundo lugar, en su diseño, planificación y preparación. En tercer lugar, en la gestión, ejecución y control del proceso. Y, finalmente, en su valoración. (Trilla y Novella, 2001, p.13)

La denominada Metaparticipación, se evidencia en tanto son los propios niños los que se involucran y alientan el surgimiento de nuevos escenarios y mecanismos para la participación. Lo anterior, es provocado “cuando un individuo o un colectivo consideran que el reconocimiento de sus derechos participativos no es el debido, o cuando éstos creen que los canales establecidos para ella no son suficientes o eficaces” (Trilla y Novella, 2001, p.15).

En esta clase de participación cobran alta importancia los derechos, pero no entendidos como simples abstracciones o criterios universales, sino que requieren para su materialización de espacios, medios e instituciones para posibilitar la realización de los mismos, al igual que de competencias o habilidades personales y colectivas para poder avanzar en su ejercicio y garantía.

Igualmente, los autores fijan unos criterios para cada tipo de participación estableciendo grados dentro de cada uno, mencionan, en primer término la implicación de los niños y niñas en los asuntos que les conciernen, entendida como “el grado en el que los participantes se sienten personalmente afectados por el asunto de que se trate (...), es la mayor o menor distancia que existe entre el sujeto y el contenido del proceso en el que se le invita o decide participar”. (Trilla y Novella, 2001, p.18).

En segundo lugar, hacen referencia a la información/conciencia la cual involucra el desarrollo de la dimensión cognitiva de los niños o niñas que participan que, a su vez, está relacionada con el grado de conciencia que tienen sobre el sentido y las finalidades del proyecto, así como con la cantidad y calidad de información de que disponen sobre el objeto o contenido del mismo; estos elementos son factores determinantes para afianzar la motivación o decisión de participar y tomar decisiones.

Un tercer factor es la capacidad de decisión que se caracteriza por reconocer en los niños su potencial para participar en función del nivel de desarrollo, las experiencias previas de participación y la información de que disponen. Así mismo se relaciona con aspectos contextuales, legales, políticos y económicos, factores que determinan el alcance de los ejercicios de la toma de decisión.

El último factor tiene que ver con la dualidad compromiso/responsabilidad, relacionada con que “el derecho a la participación tiene como correlato el deber de la responsabilidad, esto es, la asunción de las consecuencias que se deriven de la acción participante” (Trilla y Novella, 2001, p.20); según esto, antes de toda participación debería existir el compromiso de participar, además de la responsabilidad como principio necesario que atraviesa todo el ejercicio de la acción participativa.

Como resultado de todo lo anterior, Trilla y Novela consideran que la efectiva participación deberá contar con tres condiciones básicas: reconocimiento del derecho a participar; disponer de las capacidades necesarias para ejercer la participación como un derecho reconocido y la existencia de medios o espacios adecuados para hacerlo.

### **1.3 Modelo de Ángel Gaitán**

El trabajo de Ángel Gaitán, parte del enfoque de Educación Popular con grupos de niños en situaciones de vulnerabilidad, allí aborda lo que denomina “Protagonismo Infantil”, entendido como un proceso social mediante el cual se pretende que niñas, niños y adolescentes desempeñen un papel principal en su propio desarrollo y el de su comunidad, para alcanzar la realización plena de sus derechos, atendiendo a su interés superior (Gaitán, 1998). Dicho proceso se agrupa en tres aspectos: organización, participación y expresión infantil.

La Organización Infantil se comprende como

el proceso de articulación de niñas, niños y adolescentes, a título individual y/o de grupo, con la finalidad de ejercer y hacer valer sus propios derechos de acuerdo a su interés supremo. (...) En niveles (local, municipal, departamental, regional, nacional e internacional) y en distintos contextos (familiar, comunitario, escolar, laboral, cultural, religioso, etc.). (Gaitán, 1998, p.86)

Existen distintas formas organizativas, que van desde las clásicas hasta aquellas experiencias creativas que las mismas comunidades proponen desarrollar. Los facilitadores y técnicos entienden que la organización infantil debe ser lúdica, flexible, funcional, definida, reglamentada, democrática y con capacidad de regenerarse.

En relación con la Participación Infantil Gaitán (1998) la define como

El proceso tendiente a incrementar el poder de la niñez organizada en su relación al grupo de facilitadores (...), también debe perfilarse hacia la sociedad civil, la familia, las autoridades y los grupos no organizados. La Participación Infantil garantiza la legitimidad e incidencia social del Protagonismo Infantil. (p.88)

Señala que los adultos deben organizar espacios y actividades que garanticen la participación de los niños y niñas en los cuales la decisión del grupo tenga una cuota de aceptación e implementación para acceder al poder, manifestado a través de iniciativas, decisiones, realizaciones y relaciones autónomas e independientes, orientadas a la consecución de metas y causas comunes (Gaitán, 1998).

Desde esta argumentación el autor define seis niveles de participación en los que se describen algunas características clave que se pueden encontrar en el desarrollo de un ejercicio que denomina “Poder Infantil”:

- 1. Adultocracia:** Donde el poder y autoridad del adulto son absolutos al decidir cuándo, dónde y para qué serán las reuniones, siendo éste quien las dirige sin tomar en cuenta los conocimientos y experiencias de los niños, eligiendo los líderes que representarán al grupo de niños y niñas como una especie de delegatarios.
- 2. Señalización:** Aquí los adultos en conjunto con un pequeño grupo de niños, sobre los que tienen total influencia, definen la agenda y dirigen la toma de decisiones sobre el funcionamiento de la organización; escudan esta acción argumentando que al grupo le falta madurez, destreza, conocimientos y experiencia para tomar decisiones por sí mismos y tener una participación responsable.
- 3. Consulta:** Los adultos formulan planes e iniciativas utilizando mecanismos de consulta, la participación se mide en función de las veces que se pide a los niños y niñas levantar la mano o dar una opinión, son tratados como potenciales participantes, pues aún no tienen el conocimiento y capacidad para administrar sus recursos. Los adultos son expertos que actúan en función de procurar lo mejor para los niños según sus puntos de vista.

4. **Representación:** En este nivel se seleccionan algunos niños que asumen la representación de los demás, porque demuestran capacidades o han tenido oportunidad de trabajar más con el técnico, ello puede conllevar a conflictos entre los distintos miembros del grupo elegido, donde las acciones democráticas son manipuladas por estos líderes corriendo el riesgo de repetir las pautas e ideas de los padres, maestros o técnicos.
5. **Participación:** Los niños proponen y ejecutan las actividades, establecen compromisos individuales, implementan y evalúan los planes de trabajo al asumir responsabilidades de manera conjunta con los adultos, constituyéndose en un avance en la distribución del poder. En este nivel se redefine el papel de los adultos al propiciar cambios y facilitar las condiciones para el funcionamiento adecuado, el desarrollo de la organización y el fomento de la participación.
6. **Autodirección y Autogestión:** Los niños dirigen la organización, ejecutan las actividades y proponen nuevas acciones sin la ayuda de los técnicos y/o expertos adultos, controlan de modo completo y efectivo los recursos y posibilidades. El poder adquirido va paralelo a la responsabilidad de hacer prevalecer los intereses de la organización y de los niños sobre intereses particulares del grupo o las personas (Gaitán, 1998, p.57).

Así también, Gaitán postuló un modelo de criterios de medición para que los promotores de proyectos evaluaran el poder con el que actúa el grupo a partir de tres indicadores básicos: nivel de conciencia, la capacidad de decisión y la capacidad de acción, los que a su vez se subdividen en cuatro niveles:

**Nivel de Conciencia:** Se relaciona con “la capacidad de niñas, niños y adolescentes para entender el derecho de participación y su habilidad para manejar este entendimiento en las circunstancias que viven” (Gaitán, 1998, p.58) e identifica cuatro tipos:

- Ninguna conciencia, cuando los niños participan obligados o por conveniencia;
- Conciencia intuitiva, cuando tienen un conocimiento elemental de sus derechos y los proyectan en un contexto que va más allá de lo local;
- Conciencia básica, que comprende la relación entre los conocimientos y la práctica de los derechos de manera crítica y analítica; y
- Conciencia profunda, en la que los niños tienen una comprensión más amplia de la realidad, manifestando su capacidad para proponer acciones integradas al proyecto de la comunidad desde una relación con los adultos de igual a igual.

***Nivel de Decisión:*** se entiende como “la posibilidad de alternativas que indican una proporción del poder que tienen los niños” (Gaitán, 1998, p.58) y que pueden ser:

- Ninguna opción, dado que las decisiones son tomadas por los adultos fuera de la organización de los niños;
- Opción única, en la que se da a los niños y niñas la ocasión de decidir sobre una opción propuesta por los adultos, respondiendo si están de acuerdo o no;
- Opción relativa, aquella en la que pueden decidir aparentemente entre más de una alternativa, pero en realidad la decisión ya fue tomada;
- Opciones múltiples, donde realmente los niños y niñas tienen la posibilidad de optar por varias alternativas o posibilidades.

***Nivel de Acción:*** este hace alusión al “conjunto de actividades y proyectos que han sido impulsados, discutidos y decididos por ellos o no” (Gaitán, 1998, p.58). Analiza cuatro prácticas:



- Acción impuesta, en la que los niños y niñas hacen lo que los adultos les dicen;
- Acción conducida, los niños tienen capacidad de ejecución, pero requieren el apoyo de los adultos al brindar sugerencias, explicaciones, argumentos e iniciativas;
- Acción negociada, los niños y niñas tienen alta capacidad para negociar por sí mismos acciones con otros grupos o sectores, y
- Acción de vanguardia, en la que la participación genera un conocimiento que permite introducir elementos innovadores.

Por último, expone el tercer aspecto del “protagonismo infantil”, que es el de la **expresión infantil** definida como “la manifestación del ser, pensar y sentir del niño como sujeto en una sociedad, en correspondencia con sus intereses y con distintos grados de autenticidad frente a influjos externos (padres, maestros, técnicos, medios de comunicación, calle, etc.)” (Gaitán, 1998, p.97).

Gaitán (1998) puntualiza que aun cuando se reprima la expresión del niño, ésta se presenta de manera natural por la necesidad del ser humano de manifestar su existencia, sentimientos y actuaciones, ejemplo de ello es el recién nacido que expresa a través del llanto, la sonrisa o sus movimientos sus necesidades e impresiones. Que los demás tengan o no la habilidad de comprenderlos es otra cosa, por cuanto los adultos tienen miedo de la expresión infantil, ya que al ser espontánea y auténtica más se evidencian sus errores y debilidades, poniendo en tela de juicio su supuesta autoridad.

#### **1.4 Consideraciones a partir de los modelos de la participación infantil**

La anterior revisión teórica da cuenta de cómo se ha venido pensando y posicionando la participación infantil en las últimas dos décadas, evidentemente considerada como un proceso de carácter gradual, que demanda de los niños y niñas el desarrollo de habilidades y capacidades para ir superando escaños en los que se cree pueden observarse avances a la hora de expresar, emitir opiniones e incidir en las decisiones que se toman respecto a temas que son de interés particular o colectivo en los niños, dependiendo, además, de características individuales, sociales y culturales.

Los modelos de participación infantil revisados, recogen lo enunciado en la CDN y consideran al niño como sujeto de derechos, promoviendo su autonomía y expresión, habilitando para ello las condiciones o requisitos necesarios. En este contexto, la participación es resultado de que la voz de los niños sea escuchada por los adultos, sus opiniones tenidas en cuenta y decidan sobre asuntos que los afectan, situación ideal para propiciar el encuentro y diálogo donde participan niños y adultos; así, la CDN se asocia con la construcción de una sociedad más democrática.

La correlación existente entre el marco normativo para la infancia y las propuestas de los autores referenciados, deja ver como parten de concebir a los niños como interlocutores válidos, ya que la palabra es el elemento esencial de la participación efectiva. Hablar favorece la comprensión de sus necesidades, al mismo tiempo que entrar en un nivel de fluidez verbal más elaborado, es un rasgo distintivo que los convierte en personas más autónomas, dándoles la facultad de enfrentar situaciones y prepararse psicológica y socialmente para tomar decisiones, asumiendo de modo responsable su propia vida.

Dichos modelos se implementan bajo la idea de un proceso, en el que se plantean espacios y posibilidades de participación dados a través de la intervención e intencionalidad proveniente del adulto, esa elaboración tiene una operatividad que se traduce en el desarrollo de proyectos, en su mayoría propuestas institucionales con aplicación o trascendencia a contextos comunitarios, cuyo objetivo es medir y evaluar los procesos participativos de niñas y niños en edades que superan los 12 años, equiparando el término niño a esta franja.

De ahí que, los niños al vincularse en proyectos contribuyen a la idea de sociedad en términos democráticos, donde se da por sentado que van aprendiendo a escuchar a los otros, a expresar sus ideas y diferencias con respeto, a ser responsables de sus opiniones y propuestas, a saber representar y ser representados, a desarrollar actitudes seguras y creativas en la medida que reconocen su potencialidad y capacidad al exponer iniciativas, interactuar y decidir con otros, aportando de este modo a la construcción y al cambio social.

En los autores abordados, está presente la defensa de la democracia como elemento dinamizador del régimen político, en donde, de modo sostenido la intención de los adultos radica en que niñas y niños vayan participando en experiencias que los aproximen al desarrollo de ejercicios electorales, acciones de grupo organizadas y al establecimiento de decisiones compartidas que aporten a la construcción de ciudadanía.

Además de ello, se evidencia como los procesos descritos cuentan con la presencia y mirada constante por parte de los adultos, considerando que éstos pueden asumir actitudes de dirección o control directo, pasando por actitudes abiertas, receptivas, de orientación y acompañamiento dependiendo de la formación que posean tanto éstos como los niños y niñas, poniendo en juego el asunto de los intereses y el tipo de proyectos que se pretendan llevar a cabo.

Por tanto, uno de los puntos comunes en estas propuestas o modelos radica en que se requiere de adultos sensibles, capaces de generar espacios de participación así como mecanismos, canales, estrategias y experiencias para que niñas y niños tengan oportunidad de expresar lo que piensan, sienten, desean e intervengan en la toma de decisiones. Muchas de estas propuestas han sido recogidas desde la institucionalidad.

Cabe mencionar cómo en la construcción argumentativa de los autores se hace alusión a que el niño participa desde el comienzo de la vida, sin embargo, los modelos establecen una clara relación entre la palabra y la participación. De esta manera pareciera que a menor edad menor es también la valoración que se da a lo manifestado por los niños o niñas y que solo cuando desarrollan la oralidad estarán en condiciones de participar.

En apariencia, todos los procesos descritos tienen como uno de sus principales fines lograr que los ejercicios de toma de decisión sean compartidos, tomando como telón de fondo situaciones que pueden afectar la vida propia y la vida de la comunidad en la cual viven niñas y niños, lo que genera una vinculación con los otros sin que sea muy claro si se trata de autonomía o de dependencia.

Lo propio ocurre con el carácter vinculante que debería existir como correlato de una decisión compartida, debido a que pareciera que los sujetos, en este caso los niños, simplemente, después de superar unos escaños transan o negocian en atención a las motivaciones e intereses en los que las decisiones surgen, por tanto, lo que tiende a presentarse de manera esquemática como un ascender en torno a la participación, no toma en consideración, de manera específica, aquello que se moviliza cuando se presentan los ejercicios de toma de decisión.

Tal como fue descrito, la referencia a la vinculación de los niños en los procesos participativos pone un fuerte acento en lo que tiene que ver con el diseño y puesta en marcha de

proyectos, lo que evidencia una intervención/acción programada y planificada aplicada a las experiencias de participación, donde cobra mayor relevancia la realización de estos proyectos que los mismos procesos participativos.

Lo anterior, implica considerar si la participación es el medio que permite que los proyectos puedan implementarse y tener el respectivo seguimiento, esta se reduce solo a procesos más del orden de la administración o del funcionamiento de las organizaciones; con lo que se percibe que son estos principalmente, los que hacen que se movilicen los agentes. Podría pensarse que la participación hace énfasis en las dimensiones racionales de la acción y en el ajuste de medios afines, lo que implica cuestionar si toda participación se puede reducir a este tipo de perspectiva.

En los autores abordados persiste la idea de un escenario ideal o un círculo virtuoso, que plantea que en tanto más se participa existe la posibilidad de llegar a un escenario participativo más puro o auténtico; si bien, plantean que en el proceso algunos momentos pueden darse de manera alterna o simultánea, la noción de movimiento siempre será la de ir en avances o retrocesos, lo cual pone, en apariencia, a la participación como el ideal supremo a alcanzar en una sociedad de corte democrático.

Según lo observado, a medida que el niño avanza va adquiriendo destrezas , realizando más prácticas participativas en fases o tramos temporales, donde no logra superarse el hecho de endilgar al niño características que debería estar desarrollando acorde a su edad, y por tanto, su subjetividad política estaría condicionada al marco de comprensión que atraviesa al adulto, de ahí que sean tan contundentes las líneas establecidas en la CDN que manifiestan que para el caso de la participación infantil “las opiniones solo se tienen en cuenta de acuerdo a la edad o la madurez” de quien es aparente sujeto de derecho.

Igualmente, cuando se menciona que la clave de la participación es la comprensión de la diversidad, el diseño de los proyectos hace que circule la idea de ampliar los espacios y escenarios democráticos en los que se involucrará a niños y niñas para que allí puedan participar sin distinción de raza, género o posición social. No obstante, esa comprensión que se ha reconocido tiende a moverse en clave de reducir la complejidad de lo social a través del desarrollo de proyectos institucionales o comunitarios.

Existe pues, la configuración de contextos normalizados, mostrando con ello que las aperturas son restrictivas, ya que la mayoría de los niños se quedan por fuera de las instancias participativas que se reproducen como copia de lo que en el mundo adulto se asume como Democracia Representativa. Ese reconocimiento de la diversidad queda en entredicho al no considerar que puedan emerger espacios informales, manifestaciones u otras formas en donde puede transitar la participación y que no tenga que ver con contextos normalizados que se propician de manera externa por los adultos.

## **2. Participación en la primera infancia**

En el capítulo anterior fueron expuestas tres posturas de autores que han desarrollado una propuesta en relación a la participación infantil, no obstante estos planteamientos están circunscritos a una franja etaria que supera los doce años, es decir que su enfoque no abarca la primera infancia, por esta razón, este apartado recoge los desarrollos teóricos y las investigaciones centradas en las posibilidades y la emergencia de la participación en este ciclo vital, con el objetivo de puntualizar algunos hallazgos y tendencias.

Inicialmente se presenta la postura de Gerinson Lansdown respecto de la participación de los niños y niñas menores de 8 años y sus posibilidades de incidir en las decisiones que los afectan,

y el modelo que propone para medir su participación y se presentan las tendencias de investigaciones que trabajan el tema de la participación en la primera infancia, en relación con sus adultos cuidadores y los escenarios donde es posible observarla.

Es así como la intención de la investigación en este apartado es relacionar las consideraciones de esta autora con investigaciones que vinculan la primera infancia y la participación y evidenciar si estas retoman y adaptan las propuestas generales a la franja considerada como primera infancia, o si por el contrario, se observa una innovación en el tema que permita nuevas significaciones.

## **2.1 La participación en la primera infancia: consideraciones de Lansdown**

El planteamiento de esta autora deviene de su valoración respecto de lo poco que se ha escrito en torno a la participación de los niños pequeños, asunto que le da título a uno de sus trabajos más destacados *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*, en el cual expone las consideraciones respecto de la participación desde la primera infancia, los argumentos a favor, las oportunidades de esta en los distintos contextos de desarrollo, y las posibilidades de evaluar el alcance, calidad e impacto de la participación infantil.

Lansdown realiza una fuerte crítica a la manera en que los adultos se relacionan con los niños y niñas, especialmente los más pequeños, puesto que en la medida en que son considerados personas “incompletas” o en proceso de estructuración, no son tratados como iguales y por tanto pone en entredicho el supuesto de ser sujetos de derechos tal como se menciona en la CDN.

Ahora bien, al considerar que los niños y niñas en primera infancia se encuentran en una etapa de preparación para el resto de la infancia y la edad adulta, en una especie de antecámara para las etapas sucesivas de la educación formal y que aún no estarían listos para expresar, proponer, ni

tomar decisiones, esta responsabilidad recae automáticamente en los adultos, quienes deciden por ellos y ellas de acuerdo a lo que consideran más les conviene.

Clark y Moss (2001) citados por Lansdown (2004, p.1) afirman que a los niños se les debe reconocer como **expertos** en las cuestiones relacionadas con su propia vida, con la capacidad efectiva de transmitir una visión profunda e insustituible de sus propias experiencias y perspectivas; **comunicadores hábiles** ya que emplean una enorme variedad de lenguajes mediante los cuales logran formular sus opiniones y vivencias; **agentes activos** porque influyen el mundo que los rodea e interactúan con él; **constructores de significado** que elaboran e interpretan el sentido de su existencia.

Lansdown (2004) valora las opiniones y construcciones de significado de las expresiones de los niños y niñas respecto a todo aquello que les concierne, considerándolos sumamente hábiles por cuanto emplean un sinnúmero de lenguajes, además del verbal, para transmitir sus maneras de ver y de ser, así como sus maneras de comprender, interpretar y de elaborar sus opiniones, retomando en profundidad el artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño – CDN – que expresa que

Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño. (p.1)

Así también, realiza un análisis de cada uno de los elementos que componen este artículo, considerando sus implicaciones, por lo que lo considera “un derecho sustantivo, en el que los niños se convierten en protagonistas de su vida y no solo en beneficiarios pasivos de cuidado y



protección por parte de los adultos” (p.1). De la misma manera lo define como derecho procesal por cuanto habilita el ejercicio, garantía y protección de los demás derechos.

Con respecto a la **capacidad de los niños de manifestar su opinión**, considera que incluso los bebés, tienen opiniones respecto de los asuntos que les conciernen, aunque las formas de expresión cambien a medida que el niño crece. Así enfatiza que desde que nacen, comienzan a desarrollar habilidades y competencias para participar, expresan sus necesidades y deseos a través de sonidos, llanto, gorjeos, balbuceos o risa, incluso se comunican mediante gestos y movimientos del cuerpo.

Lansdown (2004) considera que “Los bebés intentan intervenir y participar en las actividades sociales y el hecho de que sean tan expresivos con los demás significa que también es posible responder adecuadamente a sus señales comunicativas” (p.2). Expresiones de acuerdo a la edad y desarrollo de los niños como palabras, juegos o dibujos van de la mano de la interacción con otros, a partir de lo cual aumentan sus destrezas, crean reglas, establecen relaciones y toman decisiones tal como lo menciona Infante (2004), citado por Lansdown (2004, p.2).

De otro lado, la autora evidencia que la participación está relacionada con la adquisición de nuevas habilidades cognitivas y lingüísticas, que van determinando mayor independencia y resalta, en consonancia con el artículo 12 que:

- Los adultos deben prepararse y crear las condiciones o espacios apropiados, seguros y cómodos para que los niños puedan expresar sus opiniones, por medio del diálogo y otras expresiones artísticas y estéticas, deben ofrecer información pertinente y estímulos para que opinen y deben contar con el tiempo y la disposición para escucharlos.

- El derecho a ser escuchados se refiere a todas las acciones y decisiones que afectan la vida de los niños en todos sus entornos desde el familiar hasta asuntos como el transporte, la vivienda, la educación, el cuidado, la atención en salud o el ambiente.
- Tomar en serio lo que dicen significa atender genuinamente su punto de vista al tomar decisiones que los afecten y explicar las razones en caso de que no se puedan tomar en cuenta sus sugerencias. Interpretar correctamente lo que dicen implica esmero y atención, sin elaborar hipótesis o suposiciones acerca del significado de sus diversas expresiones.
- En la consideración de que sus opiniones deben ser respetadas en función de su edad y madurez, advierte que incluso los niños más pequeños son capaces de reconocer y aportar juicios sobre los asuntos que los afectan. Son los adultos los que deben aprender a escuchar y ver lo que ellos dicen y hacen, sin reducir el valor de sus opiniones (Lansdown, 2004).

### **2.1.1 Argumentos a favor de la participación de los niños pequeños**

Lansdown (2004) reitera que propender por la participación de los niños desde su nacimiento promueve su desarrollo, los protege, da mejores resultados, refuerza la democracia y garantiza un derecho fundamental por cuanto:

1. Permite alcanzar niveles más elevados de competencias, que a la vez incrementan la calidad de su participación. Los niños, sujetos activos, transforman el mundo en la medida que usan sus habilidades y competencias para relacionarse con su entorno y van aprendiendo otras con el apoyo de los adultos más próximos y sus pares. La capacidad de participar de manera eficaz parte del grado de apoyo, respeto y confianza con que se trata y de las oportunidades de asumir responsabilidades mayores.

2. Protege mejor a los niños, dado que permitirles manifestar sus puntos de vista, estimularlos para hablar y escucharlos, los hace menos vulnerables a ser víctimas de abusos, adquiriendo el poder de enfrentar o desafiar los comportamientos inadecuados de los adultos, en tanto acceden a la información que requieren, se expresan y participan en la toma de decisiones, lo que aumenta su autonomía y crea ambientes seguros contruidos con ellos mismos.

3. Produce mejores resultados para los niños, dado que desde que nacen tienen intuiciones, opiniones, ideas y experiencias propias de ellos, los bebés están preparados para reconocer a las personas, aprenden a interpretar las emociones y acuden a ellos para recibir información de cómo actuar. Así mismo afirma que los niños “tienen mucho que enseñar a los adultos sobre su propia vida” (Lansdown, 2004, p.11) y por tanto son estos últimos quienes deben aprender de ellos.

4. Refuerza la democracia, al considerar que los niños requieren conocer y comprender sus derechos y cómo sus acciones pueden afectar los de los demás. Menciona que para entender el valor de la democracia, es necesario experimentarla. Sentir que son escuchadas y respetadas sus opiniones les permite adquirir la capacidad para escuchar, para plantear preguntas y opiniones, desarrollar el pensamiento y juicio crítico y resolver conflictos sin usar la violencia.

5. Afirma la participación como derecho humano fundamental, pues aunque los niños más pequeños intervienen y se expresan de maneras diferentes a las de los adultos o de niños más grandes ello, lo que dicen es de vital importancia, tanto para asuntos cotidianos (elección de ropa o comida) como temas de mayor impacto social o comunitario (plan de estudios o propuestas para crear espacios más seguros).

La autora precisa que aunque la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) no menciona “participación”, el término describe el proceso de respetar el derecho de los niños a manifestar su opinión y a ser tomados en serio. Participar no significa solamente estar o tomar parte en diferentes actividades propias de la infancia como jugar, sino que en el marco de los derechos humanos tiene que ver con incidir de manera puntual en la actividad.

De otro lado, recoge los planteamientos de Hart, considerando la participación como “el proceso de compartir decisiones que afectan la propia vida de uno y la vida de la comunidad en la que uno vive” (Lansdown, 2004, p.14). Comprendiendo que ello va desde crear oportunidades para que los niños contribuyan con sus propios puntos de vista a los debates institucionales, hasta incidir en la cotidianidad de las familias, es decir que tiene que ver con decisiones y acciones de lo público y lo privado que les conciernan.

Define como puntos clave para una participación significativa y efectiva, considerar que es un proceso continuo de expresión e intervención de los niños para la toma de decisiones a distintos niveles, es un intercambio de información y diálogo respetuoso entre niños y adultos, reconocer el poder de los niños de incidir en el proceso y los resultados.

Lancaster y Broadbent (2003) citados por Lansdown (2004, p.15) mencionan que la participación de los niños más pequeños ocurre en su ambiente inmediatamente próximo y resaltan los siguientes aspectos:

- Reconocer los numerosos lenguajes y expresiones de los niños.
- Ofrecer pruebas tangibles para que los niños sepan que sus opiniones son apreciadas.
- Dar la información necesaria sobre lo que ellos desean saber.
- Permitir que los niños puedan elegir si participan o no.

- Convertir este ejercicio en una práctica reflexiva, en el que la escucha es el primer paso hacia la comprensión de lo que los niños desean.

### **2.1.2 Sobre los grados y oportunidades de participación**

Lansdown (2004) considera que los niños pequeños pueden participar en los asuntos que los afectan en distintos niveles, cuanto más profundo es el nivel, mayor la capacidad de influir en lo que les sucede y mayores oportunidades para su desarrollo, así también describe los contextos en los que los niños se desarrollan y especifica algunas de las posibilidades y desafíos para la participación en cada uno y de acuerdo a su intervención determina tres procesos: consultivos, participativos y autónomos.

1. Los primeros son justamente las consultas de los adultos que reconocen las opiniones y experiencias de los niños como valiosas, por ello proponen mecanismos para conocer los puntos de vista de los niños en los asuntos relacionados con ellos, incorporan sus opiniones aun cuando controlan el proceso como los resultados.

2. Los procesos participativos ofrecen oportunidades para que los niños intervengan en el desarrollo, implementación, monitoreo y evaluación de proyectos, programas, investigaciones u otras actividades. También son iniciados por adultos, pero en colaboración con los niños, por tanto les atribuyen el poder de influir o cuestionar el proceso y los resultados. Se evidencia un poder compartido, que va incidiendo en las actividades de los niños.

3. En los procesos autónomos los niños pueden iniciar la acción, identifican tanto los temas como las actividades a desarrollar y los adultos los apoyan y ayudan a facilitar el proceso. El control lo tienen los niños y los adultos respetan su capacidad para definir intereses, prioridades y estrategias. La presencia de los adultos como asesores,

defensores, administradores o consejeros es clave para generar una real cooperación con los niños.

En cuanto a la consideración de las oportunidades de participación Lansdown (2004) menciona diferentes contextos y sus posibilidades:

### **En la familia.**

Al interior de la dinámica familiar el respeto por el derecho de los niños a participar implica la necesidad de insistir en la negociación, el compromiso y el intercambio de informaciones. Esto significa un desafío para el poder y la autoridad de los padres, así menciona que sugerir que los niños pequeños tienen el derecho de intervenir, requiere algunas reflexiones:

- Al aprender que sus opiniones serán tomadas en serio, comprenden que las opiniones de las demás personas también son importantes, reconociendo además las responsabilidades mutuas y recíprocas de los derechos.
- La participación no implica delegar a los niños la responsabilidad de la toma de decisiones, pero sí exige un enfoque más democrático para tomarlas, considerando que en algunos temas aun no tienen la competencia necesaria para decidir.
- La posibilidad de intervenir en la toma de decisiones depende de las capacidades de los niños, excluirlos conduce a un aumento de la ansiedad y el estrés.
- Se considera que la intervención de los niños requiere mucho tiempo, sin embargo, no prestar atención a las opiniones de los niños dificulta a los padres tomar decisiones correctas en nombre de ellos. Al

otorgarles la oportunidad de contribuir en las decisiones, los niños adquieren experiencia para sopesar y observar diferentes perspectivas, contemplar las implicaciones de lo que deciden hacer y asumir mayor responsabilidad de sus acciones.

- Los padres tienen la responsabilidad de defender el interés superior de sus hijos, para ello necesitan buscar un equilibrio entre los deseos y sentimientos de sus hijos y el derecho a la protección contra cualquier tipo de daño.

### **En otros contextos.**

Lansdown (2004) considera que el derecho a participar implica la toma de decisiones en escenarios en los que se ofrecen diferentes servicios a los niños o en las actividades que tienen algún impacto sobre ellos, pues las oportunidades de participación van desde elegir a qué jugar hasta contribuir con la organización de un servicio, menciona que los ambientes respetuosos exigen una transformación cultural en la que se evidencie que los niños son involucrados.

En los centros de cuidado y desarrollo los niños pueden aportar a la transformación de estos espacios, a partir de sus potencialidades, experiencia y conocimientos. Clark y Moss (2001), citados por Lansdown (2004, p.23) consideran el uso de cámaras fotográficas, dibujos, exploración de los espacios y la observación del lenguaje corporal, expresiones del rostro, movimientos o modos de gritar de los niños, para evidenciar los puntos de vista de los más pequeños, resaltando así que las posibilidades de “escucharlos” requiere una especial disposición por parte de los adultos.

La autora pondera la creación de espacios educativos que inviten a los niños a expresar sus ideas, inquietudes e intereses, promuevan la discusión, la exploración y el descubrimiento, en

donde se respete su derecho a ser escuchados y a valorar sus opiniones. Realiza una crítica a los escenarios con prácticas autoritarias, que privilegian la repetición y promueven el castigo o la humillación para “corregir” los comportamientos inadecuados de los niños, aquellos que evidencian su insatisfacción frente a las prácticas y pedagogías que los anulan o los invisibilizan.

Así también, resalta las propuestas de algunos países que recogen los planteamientos de la Convención promoviendo la creación de consejos escolares, y de metodologías basadas en el respeto de las capacidades y habilidades de los niños, que promueven la participación de los niños en el diseño de los programas de estudio y que asesoran a los niños para que resuelvan sus problemas cotidianos.

Respecto de los servicios de salud, Lansdown afirma que la información que reciben los niños y las posibilidades para expresarse libremente en relación con la atención, tratamientos y condiciones que promuevan su salud y bienestar, les permite comprender mejor la importancia de su cooperación en el cuidado de sí mismos y aportar al tipo de atención que reciben, “Incluso los muy pequeños pueden (...) describir lo que les gusta o no (y explicar por qué) cuando tienen que permanecer en un hospital y son capaces de proporcionar ideas para que su permanencia allí les infunda menos miedo y angustia” (Lansdown 2004, p.26).

La autora comenta que dentro de los argumentos para involucrar a los niños en las decisiones respecto de sus tratamientos médicos y el cuidado de su propia salud, están la comprensión de la importancia del tratamiento, evita malentendidos, disminuye su ansiedad, mejora el afrontamiento a los tratamientos, les da confianza y estimula su cooperación, les demuestra respeto y los estimula a asumir la responsabilidad en su propio cuidado.

Lansdown (2004) considera que en las comunidades se evidencia la importancia de la democracia por cuanto permite “influir en los acontecimientos y provocar cambios” (p. 28), dado



que los niños especialmente los más pequeños pueden expresar sus opiniones e intereses en un ambiente acogedor y seguro y considerando que sus aportes son valiosos y relevantes, los niños reconocen que “tienen responsabilidades compartidas y la capacidad y las habilidades necesarias para contribuir a la creación de ambientes sostenibles” (Hart, 1997, citado por Lansdown , 2004, p.28).

Finalmente Lansdown (2004) ratifica que acorde con el artículo 12 de la CDN las políticas de los países deben crear o fortalecer espacios donde los niños sean escuchados y se les tome en serio, exigencia que implica compromiso y voluntad para explorar alternativas que reconozcan sus opiniones, transformen las estructuras institucionales más centradas en las diversas maneras de expresión de los niños.

### **2.1.3 Cómo se mide la participación**

Lansdown (2004) afirma que a pesar de los argumentos a favor de la importancia de la participación, pocas investigaciones evalúan la naturaleza, impacto y calidad de la participación infantil, reconociendo que para establecer indicadores es necesario resolver si es posible formular indicadores universales que midan la participación teniendo en cuenta los contextos, características sociales y la cultura de los diferentes espacios donde los niños se desarrollan.

De lo anterior depende la posibilidad de comparar iniciativas en términos de impacto y resultados e involucrar a los niños en la construcción de estos indicadores, así también proponer de qué manera medir su éxito cuando los resultados son de carácter cualitativo y se evidencian a largo plazo. Por tanto, plantea su propuesta retomando los argumentos de Roger Hart a favor de los niños, y postula que promover su participación requiere (Lansdown, 2004):

- Centrarse en los objetivos, identificar fortalezas y debilidades de una iniciativa o proyecto para permitirles a los niños comprender lo que se espera lograr.

- A partir de sus propuestas considerar qué procedimientos y prácticas son útiles y cuáles obstruyen los objetivos.
- Identificar en sus aportes el apoyo y los recursos necesarios para fortalecer la iniciativa.

Así, menciona que para “apoyar, reproducir, financiar e institucionalizar la participación infantil (...) es necesario comenzar a construir métodos para medir lo que se está haciendo y de qué manera influye en la vida de los niños” (Lansdown, 2004, p.30). Propone tres dimensiones claves para monitorear y evaluar las prácticas que promueven la participación de los niños por niveles:

1. Alcance. Significa revisar grados y fases de participación alcanzados con una actividad o proyecto. Qué se está haciendo.
2. Calidad. Significa evidenciar la efectividad de dichas prácticas. Cómo se está haciendo.
3. Impacto. Significa comprender de qué manera se ha influido en la garantía de los derechos de los niños y de sus familias (Lansdown, 2004).

### **Dimensión 1. Alcance.**

Lansdown (2004) enfatiza que siempre es posible procurar la participación de los niños, y que entre más pronto se tengan en cuenta sus propuestas, mayor será su influencia en cada etapa del desarrollo de un programa. Considera que las consultas, toma de decisiones compartidas y procesos autónomos, son los grados posibles de intervención de los niños, que evidencian el poder atribuido a los niños para incidir en las iniciativas. Así, considera los aspectos a tener en cuenta.

1. **Identificar cuestiones clave:** Crear oportunidades para que los niños expresen sus preocupaciones, prioridades e intereses y ofrecer estrategias amigables y apropiadas a su

edad para procurar intervenciones que contribuyan a mejorar la comprensión de sus vidas y de los problemas que son significativos para ellos.

2. **Planificación de programas.** Tomar en cuenta los aspectos identificados, para que los aportes de los niños influyan en los programas o actividades. Crear condiciones para que identifiquen los programas a realizar y adoptar estrategias apropiadas a la edad de los niños para que puedan contribuir a este proceso.
3. **Diseño de programas.** Establecer las metas y el diseño de los programas o actividades con la ayuda de los niños, de esta manera se mide el grado de participación en tanto los niños sean consultados frente a las ideas de los adultos, propongan actividades o quienes deben participar y tengan espacio que les permita desarrollar sus propias ideas.
4. **Implementación.** Preguntar de qué manera quisieran participar, informar los objetivos o promover que los niños tomen parte en las actividades. Un nivel avanzado significa que los responsables de la gestión de algún aspecto de la actividad sean los niños (autogestión).
5. **Monitoreo y evaluación.** Promover la intervención de los niños a través de la comprensión de qué tan efectivos son los programas, lo que a su vez contribuye a que se sientan hacedores de la iniciativa y se interesen en los resultados, logrando que sean cada vez mejores.

Lansdown (2004) puntualiza que cuando los programas son evaluados exclusivamente por adultos generalmente no toman en cuenta las opiniones y experiencias de los niños. Asunto que puede medirse si durante la evaluación se tomaron en cuenta las opiniones de los niños en lo que se evalúa, los criterios, la manera de evaluar, y si los resultados de esta etapa son discutidos con ellos permitiendo su retroalimentación.

## **Dimensión 2. Criterios de calidad**

La propuesta de la autora es que la promoción de una participación eficaz, requiere atender los criterios postulados por Save the Children (Lansdown, 2004):

- Adoptar un enfoque ético: considerando que existen entre adultos y niños “diferencias tanto respecto al poder que ejercen como a la posición que ocupan (...) es necesario adoptar un enfoque ético claro, para evitar la manipulación o el control por parte de los adultos” (Lansdown, 2004, p.33). Implica crear un ambiente propicio, transparente y franco, dar información adecuada y pertinente sobre el programa, mencionar los límites de su influencia y explicitar cómo serán respetadas sus opiniones.
- Crear un ambiente amigable, dar información y plantear métodos y estrategias de participación adecuados a las distintas edades y formas de comunicación de los niños pequeños, procurar su comodidad y tranquilidad. Estimularlos a crear sus propias formas de participación y disponer del tiempo suficiente para su participación efectiva.
- Reconocer que la participación debe ser voluntaria y relevante. Implica respetar el “derecho a elegir si desean o no participar y bajo cuáles condiciones están dispuestos a hacerlo” (Lansdown, 2004, p.34). Asegurar que los asuntos tratados sean realmente significativas para los niños y ofrecerles la información necesaria para su consentimiento, tener en cuenta el contexto donde transcurre la vida de los niños y considerar sus actividades en familia, escolares o domésticas.
- Promover la participación inclusiva, significa crear oportunidades para que sin distinción por edad, capacidad, sexo, etnia, nacionalidad, condiciones económicas,

etc., a los niños se les otorguen las mismas oportunidades y garantías de igualdad en la participación de diferentes grupos, teniendo en cuenta las necesidades y capacidades en función de su contexto cultural.

- Garantizar un entorno seguro: significa que se debe garantizar el derecho de los niños a ser protegidos contra cualquier forma de abuso o maltrato y tomar en cuenta los riesgos y los obstáculos que enfrentan algunos niños. En resumen estar en capacidad de tomar las medidas para protegerlos y prestar atención a los riesgos potenciales a los cuales pueden verse expuestos en la realización de procesos participativos, proteger cualquier información suministrada por ellos, y obtener imágenes, videos y fotos con su consentimiento.

- Procurar personal capacitado, comprometido y receptivo. Este criterio recalca que los adultos que promueven la participación de niños deben estar dispuestos a escucharlos, comprenderlos y tener habilidades para colaborarles, por tanto requieren de formación en derechos, inclusión y conocimiento de las técnicas de monitoreo y evaluación de los procesos participativos.

- Involucrar a la comunidad, los profesionales y las familias. Significa apoyar a las familias en la promoción y protección de los derechos informándoles de los propósitos de las actividades a realizar y sensibilizarlos respecto de los derechos y necesidades de los niños teniendo en cuenta los entornos donde viven. Observar las tradiciones, conocimientos y saberes locales como metodologías para obtener apoyo de diferentes miembros de la comunidad.

### **Dimensión 3. El impacto de la participación**

El impacto se mide en función de los objetivos de los procesos participativos, afirma Lansdown (2004), lo cual influye en la selección e indicadores que dan cuenta de los resultados obtenidos y miden la efectividad de las acciones, de esta manera sugiere revisar aspectos concretos que den cuenta de ella en los programas e involucran a las personas implicadas en los procesos.

Para observar el impacto de cada dimensión se requiere que tanto los niños, como los adultos involucrados (familias, personas que trabajan con ellos) evidencien o perciban algunos cambios, mejoras o aumento en los aspectos mencionados:

- **En los niños:** mayor autoestima y confianza en sí mismos; aumento de sus habilidades y oportunidades, conciencia de sus derechos y sensación de efectividad y autonomía.
- **En los padres y en las personas que trabajan o se relacionan con ellos:** mayor conciencia y sensibilidad en relación con los derechos y necesidades de los niños, mejoramiento en la calidad de las relaciones con ellos, mayor comprensión de sus capacidades y mayor voluntad de consultar sus opiniones y tenerlas en cuenta. Así se transforman las prácticas con ellos.
- **En las instituciones:** los cambios en la cultura o estructura organizativa demuestra mayor respeto por los derechos de los niños, voluntad para acceder a compartir el poder con ellos y promover su participación en la toma de decisiones sobre asuntos que los involucran, manifestando sus preocupaciones e intereses.
- **En la comunidad y en la realización de los derechos del niño:** mayor conciencia de los derechos de los niños y de las actitudes que se asumen con ellos, refleja un cambio en la condición de los niños dentro de la comunidad. Aumento en la valoración del interés superior del niño, mayor voluntad para escuchar sus opiniones

respecto de los asuntos que tienen relación con su vida, cambios en las políticas, leyes e inversiones en pro de la garantía de sus derechos.

Para Lansdown (2004) lo expuesto redundante en mayores oportunidades para la participación infantil dentro de los entornos donde viven los niños y en atención a estos aspectos propone una matriz que ilustra los aportes del seguimiento y monitoreo en cada una de las dimensiones. Resalta la importancia de escuchar a los niños en relación con la toma de decisiones sobre aspectos que les conciernen

Los niños pequeños son comunicadores instintivos. Lamentablemente, no todos los adultos son oyentes instintivos. Sin embargo, si los adultos que trabajan con y para los niños pequeños aspiran a cumplir con las obligaciones que les impone la Convención sobre los Derechos del Niño, la actividad de escuchar debe convertirse en una parte esencial de su tarea. (Lansdown, 2004, p.45)

Entre los argumentos a favor de la participación de los niños más pequeños, enfatiza en que es un asunto de justicia social y de respeto por los derechos de los niños, en este sentido exhorta a la transformación de los entornos donde viven y se relacionan niños y adultos, a partir de la comprensión de que los niños no son sujetos pasivos de cuidado y protección sino activos en su propio desarrollo.

De esta manera considera que los aportes de los niños se evidencian a través de las expresiones propias de su edad y desarrollo, dado que tienen la capacidad y potencial para opinar, decidir y aportar en la creación de ambientes seguros y más adecuados para ellos mismos y para la comunidad en general, por tanto subestimar el valor de estos aportes va en contra de la garantía de sus derechos.

Finalmente Lansdown afirma que

el único modo de aprender es creando espacios en los cuales los niños pequeños puedan ser escuchados y donde comiencen a informar e influenciar el mundo que los rodea. Hacerlo no pone en peligro el derecho de los niños a recibir cuidado, protección y oportunidades para optimizar su desarrollo: al contrario, se puede sostener con buenas razones que ésta es precisamente la manera más eficaz de alcanzar dichas metas. (p, 45)

## **2.2 Investigaciones y las tendencias que emergen en relación con la participación y la primera infancia**

La anterior exposición respecto de las consideraciones de Lansdown sobre la participación de los niños más pequeños contrasta con las perspectivas de recientes investigaciones que fueron seleccionadas atendiendo criterios de pertinencia y que tienen como tema central la participación en primera infancia, el análisis de sus resultados nos permite evidenciar las principales tendencias de estos trabajos.

Inicialmente se efectuó indagación en las revistas electrónicas: Aletheia y Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales: Niñez y Juventud; en buscadores especializados como Proquest, Scirus, Dialnet, Scielo Redalyc, Google Académico y en repositorios de universidades tanto a nivel nacional como hispanoamericano (Argentina, España, Chile, Nicaragua y México), en el período comprendido entre 2005 y 2013 a través de la consulta de los Resúmenes Analíticos Especializados (RAE).

La búsqueda se realizó considerando los siguientes descriptores: Primera infancia, Relaciones de poder/ Adulto/ Primera infancia/Niños y niñas, Participación infantil, Derecho a la participación, Toma de decisiones/Primera infancia, Prácticas de crianza, Poder/Participación, Relaciones adulto/Niño y Subjetividad política/Primera infancia.



Fueron seleccionadas 18 investigaciones dispuestas en una matriz en la que se organizó la información atendiendo a los aspectos formales con el fin de organizar la información: Título de la investigación, autor y país, tema y pregunta problema, delimitación contextual, sujetos investigados y objetivo, enfoque: referentes teóricos, metodología, resultados, conclusiones y base de datos donde fue hallada.

De este número de investigaciones se eligieron seis específicamente relacionadas con primera infancia, que a su vez tenían asociados conceptos clave como participación y primera infancia o relaciones niños-niñas en primera infancia y adultos, y que se observan en el siguiente cuadro que describe grosso modo las características básicas de cada una. A partir del análisis de los resultados se identificaron las siguientes tendencias:

<b>NOMBRE INVESTIGACIÓN</b>	<b>AUTORES</b>	<b>PAIS - AÑO</b>	<b>TEMA</b>	<b>SUJETOS INVESTIGADOS</b>
1. Interacciones comunicativas en los procesos de crianza y sus implicaciones en la promoción de oportunidades para el desarrollo de participación infantil en la primera infancia.	Cruz Velásquez Erika Liliana.  Hernández Camargo Julián.	Colombia - 2008	Las interacciones comunicativas en los procesos de crianza, entre la diada adulto cuidador y niños y niñas de primera infancia, como oportunidades en la construcción de ambientes propicios para el agenciamiento de la participación	Nueve mujeres (madres o abuelas) en edades entre los 18 y los 50 años de edad, con niños y niñas en primera infancia.

			infantil.	
2. Las representaciones sociales de participación en la primera infancia en el contexto de los jardines infantiles privados de la localidad de Suba.	Cano Ramírez Rafael Andrés.  Ríos Cruz Sonia Gisela.  Rueda León Liliana.	Colombia – 2008	Identificación de las actitudes, conocimientos y prácticas de las familias y las formadoras dado su rol socializador, las cuales van facilitando u obstaculizando la participación y la construcción de ciudadanía en la primera infancia.	Formadores y formadoras, vinculados a Jardines infantiles privados de la localidad de Suba. Familias, con hijos e hijas en edades hasta los 6 años de edad y que asisten a jardines infantiles privados seleccionados. Formuladores de política que estén participando o hayan participado en la construcción de políticas públicas relacionadas con niñez a nivel nacional, distrital y local.
3. Familias que aman, bebés que participan.	Restrepo Mesa Hernán.  Quiroz Isabel Cristina.  Ramírez	Colombia – 2009	Participación desde el nacimiento. Fundamentos de la participación y la comunicación con el bebé y la	Seis familias del área semi-rural de Sabaneta Antioquia, con bebés en rangos de edad: 0-3, 4-7 y 8-11 meses, cuyas características

	Gustavo Adolfo.  Mendoza Calle Yanneth.		bebe. La familia cuna de la participación.	socioeconómicas corresponden al nivel 1 y 2.
4. Interacciones en la crianza familiar y construcción de subjetividad política en la Primera Infancia.	Buitrago Rodríguez Nidya Esperanza.  Escobar Mahecha María Cecilia.  González Zuluaga Ana Teresa.	Colombia-2010	Concepciones y prácticas presentes en las interacciones entre padres, madres o adultos significativos y niños menores de seis años que propician la construcción de su subjetividad política.	Cinco familias con niños entre los cero y los seis años, pertenecientes a Centros Familiares y Comunitarios de las ciudades de Medellín, Manizales y Bogotá.
5. Interacciones pedagógicas y su relación con la promoción de la participación en Primera Infancia	Jiménez Pinzón Andrea.  Londoño Borrero Paola Andrea.  Rinta Piñeros María Janeth.	Colombia - 2011	Indagación sobre las representaciones e interacciones pedagógicas en formadores, directores institucionales, gestor de política, en torno a la manera en cómo se puede hacer	Seis formadores de niños y niñas de 3 a 4 años de pre jardín y jardín, director de la institución y gestora de política pública.

			efectivo el derecho a la participación de los niños y niñas de primera infancia.	
6. Las Prácticas de Crianza en Primera Infancia como Tecnologías de Poder en el Contexto Familiar y en el Contexto Educativo.	Álvarez Maestre Annie Julieth.	Colombia – 2012	Búsqueda de las nociones actuales y las relaciones de poder y la disciplina o autoridad en la familia y la escuela de educación inicial.  Las relaciones de poder en la familia durante los primeros años de vida de niños y niñas y la construcción de tecnologías de sí desde las prácticas de crianza.	Cuatro niños y dos niñas entre 4 y 5 años, seleccionados entre 180 niños que asisten a la institución de atención integral a la primera infancia Centro Infantil Colegio Juventudes Unidas Ltda.

Considerando la revisión y análisis de los resultados de las investigaciones consultadas se evidencian algunas tendencias entendidas como puntos o ideas comunes que se repiten en la

mayoría de investigaciones y que permiten considerar las concepciones, ideas, nociones o relaciones en torno a los niños y las niñas en primera infancia, los adultos cuidadores y la participación.

De esta manera, se observa en primer lugar que la participación de la primera infancia en las decisiones que se toman en relación con sus vidas, están mediadas o influenciadas de manera importante por las concepciones o nociones que se tienen sobre niño-niña o primera infancia y por las ideas o conceptos que los adultos tienen de lo que es o lo que significa la participación.

En segundo lugar se identifican otras tendencias que relacionan la participación tanto con el desarrollo y la aparición del lenguaje oral, como con la autoridad, el control y la obediencia y finalmente se distingue una tendencia que relaciona la participación con la generación de condiciones y capacidades. A continuación las ideas clave de estas tendencias:

### **2.2.1 Concepción de niño/niña o de primera infancia.**

Esta primera tendencia permite afirmar que los adultos cuidadores (familias o agentes educativos) que se relacionan con los niños y niñas tienen unas concepciones, ideas o imaginarios respecto del niño, la niña o la primera infancia, que median la relación con ellos y ellas. Considerarlos como seres indefensos, receptores o sujetos pasivos que requieren de cuidado y protección, ubica a los adultos como responsables de generar condiciones básicas que les permitan su supervivencia o desarrollo, dejando en segundo plano la participación.

De la misma manera, las investigaciones resaltan que se observa un desconocimiento de las características de desarrollo de los niños y niñas en primera infancia y concuerdan en que no son considerados interlocutores válidos, con capacidad de expresar opiniones o tomar decisiones. Por lo anterior, se privilegia la idea de fortalecer en los adultos las comprensiones sobre el desarrollo de los niños y niñas en primera infancia, con el objetivo de reconocer sus singularidades,

capacidades individuales y fomentar el respeto a su dignidad, en tanto se potencia el desarrollo de su autonomía y es posible propiciar ambientes favorables para su participación.

### **2.2.2 Concepción o ideas de participación.**

Con respecto a la participación y sus posibilidades, los resultados de las investigaciones evidencian que las nociones, ideas, comprensiones o representaciones sociales de participación también inciden en la interacción entre adultos y niños y niñas, aun cuando se perciba que su ejercicio es un derecho. Por esta razón se considera que esta indagación sobre la concepción de los adultos frente a la participación y especialmente a la participación infantil es una tendencia, dado que se repite en la mayoría de trabajos consultados.

En las investigaciones que mencionan la noción de participación, se determina que está asociada a aspectos como aportar a procesos comunes; a su vez aquellas en las que se menciona el concepto sugieren que está relacionada con el desarrollo de la personalidad, la interacción social y la realización de actividades domésticas.

En las que indagan por las representaciones sociales se evidencia que la participación está asociada a relaciones de poder, autoridad, límites, roles, a otorgar responsabilidades de acuerdo a la edad y posibilidades de los niños y niñas y a la toma de decisiones, en la mayoría de casos la participación no está asociada a su ejercicio en el presente, sino a una preparación para ejercerla en el futuro.

### **2.2.3 Relación entre desarrollo, lenguaje oral y participación.**

Esta tendencia pone de relieve que los adultos cuidadores establecen reciprocidad entre el desarrollo infantil y el grado de participación de los niños y las niñas. La construcción de significado alrededor de la participación abarca además, contenidos asociados a la importancia

del fortalecimiento del vínculo afectivo entre niño, niña y adulto y la delegación de responsabilidades.

Respecto al desarrollo del lenguaje y la aparición de expresiones pre-lingüísticas como el balbuceo, el llanto y la risa, son asumidos como evidentes manifestaciones, pero no concebidos por los adultos como una forma de interacción, ni de participación. Esta última es percibida como tal a medida que los niños y niñas avanzan en su desarrollo y la palabra adquiere sentido e intencionalidad, a la vez se observan procesos motrices más específicos, que los adultos consideran verdaderas expresiones de participación.

Esta misma tendencia se observa en el aula escolar, donde el lenguaje verbal es asumido y reconocido por los agentes educativos como un símbolo de expresión y posibilidad del ejercicio de la participación, desconociendo otras formas de expresión propias del lenguaje no verbal. Los formadores de educación inicial, reconocen que escuchar al niño o niña, representa un esfuerzo adicional en sus prácticas educativas. Lo anterior deja entrever la brecha existente en el significado que asume el adulto en relación con la participación ante dos momentos significativos del desarrollo del lenguaje.

#### **2.2.4 Control, autoridad, obediencia y su influencia en la participación.**

En las investigaciones revisadas se evidencia que la participación está mediada por las relaciones de poder que se tejen entre niños, niñas y adultos en la cotidianidad, con variaciones que van de relaciones eminentemente autoritarias, dominantes, agresivas, donde el adulto se resiste y teme perder el control, hasta interacciones donde las normas y roles son difusos al punto que impiden identificar y establecer los límites propios de toda relación.

Las prácticas y dinámicas del disciplinamiento están asociadas a creencias respecto al ejercicio de la autoridad y la obediencia, amparadas además, en la necesidad de ejercer cuidado y

protección. Esta concepción de autoridad y las acciones subsecuentes, restan autonomía, limitan el ejercicio de la participación, la toma de decisiones y gestión de los niños y las niñas.

En suma, en los resultados encontrados se aprecia un poder centralizado y agenciado por el adulto en donde los procesos de concertación que los niños y niñas requieren para su adecuado desarrollo, así como la capacidad de cooperación y negociación se ven menguados debido a que el adulto contrapone sus gustos, intereses, conveniencias y opiniones a las de ellos y ellas.

### **2.2.5 Participación y generación de condiciones/capacidades.**

En las investigaciones abordadas, el tema de la participación aparece ligado al interés de los adultos de generar espacios y condiciones que favorezcan su emergencia o el desarrollo de su ejercicio desde los primeros años de vida. Existe una inclinación en percibir la participación como oportunidad y posibilidad en la medida en que se generen requisitos o situaciones habilitantes, que de manera externa, determinarían, limitarían o modificarían la participación que actualmente tienen los niños y niñas en primera infancia.

En esta tendencia las condiciones serían una especie de disposición que requiere de la intervención de los adultos para potenciar o favorecer la integración e interacción de la primera infancia en los “nuevos espacios sociales”, que por estar pensados de manera unidireccional, determinan la forma en que el niño o niña debería ubicarse, hacer parte del escenario social y demarcan su posición en los distintos ámbitos donde transcurre su vida.

Si se considera una condición como la circunstancia que afecta un estado o un proceso, ello evidencia cómo los esfuerzos de los adultos se centrarían en promocionar o hacer un llamado a generar espacios de apertura, inclusión, diálogo, escucha, estableciendo una especie de terreno donde se posarían nuevos determinantes y nuevos marcos de referencia para la participación de los niños y las niñas en primera infancia.



Desde la posición y propuesta del adulto se producirían las nuevas condiciones, lo cual tendría como correlato el despliegue de intentos por generar posibilidades, llámense estas creación de espacios o de ambientes donde se potenciaría la expresión, las iniciativas propias, la creatividad y la espontaneidad, lo cual podría evidenciar que es el adulto quien selecciona los lugares y las estrategias que favorecen la participación.

En este estado de cosas se observa una postura adultocéntrica, dado que el adulto posibilita, habilita, crea espacios y situaciones a manera de condiciones, así también se observa su intención de potenciar o generar capacidades y habilidades en los niños y niñas. Pareciera que la postura que subyace a estas acciones es la idea de que habría que generarles algo, potenciarlos de alguna manera.

Así, potenciar la capacidad permitiría que niños y niñas expresen sus opiniones o afiancen sus decisiones y la ausencia de la participación se daría por el desconocimiento del adulto de las múltiples capacidades de los niños y niñas. La participación parecería estar relacionada con el hecho de desarrollar algo que está ahí pero oculto para la mirada de quienes representan algún rol de cuidado, protección o enseñanza.

De ser así, esta tendencia refleja que la participación se movería en una lógica de conocimiento/desconocimiento y por tanto el desarrollo de ciertas prácticas que dificultan la participación son el producto de una serie de desconocimientos de las condiciones o de los procesos de desarrollo de los niños o niñas en primera infancia. De otro lado su emergencia es el resultado de las opciones y disposiciones que generan los adultos en tanto condiciones o capacidades, en todo caso originadas por ellos mismos.

### **2.3 Emergen las contradicciones**

Lo expuesto por Lansdown, así como las tendencias que devienen de los resultados de las investigaciones que vinculan la participación y la primera infancia, permiten proponer algunas reflexiones que pueden ubicarse en el terreno de las contradicciones, en tanto sus postulados a propósito de las concepciones, capacidades y posibilidades de niños y niñas, no evidencia sintonía con las propuestas de promover la participación y la relevancia que se otorga a la creación de escenarios, actividades y proyectos.

Lansdown, critica de manera contundente que los adultos no consideran realmente a los niños sujetos de derecho y por tanto no los tratan como iguales, enfatiza en la experticia de los niños respecto de su vida, y pondera su capacidad de expresar las experiencias y perspectivas, así también considera que para expresarse emplean un sinnúmero de lenguajes, además del verbal, en aras de transmitir sus maneras de ver, ser, comprender, interpretar y elaborar sus opiniones.

La autora puntualiza también que los niños desde que son bebés “desean intervenir y participar en las actividades sociales” (Lansdown, 2004, p.2) y que sus enormes capacidades para hacer y saber lo que piensan o sienten, les permite responder a esto que expresan, considerando su edad y desarrollo, por tanto, los adultos que los rodean deben procurar tomar en cuenta sus opiniones y sugerencias e interpretar correctamente lo que dicen.

Visto de esta manera, se puede considerar contradictorio que justamente mencione que los niños y niñas poseen múltiples lenguajes además del verbal y que por otro lado, a lo largo de su propuesta, se consagre a resaltar la importancia de que digan lo que piensan, de que se les permita opinar, que puedan sugerir o expresar, incluso propone que se interprete lo que dicen. Así, la participación está altamente relacionada con la verbalización, tal como en las investigaciones encontradas, en donde la palabra es determinante.

También es interesante resaltar como en su propuesta el asunto de la participación de los niños y niñas es por completo una responsabilidad de los adultos, en tanto son ellos quienes generan los espacios y deben permitirles manifestar sus puntos de vista, estimularlos para hablar y escucharlos, de tal suerte que son justamente los adultos quienes deben aprender a escuchar y ver lo que ellos dicen y hacen, sin reducir el valor de sus opiniones.

De manera expresa Lansdown (2004) argumenta una y otra vez que los niños desde que “nacen tienen intuiciones, opiniones, ideas y experiencias propias de ellos” (p.11). Desde bebés están preparados para reconocer a las personas, resaltando así su capacidad para aprender a interpretar las emociones y buscar las maneras de recibir información para actuar de acuerdo al contexto, afirma que los niños “tienen mucho que enseñar a los adultos sobre su propia vida” (Lansdown, 2004, p.11) y que son estos últimos quienes deben aprender de ellos.

Estas son sin duda consideraciones que requieren mayores matices y explicaciones, en tanto puede parecer contradictorio que de un lado se resalte la importancia de considerar a los niños sujetos de derechos y por tanto iguales, con capacidades y habilidades para dar a conocer los que sienten, viven y piensan y a la vez afirmar de manera contundente que son los adultos los que les permiten la participación, subvalorando en alguna medida la capacidad para enfrentar, resistir o luchar, que se resalta que tienen.

Lansdown vincula la participación con la democracia y resalta la importancia de que los niños conozcan y comprendan sus derechos, de tal manera que para entender el valor de la democracia, es necesario experimentarla, lo que a su vez relaciona con el desarrollo de la capacidad para escuchar, para plantear preguntas y opiniones, así como el pensamiento y juicio crítico y la manera de resolver conflictos.

En este orden comprensivo, la autora pondera en muy alto grado la importancia de considerar la participación como derecho humano fundamental, con el argumento de que aunque los niños intervengan y se expresan de maneras diferentes a las de los adultos, sus consideraciones son de vital importancia, tanto en lo cotidiano como en los temas de impacto para la comunidad y menciona que por ende se deben “crear oportunidades para que los niños contribuyan con sus propios puntos de vista a los debates institucionales” (Lansdown, 2004, p.14).

En ello nuevamente podría observarse un argumento contradictorio, en tanto, se postula la necesidad que tienen los niños de expresar, tomar decisiones y elegir entre opciones, lo cual no es propiamente acorde al llamado de atención que la autora realiza en principio, en torno a la supuesta defensa de las múltiples capacidades que poseen los niños para expresarse más allá de los lenguajes verbales. Mirándolo así, pareciera ser que la participación del niño se ve anclada a la palabra.

### **3. Supuestos en torno a la idea de participación infantil**

De acuerdo a las consideraciones presentes en los apartados uno y dos en torno al desarrollo y comprensión de la noción de participación infantil, resulta fundamental resaltar que la producción discursiva de este campo tiene su correlato en prácticas sociales que posibilitan, pero también constriñen el curso de los ejercicios participativos que puedan darse desde la primera infancia.

En este sentido, entender la participación de los niños y niñas no sólo como categoría conceptual, sino como una latente práctica social pone de manifiesto determinados supuestos o postulados que subyacen a su emergencia, los cuales también se relacionan con la producción y reproducción de discursos hegemónicos sociales, oficiales o institucionales, y que resaltan la importancia de reflexionar sobre la participación infantil.

De esta manera, considerar la categoría infancia, ligada a un ejercicio como el de la participación, plantea la necesidad de abordar algunos supuestos comunes que evidencian la estructura social en donde circulan rasgos distintivos que ponderan al niño como sujeto de derecho, que de manera reciente lo vinculan a la emergencia de sujeto político, y que conllevan a nuevas implicaciones relacionadas con la construcción de esa subjetividad.

Esas implicaciones también dan cuenta del posicionamiento de las normativas relacionadas con los distintos asuntos que involucran a la infancia, incluido el tema de la participación, evidenciando una especie de evolución en el orden social, al establecer normas, regulaciones y la aplicación de instrumentos jurídicos que ponen el énfasis en clave de derechos, y que posicionan la noción de bienestar de los niños y niñas. Así, la emergencia de los derechos implica que a mayor protección y garantía de los mismos aumenta la condición de humanidad.

Es así como desde hace más de veinte años se ha posicionado el concepto de infancia y su correlación con los derechos, tanto desde lo social como en el ámbito institucional; de ello dan cuenta las políticas, planes, programas, estrategias y acciones desarrolladas formalmente por los países que ratificaron lo plasmado en la Convención de los Derechos del Niño (CDN), asunto que ha sido observado por estudiosos del tema de la infancia, como una evolución en el campo del pensamiento y la filosofía política de occidente.

No obstante, de manera paralela existe otra posición que suscita el debate académico, político y social y que señala que a pesar de los argumentos que dan pie a la regulación normativa, al parecer por la idea del desarrollo ligada a una concepción de corte evolutivo en la interacción con el mundo social, los niños y niñas, en especial los que están en primera infancia, son considerados como los “no adultos”, aquellos que “aún no” piensan, hablan, comprenden, deciden, etc., es decir sujetos inacabados, que aún no están listos para la vida misma.

Si a lo anterior se suma la idea que comúnmente se tiene de la política y el sentido que se le abroga a ésta como ejercicio colectivo basado ante todo, en la utilización de la palabra para persuadir o convencer al otro de la conveniencia de determinado orden social, ello sitúa a la infancia en relación con lo que los Estados Nación, la sociedad y la familia dicen de ella, y por tanto, desde esta comprensión se despliegan prácticas y acciones para garantizar conjuntamente un mejor vivir desde el nacimiento.

En ese transitar jurídico y político, aspectos como el fortalecimiento de la democracia en el marco de los derechos, se hace rasgo distintivo de un sistema de pensamiento que asocia la participación a la construcción de ciudadanía a partir de la expresión de la opinión y que lleva a considerar que ésta se alcanza a través de la garantía de derechos, asunto que menciona la CDN al considerar que “los Estados partes garantizarán (al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio) el derecho de expresar su opinión libremente” (CDN, 1989, art. 12), formalizando este ejercicio a través de dispositivos que regulan la vida social de la infancia.

De la aceptación de lo anterior surgen interrogantes que ponen en discusión el hecho de ligar la idea de participación infantil a la del fortalecimiento del régimen democrático, por cuanto el acento estaría puesto en determinar si las ideas o los valores como expresar, elegir, decidir, asociarse, privilegiar el bien común, la autonomía o la libertad, deben ser adoptados en tanto afianzan la democracia, por lo que es interesante rastrear las premisas constitutivas en que se fundamenta esa conexión entre afianzamiento de la democracia y la importancia de la participación infantil.

Atendiendo a las consideraciones anteriores, este capítulo enuncia algunos de los supuestos sobre los cuales se fundamentan las principales tendencias o enfoques relacionados con la participación infantil, que específicamente desde lo político, posicionan categorías como

democracia, ciudadanía y enfoque de derechos, elementos constitutivos que evidencian los pilares sobre los cuales se ha elaborado el actual concepto de participación infantil, y que a su vez, dan cuenta del tipo de sociedad y de la historia reciente que viene permitiendo su emergencia.

Así mismo, se propone considerar otros supuestos relacionados con la participación, que de un lado ponderan la importancia del decir o del opinar, lo que para el caso de la primera infancia obliga a considerar como fundamental la aparición de la oralidad y la palabra; de otro lado privilegian el rol del adulto en tanto agente que genera condiciones, crea espacios y posibilita oportunidades para que la participación se dé; habrá pues que considerar la toma de decisiones y su relación con la emergencia de la autonomía, lo que tiende a equipararse como participación o resultado positivo de la misma.

### **3.1 El ideal democrático y la construcción de ciudadanía**

Para realizar un abordaje de este supuesto, se hace necesario considerar algunas características que posibilitaron el surgimiento de la democracia tal como se conoce hoy en día. Lo primero es reconocer que lo que se denomina como “democracia moderna” aparece con el nuevo régimen político resultado de las revoluciones liberales o de naturaleza burguesa que tuvieron lugar a mediados del siglo XVIII y que se extendieron hacia la mitad del siglo XIX.

Con el surgimiento de este nuevo orden político y social primaría una democracia de corte procedimental, en donde, debido a la nueva extensión territorial de los Estados-Nación, el aumento de las poblaciones y la emergencia de una clase social como la burguesía, se abriría el espacio a un escenario de corte parlamentario, en el que los denominados “ciudadanos” participarían en el sistema político bajo la figura de la “democracia indirecta” de corte

representativo, mediados por el mandato hacía el otro, que como conecedor de ciertos intereses representaría a sectores de la sociedad emergente.

Desde la configuración de los vínculos con el régimen político instituido, empezarían a hacer carrera postulados que retomarían como elemento importante dentro del desarrollo de la democracia la noción clásica que suponía

la existencia de un bien común que funcionaría como faro de la política, figura que se haría perceptible mediante el uso de la razón, en donde también habría una especie de voluntad general. Que tendría a su cargo movilizar a la sociedad hacia un estado de felicidad y bienestar general (Azzolini, 2012, p.299).

Otra de las características de esta noción de democracia es la incorporación de ejercicios y prácticas políticas del orden del discurso con un fuerte componente de deliberación y debate, donde prima la discusión desde los argumentos, y en la que tiene prelación la participación de un sujeto hablante, que delibera, debate y decide. Esta democracia deliberativa, privilegia a las prácticas políticas que se dan en el marco de las asambleas establecidas para la deliberación, así la tarea de orientar la organización social estaría a cargo de quienes aparecen representando a la sociedad.

Igualmente, entre los rasgos distintivos de esta idea de democracia se encuentra la configuración de un sistema de limitación y control que organiza el poder. De tal suerte, que una de las principales preocupaciones para la conservación del orden social emergente estaría dada sobre la idea de evitar la concentración del poder y los posibles desajustes que esto podría generar en el nuevo orden político. Con lo que la política y expresiones como la participación obedecen a la dinámica del orden y la limitación del poder, aportando a la construcción y sostenimiento del ideal democrático.



El gran relato occidental presente al momento de hablar de democracia, deja ver como lo refiere Castro (2014) que ésta “se presentará como el horizonte político irrebasable de nuestro tiempo” (p.2), cerrando así la posibilidad de pensar en otro orden distinto al planteado por el ideal democrático. Unido a ello se estaría constituyendo, desde una metáfora del orden, como lo propone Azzolini (2012) “la organización ideal de una comunidad, en donde la política sería entendida como una especie de subsistema dotado de funciones predeterminadas que contribuye a la autorregulación de lo social” (p. 294).

Desde esa noción de política, vista ante todo como acción para la organización social y su conexión con la democracia vale la pena destacar como lo plantea Ranciere (1996) que ésta hace alusión a

Un orden de los cuerpos que define las divisiones entre los modos del hacer, los modos del ser y los modos del decir, que hace que tales cuerpos sean asignados por su nombre a tal lugar y a tal tarea; es un orden de lo visible y lo decible que hace que tal actividad sea visible y que tal otra no lo sea, que tal palabra sea entendida como perteneciente al discurso y tal otra al ruido. (p. 44)

Ese orden dado, igualmente posibilita el desarrollo de una democracia de corte liberal, la que muestra un comportamiento similar al del mercado donde circulan libremente bienes, mercancías y servicios, además de discursos que insisten fuertemente en los derechos y las libertades individuales (públicas y civiles) e insiste en la infranqueable diferencia entre Estado y sociedad civil, entre la vida pública y la vida privada, planteando ámbitos separados, donde no son admitidas las intervenciones que ponen en riesgo los grados de libertad de los individuos.

En términos de construcción de ciudadanía, el concepto de participación se asume como derecho y como proceso progresivo e integral para la formación de las personas, allí los

mecanismos y espacios legalmente constituidos resultan apropiados para su ejercicio. Así, la participación ciudadana estaría relacionada con el ejercicio pleno del derecho, donde los ciudadanos son invitados a participar desde un binomio derecho/deber tal como lo enuncia Fernández (citado por Alcaldía de Medellín, 2008, p. 6), sólo en la medida en que todos los ciudadanos participan, incluidos los niños, podría existir ciudadanía.

La participación, vista de este modo, es uno de los componentes más importantes en el afianzamiento de la democracia y a través de ella, se contribuye al cumplimiento y alcance de otros derechos. Desde esta premisa, la construcción de ciudadanía implica generar identidad, sentido de pertenencia y sostenibilidad a este “tipo de sociedad” tal y como fue creada, es decir, que se precisa de cierto tipo de ciudadano (responsable, obediente de la norma, respetuoso del orden y la autoridad) como alguien que aporta en todos los sentidos y ámbitos de su vida al mantenimiento del orden establecido.

Al respecto la UNICEF-Comité País Vasco (citado por Apud, 2002, p.7) resalta que los niños y niñas que conocen más su ciudad, se sienten más miembros activos del desarrollo de su comunidad y comprenden mejor cómo y por qué deben ser ciudadanos partícipes aportantes. En este contexto, los niños y niñas deberían contar con un cierto protagonismo que aumente su sentimiento de pertenencia e implicación para con la ciudad.

Como se observa, la noción de ciudadanía usada como supuesto que se liga a la participación, se forja en torno a un sentimiento de comunidad, a un deseo de ser parte, de ser tomado en cuenta, lo cual hace que se vea como bien supremo el hecho de vincularse al estado de cosas operante, con el objetivo de mejorar, de generar nuevos vínculos y siempre desde el esfuerzo por desarrollar “competencias ciudadanas”.

Ese afán por provocar el establecimiento de competencias que aporten a la construcción de ciudadanía, hace que allí se alberguen criterios o elementos constitutivos de esta clase de noción como lo pueden ser el civismo, el conocimiento y reconocimiento de los derechos y las responsabilidades que el ejercicio de ellos conlleva como parte de la profundización de la democracia, al igual que el apego a valores como la libertad, la justicia, la solidaridad y la vinculación del otro.

Todo ello pone de manifiesto que justamente, una de las premisas más recientes que avivan las luchas sociales es aquella que reivindica un asunto como el de la inclusión, bien sea esta social, económica o política; en ese sentido parece ser que las prácticas políticas de nuevos actores sociales no pretenden ir contra el orden establecido, sino por el contrario, buscan insertarse de una mejor manera en lo instituido.

### **3.2 El discurso del enfoque de derechos**

Otro supuesto se basa en los discursos que acogen el enfoque de derechos, que la Convención de los Derechos del Niño (CDN) convierte en un horizonte de orden legal/normativo, en donde los Estados firmantes ratifican su interés en posibilitar el cumplimiento de principios y normas que para la garantía de los derechos de la infancia son esenciales. Así, 54 artículos recogen los derechos de los niños, agrupados en cuatro categorías: derecho a la supervivencia, al desarrollo, a la protección y a la participación, niños y niñas dejan de ser objeto de protección para convertirse en sujetos de derecho.

La anterior perspectiva se orienta por los principios generales de los Derechos Humanos (universalidad, exigibilidad, indivisibilidad, progresividad y diversidad), haciendo que este enfoque apunte a otorgar poder a las personas (en este caso los niños) por la vía del reconocimiento de sus derechos. “Como todo derecho, la participación, obviamente y sin

perjuicio de su goce, para su ejercicio deberá ser regulado, de tal suerte que los discursos sobre derechos conllevan al de la responsabilidad social y política” (Cussianovich, 2006, p.59).

Para el caso colombiano, frente al desarrollo de aspectos normativos relacionados con la CDN, el Estado ratifica el articulado incorporándolo a su propia legislación, vinculando el discurso de la garantía de derechos a la regulación de los asuntos relacionados con los menores de 18 años. Resultado de lo anterior surge la Ley 1098 de 2006 o Código de Infancia y Adolescencia, que reemplazó el Código del Menor, Decreto 2337 de 1989.

El debate para este cambio de instrumento normativo, radicó en que su esencia versaba sobre intervenciones dirigidas a un inferior, denominado el “menor”, las intervenciones del Estado se daban desde el plano de la excepcionalidad o la irregularidad y no como acciones que deberían garantizar y promover derechos en múltiples dimensiones en las que se ubican y transitan quienes aún no han cumplido su mayoría de edad.

Así también, se evidenció un hecho irrefutable, que consistía en hablar de un “objeto de intervención” del Estado, más que de un sujeto de derecho propiamente constituido. De esta manera, ligado a ese discurso e intención es que surge en el país la nueva legislación para la infancia y la adolescencia, la cual plantea en su artículo 31 el derecho que tienen niños, niñas y adolescentes de participar definiéndolo como una especie de esencia que moviliza el alcance de los otros derechos citados en su articulado.

En este marco de producción legal, la existencia de los individuos se vincula con la identificación de las personas como sujetos dotados de derechos y libertades, lo que sitúa las reivindicaciones o luchas de actores sociales, sean éstos individuales o colectivos, consolidados o emergentes, en un horizonte de sentido que tiende a la generación de acciones que

principalmente se direccionan a exigir movilizaciones e intervenciones de parte del aparato estatal.

De esta manera, el Estado se revela como una estructura política/social, que desde su imagen de principal garante de derechos, por un lado, legisla, establece normas y obligaciones jurídicas para ser desarrolladas por él y los otros, y de otra parte, desde el establecimiento de mecanismos tutelares de garantía o de responsabilidad, se presenta como un organismo que socialmente ha sido legitimado siendo capaz de ofertar bienes y servicios o definir qué terceros lo pueden hacer cuando de aportar a la garantía de derechos se trata.

Esta perspectiva, ya en relación con la infancia y la adolescencia, ha hecho que se acuñen conceptos como el de enfoque diferencial y protección integral. El primero de ellos se comprende como una metodología que pondera el conjunto de diferencias individuales y colectivas que caracterizan a las personas, dentro de las que se destacan género, ciclo de vida, etnia, edad, territorio, entre otras, que deben ser tomadas como rasgos que ameritan una intervención particular prioritaria y diferenciada por parte del Estado.

El segundo elemento, la protección integral, implica para la infancia “su reconocimiento como sujetos de derecho, la garantía y el cumplimiento de los mismos, la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato en el desarrollo del principio del interés superior” (Ley 1098 de 2006, art. 7). La incorporación de la doctrina de los Derechos Humanos no sólo se vincula a la regulación de lo que debe hacer el Estado por la infancia, sino que establece que el carácter integral de la protección dirigida a los niños involucra también a las familias y a la sociedad.

En tal sentido, la triada, Estado, familia y sociedad, evidencia que no sólo el Estado es responsable de garantizar derechos, sino que además cuenta con aliados que pueden aportar al

cumplimiento de ello. Ese deber ser que va desde el reconocimiento y se extiende hasta el restablecimiento inmediato de un derecho cuando es vulnerado, plantea una especie de ruta que incluiría en ese transitar la corresponsabilidad como principio para aportar a la garantía y titularidad del derecho, el desarrollo de medidas para prevenir posibles amenazas o vulneraciones y su consecuente restablecimiento.

Bajo este supuesto, la participación además de constituir uno de los derechos fundamentales de niños y niñas se configura como un valor que debe abarcar escenarios como ámbitos, planes, programas y proyectos que involucran a estos grupos poblacionales (Alcaldía de Medellín, 2008). Se entendería que la participación infantil, como lo destaca Apud (2002) “permite el acceso a otros derechos como la información, la educación, ser escuchado, opinar, pensar, expresarse libremente, ser tomado en cuenta, asociarse o reunirse”, dando a la participación un fuerte carácter habilitante” (p.6).

Enraizada en este supuesto se encuentra pues una noción de participación que hace una fuerte referencia a un sujeto que tiene el carácter de verse y asumirse “como defensor de sus derechos, a la vez que responsable de la construcción de una nueva sociedad” (Cussianovich, 2006, p.101). Con lo que la participación es política pero lo es, mediada por el derecho, y a su vez, su existencia se convierte en un rasgo o característica exigible para cualquier orden social que se precie de ser democrático.

### **3.3 La palabra como habilitante**

Resulta interesante observar que si se acepta la afirmación de algunos autores respecto de que la participación no se da por sí sola, y que es gradual, procesual, compleja, también es fundamental puntualizar que se relaciona con el uso de la oralidad y la palabra. Parece que existe la consideración de que es a partir de cierto momento que se puede hablar de participación de los

niños y niñas. En ese sentido, se infiere la consideración de que en la medida en que los niños son capaces de establecer conexiones de orden dialógico puede empezarse a hablar de participación.

Se observa en los resultados de las investigaciones relacionadas con participación y primera infancia, como el lenguaje y la palabra, en tanto adquieren sentido e intencionalidad, son consideradas por los adultos verdaderas expresiones de participación. Habría pues una especie de criterio anclado en la lógica del lenguaje, que al aparecer convierte a los niños en interlocutores válidos frente a los adultos que son quienes definen los modos en que la expresión de los más pequeños debe darse.

Cobran importancia los procesos de construcción y de significación en el campo del lenguaje, que les permiten a los niños desenvolverse de manera adecuada en contextos comunicativos. Se privilegia la expresión verbal y se ponderan las reglas adecuadas en el marco que las prácticas culturales establecen para que se haga parte de una comunidad que se define a sí misma, por los modos y canales que habilita para hacerse entendible, hablante, comunicante, comprensible.

Desde este supuesto, los esfuerzos radican en dar la oportunidad a niños y niñas de expresar sus ideas, lo que piensan y opinan, considerándolos sinónimos de entregarles el control sobre el mundo que los rodea, a partir de que lo hagan verbo, en un aparente decir para transformar. De esta manera, subyace la creencia de que la mejor forma de conocer los intereses, deseos, experiencias y gustos de los niños y niñas es estableciendo contacto con ellos a través del diálogo abierto, a través de las prácticas discursivas.

Los adultos posibilitan mecanismos y estrategias para que los niños y niñas expresen sus opiniones, ello ligado a la idea de desarrollo y la forma de aportar juicios y soluciones desde el lenguaje verbal y en ambientes establecidos por los adultos. Para lo cual hay que tener una

estructura de pensamiento que permita hacer observaciones en marcos propuestos para ello o en espacios destinados para la participación.

En resumen, es la palabra la que habilita la participación en instancias propiciadas por los adultos, ya sea en entornos educativos o comunitarios como asambleas y consejos de niñez, instancias que se han convertido en las formas más representativas de promocionar y desarrollar con niños y adolescentes ejercicios participativos mediados por el lenguaje y la interlocución entre niños y adultos, en las que se llevan a cabo actividades de encuentro y comunicación como estrategias para mejorar la convivencia y tratar temas de interés común desde la construcción de acuerdos y la reflexión conjunta.

### **3.4 El adulto generador de espacios y la participación como pedagogía**

Revisando las posturas de los autores se evidencia que existe una inclinación en percibir la participación como una oportunidad y posibilidad generada por los adultos, en la que se debe observar ciertos requisitos o situaciones habilitantes. No se trata de espacios informales, sino de contextos normalizados que se propician de manera externa y que aun cuando los niños y niñas inciden en algún grado en estos espacios, son los adultos quienes determinan, limitan o modifican su participación.

Así, se observa una clara postura adultocéntrica, dado que es desde la posición y propuesta del adulto que se producen las nuevas condiciones, llámense espacios o ambientes donde se potencia la expresión, las iniciativas propias, la creatividad y la espontaneidad. Se evidencia que es el adulto quien selecciona los lugares y las estrategias que favorecen la participación, quien posibilita, habilita, crea condiciones y situaciones con la pretensión de generar capacidades y habilidades en los niños y niñas.



Bajo este supuesto, los autores hacen recomendaciones respecto de la importancia de que los adultos comprendan su papel como habilitadores de espacios de participación de los niños y consideran como reto aumentar su comprensión, escucha y apertura para poder atender a lo que dicen los más pequeños y que tiene un alto grado de importancia. Incluso algunos autores recomiendan transformaciones de los adultos, en aras de potenciar los espacios de participación de niños y niñas y lograr que lo expresado incida en su vida cotidiana.

Es en este sentido que Apud (2002) comenta que uno de los retos para el incremento en los grados de participación, pasa por mejorar e incluso generar nuevos mecanismos al interior de las asambleas, grupos y tareas cooperativas donde se enmarca la participación de los niños, así, la información, el tiempo, la organización o el grupo se presentan como elementos que facilitan y potencian la participación infantil.

Ahora bien, en relación con la materialización de la idea de que *se aprende a participar participando*, se pueden evidenciar prácticas pedagógicas que promueven la creación de espacios de aprendizaje y el desarrollo de estrategias para aumentar los grados o formas de participación, que en consonancia con la construcción de ciudadanía, desde la perspectiva de la democracia, consideran la posibilidad de enseñar o formar a los niños y niñas en algo para lo cual no están aún preparados, en tanto desarrollen una serie de destrezas que sólo pueden profundizarse en la medida en que se apropian de ciertos conocimientos que potencian sus capacidades.

### **3.5 La autonomía y su relación con la toma de decisiones**

Además de lo anterior, los autores coinciden en afirmar que participar no significa únicamente hacer acto de presencia, sino que implica generar condiciones que les permitan expresar lo que piensan y tomar decisiones respecto de los asuntos que les afectan, para ello por ejemplo Lansdown (2004) recomienda ofrecer a los niños y niñas, la información adecuada a su edad y

suficiente para intervenir sobre aquellos asuntos que los afectan, así como ser escuchados y tomar en serio lo que dicen.

En este contexto se demuestra cierto esfuerzo por potenciar la capacidad de niños y niñas para expresar sus opiniones, así como para la toma de decisiones, en el entendido de que la participación es también una capacidad, que se espera que sea reconocida por el entorno social, por cuanto estas decisiones no sólo afectan la vida propia de quienes deciden, sino que además orientan la vida en comunidad (Hart, 1993).

De esta manera se establecería una especie de recorrido, en donde la participación debe ser pensada y ejercida desde aquel umbral que da prelación a la forma en que se toman, adoptan y construyen las decisiones del sujeto, mostrando además, cómo en la medida en que los niños y niñas pueden desarrollar esta capacidad, tienden a convertirse en individuos más autónomos, y por ende desarrollarán mayores niveles de libertad para la elección.

Bajo este supuesto la autonomía tiende a identificarse con la capacidad que tiene el individuo a través de la acción racional de decidir por sí mismo, estableciendo una relación con los ejercicios de toma de decisión en los que se ve involucrado. De esta manera, de forma gradual el individuo al momento de decidir o elegir estaría ejerciendo la libertad y por ende el bienestar que se otorga a través de la búsqueda y consecución de independencia.

Así la autonomía se encuentra ligada a una especie de capacidad que se relaciona con el gobierno de la vida, en donde la búsqueda es relacionarse de una manera más libre con las normas que socialmente son establecidas, al igual que con el juego de elección, que desde las preferencias moviliza gustos, utilidades, intereses, beneficios y que llevan a pensar que el individuo pasa de un estado de insatisfacción debido a su dependencia, a grados de bienestar suscitados por las decisiones que se toman de manera autónoma.

La participación está ligada a un supuesto en el que la toma de decisiones es una consecuencia del acto de participar, así como la incorporación de la autonomía se convierte en una característica *sine qua non* que emerge en el ejercicio de ésta, con lo que no existiría participación real si no se toman decisiones, lo que desde una visión reduccionista no dejaría muy claro cómo es que ello ocurre, escondiendo una puesta en escena en la que el sujeto cree que escoge desde lo que la libertad establecida le permite en atención a sus grados de autonomía.

En este orden, el marco de pensamiento sobre el cual transitan las ideas y nociones frente a la participación, en particular en las últimas dos décadas, han posicionado una serie de supuestos o postulados que son los comúnmente aceptados y que al momento de ser compartidos se asumen como principios o verdades que no deberían presentar mayor debate o discusión.

Si bien existen otros fundamentos en torno a que la participación es un ejercicio propio de la vida humana, para efectos del tema de este documento, se consideró necesario que asuntos como la democracia, la ciudadanía, los derechos, el lenguaje oral, la generación de espacios y estrategias, la autonomía y la toma de decisiones fueran analizados para evidenciar de qué manera se constituyen en argumentos obligados frente a la participación.

Tal situación habilita o restringe los ejercicios de participación que comúnmente se dan, ello debido a una especie de confirmación normalizada, que desde la creencia colectiva determina que no puede haber posibilidades reales de participar en el orden social si los niños no hacen uso de las palabras, si no ayudan a afianzar los valores del ideal democrático y si no se apropian del eje movilizador del derecho.

Todo esto pone de manifiesto que con este grupo de postulados se presenta la generación de un discurso hegemónico que reproduce ciertas verdades que se asumen como infranqueables, que no deberían estar sujetas a discusión sino a un posible afianzamiento en el orden político,

económico y social vigente, por lo cual es necesario que tales supuestos que han sido asumidos como criterios de verdad, sean deconstruidos y vistos de otro modo, como algo que no es perenne, y por tanto, es susceptible a la modificación y el cambio.

#### **4. Algunos olvidos**

El hilo argumental que hemos propuesto para reflexionar respecto de la participación en relación con la primera infancia, nos ha llevado a considerar inicialmente las posturas de los autores más representativos que han teorizado respecto de la participación infantil: definiciones, modelos e incluso maneras de medirla y se han detallado aquellas que relacionan la participación especialmente con los niños y niñas en su primera infancia.

Estas reflexiones permiten considerar que los postulados sobre la participación reposan bajo unas estructuras que se denominaron supuestos y que no son otra cosa que la base fundamental sobre la cual se erigen los argumentos que relacionan la participación con el ideal democrático, la construcción de la ciudadanía y el ejercicio de los derechos. En este escenario, la palabra como posibilidad de expresar lo que se piensa es considerada primordial, a partir de su aparición y las posibilidades que de ello se derivan se comprende que los sujetos puedan elegir y tomar decisiones.

Considerando este panorama se evidencia que la participación emerge en unos escenarios dispuestos para ello, en los que los adultos habilitan posibilidades, generan opciones y promueven un ejercicio de los derechos, por tanto son estos los que ofrecen una serie de pautas o indicaciones que permiten que la participación se dé en las mejores condiciones y que realmente orienta a que los niños y niñas puedan expresar su opinión y por tanto a incidir en su propia vida.

Lo anterior se presenta en una lógica en la que un argumento conduce al otro y que en conjunto nos permiten afirmar que la emergencia, presencia y garantía de la participación permite sostener un orden elegido y establecido por los adultos como el mejor escenario para ser, crecer y vivir.

En este marco la participación se establece como la posibilidad que los niños y niñas recién llegados a este mundo puedan opinar o expresarse respecto de lo que los rodea. De manera automática este argumento convierte a la participación en un asunto deseable, un camino a seguir en el que los niños y niñas tienen el “privilegio” de intervenir en el mundo en el que viven, así, validar los entornos donde transcurren sus vidas se constituye en un ideal.

Dicho en otras palabras, todos aquellos que rodean a los niños y niñas y que se engloban en la palabra *adultos*, deben posibilitar los escenarios y promover las acciones que les permitan el ejercicio de la participación, de esta manera se avanza en la garantía de los derechos incluyendo el de la libre expresión y el de que sus opiniones sean tomadas en cuenta. Una ecuación en la que hace falta caminar algunos pasos para que los recién llegados hagan parte de la construcción de un mundo y un orden establecido.

No obstante, este postulado deja de lado algunos factores, aquellos que al develarse, como en cualquier ecuación, posiblemente alteren el resultado y conlleven a nuevas reflexiones respecto de lo que es y lo que significa la participación desde los primeros años de vida. El asunto radica en la posibilidad de plantear que existen elementos que se han olvidado y que son fundamentales a la hora de considerar la participación más allá del marco de los derechos, más allá de la democracia como horizonte.

Algunos de estos “aparentes” olvidos son los que se proponen en este apartado, y que procuran ampliar el panorama de comprensión respecto de lo que es la participación y su

emergencia a la luz de los provocadores argumentos de tres autores que ofrecen un contexto, en el cual es posible considerar lo que pueden significar, justamente en un periodo tan fundamental como la primera infancia.

#### **4.1 La participación, un campo de relaciones y de luchas**

En un primer momento, y en el marco de la comprensión “estándar” de la participación, parece obvio pensar que han sido los adultos quienes sistemáticamente han impedido la verdadera y efectiva participación de los niños y niñas, en tanto no están dispuestos a escucharlos, no les otorgan estatus de igualdad, de sujetos de derechos, no toman en serio sus propuestas y habilitan muy pocos espacios de diálogo en el que puedan expresar ideas o en el que se tomen decisiones, así las cosas el trabajo obvio que habría que hacer es con los adultos.

Ahora bien, independientemente de su validez o no, este sólo argumento de que son los adultos quienes permiten o dificultan la participación de los niños y niñas, deja automáticamente a estos últimos en una extraña posición pasiva, lo cual en el marco de la garantía de derechos comporta una contradicción de estructura. Contradicción que se evidencia cuando se considera que los niños incluso desde el nacimiento son sujetos activos con capacidades y potencialidades para opinar y tomar decisiones respecto de su propia vida y a la vez con la necesidad de que se “les” habilite o permita un escenario, un espacio, una oportunidad.

Este punto amplía el marco de comprensión y le otorga características menos lineales, en tanto se considere que los niños no son sujetos pasivos a la espera de una oportunidad para expresarse y que tampoco son los adultos los “únicos” responsables de que emerja la participación. Esta sencilla puntualización obliga a reconocer que entre adultos y niños se da una permanente interacción, una relación constante que evidencia tensiones, comprensiones

diferentes, posiciones distintas. No estamos hablando de una relación simétrica, que puede ser normada en términos de yo posibilito, tu expresas, todos concertamos.

De esta manera, en el reconocimiento de la existencia de un campo de relaciones, en las que se observan permanentes luchas y enfrentamientos que evidencian tensión, serán las comprensiones de Pierre Bourdieu respecto de la teoría del campo las que iluminen de manera más clara este primer “olvido”: La participación se da en un campo de relaciones que evidencia la tensión entre actores, entre agentes, transformando así la dicotomía adultos versus niños.

Esta comprensión de campo y agentes implica desestimar la visión de dos bandos en aparente oposición y nos ubica en la de “ todos” en tensión, lo cual exige comprender cómo se da esta relación a través de las concepciones respecto de campo, agentes, intereses, tensiones y luchas, categorías que Bourdieu trae a colación para formular la estructura del campo y determinar la importancia de lo que está en juego, el capital que está en juego, y que hace que los agentes tengan una determinada posición y por tanto que se enfrenten con otros.

Dada la interdependencia de los conceptos, es necesario exponerlos tal como los propone el autor.

Bourdieu (2002) plantea al campo como un sistema de líneas de fuerzas en interacción, un sistema de posiciones sociales que están en permanente conflicto, por tanto no puede hablarse de la existencia de un solo campo, sino que es posible determinar una variedad que de acuerdo a sus características se va configurando como campo, bien sea intelectual, cultural o filosófico, por dar algunos ejemplos.

Los campos se presentan (...) como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinados por ellas).

Existen leyes generales de los campos (...). Pero sabemos que en cualquier campo encontraremos una lucha, cuyas formas específicas habrá que buscar cada vez, entre el recién llegado que trata de romper los cerrojos del derecho de entrada, y el dominante que trata de defender su monopolio y de excluir a la competencia (Bourdieu, 2002, p.120).

En el campo sucede un sistema de relaciones, que no son neutras, sino que son generadoras de conflictos o alianzas, de cooperaciones o enfrentamientos de los agentes, estas relaciones no requieren de su existencia física, pueden ser simbólicas, creadas, agenciadas o producidas por los agentes que están en relación. En otras palabras, las relaciones entre niños, niñas y adultos no pueden comprenderse como si estas se dieran sin pretensión alguna o como una relación que sencillamente existe.

De esta forma se propone comprender el campo de relaciones entre los niños, las niñas y los adultos, como un sistema de fuerzas, en tanto se observa que en él existen luchas y en las que inicialmente puede ser que los adultos se configuren como dominantes, dado que al tener de antemano un lugar en el campo, tienen el monopolio y por ende procurarán salvaguardar o mantener su posición, su autoridad y su estatus en el mismo.

Herrera (2010) refiere que el campo se comprende como un espacio de juego y que existe por tanto “algo” en juego y gente o agentes dispuestos a jugar. Este juego es la dinámica de relaciones y posiciones de los individuos que tienen además intereses comunes o compartidos, por ello al citar a Bourdieu confirma que

Todas las personas implicadas en un campo tienen en común una serie de intereses fundamentales, a saber, todo lo que va unido a la existencia misma del campo (...) La lucha presupone un acuerdo entre los antagonistas sobre aquello por lo que vale la pena luchar (...)



es decir, sobre todos los presupuestos que se aceptan tácitamente, incluso sin saberlo, por el mero hecho de jugar, de entrar en el juego. (p. 86).

Guerra (2010) afirma que la idea del campo de juego de Bourdieu

es una metáfora que permite utilizar la noción de estrategia como sentido del juego (...)

En el juego hay reglas escritas y no escritas. El sentido del juego es una competencia próxima a la noción de habilidad. La condición esencial para acceder al juego es el poder.

El sentido del juego está desigualmente distribuido y depende del capital que se posee. El capital es poder y determina las jugadas posibles. (p. 392)

Las relaciones se dan entre los agentes, entendidos como sujetos que participan en un campo social, educativo, cultural, económico, laboral o lingüístico y poseen la capacidad de crear, pensar, participar, agenciar, tomar decisiones y luchar por conservar, modificar o alcanzar una posición dentro del campo. Estos agentes establecen relaciones de fuerza con otros agentes al interior del campo o de otros campos, es decir que las relaciones entre los agentes se dinamizan, se transforman, no son estáticas (Bourdieu, 2002).

Bourdieu (2002) afirma que los agentes se dividen gradualmente entre quienes dominan y quienes son dominados, ello depende de la posición que ocupen en el campo, como resultado de la lucha y participación por conseguir el capital simbólico que les da prestigio, autoridad y legitimidad. De aquí la comprensión de que los agentes cambian de posición de acuerdo a una serie de tensiones y luchas.

Retomando las palabras del autor, los recién llegados -que en este caso claramente serían los niños y niñas-, tendrán que dar su pelea para ingresar en este campo y obtener una posición, y que aun siendo la de dominados comporta una acción, una actuación, una intención, una manera

de ser y de hacer y que a su vez validan la posición del dominante por su mera posición de dominados en el campo.

Vale aclarar que el agente dominante en este caso, el adulto o los adultos, simplemente están en esa posición, así se constituyen, no se trata de una ubicación consciente o elegida de manera deliberada, no se ubican en una posición de dominancia en relación con el niño o la niña. Es la estructura misma la que determina la posición de los agentes. Por tanto, los adultos que parecieran tener una categoría genérica, comportan diferentes posiciones, no necesariamente contrapuestas con los recién llegados.

Ahora, si se analiza que en el campo de juego, el adulto se configura como agente dominante, es indispensable considerar que también estuvo en la posición de dominado, y por tanto en él incide el entorno cultural y social en que interactuó. El adulto está influenciado por una serie de experiencias vividas desde la niñez, que se fueron combinando, interiorizando a fuerza de repetición y que le otorga un conjunto de disposiciones al obrar, hablar, sentir, percibir o pensar en las situaciones particulares que recuerdan hechos similares.

Si bien aun cuando el campo de relaciones establecido entre los niños, las niñas y los adultos se constituye desde la existencia de estos agentes, no así las características del mismo, por cuanto las condiciones históricas y sociales cambian, ello permite suponer que el campo es mutable y también se ha transformado. Dicho de otra manera su estructura varía por la posición de los agentes, los intereses y las estrategias, que son distintos en relación con el tiempo, el lugar, las dinámicas de lucha entre los agentes y el capital que se pone en juego, es decir, se va reconfigurando la posición de los agentes en el campo.

Herrera (2010) enfatiza que las relaciones de los agentes que se establecen en los campos

son relaciones de fuerza (y) las posiciones resultantes de esas relaciones determinan si se es parte de los que dominan el campo o si se es parte de los dominados. No hay posición neutral, no hay lugar imparcial en el campo, todo depende del capital cultural del que se disponga (títulos, premios, nombre, sexo, edad...) y de su pérdida o acumulación en el juego, los que tienen más capital específico para jugar ostentan posiciones dominantes, monopolizan el poder y la autoridad y se inclinan hacia estrategias de conservación. (p.88)

No todos los adultos tienen la misma posición en relación con los niños y niñas, dado que no tienen el mismo capital simbólico. Así se comprende que la posición de la madre es diferente a la del padre, la del padre a la del tío o abuelo, etc., y estas a su vez son distintas a las posiciones de otros adultos que se relacionan con los niños y niñas. No se trata en exclusiva de una relación dicotómica entre adultos y niños.

La mutabilidad permanente de la estructura del campo, se observa al menos en dos sentidos, de un lado en relación con el devenir histórico y social en tanto paso del tiempo y sus respectivas transformaciones sociales. Así por ejemplo, el campo de relaciones entre niños, niñas y adultos propio de la época posguerra en Europa, no será el mismo que el campo constituido entre estos mismos agentes en la década posterior a la Convención de los Derechos del Niño en Latinoamérica, en tanto las características históricas, geográficas, sociales, económicas y culturales son distintas y comportan cambios fundamentales en el capital en juego, que a su vez inciden en las relaciones de fuerza de los agentes.

El campo de relaciones también se transforma de acuerdo al capital obtenido por los agentes, es decir, que aun cuando se considere una misma época con sus respectivas características, la mutabilidad depende también de las relaciones de fuerza de los agentes y del lugar que ocupan en un determinado momento. De esta manera, los niños y niñas van transformando sus relaciones

entre sí y de acuerdo a sus potencialidades y capacidades generan independencia con respecto a los adultos y aunque no les otorga necesariamente la posición de dominantes, si admiten un cambio en el capital simbólico del que se dispone y por tanto la relación de fuerzas se transforma y con ella el campo de relaciones.

Las relaciones vienen dadas, según Bourdieu, por un tipo de capital, entendido como los recursos puestos en juego en los diferentes campos, ya sea de orden económico, cultural o social. Giménez (2002) expone que Bourdieu, introduce el capital simbólico, considerando ciertas características que parecen inherentes al agente, como la autoridad, el prestigio, la reputación, el crédito, la honorabilidad, el talento, la inteligencia, etc., pero en realidad estas solo pueden existir en la medida que son reconocidas por los demás.

De esta manera se evidencia que el capital específico no es otra cosa que los bienes ostentados por los agentes, aquello que tiene valor dentro de un determinado campo, la riqueza atesorada por estos y que puede considerarse como acumulación bien sea de saberes, conocimientos, experiencias, afectos, o de cualquier bien aceptado como tal. El capital es la riqueza de que disponen los agentes, -algunos más que otros- y que fundamentan el poder, con este capital se realizan transacciones de orden real o simbólico.

En este sentido, cabe preguntarse qué es lo que está en juego entre los niños, las niñas y los adultos, cuáles son los intereses específicos de cada agente, las apuestas, los supuestos que hacen de este sistema un campo, cuáles son los intereses fundamentales aceptados en el juego, si tal como enuncia Herrera (2010) “los que tienen más capital específico para jugar ostentan posiciones dominantes, monopolizan el poder y la autoridad y se inclinan hacia estrategias de conservación” (p.88).

Para comprender mejor cómo opera este asunto, y en el entendido de que pudiese separarse aquello que “está en juego”, se proponen algunos ejemplos. Si lo que está en juego es la autoridad, es factible comprender por qué los adultos ejercen esta fuerza y tienen su monopolio, de tal manera que esta autoridad no pueda interpelarse, ni demandarse. La razón es simple, de su conservación depende que el agente, el adulto, preserve su posición de dominante y acumule mayor capital, así obtiene el poder y orienta las reglas del juego.

Si lo que está en juego es la protección, se da por entendido que son los dominantes quienes deciden cómo ejercer o garantizar dicha protección, qué es lo que beneficia o necesita el dominado, es decir, que son los adultos los que tienen el conocimiento, los saberes y la experiencia para determinarlo, ello les otorga el poder y los niños y niñas, nuevos en el campo, aceptan.

De igual manera, si lo que está en juego es la capacidad de decisión, el dominante pondrá en juego todos los “argumentos” (sus razones) para sostener quién está o no en capacidad de decidir, independientemente de si esta capacidad se deriva del rol, edad e incluso de la estatura, es el adulto el que domina, el que decide, y finalmente el que tiene el poder.

No obstante, en sintonía con las comprensiones de Bourdieu, lo anterior no implica que los dominados no ejerzan una fuerza o no actúen; estar en posición de dominado no implica pasividad, más bien implica resistencia. En otras palabras, los recién llegados en su lucha por obtener un espacio, acogen la norma y siguen indicaciones, más no en aceptación total o ciega, sus acciones u omisiones evidencian resistencia frente a las reglas del juego, a las normas instituidas. De aquí que se nieguen, cuestionen, indaguen, interpelen o ignoren lo impuesto.

Cabe resaltar que estas luchas hacen parte de un mismo campo de juego, y que no se deslindan unas de otras, más bien se mezclan otorgando o repartiendo el capital que está en

juego, es decir que aunque el dominado no gane en la lucha, sin duda va acumulando capital, puesto que en la resistencia se logra la transformación del campo. Así, los niños y niñas obtienen ganancias representadas en la posición que adquieren en el campo, en la lucha han obtenido algo más de capital, es el poder circulando.

Ahora bien, más allá de preguntarse qué es lo que está en juego, cabe preguntarse cuál es el motor de ese juego, qué es lo que atraviesa las relaciones, cuál es el elemento que vincula a los agentes de este campo. Es posible que se juegue alrededor de la afectividad, es decir que el campo de relaciones de los niños, las niñas y los adultos esté mediado en gran parte por los afectos, este es o sería el capital simbólico y se constituiría fundamentalmente como el mayor capital en juego.

Así, toda jugada de los agentes en este plano, otorga reconocimiento del saber, del poder, de la autoridad. Por ejemplo, cuando un adulto usa un tono particular para comunicarse, bien sea fuerte o en susurro, el niño o la niña pueden responder con expresiones de desagrado o indiferencia, por tanto se da una tensión en el terreno afectivo, se reconoce que algo le gusta, le atrae o contraría.

En este sentido es posible que la resistencia o aceptación del niño o de la niña, se dé en el plano afectivo, pues en primera instancia es el afecto el capital del que disponen: el llanto, la risa, los gestos de agrado o disgusto, el acercamiento o distanciamiento y todas aquellas expresiones que constituyen su capital: besos, abrazos, caricias, rigidez del cuerpo, movimientos de las manos, cerrar o abrir los ojos, silencios, gorjeos, etc. Por medio de este capital pueden generar estrategias, alianzas o negociaciones.

La resistencia no es necesariamente una respuesta frontal o directa, también es una resistencia para sí mismo, ello podría explicar que si el niño o niña llora aun cuando se le haya concedido lo

que solicita, esa es una respuesta que puede por ejemplo dar cuenta de la resistencia o reclamo frente a lo pertinente de la respuesta, como si aún “algo” estuviese en juego, quizá la respuesta oportuna a su deseo.

De esta manera se observa una relación afectiva, amorosa, en la que es posible que se dé la repetición o extinción de algunos comportamientos tanto de los adultos como de los niños o niñas, una aparente relación de “manipulación” que no es otra cosa que la regulación del deseo del otro. Este componente afectivo, es el que marca la dinámica de reconocimiento entre los agentes y que a su vez es lo que les permite jugar y por ende relacionarse.

Así, el campo de relaciones se constituye como un sistema en el cual los agentes son considerados fuerzas que se enfrentan por alcanzar el capital específico y es justamente esa permanencia de la lucha de fuerzas la que configura su estructura en un momento determinado. Cada agente define también su pertenencia al campo mismo y es fundamental conocer las condiciones históricas y sociales que posibilitan la existencia de un determinado campo (Bourdieu, 2002).

A propósito de las puntualizaciones de Bourdieu, es posible afirmar que las relaciones de niños y adultos son un campo y que la participación puede considerarse una lucha, un asunto de tensión en la que no existe pasividad, aun cuando haya dominantes y dominados. Considerando que toda posición en este campo admite alguna acción, lo que se propone resaltar es que dado que aparecen las resistencias como mecanismos a través de los cuales se transan capitales, las resistencias son acciones transformadoras, por lo tanto al intentar normar la participación justamente esta perdería este carácter transformador.

Considerar como posible la idea de un campo de tensiones y permanentes luchas entre los agentes y por tanto entre niños, niñas y adultos, es reconocer que en esta relación siempre hay

pérdidas y ganancias que no pueden conmensurarse, en tanto ello hace parte de la subjetivación misma de los implicados en la contienda, y lo que cada uno obtiene es lo que se transa en este campo. Con esta afirmación sólo se propone reflexionar respecto de que incluso callar por ejemplo, también puede ser participación, en un marco de comprensión más amplio que el democrático, en el que participar significa expresar, elegir y decidir.

En conclusión, este argumento en apariencia olvidado, sólo busca resaltar que la participación no es necesariamente una acción que emerge en cuanto se ofrecen las mejores condiciones para ello, es decir, que es posible que no sea ese espacio tranquilo, un escenario perfectamente dispuesto en el que cada actor que tiene un rol establecido, expresa sus propias líneas al mejor estilo escénico y el público, ese gran otro social, observa y ovaciona el ejercicio, que en tanto democrático está plagado de consensos y acuerdos que promueve el bien común.

Por el contrario la propuesta argumentativa de este apartado busca evidenciar que la participación se constituye en un espacio de lucha, en el que se enfrentan posiciones, acciones y argumentos, un escenario en el que, como en el trabajo dramático, se discuten más allá de las líneas del actor, el argumento de la obra o la puesta en escena, aspectos que trasgreden de alguna manera la acción misma de actuar, siguiendo la metáfora, lo que se discute fundamentalmente es el sentido mismo de la obra, y en el que cada actor tiene la libertad de expresar o callar lo que piensa y siente y ello también le otorga un papel en ella.

#### **4.2 El reconocimiento de la existencia del poder. La biopolítica, un camino para normar la participación**

Transitar hacia una nueva noción que permita comprender de otro modo la emergencia de la participación, y cómo ella puede ser posible e incluso darse desde el nacimiento, implica traer a este escenario de reflexión un elemento fundamental que ha sido pasado por alto cuando se busca



definirla como un aspecto que configura al sujeto y que le aporta a éste situaciones favorables para desarrollar su modo de ser y estar en el mundo.

Así es importante incorporar el asunto del poder a la noción de participación (como posible categoría analítica), concibiéndolo, primordialmente, como vínculo y relación social, lo cual de entrada ya pone en evidencia que sin la presencia del poder no es posible pensar cualquier forma o tipo de ejercicio de participación que una colectividad o agrupación de individuos pretenda desarrollar en cualquier contexto socio/histórico.

De este modo, resulta fundamental trazar un puente que permita, desde los planteamientos ya desarrollados de Pierre Bourdieu, establecer una conexión con un asunto como el poder, y para ello, se hará referencia a las posiciones teóricas y los postulados de Michel Foucault, especialmente en la consideración de que el poder transita o se hace presente en todas las relaciones humanas.

Por ende, tales relaciones involucran fuerzas distintas, desiguales diversas, donde aun cuando se pretende ignorar u ocultar el poder, éste como aspecto constitutivo de toda relación humana, y en ese sentido social, estará allí posibilitando, restringiendo, provocando lucha, suscitando violencia, de algún modo, sea esta física o simbólica, mostrando con ello que como provoca efectos, formas de aparecer y ocultarse, siempre se hará presente.

En este sentido, Moreno (2006) indica que el poder se oculta detrás de relaciones de fuerza donde entran en confrontación otras formas de poder que reemplazan a la violencia física por la violencia simbólica, en la que los dominantes “hacen creer” a los dominados que ellos tienen la autoridad, la cual se legitima cuando estos la aceptan; así también citando a Bourdieu se confirma que “todo poder que logra imponer significados como legítimos, disimula las

relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añadiendo su fuerza propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza”. (p.2).

Puede afirmarse que el poder es insuperable y más al momento de provocar el encuentro con el otro; toda propuesta, modelo o posterior desarrollo de ejercicios participativos, a pesar de que no hagan evidentes las relaciones de poder que circulan al momento de plantear una definición y un estado de cosas, no pueden ser pensados de otra manera que no sea en clave de relaciones de poder, dispositivos, resistencias, estrategias y luchas, que dan cuenta del carácter complejo de toda relación social, en donde se apuntala la búsqueda de producción de discurso y la producción de sujetos.

Con el ánimo de ahondar de manera reflexiva sobre lo que comúnmente se ha dicho en torno a la participación, se propone considerar algunas de las categorías conceptuales desarrolladas por Foucault. Para ello, es importante destacar elementos relacionados con el asunto del poder, con los dispositivos que en las relaciones de poder se producen y con la asunción, para nuestro tiempo, de lo que se define como “biopolítica”, entendido como aquel momento de tránsito que lleva a una “sociedad disciplinar” a convertirse en una “sociedad de control”.

Resulta relevante considerar la noción de poder más allá de lo que se le ha venido endilgando como una posesión, bien u objeto externo al sujeto. Puede afirmarse que una definición del poder como la que propone Foucault es más próxima a la cotidianidad de las prácticas sociales ya que pone como impronta el fuerte carácter relacional que el poder posee.

Tal como lo señala el autor “en cualquier sociedad, múltiples relaciones de poder atraviesan, caracterizan, constituyen el cuerpo social” (Foucault, 1999, p.139). Es allí al interior de esta clase de relaciones donde los individuos se mueven en marcos que producen diversas subjetividades, entre ellas, las que tienen que ver con lo político, con las pretensiones de

inclusión y prácticas de participación, lo que no es ajeno a la primera infancia, ya que desde la producción del sujeto, desde su nacimiento y su acceso al mundo es un producto de relaciones de poder.

Cabe mencionar que el poder se nutre de fuerzas que se encuentran en disputa, las cuales son cambiantes y dinámicas, y que no operan como lo expresa Foucault (1990) “en una sustancia, una propiedad o un bien que se detenta o se transfiere” (p.139). Por el contrario, el poder es un ejercicio que sólo es en la medida en que es puesto en acción, y de suyo tiene que no sólo alberga como fin la represión, sino que es capaz de producir cosas, incluso al sujeto mismo, el cual desde ese mismo rasgo productivo del poder tendrá la posibilidad de resistir y generar posibles puntos de fuga.

Otra de las elaboraciones conceptuales de Foucault (1977) denominada dispositivos de poder, es entendida como

un conjunto heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas (...) el dispositivo tiene una función estratégica dominante, lo que hace que se efectúe una cierta manipulación de fuerzas, ya sea para ser desarrolladas en tal o cual dirección, ya sea para bloquearlas, para estabilizarlas, utilizarlas; el dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder. (p.229)

Lo anterior está íntimamente ligado a la elaboración de una categoría como la “biopolítica”, en donde de cierta manera, ésta pondría su acento en el desarrollo de prácticas de orden gubernamental dirigidas a un sujeto o cuerpo colectivo denominado “población” (Foucault, 2009), que como invención de un nuevo régimen político y social, implicaría no sólo el surgimiento de nociones administrativas ligadas al Estado, sino un modo de relacionar a los hombres en lo político con una nueva estructura por la cual circularía el poder.

Con el surgimiento de la biopolítica, lo que queda claro, según Foucault, es la emergencia de un modo específico de gobierno de la población, donde se llevaría a cabo un ejercicio del poder sobre el hombre en cuanto ser viviente valiéndose para ello, en principio, de la utilización de técnicas de poder desplegadas en los cuerpos de los individuos, para con posterioridad, afinar y refinar el uso de tecnologías de poder que pondrían en práctica otros mecanismos de cohesión y control social, donde el hombre como lo social/viviente sería detallado, asumido, confeccionado.

De alguna manera, lo “universalizable” de la biopolítica incluiría aspectos propios de la vida donde el poder ya no sería tan perceptible, en tanto, no se ocupa solamente de potenciar al cuerpo como ejercicio disciplinar visible, sino que se hace constitutivo del cuerpo entrando a controlarlo desde dentro, haciéndose con esto poco rastreado, en últimas, más estratégico que coercitivo, más sutil y menos restrictivo. Este movimiento de bisagra el autor lo describirá como el tránsito de la sociedad disciplinar al mundo social del control, ejercido por el biopoder y sus dispositivos de control y ordenación (Foucault, 1979).

Volviendo ya de una manera más elaborada a la noción de poder planteada por Foucault y haciendo frente al olvido que al parecer existe de este elemento en las elaboraciones discursivas más comunes que dan cuenta de lo que la participación infantil implica, es inevitable pensar en una crítica de estas nociones, si no se toma en consideración el rasgo relacional del poder; es decir, el poder en tanto relación, provee unas coordenadas para su identificación en el vínculo social, “este tipo de relaciones están profundamente arraigadas en el nexos social y no reconstruidas sobre la sociedad” (Foucault, 1991, p.93).

Si la participación es vista como relación entre sujetos, ello pone de manifiesto que lo que con ella ocurra, no está ligado únicamente a la revisión unidimensional de las intenciones de los participantes o de los intereses que promuevan o defiendan los intervinientes, como si esto fuera

lo que determina alcanzar cierto grado de participación. El poder como suma de relaciones lo que pone de manifiesto, es que los encuentros dados entre los agentes comportan conexiones en marcos o campos, y dependiendo del flujo de poder que circule en la interacción, se generarán posibilidades de hacer y de ser del sujeto.

Para el caso de la primera infancia, esta posibilidad de intervenir y ser parte del mundo parece ser que no sólo se ha montado sobre el olvido del poder sino que, además, cuando este concepto busca incorporarse a prácticas o simulacros participativos, lo que tiende a surgir de ellos, es una especie de arquetipo donde el poder trata de congelarse, de hacerse estático; allí desde esta percepción que hace escuela en los discursos, el poder tiende a equipararse equívocamente sólo con la autoridad de quien lo posee.

Lo anterior hace que los adultos más que plantear un encuentro en la relación, terminen adoptando medidas que por más vanguardistas que sean hacen de la participación, en el marco del binomio primera infancia/adultos, un ejercicio de dominación como forma de poder, más no como relación. Es pues importante hacer énfasis en esta diferenciación, ya que no puede confundirse una forma en que se mueve el poder, que para este caso puede ser la dominación o la coacción, con la dinámica propia del poder que deja ver como éste siempre existirá, en tanto, existan o se den relaciones humanas.

Lo ya descrito, rompe con la idea de un individuo que siempre se encuentra sujetado al otro a través de lo que las “otras voluntades” quieren hacer con él, por el contrario, muestra cómo el propio adulto no es superior al niño, sino que éste a su vez es también un nodo en esa trama de relaciones que el poder se encarga de tejer en la sociedad, por tanto, no es el adulto, llámese este cuidador, agente educativo, padre, político, legislador, quien toma el control del niño desde un

ejercicio voluntario, sino que, el sujeto “adulto” es ya de por sí una fabricación del poder al igual que el niño.

En este movimiento de fuerzas, que constantemente se encuentran y se tocan, se presenta el despliegue de redes complejas donde aparecen las relaciones de producción, significación, sexualidad, familia, que dejan ver cómo el papel del poder, en ocasiones, “se da en un juego de condicionante/condicionado y los sujetos en el marco de las estructuras y en el campo de relaciones se ven en una trama que es más multiforme que unidimensional” (Foucault, 1999, p.170).

De esta manera, puede llegar a afirmarse que toda relación social, sin excepción alguna, connota un ejercicio de poder por cuanto los seres humanos no pueden pensarse en un orden social en el que no exista poder, lo que no quiere decir “que sea necesario admitir una forma inabarcable de dominación, ya que aunque no se pueda estar fuera del poder, ello no implica necesariamente que se esté atrapado en él” (Foucault, 1994, p.170).

Las realidades sociales, por más insignificantes que parezcan, esto incluye a los sujetos, agentes o actores sociales que se posicionan en ellas, tienen una fuerte carga de poder en movimiento, lo que es equiparable a ver en él una especie de ubicuidad, un estar en todas partes, como bien manifiesta el autor “el poder está siempre ahí” (Foucault, 1979, p.170), lo cual imposibilita que las maniobras que desarrollan los sujetos puedan llevarse a cabo más allá de las realidades y posibilidades que desde el propio poder se constituyen.

De tal suerte, que la comprensión que se haga de la participación, en especial, en la primera infancia, más que ser el desarrollo de acciones dirigidas por los adultos a través de intenciones o propuestas, es más bien el proceso complejo de relaciones de poder que se sedimentan en el orden social y sostienen, a su vez, toda una realidad que se debe a ellas, en donde también los

niños y niñas son sujetos de poder, son fuerzas que circulan en el entramado social y no pueden ser asumidos como ajenos o apartados del poder.

Ello hace que el poder no sólo sea visto o entendido como relación, sino que además se haga comprensible en tanto ejercicio humano, de tal suerte que el poder sólo existe en la medida en que es puesto en acción ya que, ante todo, éste es una forma de ejercicio en el cual ciertas acciones modifican otras, haciendo con ello que las relaciones de poder se comporten como modos de acción que no actúan directa e inmediatamente sobre los otros, sino que buscan interferir e intervenir en las propias acciones del sujeto, bien sean estas acciones existentes en el presente o actos que a futuro puedan realizarse (Foucault, 1991).

Es decir, de cierta manera el carácter circulante del poder, que a su vez, es relación entre sujetos y ejercicio ya que debe desplegarse y ser puesto en acción para ampliar sus márgenes de posibilidad, hace que se generen sujetos que producto de esta clase de dinámica, establecen formas de gobierno, que generan un hábitat de lo político y buscan influir en la conducción tanto de los cuerpos como de las emociones e ideas de quienes se encuentran enfrentados ante los efectos del poder, sobre todo con quienes están más próximos a estos efectos.

La participación en la primera infancia, no puede ser pensada de manera ingenua, como la existencia de una especie de direccionamiento del adulto que construye o aporta a la subjetividad política del niño, como si éste último fuera el territorio virgen sobre el cual se insertan el ejercicio del poder y la dominación como única forma de manifestación de éste hacia el sujeto.

Por el contrario, la relación niño/adulto implica complejidad en el encuentro, donde los adultos no sólo son posibilitadores de espacios, dinamizadores, operadores de estrategias para vincular al niño en procesos de formación que propendan por la participación; pues existe “lo no

evidente”, aquello que los discursos, como dispositivos de poder, en determinado momento ocultan, acallan.

Lo anterior tiene que ver con la propia fractura que posee el adulto, el cual como ciudadano no ha sido liberado, sino que ha sufrido en cuerpo y mente prácticas normalizadoras, en torno a su vínculo con el mundo como supuesto sujeto político, en donde, él también es producto de los marcos, sean estos legales o políticos, en los cuales se encuentra inmerso, por eso, sus propuestas para afinar mecanismos para fortalecer la participación evidencian precariedad (Zizek, 2003).

Las propuestas del adulto por más que se muestren como ampliación de la democracia o en sintonía con un modelo más incluyente de ciudadanía, dejan ver el condicionamiento con el que se mueven quienes son resultado de las relaciones de poder que pasan por las estructuras sociales sobre las que también se fundamenta el régimen político y el modo de producción, que necesitan para su sobrevivencia, de la funcionalidad que se le asigna al individuo en la reproducción de prácticas sociales, que por más novedosas que parezcan, se mueven siempre desde el orden que no puede ser trasgredido.

Aquí se difiere de la idea del poder como algo que se posee, sin duda, las características anteriores lo que muestran es la tibia mirada con la que se ha visto al niño en su relación con el adulto al pensar un asunto como el de la participación; ello debido a que la noción corta que se tiene del poder tiende a plantear que aquel es una especie de bien o de propiedad que alguien posee y que por tanto lo hace “poderoso”, frente a una dicotomía social que se establece ante el otro señalándolo como el despojado del poder, como el no propietario.

Tal vinculación entre propiedad y poder, lo que ha hecho es que se recurra frecuentemente a creer que es el adulto quien está en potestad de otorgar poder a los niños, como si estos estuvieran por fuera de lo social o de la lucha constante que toda construcción de subjetividad



política acarrea. Esa reducción de la complejidad del poder a un simple atributo o bien que se comparte, ha hecho que se piense en formas de participación, que de manera gradual conciben una especie de transitar, donde los niños solo adquieren relación con el poder en la medida en que comienzan a tener rasgos similares a los adultos.

Es así como cabe resaltar que el poder no es ni se ubica en una institución (ejemplo el Estado), como comúnmente desde el terreno de la filosofía política se venía pensando este asunto; de igual manera, se debe aclarar que tampoco tiene que ver con el despliegue y utilización de “una cierta potencia de la que algunos estarían dotados, por el contrario, el poder es el nombre que puede otorgarse a situaciones estratégicas complejas presentes en una sociedad dada” (Foucault, 1999, p.144).

Se observa que lo circulante y dinámico del poder hace que de manera inevitable el individuo, su cuerpo y subjetividad se convierten en una superficie que se encuentra atravesada y constreñida, pero a la vez potenciada, por relaciones de poder de las que el sujeto no puede ser pensando de manera independiente. Al respecto el autor manifiesta que

El poder tiene que ser analizado como algo que circula, o más bien, como algo que no funciona sino en cadena, no está nunca localizado aquí o allí, no está nunca en las manos de algunos, no es un atributo como la riqueza o un bien. El poder funciona, se ejercita a través de una organización reticular, y en esas redes no sólo circulan los individuos, sino que también el poder transita transversalmente, no quedándose quieto en los individuos. (Foucault, 1999, p. 144)

Lo mencionado rompe con la idea de un adulto que posee fuerza y razón, y que por tanto es autoridad que posibilita obediencia. No es cierto que exista una simple división entre “los que tienen el poder y quienes no lo tienen” (Foucault, 1999, p.144). Se equivocan quienes al

momento de hablar de lo político tienden a equiparar al poder como un bien o como una especie de posesión, cuando en realidad lo no estático del poder se convierte en lo real que hace que se derrumbe el discurso que habla de la participación como proceso y gradualidad, en donde a mayor edad, mayores niveles y grados de poder.

La conquista por el poder no es tal, no existe como bien lo señaló Foucault en su momento una especie de “toma del poder”, por tanto, la consideración que se tiene del menor de edad como alguien que es ajeno al poder o que no lo posee, y la del agente que se mueve en el terreno de la elección democrática como quien sí detenta el poder, se configura en un supuesto equívoco, ya que el ciudadano hecho representante o representado así como el recién llegado son resultado del poder, más que dueños del mismo.

Es por ello, que a pesar de la universalidad del poder en la existencia humana, Foucault (1999) llama la atención frente a la convicción equívoca de llegar a “considerar el poder como un fenómeno de dominación masiva y homogénea de un individuo sobre los otros, de un grupo sobre los otros, de una clase sobre las otras” (p.144), e invita a tener bien presente que el poder, no es algo dividido entre los que lo poseen, los que lo detentan exclusivamente y los que no lo tienen y lo soportan.

Al existir toda una serie de redes sociales por donde se mueven en diferentes direcciones y niveles las relaciones de poder, surge toda una diversidad de fuerzas que por consiguiente hacen que se puedan presentar pequeños enfrentamientos y microluchas, las que a su vez, se dan a través de métodos y técnicas muy diferentes entre sí, que conllevan a efectos de violencia o pasividad, de acuerdo a los dispositivos e instrumentos de poder que sean puestos en acción.

De esta manera Foucault (1991) resalta que

no habría relación de poder sin los medios de escape que aporten a una posible fuga, por tanto, no existirían relaciones de poder sin resistencias y estas serían más reales y más eficaces cuando se forman allí mismo donde se ejercen las relaciones de poder; destacándose además que, la resistencia al poder no tiene que venir de afuera para ser real; ya que existe porque está allí donde el poder está. (p.101).

Tales resistencias se dan en un marco que el autor denomina biopolítica, la cual se perfila como modalidad de disciplinamiento y control, que expresa una dinámica de comportamiento de fuerzas que, en conjunto, sostienen nuevas formas de articulación del poder que buscan controlar la vida, donde el poder ya no está en un lugar exclusivo sino en una multiplicidad de dispositivos (Foucault, 1999). Allí aparece el “biopoder” como la estrategia de coordinación y de determinación de múltiples relaciones de poder, donde toda relación hegemónica tendría inscripta en su propia dinámica operativa la intencionalidad de reproducirse.

Todo ello se conecta con la construcción de subjetividad de quienes se presentan como sujetos en la interacción social, lo que resaltaría que “el individuo es una realidad fabricada por esa tecnología específica de poder que se llama la disciplina” (Aguilera, 2010, p.39). Al mismo tiempo, este ámbito de producción del poder, en una sociedad dominada por la biopolítica, se vale de técnicas de control que muestran un mayor refinamiento para propiciar dispositivos de poder que se despliegan sobre la vida, agenciando los comportamientos, las conductas, las mentes y los propios cuerpos.

El marco social y político en que la primera infancia y las propuestas de participación se mueven es un campo en donde existen centros y puntos de apoyo ocultos para que el poder circule, haciendo con esto, que la verdadera solidez y capacidad de producción y reproducción de los discursos dominantes se encuentre, quizás, en aquello que los mismos sujetos defienden

(libertades, igualdades, reivindicación de derechos), pero dado en un marco que desconocen. Al respecto, Foucault (1999) señala que “el poder se ha introducido en el cuerpo, se encuentra expuesto en el cuerpo mismo” (p.104).

Un aspecto que igualmente debe ser tomado aquí en consideración es que si bien el poder político o social, que adquiere el carácter de biopolítico, ha sido ejercido, por lo general, a través de la intervención o mediación de cierto tipo de instituciones, también históricamente han sido ignoradas “aquellas instituciones que aparentemente no tenían nada en común con el poder, y comúnmente se presentaban como independientes cuando en realidad no lo son” (Foucault, 1999, p.84).

La proximidad de los postulados y reflexiones enunciadas, permite que se haga referencia de los “dispositivos de poder”, aquellos artefactos que tienen la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, opiniones y los discursos de los seres vivos; con lo que esta clase de dispositivos se ubican en la misma red que se tiende entre estos instrumentos y los ejercicios que permiten la materialización del poder a través de distintas formas.

La emergencia del dispositivo busca que la subjetividad del individuo se ancle a éste, para ejercer regulación y normalización, a través de aparatos que permiten desarrollar técnicas y cristalizar ciertos tipos o formas de poder, que tienen como principal función aportar a la cohesión social, contando para ello con espacios de intervención (cárcel, hospital, familia, escuela, fabrica), además de elaboraciones que también constriñen o condicionan al sujeto como lo pueden ser los mismos discursos, las normas, leyes, el propio régimen político y los principios con los que éste se solventa.

Justamente la existencia de dispositivos de poder y la construcción normativa aplicada a la primera infancia, es lo que en determinado momento puede evidenciar que el derecho, y lo que éste posiciona en el campo de la infancia, es “algo” que requiere ser descubierto para ser traído al debate frente a los alcances y posibilidades que tiene la participación sólo cuando es vista en clave de derechos, lo que ha hecho que sea normal o rescatable en el discurso institucional, social o comunitario la existencia de una defensa, casi que atemporal, de los derechos del niño como si estos fueran la construcción más elaborada que aporta a la libertad y fortalecimiento de la participación de niñas y niños.

Con sospecha, tendría que ser vista la norma o el posicionamiento del derecho, en tanto dispositivo de poder hegemónico existente, ya que de esta situación puede desprenderse una especie de refinamiento del sujetar la subjetividad de los seres humanos a ciertas desviaciones del poder, para este caso, ello sería aplicado a quienes se ubican en el rango de edad que toma los primeros años de la vida, y que por tanto, son quienes primero tienden a enfrentarse con el ejercicio biopolítico del control.

Habría que volver sobre aquello que no ha sido puesto en cuestión, pero que si ha sido impuesto en el actual marco biopolítico, escenario en el cual se establecen las normas, las maneras y formas en las que se vincula y habilita al sujeto para que participe, espacio social e histórico donde han sido normalizados los discursos, instancias y contextos que deben ser nuevamente abordados sólo con el fin de volver sobre su aparente reconocimiento, así, la fuerza real de la participación no pasa por el consenso, sino que además implica apertura e irrupción.

#### **4.3 La participación pone en cuestión el orden político**

Para argumentar de qué manera la participación cuestiona el orden político, es fundamental considerar que su definición está en relación con un bien social, y en tanto derecho, se establecen

las condiciones para su garantía, en el marco de lo que se considera adecuado, es decir, en el marco de la democracia, de la construcción de la ciudadanía, la expresión de las opiniones y por supuesto de la toma de decisiones, por ello, se evidencia la importancia de problematizar este marco y reflexionar desde los derechos en un sentido crítico.

Así, la perspectiva de este último apartado va de la mano de algunas de las posturas más contundentes de Eduardo Bustelo, quien considera la infancia como un nuevo comienzo, como la posibilidad regeneradora y recreadora de un nuevo orden social, por ello se retoman como base sus principales argumentos con el objetivo de relacionarlos con el postulado de que la participación no emerge como la posibilidad de mantener las condiciones sociales establecidas, sino justamente como la posibilidad de interpelarlas, de cuestionarlas e incluso de revertirlas.

Ahora bien, en la consideración de que la infancia es la emergencia de posibilidades, de pensar el mundo desde otros puntos de vista y se constituye en la vía de nuevas perspectivas, la participación se erige como un camino, como una de las posibilidades que tienen los niños y niñas de darle un nuevo sentido a la vida misma. Pareciera entonces que es válido considerar que la participación, tal como diversas posturas lo mencionan, no emerge en el marco de la democracia sino más bien a pesar de ella.

Justamente lo clave de la postura de Bustelo es presentar la infancia como sinónimo de recomenzar, de re-crear, ello está del lado de la consideración paradójica de que la subjetividad se construye con otros, pero simultáneamente también contra ellos, por cuanto la subjetividad significa expansión, libertad de ser, y por ende, esta conciencia de sí no implica obligatoriamente estar a favor, así las cosas, este nuevo comienzo implica estar en un lado distinto de lo instituido, o como él autor hábilmente lo menciona “en contra de lo ya comenzado”.

Si la “verdadera” participación permite que emerja la consideración honesta de los individuos respecto del mundo que los acoge, su presencia pondría en riesgo lo construido, lo instituido; en tal sentido, puede considerarse contradictorio darle marco, cauce, condiciones y vías específicas a la participación, en tanto allí no habría riesgo alguno y todo lo que se propondría sería continuidad del orden establecido. Si se genera un espacio, se crean las condiciones y se dan las características para expresar, no es posible a la vez afirmar que el sujeto tiene la completa “libertad” de decir lo que desee.

En otras palabras, en el entendido de que la participación comporta un carácter transformador, regenerador, y que su emergencia permite considerar nuevos órdenes y maneras de pensar y actuar, buscar darle un marco, en el que “unos” permiten e incluso promueven la creación de escenarios, propuestas metodológicas y ascensos en una escalera y los otros “expresan” a través de los canales y medios dispuestos para ello, sería contradecir la acción misma de participar al ofrecer una guía paso a paso, cuando justamente lo valioso de la participación es su carácter transgresor, que no admite normalización, que no admite regulación.

En la consideración de que la participación no es un eje transversal sino uno estructural que atraviesa todas las relaciones entre sujetos, es importante resaltar dos asuntos claves que devienen de la postura de Bustelo y que pueden aportar a la reflexión, tanto a partir de su propuesta fundamental de referirse a los derechos en un sentido crítico, para problematizar lo que de ellos se deriva y el escenario que plantean, como desde la postura de lo que significa la infancia como un nuevo comienzo, volver a crear o en sus términos, re-crear y la relación de ello con la participación.

### **4.3.1 Los derechos desde un sentido crítico, una manera de controvertir el derecho a la participación**

La supremacía del derecho aplicado a la infancia, tiene como correlato el surgimiento de un instrumento normativo, la Convención de los Derechos del Niño (CDN), que no constituye un hecho aislado o la sola suma de voluntades de países que en un momento social e histórico específico quieren hacer algo por las niñas y niños del mundo, va mucho más allá de ofrecer un marco de referencia, en el cual, se establecen comprensiones, discursos y acciones en torno a los niños, en el sentido más amplio y complejo, plantea el deber ser, la noción de justicia.

Una comprensión aguda de los avances de la Convención, obliga a reconocer que la participación, más aún desde la primera infancia, ha sido planteada en medio de zonas grises, entendidas como propuestas inconclusas o confusas, asunto que al mismo tiempo es defendido como una victoria, resultado de una lucha que la erige un hito que plantea al niño como individuo, que desde una pretensión moderna es hoy más libre y más autónomo que en cualquier otro momento de la historia, de tal suerte que los niños como sujetos de derecho, son lo que nunca habían sido, lo que jamás se les había permitido ser.

Como primera medida debe destacarse que dentro de esta discusión, que hace referencia al posicionamiento del derecho y la preponderancia que se le ha dado a lo jurídico y la norma, en especial desde la promulgación de la Convención, aparece una idea de progreso unida a la noción de desarrollo, que considera que existen logros igualitarios en torno al reconocimiento del niño como persona, sobre la cual se otorgan una serie de derechos, avance introducido a través de lo jurídico, y que provoca un escenario en el que a través del derecho el niño se hace igual al adulto.



Es decir, desde la génesis misma de la Convención lo que aparece como referente para la producción jurídica y normativa no es más que la repetición o adaptación de unos derechos que tienen su origen en el marco de la Modernidad y la tradición política liberal que han sido endilgados ahora a la infancia, incluyendo en ellos los derechos de orden político donde se inscribe la libertad de opinión, expresión y que ha permitido una interpretación que relaciona estos derechos con el derecho a participar.

El triunfo de la razón y el posicionamiento de la libertad como valor supremo provenientes de una larga tradición en occidente y el surgimiento de la Convención, identifican al niño con el individuo de la Modernidad, una figura que aparecía en esta tradición de derechos, pero que desde el orden del discurso y la normalización hacia los más pequeños que forman parte del entramado social, significa que desde lo jurídico, se otorga una nueva forma de ver, entender y actuar con los niños.

Aquí el mensaje enviado afianza el supuesto de que sin el derecho, este gran triunfo que es la Convención de los Derechos del Niño no hubiera sido posible, de tal suerte que la figura del derecho y su producto, son aportantes de un mejor vivir para los niños, con lo que existirían en este escenario dos formas de ver la situación, el derecho visto como norma que reglamenta, pero también como criterio u orden no controvertible.

Lo jurídico se hace fuerte debido a que nadie se atreve a contradecir que la lucha por los derechos, históricamente, ha sido clave para aumentar los grados o niveles de inclusión y “progreso” de una sociedad, haciéndola más democrática, evidenciando cómo justamente esa lucha hace que se obtengan victorias políticas que tiene que ver con el cambio de régimen o con el surgimiento de una estructura de Estado, donde el poder circula desde lo administrativo y desde lo gubernamental.

El establecimiento del derecho como verdad de nuestro tiempo, también se relaciona con propuestas como el voto, la posibilidad de decidir y elegir, y ello otorga al establecimiento una norma de verdad que se convierte en una especie de juridicidad de lo social, de la vida misma. Así, el derecho no es controvertido ya que es visto como una técnica, como un bien social, como un instrumento imparcial, cuando en realidad al ser construcción humana es producto también de relaciones de poder que lo constituyen y lo definen.

Ese trasegar de lo humano en el escenario del derecho supone que la lucha política articula Derechos Humanos y construcción de ciudadanía, en donde justamente de lo que se trata es de hacer que los derechos se cumplan. Los sujetos afirman su autonomía, afianzando su estatus de ciudadano a través de la construcción elaborada de un escenario social en el que el sujeto transita entre lo instituyente y lo instituido, entre lo real y lo simbólico, que reduce la lucha de los sujetos a la búsqueda de garantizar un catálogo de derechos como parte de su construcción como individuo.

Los Derechos Humanos se han convertido en un lugar privilegiado, un enfoque que debe propiciar el desarrollo de prácticas políticas, incluida en ellas la que hace referencia a la ampliación de los márgenes dados a la participación de y desde la infancia. De tal suerte que pareciera que tal como lo menciona Salvat (citado en Bustelo, 2011, p.125) “los Derechos Humanos tienen una particularidad que es la de funcionar como idea reguladora a través de las de la cual se expresa (de distintas formas y en diferentes tiempos) la constante búsqueda de nombre de una mayor justicia”.

Para el caso de la primera infancia esto también pareciera operar y aquello que se denomina justicia para la sociedad, en general en la infancia, se vería bajo la figura de la solidaridad o la denominada compasión (Bustelo, 2011); esto es pensar en una infancia que cubre las necesidades

básicas a través de la garantía de sus derechos, lo cual es una visión de la infancia conceptualizada a través de la categoría de sujeto de derechos, donde fuera de este marco de comprensión el niño desprovisto de toda protección desaparece, es decir, que el derecho hace que el niño exista y si no existe derecho no existiría niño.

En ese sentido, el niño es presa del derecho, le pertenece a éste y se encuentra prisionero de la norma, de una justicia que mediada por el derecho hace que ésta se normalice y se genere un discurso de verdad que debe aplicarse a la infancia, situación que parece ser aceptada socialmente, lo que hace que se debata en torno al no cumplimiento del derecho, pero jamás se pondrá en entredicho su existencia como derecho mismo, la existencia del derecho sería incontrovertible.

Quienes legislan, aquellos que establecen las leyes continúan pensando desde lo instituido o establecido, por ende oficializan entornos para que por allí circule la participación en la primera infancia, proponiendo un ejercicio de regulación y reglamentación, es por eso que se piensa en espacios o lugares constituidos que determinan formas de comportarse, de actuar, de posicionarse tanto en lo físico como en lo simbólico y que habilitan la opinión y decisión de los niños.

En suma, lo que se le presenta a la primera infancia desde la noción “de aprender aprendiendo” o “de participar participando” no es más que un espacio constituido, en donde el niño debe acogerse a la norma, a lo instituido para ser oído o entendido. Considerar la participación por una vía distinta a la de los derechos fundamentales constituye una anormalidad, ello obligaría a considerar que es posible y válida la crítica al orden instituido por parte de unos “recién llegados”, lo cual constituye un reto para el *statu quo*.

Sin lugar a dudas, otro de los supuestos de esta lógica del derecho es esa visión de que “la generación actual le está haciendo una especie de favor a la nueva generación, garantizándole su posibilidad de existir” (Bustelo, 2011, p.131). Es el otro, “el anterior”, el que habilita a través del derecho el desarrollo de ciertas libertades, potencialidades y capacidades que el niño puede ejercer; parece que aplica la versión de un Estado como estructura administrativa y política donde se deposita el poder, obviando que el derecho es, ante todo, un dispositivo de poder.

Se evidencia un doble movimiento, de un lado la principal fuente de legitimidad para la protección de la infancia es la Convención de los Derechos del Niño, pero en ese mismo escenario, paradójicamente, quienes representan al Estado como referente del orden social establecido, plantean el marco donde debe darse la lucha política, organizando las prácticas sociales mediante vías legales, que en vez de potenciar la libertad del sujeto, se convierten en un estatus jurídico favorable a lo establecido, que pondera al niño como sujeto de derechos y a la vez lo impulsa a ser mero consumidor de bienes y servicios.

La pretendida configuración de un sujeto para la ciudadanía, posibilita un escenario en que el mismo régimen o sistema amplía espacios para la “conquista” del sujeto, sin que sea puesto en entredicho que lo que se legitima a través del orden jurídico vigente es el modo de producción operante, ello se observa en la progresividad que ostenta el derecho, a través de generaciones en donde se encuentran los derechos políticos y posteriormente aparecen los económicos y sociales, legitimándose el sistema jurídico por sí mismo.

Bustelo (2011) refiriéndose al tema de los derechos económicos recuerda que “estos deberían operar como derechos habilitantes del resto de los derechos sociales, lo cual mostraría que si no hay financiamiento, no hay derecho que puede instrumentarse de un modo plenamente efectivo” (p. 109). A lo cual habría que agregar que todo lo planteado en la Convención que pretende tener

un carácter universal, choca contra la propia dinámica del mercado, en donde por lo general los Estados solo tienen un poder de regulación.

El triunfo del derecho resulta evidente cuando grandes sectores de la población reclaman mayor regulación, una mayor normalización que permita la ampliación de los derechos y su efectivo cumplimiento, de cierta manera, existe una especie de pretensión o intención del sujeto que hace que el mismo, desde el campo de relaciones en el que se sitúa exija que se dé una mayor seguridad en términos jurídicos, en términos de la garantía de derechos.

La imagen actual es que las sociedades que interpretan el modo de producción capitalista perciban que a mayor cantidad de derechos y normas sociales, tendrán la posibilidad de alcanzar un mayor umbral de justicia y por ende de bienestar; por tanto, el campo en donde se mueve la ley no se debate, lo que sí es susceptible de debate es la no aparición de nuevos derechos o el no cumplimiento de los de última generación, incluidos allí los económicos, culturales y ambientales.

La participación, en especial desde la primera infancia, no se plantea en términos de establecer luchas sociales o políticas ligadas a la construcción de subjetividades que trasciendan el horizonte del enfoque de derechos. Existe una sobrevaloración de la ley en donde ésta aparece abarcándolo todo, pero no aparece ligada al poder, ambigüedad que como señala Agamben (citado por Bustelo, 2011, p.113) es constitutiva del orden jurídico, en donde “éste parece estar siempre al mismo tiempo afuera y adentro de sí mismo, a la vez es vida y norma, hecho y derecho. (...) y esta ambigüedad deja una zona vacía entre el derecho y la vida”.

En ese sentido, lo que hoy se entiende por derecho podría verse como una especie de verdad administrada que “tanto con el saber como con el poder y el surgimiento de profesiones que se asocian a la gestión de justicia” (Bustelo, 2011, p.115), invitan al niño a participar, pero también

lo convierten en un ser de cuidado que se encuentra en su cotidianidad con el pediatra, el nutricionista, el educador, quienes generan el espacio para que participe en el marco normalizado, una especie de “gran encierro” como lo señalaría Foucault al referirse a la tradición heredada de la Modernidad aplicada en este momento.

Ver todo esto de manera crítica implica que no solamente se trata de que los derechos sean reconocidos en su condición de existencia y que pueden convertirse en un ejercicio práctico, lo que está en juego es, justamente, entrar a desenmascarar lo trascendental del pretendido orden jurídico, la universalidad que en apariencia se encuentra implícita en los Derechos Humanos. Lo que habría que señalar es que este discurso, que históricamente se ha constituido como hegemónico, no obedece a una regla o una verdad irrefutable, aunque así haya sido narrado.

#### **4.3.2 La participación es una apuesta de la infancia**

Con el fin de aportar a la reflexión respecto de la participación como una categoría que interpela el orden ya establecido, es necesario traer a colación el argumento más sólido que ha desarrollado Bustelo quien propone ubicar a la infancia en situación de un nuevo comienzo, de tal manera que sea posible tejer una continuidad relacional entre la infancia y la participación como categorías transgresoras de una manera de ser y hacer en el mundo.

Los argumentos para postular *el recreo de la infancia*, se proponen a partir de doce tesis clave que permiten ilustrar cómo la infancia es posibilidad de transformación, se constituye en un momento clave de la existencia con plena disponibilidad para desarrollar todas las potencialidades y desde allí aportar a lo existente, a lo construido, no como mera aceptación de lo que está y permanece, sino como interpelación, de tal modo que interroga, pone en duda y de esta manera construye otras posibilidades.

En esta oposición o enfrentamiento de posiciones es donde justamente está el desafío de construir conjuntamente nuevas maneras de comprender el mundo, lo que se enmarca en un diálogo absolutamente honesto que no es otra cosa que el genuino reconocimiento de que no todo es mérito, no todo está bien hecho y que los equívocos están a la orden del día, de tal suerte que despojados de la investidura de “tener la razón” y de que todo está como debe ser, es posible que el diálogo signifique una nueva creación y un descanso, lo que hábilmente Bustelo denomina en su doble significación el re-creo.

Desde esta óptica y en aras de ofrecer mayores claridades a continuación se plantean algunas de estas tesis, consideradas clave para desentrañar la propuesta de Bustelo y que ofrecen base y contexto para considerar a la participación como una apuesta legítima de los niños y niñas, de la infancia y que por tanto no admite más que sus propias maneras de hacerlo, más que sus propuestas y sus claridades, sin la atadura de la expresión verbal que aparece en el escenario propicio.

La infancia como quiebre y desprendimiento y no como transmisión. En esta postura se concibe la infancia como posibilidad de cambio, en términos de discontinuidad, apertura, renovación, y que al mejor estilo de Bourdieu, se postula como un campo de relaciones sociales que se va construyendo con los adultos, constituyéndose en categoría social. Así, el autor contradice aquellas posturas que relacionan la infancia con la continuidad, la pasividad, la transmisión o la estabilidad, asociándola al pasado, a la tradición; una infancia que permanece idéntica a sus orígenes, determinada, modelada e inmutable.

Ese otro comienzo como creación, es situarse de modo continuo en actitud de innovación, descubrimiento, transformación, es la oportunidad esperada de la infancia de liberarse de lo ya establecido, oponiéndose e interrumpiendo el orden opresor, pues todo comienzo es inicio y

posibilidad de surgimiento del otro, de no ser así no es comienzo. La infancia observa, pregunta, se inquieta y se opone en una secuencia que hace parte de su cotidianidad, sin premeditación y sin vergüenza.

La infancia es el nacimiento y el comienzo de la vida. Bustelo (2011) plantea que la infancia ha sido representada meramente en su significado etimológico como “el que no puede hablar” un equívoco lugar en el que se concibe como una etapa anterior al lenguaje, sustentando que el poder para participar circula en la medida que surgen las palabras “el poder queda al lado del habla y, por ello, se pasa muy fácilmente de una situación de silencio *de facto* a una en la cual el silencio se plantea como deber” (p.141), así el lenguaje constriñe y se ubica en un lugar donde el niño oye y calla.

Bustelo rebate esta falacia en la comprensión de que estar fuera del lenguaje significa estar en la experiencia sin límites, donde el niño o niña exploran su realidad desde sus capacidades y particularidades que le invitan a interactuar, a ensayar, a jugar, a imaginar, a reconocerse como otro distinto; así, estar fuera es construcción de experiencias significativas y profundas que se constituyen en posibilidad de cambio, porque estar en situación fuera del lenguaje es estar en situación de potencialidad, de libertad. En ese sentido la infancia admite la emergencia de un nuevo nacimiento, otro comienzo distinto al mundo de los adultos.

Esta novedosa perspectiva de la infancia como un nuevo comienzo, en el que se develan otras condiciones y se crea un nuevo orden es posible a través de la emergencia de la participación, no en tanto expresión o decisión sino en tanto resistencia, apertura, que se evidencia aún antes de la aparición del lenguaje cuando los niños y niñas se enfrentan, se revelan, chocan en una contundente respuesta al “no” sistemático de los adultos.



El recreo de la infancia es el comienzo del cambio del mundo. Esta clave debe ser leída de manera distinta a la que plantea una relación de dependencia y subordinación, donde el adulto considera al niño o niña como su posesión, al nombrarlo su hijo, su alumno, asumido como algo que tiene que cuidarse y protegerse para dar continuidad a la idea de linealidad y en la que el adulto es quien habilita, crea espacios y situaciones para que la infancia vaya transitando hacia su futuro. Bustelo convoca a abandonar esta cultura “adultocéntrica” como expresión implícita de la dominación.

Considerar la infancia como lo “no-adulto” pone a los niños en la posibilidad de liberarse de una sociedad dominante y opresora, en este encuentro entre el no-adulto con lo no-niño, se constituye la subjetividad, aparece “el otro”, no como oponente o como límite a mi libertad sino como apertura (Bustelo, 2011). En este sentido, la participación es la relación entre sujetos, en la que se aprecia el descubrimiento que el yo hace del otro, ese otro que significa otro modo de ser en el mundo. No es un proceso de individuación, donde el niño es sujeto de derechos, sino un proceso de ingreso a “la otredad” en el que la infancia como categoría social comporta una teoría del cambio social.

La infancia es autonomía que se afirma contra la heteronomía disciplinaria y controladora. Bustelo (2011) comprende la autonomía como el proceso por el cual la infancia desarrolla progresivamente su conciencia, su subjetividad a través del acceso al lenguaje, diferenciándose de la generación adulta y lo que ésta representa. La heteronomía, en cambio, se caracteriza por representar valores hegemónicos instituidos desde la familia, la escuela y los medios de comunicación, con la pretensión de imponerlos sobre niños y niñas.

La heteronomía tiene dos sentidos, uno pensado desde un ejercicio biopolítico que regula y controla la vida, la *zoé*, y otra pensada en términos de las relaciones sociales, *el bios*, que está

abierta y con visión emancipatoria. Desde su nacimiento todo niño y niña emprenden el viaje que representa la construcción de una identidad personal y social, que va evolucionando y culmina en un proceso autónomo que se diferencia y opone al mundo de los adultos. La conclusión a la que llega el autor es que: “la infancia como categoría social es fundamentalmente autonomía para la emancipación del orden biopolítico opresor” (Bustelo, 2011, p.153).

Ahora bien, Bustelo (2011) plantea un concepto como nuevo dispositivo pedagógico, *la parrhesía*, que pondera como un buen comienzo, por cuanto forja desde el proceso educativo la idea emancipatoria que lleva a recolocar la posición de los hablantes afuera de la relación biopolítica de control y que en su referencia a Foucault considera que aunque

*Parrhesía* etimológicamente significa decirlo todo. (...) no significa exactamente decirlo todo, sino más bien la franqueza, la libertad, la apertura que hace que se diga lo que hay que decir, cómo se quiere decir, cuándo se quiere decir y bajo la forma que se considera necesaria. (p.157)

Por tanto, *la parrhesía* es una actitud que se reclama a los interlocutores de la infancia, de contar con cualidades morales y una formación ética, condiciones para el desarrollo de un lenguaje consistente con sus conductas, un juego en el que existe un pacto, una idea de generosidad, quien habla no pretende influir en quien escucha, es transparente y refleja coherencia entre lo que se dice y se hace. Dicho dispositivo se constituye en el diálogo abierto, genuino y honesto con el que se consolida la comunicación liberada entre adultos y niños.

Así se evidencia la resignificación de la participación al interpelar el orden social establecido que permite leer otras perspectivas que no apunten al ideal democrático, para constituirse como posibilidad regeneradora y recreadora, para ser pensada como una conciencia emancipadora en la que el niño o niña se resisten a la relación biopolítica del control, reconociendo que son

protagonistas de su propia vida, que existen como un otro distinto y van construyendo su subjetividad.

En conclusión, podría afirmarse que pensar la infancia como otro comienzo se constituye en un asunto crucial para anunciar que existe y que es posible pensar la libertad desde el inicio de la vida. Esta apertura significa por un lado la ruptura con el orden social instituido y a la vez posibilidad de renovación, transformación y por ende discontinuidad con lo existente, como creación social que supera el *statu quo*.

En este sentido la participación es una apuesta de la infancia que admite el encuentro y la comprensión del “otro”, en una relación y experiencia entre sujetos, que valoran el descubrimiento de la “otredad” e invita a habitar y dialogar de modo franco, en tanto el discurso sea sincero, coherente, necesario y en condiciones oportunas, es decir, que se establezca atendiendo a la *parrhesía*.

## **5. Consideraciones finales**

Con la única pretensión de dejar planteados algunos interrogantes, se proponen las siguientes consideraciones en términos de darle relevancia a la reflexión de la participación como derecho y a sus implicaciones, por cuanto de ello deviene la manera en que se han postulado sus definiciones, características y oportunidades. Así también se propone como una invitación a transitar por caminos que avizoran nuevas posibilidades, en tanto comprender a la participación en su sentido originario es considerarla acción que controvierte lo establecido.

La emergencia de los derechos ofrece una suerte de “seguridad jurídica”, requerida por la sociedad, que se establece como una técnica, estrategia o tecnología de poder, en donde el derecho adquiere un sentido biopolítico, dado que se ancla a los modos de vida de los seres humanos. Desde allí habilita la generación de ciertas potencialidades y capacidades, que en el

terreno de la participación en la primera infancia, aparecen como funcionales y deseables, logrando incluso que desde diversos movimientos sociales se promueva la defensa de los derechos.

Así, en el campo de lo individual y lo colectivo, las luchas atraviesan la noción de ser y existir vinculadas a un reconocimiento de los sujetos que buscan ser parte, ser contados, ser tomados en cuenta por el ordenamiento de un mundo globalizado. Esa búsqueda tiene sus consecuencias y surge la pregunta respecto de ¿cómo se observan los niños en este escenario?, en el que prima el sistema de producción capitalista como modelo económico y social, en el que la represión o la dominación ya no son las caras más usadas del poder, en tanto el mercado y la política ofrecen maneras más sutiles de circulación de las formas del poder.

Una de tantas sutilezas dadas en el marco de la relación adulto/ niño, plantea cómo el niño requiere de cuidado y protección, algo al parecer indiscutible, y cómo el Estado se convierte en una especie de “buen padre” o “gran hermano” que establece y regula las maneras de hacerlo, respondiendo a lo que la población reclama como formas necesarias de intervención para la infancia. De esta manera las prerrogativas sociales, de cierto modo, hacen que aumente la regulación, exigiendo más seguridad, más protección para los ciudadanos, incluidos los niños, provocando que la participación se alinee con este tipo de contenidos en su discurso.

La acogida pretensión de universalizar los derechos opera como verdad irrefutable de nuestro tiempo, por ello la participación se asume primordialmente como derecho; ello aporta a la idea de que se debe ser libre para ser, pensar y hacer. No obstante, en esa aparente libertad y sus máximas, un niño que participa desde muy pequeño lo hace sólo en la medida en que provoca en el adulto algún acto de escucha desde las reglas del lenguaje y el mandato jurídico que se moviliza para ello.

Habría que pensar reflexivamente en qué medida los Derechos Humanos han captado el ejercicio político y establecer en qué proporción estas luchas tienen como horizonte el alcance de lo jurídico, lo cual fortalece al sistema para seguir operando, haciéndolo perdurable. De ahí que es importante tener en cuenta como lo señala Bustelo (2011) que “en el contexto de la globalización, los Derechos Humanos son presentados por los países hegemónicos como si fueran el “brazo moral” del capitalismo asumiendo que, a su entender, la globalización sería el fundamento del carácter universal de los derechos” (p. 123).

Ello obliga a tener presente que en el capitalismo como modo de producción globalizado se fundamenta el carácter universal de los derechos, donde no solamente circulan bienes, mercancías y servicios, sino que también pueden circular ideas aparentemente libertarias pero que realmente no logran hacerse contra-hegemónicas por validar, sin saberlo, los dispositivos de poder que se han venido generado en áreas o instancias que van desde la economía, el consumo, las prácticas en apariencia políticas, hasta la intimidad del propio cuerpo.

El reto está inconcluso, ya que el desafío no pasa por participar como comúnmente se cree, en tanto ello no tiene que ver únicamente con la ampliación de los espacios de la democracia o con ese enfoque reciente que se vale de los Derechos Humanos para decir que allí podría estar una especie de humanización, en donde el sujeto, bien sea el niño de primera infancia o el adolescente, puede tener la potencialidad de desarrollarse como individuo.

En suma, con el derecho, lo que se ha dado es una instrumentación concreta del campo y la lucha política, allí sólo se exige lo que la ley permite, de ahí que el conjunto mayoritario de la sociedad siga pensando que a mayor número de leyes, más justas y perfeccionadas serán las sociedades en las que los niños son contados, en la que los niños desde pequeños participan de manera funcional.

La reflexión crítica no se debe establecer solamente frente al ocultamiento que se da de las bases económicas y sociales, que generan la estructura de dominación presente y que como bien lo señala Eduardo Bustelo “opprime a la infancia y la adolescencia”; de lo que se trata es de ver como también las mismas luchas que dentro de ella se generan corren el riesgo de ser reducidas y reemplazadas por bases de control.

Cuando se habla de participación infantil como derecho, no se está hablando de los niños y niñas, se habla del orden social, porque importa que el régimen político se enuncie así mismo y se legitime como garante. En este punto se da por sentado que toda construcción de subjetividad política debe apuntar a dar continuidad a la democracia, al contrario, es posible y necesario pensar en la resignificación de la subjetividad política que se resista a lo dado, planteando una negación a lo instituido en el orden social vigente.

Continuar afirmando la premisa de que “se aprende a participar participando”, en la medida en que se desarrolla el lenguaje oral, se opina o se decide, desconociendo que se participa desde el inicio de la vida y que no se puede circunscribir la participación, únicamente, alrededor de la toma de decisiones; ello por cuanto hay participación en el sentido de que cada niño o niña es protagonista de su propia vida y construye su subjetividad a partir de lo que ocurre en relación con el otro.

No es posible avalar el ideal democrático en que niños y niñas van escalando en los grados de participación gracias a que los adultos crean espacios, oportunidades y condiciones para potenciar sus capacidades, por cuanto ello significa reducirlos a una mera condición de seres biológicos o simples receptáculos de experiencias ajenas, lo que provoca una situación de dominio reiterativo en la construcción de subjetividades políticas. Por ello, promover la

emancipación es procurar ir más allá de los contextos normalizados, en donde pueda transitar la participación considerándola como una apuesta radical de la infancia.

Por lo anterior, se requiere volver sobre la comprensión de una noción como la de participación infantil, por cuanto se hace necesario entenderla no sólo como un ideal inclinado a la elección, a la toma de decisiones o al perfeccionamiento de la deliberación para generar consensos. En suma, la participación debe ser entendida como una emergente práctica social que requiere la revisión de los supuestos que comúnmente la habitan para propiciar una comprensión que transforme la relación de esta con el lenguaje verbal hacia otras formas de comunicación.

Avanzar en la construcción de nuevas ideas de participación, en particular desde la primera infancia, requiere alterar la producción y reproducción de aquellos discursos hegemónicos que desde la teoría liberal clásica aplicada a la política, la economía y el derecho, han definido el horizonte de la participación, en donde las iniciativas de resistencia han fracasado en su intento de proponer transformaciones al ser atrapadas en su misma estructura social.

Existe un discurrir jurídico, político y social, que en el marco de la promoción de la participación la vincula a la ciudadanía como espectro para el desarrollo de la opinión, el goce del derecho y el cumplimiento del deber. Tales asuntos deberán ser rastreados a través de una mirada crítica, ya que los axiomas en los que se fundamenta esa conexión entre afianzamiento de la democracia y la importancia de la participación infantil pueden devenir en mayores formas de control y dominaciones más elaboradas.

La forma de pensar en lo no evidente que se pretende promover desde este ejercicio reflexivo, debe tomar en consideración lo riesgoso de la defensa de la libertad que ofrece el modo de producción económico y el sistema político y social vigentes; ello debe ser asumido desde el terreno de la lucha política, y no desde la pedagogía de los simulacros, para que categorías como

democracia, ciudadanía y enfoque de derechos, elementos constitutivos que evidencian los pilares sobre los cuales se ha elaborado el actual concepto de participación infantil, den paso al poder transformador de la infancia.

En este orden, lo novedoso de los espacios, la transformación que sólo es otorgada mediante los derechos habilitantes, la participación regulada y la infancia contenida, no pueden proveer más que soluciones continuistas, en donde, lo que aparece como emergente o como transitorio se transforma en permanente vía de captura de lo instituido. Así parece operar la naturaleza del orden jurídico, donde lo político ha sido absorbido por lo legal, aunque lo legal pareciera separado de todo poder, de ahí que se diga que se actúa y se falla en derecho y no desde lo político, lo que parece ser proscrito.

Emergen entonces algunos interrogantes a propósito del marco de derechos que propone promover otras condiciones y procurar el bienestar de los niños y niñas: ¿qué es realmente lo mejor para los niños y niñas? ¿Qué tipo de participación se privilegia, individual o colectiva? ¿Qué clase de libertades y derechos son los que están en juego? ¿Qué papel cumple el Estado frente a la participación en clave de derechos? ¿Dónde aparece lo privado o cómo se define lo público de la participación? ¿De qué manera el mercado permea los intentos de participación de niñas y niños?

De acuerdo a lo expuesto se considera válido ponderar la importancia de reflexionar respecto de si para el caso de la participación resulta más consecuente, justamente no trazar marcos, características o posibilidades, a menos de que se considere en el marco de la democracia, que como tal exige flujo de información, expresión de las ideas y toma de decisiones, cualidades *sine qua non* para considerar que se está actuando desde el marco del derecho a participar.



Los supuestos ejercicios incluyentes que actualmente se ofertan con un marcado atractivo, pueden llegar a acallar o contrarrestar lo que en determinado momento se puede convertir en un nuevo flujo de poder, que trastoca desde su potencial transformador, los canales por donde se pretende encasillar al poder, al sujeto, al niño como ser viviente, como fuerza, como portador de “un nuevo comienzo”.

## Referencias Bibliográficas

- Agamben, G. (2011, mayo). ¿Qué es un Dispositivo? *Revista Sociológica*. No. 73. Recuperado de <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/7310.pdf>
- Aguilera, R. E. (2010, enero). Biopolítica, Poder y Sujeto en Michel Foucault. *Universitas Revista de Filosofía, Derecho y Política*. No. 11. Recuperado de <http://universitas.idhbc.es/n11/11-03.pdf>
- Alcaldía de Medellín y Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Departamento de Trabajo Social (2007-2008). *Estructura Conceptual Pedagógica y Metodológica, semilleros para la participación infantil, proyecto de acompañamiento y formación para la creación y consolidación de semilleros infantiles de participación en las comunas y corregimientos de la Ciudad de Medellín*.
- Apud, A (2002). *Participación Infantil*. Tema 11. Enrédate con Unicef. Recuperado de <http://www.sename.cl/wsename/otros/unicef.pdf>.
- Ávila, F., & Ávila, C. El Concepto de Biopolítica en Michel Foucault. *Revista de Filosofía A Parte Rei*, No. 69. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/avila69.pdf>
- Azzolini, N. (2012, enero). Apuntes sobre las relaciones entre política y democracia. *Andamios*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62823326012>
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Recuperado de <http://daniellargo.com/wp-content/uploads/2014/12/PIERRE-BOURDIEU-campo-de-poder-campo-intelectual.pdf>
- Bustelo, E. (2011). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Argentina: Siglo veintiuno
- Castro, S. (2014). *El Multiculturalismo como Ideología Slavoj Zizek y la Crítica de la Democracia Liberal*. Recuperado de <http://santiagocastrogomez.sinismos.com/blog/wp-content/uploads/2014/05/el-multiculturalismo-como-ideolog%c3%8da.pdf>
- Cussianovich, A. (2006). *Ensayo sobre infancia. Sujetos de derechos y protagonista*. Recuperado de [http://www.ifejant.org.pe/Archivos/PDF/ensayos\\_sobre\\_infancia.pdf](http://www.ifejant.org.pe/Archivos/PDF/ensayos_sobre_infancia.pdf)
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del Poder*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del Yo, Pensamiento Contemporáneo 7*. Barcelona: Paidós – Ibérica.

- Foucault, M. (1991). *El sujeto y el poder, precedido por tiempo y espacio en el discurso de Michel Foucault*. Bogotá: Carpediem Ediciones.
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de Poder Obras Esenciales, Volumen II*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y Castigar Nacimiento de la Prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gaitán, A. (1998). *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. Recuperado de <http://www.unicefirc.org/publications/pdf/bogota.pdf>
- Giménez G. (2002). Introducción a la sociología de Pierre Bourdieu. *Colección Pedagógica Universitaria. UNAM*. Recuperado de [http://www.uv.mx/cpue/colped/N\\_3738/B%20Gilberto%20Gimenez%20Introduccion%202.pdf](http://www.uv.mx/cpue/colped/N_3738/B%20Gilberto%20Gimenez%20Introduccion%202.pdf)
- Guerra, E. (2010). *Las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Norbert Elias: los conceptos de campo social y habitus*. Estudios Sociológicos, vol. XXVIII, núm. 83, mayo-agosto, pp. 383-409. México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/598/59820673003.pdf>
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. Ensayo 4*. Bogotá: Unicef.
- Herrera, J. (2010). *La comprensión de lo social: horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: Cinde Ántropos Ltda.
- Lansdown, G. (2004) *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/polinfan/2006/area-lectura/mod-1/Me-haces-caso.pdf>
- Congreso de la República. *Ley 1098 de 2006*. “Por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia”. Bogotá: Diario Oficial N° 46.446. Recuperado de [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2006/ley\\_1098\\_2006.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2006/ley_1098_2006.html)
- Moreno, H. (2006). *Bourdieu, Foucault y el poder*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=211015573008>

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los derechos humanos. (1989).

*Convención de los derechos del niño*. Recuperado de

[http://www2.ohchr.org/spanich/law/crc.htm](http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm).

Ranciere, J. (1996). *El desacuerdo, política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Trilla, J., & Novella, A. (2001, mayo). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación (N°26)*. Recuperado de <http://www.rioei.org/rie26a07.htm>