

La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural

Manfred Liebel e Iven Saadi

Compararemos conceptos y prácticas de *participación* infantil en contextos culturales diferentes. ¿El rol activo y las responsabilidades que se conceden a la niñez en culturas “no occidentales” pueden entenderse como modalidades de participación que posiblemente van más allá de los conceptos “occidentales” de la misma? Primero estudiaremos el concepto de *participación* de manera semántica y compararemos otros para problematizar ciertos aspectos del discurso “occidental”. Después hablaremos de la participación infantil y de la relación con jerarquías generacionales. Debataremos las variantes de la práctica participativa con y de niños. Nos preguntamos si la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas abarca de manera adecuada las dimensiones de participación infantil en diferentes culturas. Finalmente nos abocaremos al tema de la participación política.

PALABRAS CLAVE: participación, participación infantil, diversidad cultural, derechos de la infancia, orden generacional

► 123

Children’s Participation in the Traps of Cultural Diversity

In this paper we compare concepts and practices of children’s participation in different cultural contexts. We ask if the active role and the responsibilities conceded to children in “non-occidental” cultures can be understood as modes of participation which possibly go beyond “occidental” concepts. In the first part, we study the concept of participation with a view to semantic aspects and compare different concepts and objectives, and then we question specific aspects of the “occidental” discourse. The second part particularly refers to children’s participation and discusses its relation to generational hierarchies. In the same context, we discuss different forms of participatory praxis with and by children. We ask if the United Nations Convention on the Rights of the Child appropriately captures the dimensions of children’s participatory practice in different cultures. Considering this problem, we finally address the topic of political participation.

KEYWORDS: participation, children’s participation, cultural diversity, children’s rights, generational order

MANFRED LIEBEL: Universidad Libre de Berlín, Berlín, Alemania
mliebel@ina-fu.org

IVEN SAADI: maestría en estudios y derechos de la infancia, Universidad Libre de Berlín, Berlín, Alemania
iven.saadi@gmx.de

Desacatos, núm. 39, mayo-agosto 2012, pp. 123-140
Recepción: 21 de septiembre de 2009 / Aceptación: 30 de noviembre de 2011

INTRODUCCIÓN

Hoy, la participación de niñas y niños es considerada un objetivo deseable en todo el mundo. Constituye un indicador para determinar hasta qué punto se toma en cuenta y se respeta a los niños como sujetos con derechos y dignidad propios para saber cuál es el nivel de influencia que se les permite tener en su entorno de vida, en la sociedad y en contextos internacionales en el momento de tomar decisiones y establecer procedimientos que les afecten. Las organizaciones de Naciones Unidas, como el Fondo Internacional de Emergencia para la Infancia, y diversas organizaciones no gubernamentales (ONG) que se empeñan en la promoción de la participación infantil suelen fundamentarse en los llamados *derechos de participación* que establece la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de Naciones Unidas. En muchos países fuera de Europa y de América del Norte, la resistencia y el escepticismo frente a estos derechos son considerables. Sus defensores son acusados de despreciar las culturas locales, sus relaciones y jerarquías generacionales, de actuar con espíritu misionero o con intenciones neocoloniales para imponer un concepto “occidental” de infancia y de los derechos del niño. Este trabajo es un intento de desenmarañar las controversias para contribuir a un acuerdo sobre lo que es la participación infantil. Nos basamos en las siguientes dos premisas: 1) las sociedades “occidentales” y las organizaciones e individuos que a ellas pertenecen no tienen el monopolio para definir qué es infancia, qué son los derechos del niño y qué es la participación infantil; 2) respecto de la participación de niñas y niños, en todas las sociedades y culturas —tanto “occidentales” como “no occidentales”— existen aspectos que pueden retomarse, pero también situaciones que deben ser modificadas.¹ Nos interesa particularmente

qué actividades de niñas y niños son consideradas legítimas en los diferentes conceptos de participación.

Para comenzar, estudiaremos el concepto de *participación* bajo aspectos semánticos. Compararemos varios conceptos y objetivos para luego problematizar ciertos aspectos del discurso “occidental”, que a nuestro juicio se refleja también en la CDN. La segunda parte del trabajo se refiere específicamente a la participación infantil y tratará la relación con diferentes jerarquías generacionales. Asimismo, debatiremos las variantes de la práctica participativa con y de niños. Por último, abordaremos el tema de la participación política.

LA PARTICIPACIÓN EN GENERAL

Aspectos semánticos

La comunicación intercultural sobre el tema de la participación se tropieza, en primer lugar, con un problema semántico —que por falta de conocimientos de la gran variedad lingüística global no podemos tratar más a detalle—. En las lenguas modernas de origen europeo —por lo menos en inglés, francés, español, italiano, portugués y alemán— el significado es similar. Es probable que en lenguas no europeas no existan términos que impliquen los mismos significados. Hoy en día, tanto la lingüística como la etnología sostienen que “la formulación de ideas no es un proceso independiente, sino que la gramática de la lengua influye en ella. Las personas comprenden e interpretan el mundo de acuerdo con las estructuras básicas que les provee su lengua materna” (Recknagel, 2005: 263). Por eso los fenómenos

existen de manera separada uno del otro. Evidentemente, no es así: no son ni homogéneos ni libres de la influencia de otras culturas. Asimismo, en general, las personas basan su actuar cotidiano en elementos de diferentes culturas. De igual manera, el distintivo “no occidental” es una categoría global negativa que surge sólo de la demarcación de lo “occidental” (Hall, 1992). Por tanto, en el presente trabajo ambos términos se utilizarán en el sentido heurístico.

¹ La distinción “occidental”-“no occidental” puede ser problemática. Sugiere que se trata de dos grupos sociales o culturales fundamentalmente diferentes, pero homogéneos en su interior y que

aparentemente similares pueden ser percibidos y valorados de manera muy diferente según la lengua que hablen las personas. Por consiguiente, refiriéndonos a la comunicación intercultural, nos parece que en vez de buscar términos semánticamente equivalentes a alguna palabra —por ejemplo, *participación* en español o *participation* en inglés (Mason y Bolzan, 2010)— sería más adecuado observar lo más objetivamente posible las prácticas de niños y adolescentes de diferentes edades, buscar la expresión o expresiones que las describen en la lengua local —también en el lenguaje de los jóvenes— y analizar sus significados. En todo ello es importante la reflexión autocrítica, pues todo concepto de participación es específico a cada cultura, también el reflejado en la Convención sobre los Derechos del Niño.

En un nivel exclusivamente semántico, en el sentido de su origen etimológico, no es posible determinar el significado de la palabra *participación*. La gama de significados de este término va de “oídos abiertos” por las preocupaciones de otros hasta la “autoorganización”. Es cierto que, al igual que la palabra *empoderamiento*, suele comprenderse como algo positivo, aunque sería erróneo identificar estas expresiones como “buenas” simplemente, pues a nivel discursivo pueden abarcar objetivos no reflexionados u objetivos que van en contra de una sociedad democrática. La participación puede ser activa o pasiva, voluntaria o forzada, puede ocurrir sin haber sido planeada o con intenciones de manipulación. Por definición, las formas activas y enfocadas en asuntos precisos apuntan a determinados fines y objetivos. Sin embargo, un sujeto puede participar en algo sin tener una intención preestablecida. Cualquiera persona que escuche, ame, sea creativa o simplemente viva su vida siempre participa o toma parte, pero no necesariamente persigue algún objetivo con ello. Ahora bien, cuando se establecen objetivos éticos, la participación puede tener un matiz moral. En resumen, por lo general el término *participación* se asocia con objetivos positivos y deseables, pero las personas pueden participar también en actividades abominables y con fines despreciables.

Esta vaguedad del término permite que englobe un amplio abanico de significados e intereses a veces contradictorios. Apoyándonos en el etnólogo francés Claude Lévi-Strauss, podríamos decir que *participación* es una palabra “con significado flotante” (Anderson, 1998: 574). La palabra adquiere un significado más específico sólo si conocemos los objetivos que con ella se apuntan —en todo caso ha de tomarse en cuenta siempre el contexto y las condiciones bajo las cuales se establecen estos objetivos—. Finalmente, podemos decir que la participación puede tener lugar en diferentes campos de acción y áreas de la vida —familia, público— y referirse a objetivos personales, privados, sociales, económicos o políticos, que muchas veces en la vida real no son estrictamente separables unos de otros.

Objetivos y conceptos diferentes

Bajo el aspecto de los objetivos, lo más adecuado es diferenciar entre una concepción instrumental o utilitarista de participación —participación como medio— y una basada en los derechos, transformadora y emancipadora —participación como objetivo— (Theis, 2007).² Hablamos de una comprensión instrumental o utilitarista cuando se recurre a la participación para hacer más efectiva alguna medida involucrando a los afectados en la planificación para que se identifiquen más con ésta, o cuando el objetivo es mejorar el rendimiento convirtiéndolo en un asunto personal. En esta noción de participación lo que cuenta no es más que la “utilidad” y por tanto se “aplica” sólo mientras genera esta utilidad. Actualmente esta forma de participación está presente tanto en estrategias empresariales de producción como en proyectos reformadores en áreas como el trabajo social, la planificación urbana o la

► 125

² Sobre esta diferenciación, véase también Cornwall (2008: 274) y White (1996). Ambas autoras sostienen que lo decisivo para los resultados concretos de las instancias de participación no son solamente los objetivos de aquellos que inician la participación.

política de desarrollo. Su objetivo es, en primer lugar, aumentar el grado de identificación y reducir las resistencias y la oposición.

En relación con los niños, este tipo de participación se practica, por ejemplo, en las escuelas para mantener atentos a los niños que están “hartos” y motivarlos a esforzarse más, también para prevenir conflictos con niños “difíciles”. En otros casos, cuando se espera lograr mayor eficiencia en la planificación de la política comunal, se hace partícipes a los niños, lo mismo que cuando se considera que su participación representa una ventaja “innovadora” en la competencia intercomunal. Una connotación similar se advierte en el caso de personas adultas que crean “organizaciones infantiles” con el fin de movilizar a los niños o de lograr determinados objetivos preestablecidos a través de ellos, si bien el hecho de conceder a los niños cierto margen de acción propio en “su” organización no significa que la participación no sea instrumental o utilitarista.³ Un indicio del uso instrumental o utilitarista de la participación puede observarse cuando se habla de “hacer participar”, de “incluir o involucrar” a personas en general o a niñas y niños en particular.

Ahora bien, la participación como un asunto existencial para la vida humana es fundamentalmente diferente de aquella acepción que denota un derecho que tienen todas las personas, con independencia de si es útil para alguien o no. En ocasiones, esta visión de participación es justificada con argumentos de la “teoría democrática”, que la concibe como un elemento inherente al sujeto actor y que amplía su margen de acción y lo protege de ser degradado a un mero objeto. La Convención sobre los Derechos del Niño concede este derecho también a los infantes —aunque de manera restringida, de acuerdo con su grado de “madurez”—. La comprensión de la participación como un derecho se basa en un concepto de ser humano según el cual ésta es del interés de

toda persona y toda persona es en principio capaz de hacer uso de este derecho.

La visión de participación que se basa en los derechos apunta generalmente a fomentar la emancipación y la igualdad de derechos. En este sentido, pretende aportar a la democratización de la sociedad y de las relaciones sociales, lo que quiere decir que tiene también una función transformadora, cuyo fin es lograr ciertos cambios —de las estructuras— sociales y políticos. Sin embargo, para poder determinar si este concepto de participación realmente ayuda a la emancipación y a la igualdad de derechos es necesario saber cuáles son los intereses de fondo y las condiciones de ejecución concretas. Sólo así es posible determinar si las personas pueden hacer uso de su derecho a la participación y si ésta tiene sentido para ellas. Los enfoques de participación basados en las teorías de la democracia a menudo descuidan las condiciones de vida y los intereses concretos. En el caso de los niños, suelen limitarse a invocar el sentido de la “democracia” para ellos como —potenciales— ciudadanos o tienden a entender la participación como un medio pedagógico o político-educativo para “formar” ciudadanos “buenos” y “competentes.”

De modo que ni los enfoques de participación instrumentales ni los basados en teorías democráticas pueden pretender que no instrumentalizan a los niños para fines heterónomos. Por lo general, se contempla la participación desde la perspectiva del individuo, ya sea en el sentido de ampliar su margen de acción y de experiencia o en el de su instrumentalización. Si analizamos el sentido semántico con la debida apertura, podemos pensar asimismo en la participación desde el punto de vista de un grupo social, sin que se entienda necesariamente de una manera instrumental o utilitarista. En este sentido poco usual hasta el momento, *participación* significaría también ser parte de un “todo” más grande. Y esto es aplicable para cualquier sujeto cuya vida tenga lugar en una sociedad. Es necesario analizar cómo se regula esta relación y cómo se la percibe. En todo caso, entendido de esta forma, el término podría utilizarse también para culturas no occidentales.

³ Según Theis (2007) y West (2007), estas formas utilitaristas de participación con niños son practicadas con frecuencia en China y en Viet Nam.

El problema de los conceptos de participación “occidentales”

Si comprendemos la participación como un derecho individual, debemos preguntarnos cuál es la naturaleza de la relación entre individuo y sociedad. El concepto liberal que surgió en la época del racionalismo europeo y con la sociedad burguesa, por ejemplo, sugiere que el individuo debe entenderse en un sentido “individualista”, es decir, que existe frente a la sociedad, pero separado de ella. Así, el individuo sería un ser asocial que se une con otros sujetos sólo posteriormente, de manera “artificial” y de acuerdo con “normas legales”. El filósofo alemán Leibniz —1646-1716— fue uno de los defensores de ese concepto, pues entendía al individuo —“mónadas”— por su mera existencia y a la sociedad como la suma de todos los individuos: “Bajo la influencia del liberalismo, de la teoría de la libre competencia, nos hemos acostumbrado a ver la mónada como algo absoluto, algo existente por sí solo” (Institut für Sozialforschung, 1956: 42).

Sin embargo, aun en las visiones occidentales, varias concepciones de la relación entre individuo y sociedad contradicen este enfoque liberal-individualista. No conciben al individuo como “última unidad” o átomo que no puede subdividirse más, sino que lo consideran un ser social que es parte de la sociedad siempre y que es afecto a ella:

Si el ser humano existe fundamentalmente a través de otros similares, si sólo por estos otros es lo que es, entonces lo que lo define no son en primer lugar su indivisibilidad y su singularidad, sino el hecho de necesariamente formar parte del otro y por su capacidad de comunicarse. Antes de ser individuo, el ser humano es semejante, es prójimo; antes de vincularse consigo mismo explícitamente, se vincula con otros; es un instante en el todo de las relaciones, antes de —tal vez— en algún momento poder definirse a sí mismo (Institut für Sozialforschung, 1956: 42).

Por tanto, la sociedad como “el todo” siempre está comprendida también en el individuo, y a la inversa,

el todo no podría existir ni tendría sentido sin seres humanos vivos. Ahora bien, la relación entre individuo y sociedad puede adquirir formas y significados diferentes y entenderse en un sentido positivo o negativo: podemos comprenderla como pertenencia (positivo= +), como estrangulación y control social (negativo= -), posibilidad (+), (auto)compromiso (+/-), coerción (-), sumisión (-) o compensación de una constelación de poder (+). El “todo” en el sentido de sociedad, comunidad, debe entenderse desde una perspectiva histórica y como algo con una estructura interna. Siempre somos parte, pero la posición que ocupamos en este “todo” puede variar: podemos tener o no poder, ser reconocidos o menospreciados. Cuanto más equitativo y abierto sea o se conciba el “todo”, menos opresión, coacción o sumisión supondría. Llevada al extremo, esta concepción puede conducir a la negación de la sociabilidad, como en los mensajes neoliberales.⁴ Sin embargo, el otro extremo también es posible: el individuo es “devorado” por la sociedad, es decir, es ignorado totalmente en sus características personales, en sus necesidades e intereses, como ocurre en el lema fascista de que la *Volksgemeinschaft* —comunidad del pueblo— es todo, el individuo es nada.

Nuestra propuesta es entender la participación tanto como un modo de individualización —más libertad— como de socialización —más pertenencia— y poner especial atención en la relación que puede haber entre ambas perspectivas. En este sentido, podemos comprender la participación como una posibilidad u oportunidad del individuo de ganar mayor margen de acción, más poder e influencia en una sociedad “inequitativa” y “no libre” —liberación, empoderamiento—, pero también como posibilidad u oportunidad del individuo de escapar de una posición marginal y de lograr más reconocimiento social y mayor “pertenencia” —inclusión, tener-parte—. De hecho, en lugar de pensar en

► 127

⁴ La exprimera ministra británica Margaret Thatcher, ferviente defensora del neoliberalismo, lo expresó así: “*There is no such thing as society*” [“Algo como sociedad no existe”].

planteamientos de “o esto o lo otro”, deberíamos poner la mirada en las interdependencias. Ser autónomo solamente puede significar a su vez estar solo, sentirse abandonado e inútil. El ser humano necesita relacionarse con otras personas, necesita la *participación*. Los niños trabajadores en países del sur se sienten orgullosos de poder ayudar a su familia —sentimiento de pertenencia, de reconocimiento, de solidaridad mutua—, pero al mismo tiempo casi siempre insisten en disponer ellos mismos del dinero que han ganado —autonomía, libertad personal—.

Al hacer un análisis comparativo en cuanto a las culturas es importante evitar calificar los conceptos o las prácticas de participación de históricamente avanzadas o retrógradas, pues no sirven aquellas teorías modernizadoras o desarrollistas que consideran a las sociedades “modernas” como “desarrolladas” o “avanzadas”, tratando de hacerlas ver como ejemplo, modelo y norma para las sociedades “tradicionales”. Se trata de comprender las prácticas y los conceptos de participación con su significado y su importancia para las personas que viven en la sociedad en cuestión —en nuestro caso para la etapa de la vida o el grupo etario que llamamos “infancia”—.

128 ◀

PARTICIPACIÓN INFANTIL

Edades

A diferencia del tema de la participación en general, un análisis comparativo de la participación infantil en diferentes culturas requiere de supuestos adicionales sobre la posición específica, el estatus que tienen niñas y niños frente a los “adultos” en la sociedad, en las constelaciones generacionales, en el modo en que la sociedad practica o concibe la reproducción —ampliada—, “desarrollo”, de la sociedad.⁵ Estas

concepciones específicas de la infancia son fundamentales respecto de la manera en que se conciben la participación y los espacios sociales considerados legítimos para la participación infantil (Thomas, 2007; Gaitán y Liebel, 2011).

Todas las sociedades humanas dividen el proceso del desarrollo y el envejecimiento de las personas en diferentes fases, que por lo común tienen alguna denominación. Mientras que en las sociedades occidentales actuales la infancia es vista como una etapa especial de la vida, en esencia diferente de la adultez, en numerosas sociedades no occidentales niñas y niños son considerados como parte integral del todo y toman parte en las actividades de los demás. Para estas sociedades no existe una “infancia” en especial como en las culturas occidentales, pero sí conocen estructuras etarias que, en algunos casos, son más diferenciadas que la simple distinción entre niños —adolescentes— y adultos. En general, las edades de la vida no se clasifican en años y las personas no se categorizan de acuerdo con su edad, sino según su estado físico y su capacidad/habilidad para realizar ciertas tareas. Así, en las culturas sudamericanas de los quechuas y los aymaras los niños no son vistos como una especie particular que se distingue de manera fundamental de los adultos, sino que son considerados “personas pequeñas” (Rodríguez Roca, 2001; PRATEC, 2003, 2005; Rengifo Vásquez, 2005).

A pesar de estas reglas generacionales específicas, es de suponer que menores y mayores de edad tienen necesidades e intereses diferentes, pues es necesario que las personas “grandes” adopten una visión y actitud de respeto hacia la voluntad propia de las “pequeñas”. Hablando de las diferentes formas de participación, esto nos lleva a preguntarnos: ¿hasta qué punto se toman en cuenta los intereses y puntos de vista de niñas y niños? No se trata de interferir en las estructuras de una determinada cultura, sino de dar la misma importancia a los intereses de adultos y niños, de atribuirles el mismo valor, ya que los niños también forman parte de la sociedad y por eso

⁵ Las categorías “niños” y “adultos” están interrelacionadas y se refieren una a la otra, sólo tienen sentido si se distingue estrictamente entre dos etapas o grupos etarios.



Leonardo Rattes

Los niños juegan a buscar conchas en los manglares contaminados de Isla de Maré. El organismo de los infantes absorbe cinco veces más los compuestos químicos que el de los adultos, 2011.

► 129

deben tener la posibilidad de influir en la organización de la misma según sus intereses.⁶

En este sentido, entendemos la participación como un *derecho* de la niñez, independientemente de si los ordenamientos de los Estados lo prevean o lo establezcan así. Este concepto no está en oposición al hecho de que en algunas culturas se *espera* que los niños participen en los asuntos de la sociedad y asuman

⁶ Con referencia al pueblo indígena de los tseltales en México, Antonio Paoli enfatiza el respeto y el aprecio que los padres brindan a los niños: “Es frecuente que su papá lo invite a trabajar en la milpa y el niño diga *ma’jkan* (‘no quiero’). Se considera que tiene un derecho cultural a decir no. En este contexto, el papá debe atraer la atención de sus hijos para poderles aconsejar, hacerles interesante y atractiva la invitación, ya que el muchacho sabe del aprecio y la solidaridad de su padre que le invita para hacer algo estimulante y creativo. El muchacho también puede darse cuenta de que este trabajo lo integra de una nueva manera a su familia y lo liga indirectamente a la comunidad. El trabajo productivo atrae hacia el reconocimiento y aprecio” (Paoli, 2003: 129-130).

cierta responsabilidad. Ahora bien, si la participación de los niños es concebida como un “derecho” o una “obligación”, depende —entre otros— de la comprensión de los grupos o fases etarios y de la posición, de las funciones, las responsabilidades, las libertades, etc., que son consideradas adecuadas para ellos, es decir, de las constelaciones generacionales. Así, es posible, por ejemplo, que los niños asuman bastante responsabilidad y participen ampliamente en los sucesos sociales sin tener el derecho explícito de hacerlo. Y a la inversa, puede ocurrir que los niños tengan amplios derechos, pero que su participación en la vida social sea mínima.

Con el reconocimiento y la aceptación general del concepto de los *derechos humanos* y las Convenciones y los tratados internacionales correspondientes, en todo el mundo se han establecido principios normativos que fijan derechos y obligaciones mutuas. Sin

embargo, este modelo se limita muchas veces al nivel del Estado —nacional— y a las relaciones entre Estado y “ciudadanos(as)”. En el caso de los derechos del niño, las reglas pueden suponer más protección, reconocimiento, libertad o participación para niñas y niños, pero también generar restricciones específicas de su libertad de acción y de su participación que pueden llegar a su exclusión o marginación total. Esta situación se refleja, por ejemplo, en las normas sobre edades mínimas para la práctica activa de ciertos derechos, tareas y responsabilidades —como el derecho al sufragio o algunos principios de protección infantil como la fijación de una edad mínima para trabajar en el Convenio 138 de la Organización Internacional del Trabajo (Bourdillon, 2009)—.

Trataremos de mostrar que en muchas sociedades y culturas consideradas “subdesarrolladas” o “atrasadas” la participación infantil adopta formas diferentes, e incluso puede ser más “amplia” que en las sociedades llamadas “desarrolladas” o “avanzadas”.

130 ◀ Estos planteamientos revelarán que el concepto de participación subyacente en la CDN no permite captar las diversas prácticas de participación social infantil empíricamente observables. Los artículos correspondientes de la CDN son los que garantizan “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” (artículo 12.1), dando al niño “oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo” (artículo 12.2), otorgando los derechos “a la libertad de expresión” (artículo 13.1), “a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión” (artículo 14.1), “a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas” (artículo 15.1), y finalmente aquel que vela “por que el niño tenga acceso a información y material [...] que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental” (artículo 17). En nuestro análisis, nos concentramos, en primer lugar, en aspectos

económicos y políticos,⁷ preguntando hasta qué punto la CDN es realmente apta para facilitar y fortalecer la participación infantil.

Variantes y niveles de participación

Los derechos de participación establecidos en la CDN se basan en el concepto de derechos individuales que tiene el niño en el sentido de ser escuchado y de poder opinar. Pero los niños son considerados seres que viven separados del mundo adulto y que recién se encuentran en proceso de convertirse en adultos —plenos—. Asimismo, su derecho a opinar se limita a “asuntos que afecten al niño”, de modo que excluye totalmente cualquier responsabilidad política o económica. En realidad, los derechos de participación se restringen a dos aspectos en particular:

ser consultados y tomar decisiones. Esto reduce la participación de la *actuación* en general a un mero *hablar, pensar y decidir* [...] Definir la participación primordialmente como influir y tomar decisiones forma parte de la conversión general del *actuar* al *hablar* dispuesta por el mundo desarrollado minoritario (Alderson, 2008: 79, cursivas del original).

Por tanto, en procesos económicos vitales no está prevista la participación “actuante”, ni tampoco la asunción de responsabilidad política en la comunidad. En muchas culturas “no occidentales” los niños son percibidos como miembros integrales de la comunidad con características específicas pero cuya vida no transcurre al margen de la existencia de los

⁷ Entendemos la participación política no sólo como la participación formal —por ejemplo, el derecho al sufragio— a nivel de Estado, sino también como la influencia formal o informal en decisiones en todas las áreas de la vida, como en asociaciones o en el trabajo. En cuanto a la participación económica, la comprendemos como la asunción de tareas y funciones que sean vitales para la conservación y el desarrollo de la sociedad y los miembros que la componen.

“adultos”. Es más, de acuerdo con sus habilidades —que no necesariamente se definen por la edad cronológica—, se espera de niñas y niños que asuman ciertas tareas importantes para la comunidad: sociales, económicas o políticas, como el trabajo en la milpa, en el hogar y hasta cargos públicos en la comunidad.⁸ En algunas regiones de África y en los pueblos indígenas de América existen reglas que otorgan a niñas y niños ciertos bienes específicos —fincas de labor, animales domésticos— como herencia en vida de los padres o como aporte de la comunidad. Cabe señalar que no se trata de “propiedad” privada que puede ser dispuesta de cualquier forma, sino de propiedad social (Liebel, 2003: 116-119; Paoli, 2003: 139). Podemos entender estas expectativas y reglas como una *condición* para la participación, pero también como una *forma* de participación —sin que sea denominada de esta forma ni se trate de un derecho individual—. En lo que se refiere a la posición y el poder de influencia de los niños en la sociedad, estas reglas pueden ir más allá de lo que Occidente entiende por participación, puesto que los niños son considerados miembros responsables de su comunidad.

Como oposición a estas formas de participación podemos mencionar la idea de que los niños deben obedecer incondicionalmente a los mayores — en especial a los que los alimentan y mantienen—, servirles y someterse totalmente a sus decisiones. Esta idea también es usual en muchas culturas no occidentales.

⁸ En Curva, una comunidad quechua con 1 600 habitantes en los Andes bolivianos, resultó elegido como vocal mayor —*jilaqata*— Fausto Tejerina Chisuso, de 12 años. Durante un año, Fausto fue la autoridad más alta del pueblo, respetada por todos los habitantes, hasta en asuntos personales. La responsabilidad principal del vocal mayor exige organizar las faenas y las celebraciones relacionadas con las tierras. Fausto comenta: “Me gusta participar, me tratan bien. En las reuniones escuchan mi opinión y la ponen en consideración, generalmente me hacen caso” (citado en *Protagonistas*, 2002: 5). Se tienen reportes de casos similares en otras comunidades rurales de Bolivia y Perú. Desde aproximadamente los siete años de edad, niñas y niños se hacen cargo de diferentes tareas, son considerados “manos y pies” de la comunidad y se dice que tienen un especial sentido para la naturaleza extrahumana y que protegen, por ejemplo, la siembra en las milpas (Brondi, 2009).

En África occidental y oriental, las relaciones intergeneracionales suelen estar marcadas por la *ética del dominio*, mediante la cual se definen los roles sociales y económicos de los niños:

Varios estudios de campo realizados en sistemas sociales africanos han revelado que existe una especie de pegamento que une a las personas. Este pegamento está contenido en el respeto hacia los padres y es reforzado por la ética del dominio. [...] Todos los niños nacen y se van internando en este sistema en el cual sus roles sociales y económicos están más o menos predeterminados (Rwezaura, 1998: 59).

Existen descripciones similares de la situación en África occidental antes y después de la colonia (Twum-Danso, 2005, 2010). También en Asia central y del sur los niños son considerados a menudo sobre todo como “propiedad de los adultos, como receptores pasivos cuya obligación es obedecer a sus padres, profesores y a personas mayores, respetando todo lo que éstos digan” (O’Kane y Karkara, 2007: 136). En estas sociedades no es permitido a los niños contradecir a una persona mayor o pedir alguna explicación o justificación de su conducta o sus decisiones.

Con base en la división de participación en *actuar* y *hablar* de Alderson, podríamos comprender estas reglas de la siguiente forma: los niños participan en las acciones de la sociedad, pero quedan al margen cuando se trata de hablar y decidir sobre los contenidos y las condiciones de su actuación. Cabe destacar que el respeto de los menores hacia los mayores que se recalca y exige en muchas culturas no occidentales puede tener significados que escapan a este veredicto. Respeto no necesariamente significa sumisión a otras personas, pues refiere asimismo al reconocimiento de tradiciones y saberes que estas personas representan. Entendido en este sentido, el respeto no alude sólo a personas, sino que incluye la convivencia amigable con el entorno natural y las bases vitales. En última instancia, esta noción de respeto apunta a la convivencia “armónica” que se



Prometeo Lucero

Niños juegan en las inmediaciones del desagüe del río Salado, Hidalgo, 2010.

caracteriza por el sentido de unión, por el cariño y el reconocimiento mutuo también frente a niñas y niños.⁹

Algunas de estas normas y prácticas son contradictorias. Pese a ello, es posible que coexistan paralelamente en una misma realidad social, una cultura o sociedad, que se entrecrucen, que algunas valgan solamente para determinadas áreas, como la familia o la vida pública,¹⁰ o tengan matices para hombres y mujeres. De la misma manera, hay que diferenciar entre normas y derechos por un lado y la práctica real por otro. Es necesario analizar hasta dónde los

conceptos específicos de participación o su contrario tienen que ver con las estructuras de poder y hasta qué punto buscan cambiar o conservar estas estructuras. La participación no es transformadora por sí sola, pues puede tener un fin integrador o conservador del poder. Para ilustrar cuán diferentes y hasta contradictorias pueden ser las relaciones entre jóvenes y mayores y la posición social de la niñez al interior de algunas sociedades y culturas no occidentales, analizaremos dos ejemplos de África y Asia. Las etnias tigrinya y saho en Eritrea tienen la norma general de mantener a niñas y niños fuera de cualquier conversación sobre asuntos importantes o problemáticos:

La participación de los niños en asuntos familiares o de la comunidad depende de si el contenido del tema de la conversación podría llegar a incomodarlos o

⁹ Para la región de los Andes sudamericanos véanse PRATEC (2005: 161-162) y Brondi (2009). Para México, véase Paoli (2003: 129-140).

¹⁰ Véase la diferenciación de diversas áreas y alcances de la participación económica y política dentro de una sociedad o comunidad en Girling (1960), respecto de la etnia de los acholis de Uganda.

confundirlos [...]. Los entrevistados creen que presenciar disputas entre sus padres o vecinos hace que los niños desarrollen sentimientos de rechazo y de hostilidad. [...] Los niños pueden participar en los debates y en las reuniones de la comunidad cuando llegan a la adolescencia (Woldeslase, Berhe y Belay, 2002: 30, citado en Fleischhauer, 2008: 77).

En cambio, en las etnias tigre y hedareb en el mismo país:

niñas y niños tienen muchas oportunidades para participar en asuntos familiares y de la comunidad. Así, se les permite escuchar y aportar con ideas propias al debate entre padre y madre. También, se valora positivamente cuando un niño hace, por ejemplo, una sugerencia sobre el cambio del área de pastoreo o cuando expresa su opinión respecto a qué animales deben ser vendidos o trocados. [...] Los niños varones son invitados a participar en los debates de las asambleas de la comunidad. Todo eso se hace con la intención de formar al niño en todos los asuntos de la familia y de la comunidad y de proveerlo de toda la información que puede necesitar (Woldeslase, Berhe y Belay, 2002: 30, citado en Fleischhauer, 2008: 77).

Un segundo ejemplo es el de los refugiados de Bhután que viven en campamentos de Nepal (Evans, 2007). Contrario a los conceptos occidentales de infancia que hacen hincapié en la vulnerabilidad de los niños, la comunidad de refugiados bhutaneses los ven como actores competentes que contribuyen de manera fundamental al bienestar de la familia y de la sociedad. El material etnográfico disponible (Hinton, 1996, 2000) revela que los niños bhutaneses desempeñan un rol importante en el sustento de la familia ampliada. Generan ingresos que son vitales para la familia trabajando en canteras, fabricando o reparando sillas. En cuanto a las tareas del hogar y de la familia, son especialmente las niñas quienes asumen tareas relevantes desde muy pequeñas. Van a buscar agua, cuidan a hermanos menores, cocinan, limpian, etc. Niñas y niños son reconocidos como un elemento clave para la cohesión de la familia. A nivel privado, los niños —en particular las

niñas— apoyan a los adultos tanto psíquica como socialmente, pues se encargan de tareas primordiales en el hogar y de los hermanos más pequeños. En temas de salud “no sólo se escucha su opinión, sino que también se les asignan ciertas funciones” (Hinton, 1996: 101). Aun así:

pese a su dependencia de las habilidades y capacidades de los niños, la comunidad bhutanesa no reconoce a niñas y niños como actores sociales plenos, excluyéndolos de todo proceso de decisión público. Si los niños participan en la vida pública, sólo es a solicitud y previa autorización de los adultos. De esta manera, se distingue entre sus habilidades y responsabilidades en la vida familiar y su capacidad de participar en el manejo del campamento o de los servicios (Evans, 2007: 181).

Esta situación genera críticas cada vez más fuertes entre los miembros jóvenes de la comunidad, pues consideran que sus aportes a la vida diaria no son valorados y reclaman mayor participación “política”.

► 133

Participación infantil política

En este apartado queremos concentrarnos en la siguiente pregunta: ¿de qué formas puede comprenderse la participación política de niñas y niños? Es considerado un logro especial el hecho de que, mediante los derechos de participación que por primera vez se concede a los niños, la CDN haga posible su participación en procesos políticos. Sin embargo, es menester analizar si la forma en que se conciben estos derechos realmente hace justicia al rol que en la realidad desempeñan niñas y niños como actores en los diversos contextos políticos, sociales y culturales. Es cierto que el artículo 12 de la CDN establece el derecho general de los niños de ser escuchados en *todos* los asuntos que les afecten. Pero en la práctica son muy pocos los indicios que nos harían pensar que este derecho se entienda como una participación política plena (Hinton, 2008: 287). De hecho, la interpretación predominante de los derechos

a la participación política establecidos por la CDN se basa en el concepto occidental de infancia que supone que los niños todavía no son aptos para la vida política y que hay que prepararlos poco a poco, de modo que el poder que se les concede está sujeto a “condiciones establecidas por adultos” (John, 1995: 106, y 2003). Por consiguiente, lo que en general se hace es crear proyectos y modelos de participación específicos que se distinguen claramente de la actuación política de los adultos y que se realizan o deben realizarse al margen de ésta, sin que tengan, por tanto, impacto real alguno sobre la comunidad política.

Se trata, entonces, de un concepto de participación “política” muy “específico” para niños bajo la forma de una “relación de enseñanza-aprendizaje” (Wyness, Harrison y Buchanan, 2004: 84) que impide ver el autoconcepto y la actuación política de la niñez que, muchas veces, tiene lugar en medio de la vida de una sociedad o un grupo social de “adultos” y, a menudo, nace de la iniciativa propia de los niños. Cuando los niños participan en movimientos de protesta o de revolución políticos, esto no es visto como una forma de participación política, sino sobre todo o exclusivamente como una tendencia negativa y un peligro para los niños:

Muchas ONG y numerosos científicos se lucen con críticas poco calificadas de la participación de niñas y niños en movimientos políticos. Pues implícitamente o explícitamente su crítica se basa en el supuesto de que los niños sólo pueden ser víctimas y no actores; que sólo otros pueden hacer algo con ellos, pero que ellos no pueden hacer nada (Peterson y Read, 2002: 226).

Anne-Marie Smith (2007) es la autora de uno de los pocos estudios recientes que toman en cuenta esta crítica. Su trabajo se refiere a la participación de niñas y niños en un movimiento de protesta de la comunidad indígena de los loxichas en el estado mexicano de Oaxaca.¹¹ Smith se ha concentrado en

analizar cómo veían y mostraban los medios de comunicación la acción de los niños y cómo la sometían a un discurso que distorsionaba el significado de su actuación y su autoconcepto. Llamó su atención que los medios informaran sobre las manifestaciones, incluso recalcando la acción violenta de la policía, pero sin mencionar la participación de niñas y niños:

Con esto no pretendemos en absoluto sugerir que los niños deberían ser acosados por la policía, sino resaltar su invisibilidad en esta lucha política. Así, su participación no sólo está subsumida en las actividades de los adultos, sino que no encaja en ninguna forma aceptable de “participación infantil” (Smith, 2007: 183).

La política y la resistencia son aspectos fundamentales de su infancia, y a pesar de ello la presencia de niñas y niños en dichos actos fue, en el mejor de los casos, reportado como un hecho lamentable. Recalca Smith:

Los elementos combinados de acción, felicidad, libertad y flexibilidad que caracterizan la vida de los niños presentan un reto a los conceptos de niñez prevalentes; este reto requiere de una atención total si en verdad hemos de tomar en serio a los niños y lo que éstos hacen (Smith, 2007: 184).

Al parecer, la participación infantil política sólo obtiene reconocimiento y aprobación oficial cuando tiene lugar en contextos predefinidos por las ONG o el gobierno. Pero cuando la actividad de los niños va más allá de estas formas previamente delimitadas el

y Hernández (2010). El psicólogo estadounidense Robert Coles (1986) fue uno de los primeros en reivindicar la participación infantil en procesos políticos, mostrando los significados políticos de su pensamiento. Según Coles, el hecho de que los niños no tengan el derecho a sufragar no significa que no tengan nada que ver con la vida política y que ésta no les afecte. La antropóloga mexicana Valentina Glockner Fagetti (2008) investigó recientemente el reflejo de las experiencias migratorias en las identidades y representaciones sociales de niños mixtecos de Guerrero. Sobre la metodología participativa en investigaciones sociales con niños indígenas, véanse Glockner (2007) y Podestá (2007).

¹¹ Existe un estudio similar anterior sobre el movimiento de protesta en otra comunidad indígena de México, realizado por Yolanda Corona Caraveo y Carlos Pérez (2000). Véase también Corona, Pérez

debate sobre la participación simplemente no la toma en cuenta:

Los niños de Loxicha no son parte de un grupo de niños conformado con la finalidad de darles poder o de promover su participación; no asisten a reuniones estratégicas, no tienen “agendas”, no planean acciones de protesta, los adultos que los rodean no les han dado un título ni una función —por ejemplo, como “líderes de grupo” o “jóvenes miembros de Parlamento”—, y no han sido politizados según un formato especificado o dirigido por la acción. Han crecido en un ambiente políticamente cargado, en el que las protestas, las marchas, los plantones, las fotografías para la prensa y las huelgas de hambre son parte de su niñez (Smith, 2007: 185).

Sólo podemos comprender la multifacética vida de los niños y la dimensión política de su actuación si la analizamos mediante una noción abierta de infancia que se sustente en las realidades locales. Los conceptos normativos de infancia que generalmente predominan en los programas de ayuda y en las representaciones de los medios son contrarios a esta visión abierta y hacen imposible relacionar el discurso de los derechos del niño con su vida real. Para los niños loxichas, el hecho de trabajar, de aportar a la economía familiar, asumir responsabilidad por el cuidado de hermanos menores o participar en manifestaciones políticas no es nada extraordinario. Tampoco definen estos roles como algo que tiene lugar entre los mundos establecidos de la infancia y la adultez. Posiblemente esto tiene que ver con el hecho de que los niños no ven la infancia como una etapa diferenciada de la vida adulta. Otra explicación es, según Smith, que las actividades de los niños sólo parecen “extraordinarias” si las vemos desde el punto de vista normativo e inflexible de los adultos. Lo cierto es que hasta el momento los que llevan el debate sobre *quiénes* son los niños, *qué* es la infancia y *cómo* deben participar los niños en la sociedad son exclusivamente los adultos. Sobre estos niños, dice Smith:

no encajan en una categoría de investigación clara como la de “niños de la calle” o “niños que trabajan”. Se

mueven entre mundos distintos: son niños indígenas provenientes de un hogar rural, pero que ahora se mueven en un ambiente urbano; están desplazados como resultado de una situación de violencia política; participan en una lucha cotidiana por el reconocimiento de los derechos de su comunidad zapoteca; van a la escuela; alimentan y cuidan a sus hermanos menores, y a veces trabajan. No entran dentro de los criterios de la mayoría de las ONG locales para ser incluidos en sus programas. Sin duda puede argumentarse que la participación de los niños de Loxicha en las marchas y plantones no constituye “activismo político”: ciertamente no según el modo adulto de entender este término. La pregunta que esto plantea es que si no es “reconocible” para los adultos y no se la puede “categorizar”, entonces, ¿no “cuenta”? (Smith, 2007: 208-209).

Para Anne-Marie Smith, la forma en que los niños loxichas participan en la lucha política de su comunidad es menospreciada y desvalorizada porque no encaja en los criterios de los expertos sobre lo que es una “bonita” participación, en especial los que generalmente manejan las ONG. Smith concluye:

Las vidas de los niños de Loxicha en Oaxaca presentan claramente un “tipo” de participación infantil no contemplada por la CDN y sus ideales. No cabe esperar que se reconozcan los roles políticos que los niños pueden desempeñar en la promoción de los derechos de los niños, en particular en el seno de los debates sobre su derecho a participar. Sin embargo, se están escuchando sus voces y se están incorporando sus puntos de vista en muchas áreas de toma de decisiones, lo cual habría sido inconcebible a principios del siglo xx. Tal vez sea el momento de que las ideas sobre la participación infantil vayan más allá de la visión actual, la cual, si bien ha abierto territorios hasta ahora inexplorados a muchos niños y jóvenes, sigue estando cuidadosamente contenida dentro de parámetros impuestos por los adultos en lo que se refiere tanto a los conceptos como al lenguaje y a las definiciones (Smith, 2007: 210-211).

Lo mismo aplica respecto de conductas “inadaptadas” o “divergentes” de niñas y niños. El sociólogo británico Brian Milne (2007) ha indicado que cuando se trata de niños y adolescentes se recurre

preferentemente a la distinción entre “buenos” y “malos ciudadanos”. Los “buenos ciudadanos” son, por ejemplo, aquellos niños que sin mayores protestas cumplen con su escolaridad obligatoria o que observan las normas de comportamiento y responden cabalmente con las exigencias en cuanto a rendimiento. En cambio, los “malos ciudadanos” son las y los niños que “hacen novillos”, que “pintarrajean” las paredes con grafitis o que “vagabundean” por las calles “haciendo tonterías”. A propósito de la participación política de los niños, Milne sostiene que es importante interpretar como expresión de una voluntad política de los niños aun las acciones que van en contra de las normas y evaluar su legitimidad en relación con las posibilidades de influencia que la sociedad les ofrece. Esto implicaría no restringir el posible sentido político y la legitimidad de la participación solamente a las palabras, sino ampliarlos a las acciones que los niños emprenden (Liebel, 2006: 34-36; Gaitán y Liebel, 2011).

136 ◀

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

La pregunta es si los derechos de participación que establece la CDN son realmente capaces de transmitir la asunción de responsabilidad económica y —en menor medida también política— que es común en muchas culturas no occidentales. Se requiere aplicar con sentido crítico la idea de participación que presenta el artículo 12 de la CDN —el derecho a ser escuchado cuando se toman decisiones—, pues caso contrario existe el peligro de subestimar o dejar al margen muchos enfoques de participación infantil que tienen lugar en las esferas política y económica. Si queremos captar y comprender las dimensiones de participación en las diferentes sociedades y culturas, no hay otra opción que abrir el concepto que tenemos. Por tanto, es indispensable manejar y desarrollar de manera intercultural y autorreflexiva la CDN, es decir, que los derechos de participación de los niños deben ir más allá de la visión occidental.

Para ello son necesarios dos pasos: 1) las sociedades “occidentales” deben problematizar su concepto de infancia como una fase de vida dependiente y que transcurre al margen de la vida de los adultos —inclusión y emancipación de los niños—, y 2) las sociedades “no occidentales” que conocen formas de participación que en ocasiones van más allá del concepto “occidental” deben comprenderla también como un *derecho* infantil y arraigarla como tal —niños como sujetos de derechos—. ¹²

Debemos tener mucho cuidado y cautela para evitar que los conceptos occidentales de los derechos del niño individuales y específicos y las visiones de participación que en éstos se basan se conviertan en la norma general —como muchas veces ocurre en las ONG de la política de desarrollo con sede en el norte, que asignan con mucha precisión sus recursos a fin de imponer sus ideales de participación en países y sociedades supuestamente menos avanzadas—. Aun en las sociedades occidentales mismas, la retórica de la participación se convierte en una caricaturización por la posición social y jurídica que ocupan los niños en la realidad —como el predominio del derecho de los padres, la marginación de los niños como actores en procesos legislativos y en la administración de justicia— y porque el poder de influencia que se concede a niñas y niños en temas y decisiones políticas y económicas en realidad es muy limitado. La referencia a los derechos individuales y a la libre voluntad de los niños es socavada por la debilidad de la posición social que

¹² En relación con sus experiencias en la India, Lolichen anota: “Los niños participan en muchas arenas, por ejemplo en casa, en la escuela, en el trabajo y en la comunidad. En su calidad de miembros de estas entidades, están integrados en el funcionamiento y las actividades de éstas, lo que forma parte del proceso de socialización de los niños. Cada familia, cada escuela, cada lugar de trabajo y cada comunidad define —con base en sus predeterminaciones sociales y culturales— la naturaleza y el alcance de esta participación. Pero muy raras veces se vincula estos actos de participación con la creciente capacidad de los niños de influir en procesos de decisión y de formar parte de ellos. Esto es aplicable también a muchos procesos dirigidos o iniciados por ONG y en los que ‘participan’ niñas y niños. Por definición, no se trata de una participación infantil *basada en derechos*” (Lolichen, 2009: 135-136).



En los niños, los padecimientos más frecuentes por la contaminación ambiental son trastorno de déficit de atención e hiperactividad, jaqueca frecuente y debilidad, 2010.

► 137

verdaderamente ocupan, es decir que los recursos de poder que tienen a disposición para hacer uso de sus derechos a la participación son muy pocos.

Consideramos que el hecho de que se niegue a los niños el derecho de opinar o de contradecir a una persona mayor —como es usual en algunas sociedades no occidentales— es un problema. No obstante, a nuestro juicio, la crítica no debe surgir de una actitud de superioridad o generosidad “occidental”, sino que ha de fundamentarse en el respeto de las tradiciones, pues en algunos aspectos podemos aprender de ellas. Cabe recalcar también que el paternalismo y el autoritarismo no son exclusivos de las sociedades “tradicionales” no occidentales, son muy comunes aun en los ordenamientos jurídicos de las sociedades occidentales “modernas”.¹³ De igual manera, el

respeto que algunas culturas no occidentales exigen a los jóvenes frente a sus mayores y su obligación de asumir tareas “para la familia y para comunidades legalmente reconocidas” (OJA,1999) no equivalen necesariamente a paternalismo y a autoritarismo, más bien hacen hincapié en la solidaridad y la reciprocidad entre las generaciones, pudiendo muy bien significar respeto mutuo.

Para hacer una estimación del posible alcance de la participación infantil y para elaborar las estrategias correspondientes es necesario tomar en cuenta la posición social de los niños y la manera en la que las formas generales de economía condicionan o influyen en esta posición y en el trato que recibe la niñez. Probablemente no será posible fortalecer la posición de los niños y lograr mayor participación suya sin que se realicen cambios en las estructuras sociales. En todo ello no se trata solamente de “modernizar” las sociedades llamadas “tradicionales”, habrá que analizar cómo definir la equidad y la

¹³ El Código Civil alemán (BGB § 1619) vigente señala de manera explícita que los niños tienen la obligación de “servir a sus padres en el hogar y en sus actividades económicas en medida de sus fuerzas y de su posición en la vida”.

justicia social y cómo llevarlas a la práctica en las diferentes sociedades y en el mundo.

El debate sobre el discurso del protagonismo infantil que surgió en el contexto de los movimientos de niñas y niños trabajadores (Liebel, 2007; Liebel y Martínez Muñoz, 2009; Cussiánovich, 2009, 2010) podría abrir nuevas perspectivas para la participación infantil. De hecho, si entendemos *participación* no sólo como ser escuchado y opinar, sino como participación activa y cotidiana en procesos económicos y sociales vitales, efectivamente se perfilan nuevos horizontes para la posición de la infancia en la sociedad. Los movimientos de niñas y niños trabajadores articulan su propio concepto de protagonismo y reclaman el “derecho a trabajar”. En este concepto y este reclamo se combinan el derecho a la autonomía de acción y la disposición o el derecho de asumir responsabilidad en la comunidad y en la sociedad. Por consiguiente, la participación infantil no es concebida como una forma específica de comunicación que se arregla de manera puntual para lograr determinados objetivos definidos por adultos para los niños, sino como elemento integral de la actividad cotidiana vital y significativa de los niños mismos.¹⁴ Ahora bien, esta actividad tiene que ver siempre con relaciones e interrelaciones, de modo que se trata de comprender y respetar a niñas y niños no sólo como actores ejecutivos sino como sujetos capaces de pensar y actuar, y con derechos propios. Sea lo que sea que se entienda por *participación*, no hay duda de que ésta debe ser voluntaria y basarse en el respeto mutuo.

138 ◀

Bibliografía

- Alderson, Priscilla, 2008, *Young Children's Rights. Exploring Beliefs, Principles and Practice*, Jessica Kingsley Publishers, Londres.
- Anderson, Gary L., 1998, “Toward Authentic Participation: Deconstructing the Discourses of Participatory Reforms in Education”, en *American Educational Research Journal*, vol. 35, núm. 4, pp. 571-603.
- Bourdillon, Michael, 2009, “¿La edad mínima para trabajar como estándar universal?”, en *NATs-Revista Internacional desde los Niños/as y Adolescentes Trabajadores*, año 13, núm. 17, pp. 93-102, en línea: <<http://www.ifejants.org/new/docs/publicaciones/revistanats17.pdf>>.
- Brondi, Milagro, 2009, “Niños indígenas”, en Manfred Liebel y Martha Martínez (coords.), *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*, Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe, Lima, pp. 265-279.
- Coles, Robert, 1986, *The Political Life of Children*, Atlantic Monthly Press, Boston.
- Cornwall, Andrea, 2008, “Unpacking ‘Participation’: Models, Meanings and Practices”, en *Community Development Journal*, vol. 43, núm. 3, pp. 269-283.
- Corona Caraveo, Yolanda y Carlos Pérez Zavala, 2000, “Infancia y resistencia culturales. La participación de los niños en los movimientos de resistencia comunitarios”, en Norma del Río (ed.), *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*, Universidad Autónoma Metropolitana, Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, México, pp. 127-145.
- y María Eugenia Linares Pontón (coords.), 2007, *Participación infantil y juvenil en América Latina*, Universidad Autónoma Metropolitana, Childwatch International Research Network, Universidad de Valencia, México.
- , Carlos Pérez y Julián Hernández, 2010, “Youth Participation in Indigenous Traditional Communities”, en Barry Percy-Smith y Nigel Thomas, *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice*, Routledge, Nueva York, pp. 141-149.
- Cussiánovich, Alejandro, 2009, *Ensayos sobre infancia. Sujeto de derechos y protagonista*, Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe, Lima.
- , 2010, *Ensayos sobre infancia II. Sujeto de derechos y protagonista*, Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe, Lima.
- Evans, Rosalind, 2007, “The Impact of Concepts of Childhood on Children's Participation: Case of the Bhutanese Refugee Camp”, en *Children, Youth and Environments*, vol. 17, núm. 1, Colorado, pp. 171-197.

¹⁴ Sobre el debate actual en México véase Sauri y Márquez Guzmán (2009).

- Fleischhauer, Johanna, 2008, *Vom Krieg betroffene Kinder. Eine vernachlässigte Dimension von Friedenskonsolidierung. Eine Untersuchung psychosozialer Intervention für Kinder während und nach bewaffneten Konflikten am Beispiel Eritreas*, Budrich UniPress, Opladen, Farmington Hills.
- Gaitán, Lourdes y Manfred Liebel, 2011, "Ciudadanía y derechos de participación de los niños", Universidad Pontificia Comillas, Editorial Síntesis, Madrid.
- Girling, Frank K., 1960, *The Acholi of Uganda*, Her Majesty's Stationery Office, Londres.
- Glockner Fagetti, Valentina, 2007, "Infancia y representación. Hacia una participación activa de los niños en las investigaciones sociales", en *Tramas-subjetividad y procesos sociales*, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, núm. 28, pp. 67-83.
- , 2008, "De la montaña a la frontera. Identidad, representaciones sociales y migración en los niños mixtecos de Guerrero", El Colegio de Michoacán, Zamora.
- Hall, Stuart, 1992, "The West and the Rest: Discourse and Power", en Stuart Hall y Bram Gieben (eds.), *Formations of Modernity*, Polity Press, Open University Oxford, pp. 276-295.
- Hinton, Rachel, 1996, "Health in Transition: The Bhutanesse Refugees", tesis de doctorado, University of Cambridge, Cambridge.
- , 2000, "Seen but not Heard. Refugee Children and Models for Intervention", en Catherine Panter-Brick y Malcolm Smith (eds.), *Abandoned Children*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 199-212.
- , 2008, "Children's Participation and Good Governance: Limitations of the Theoretical Literature", en *International Journal of Children's Rights*, núm.16, pp. 285-300.
- Institut für Sozialforschung, 1956, *Soziologische Exkurse*, Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt.
- John, Mary, 1995, "Children's Rights in a Free-Market Culture", en Sharon Stephens (ed.), *Children and the Politics of Culture*, Princeton University Press, Nueva Jersey, pp. 105-137.
- , 2003, *Children's Rights and Power. Charging up for a New Century*, Jessica Kingsley Publishers, Londres.
- Liebel, Manfred, 2003, *Infancia y trabajo. Para una mejor comprensión de niños y niñas trabajadores de diferentes culturas y continentes*, Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe, Lima.
- , 2006, *Entre protección y emancipación. Derechos de la infancia y políticas sociales*, Universidad Complutense, Madrid.
- , 2007, "Paternalismo, participación y protagonismo infantil", en Yolanda Corona Caraveo y María Eugenia Linares Pontón (coords.), *Participación infantil y juvenil en América Latina*, Universidad Autónoma Metropolitana, Childwatch International Research Network, Universidad de Valencia, México, pp. 113-146.
- y Marta Martínez Muñoz (coords.), 2009, *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*, Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe, Lima.
- Lolichen, Pullen Joseph, 2009, "Rights-Based Participation. Children as Research Protagonists and Partners in Mainstream Governance", en Julia Fiedler y Christian Posch (eds.), *Yes, they Can! Children Researching their Lives*, Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler, pp. 135-143.
- Mason, Jim y Natalie Bolzan, 2010, "Questioning Understandings of Children's Participation: Applying a Cross-cultural Lens", en Barry Percy-Smith y Nigel Thomas, *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice*, Routledge, Londres, pp. 125-132.
- Milne, Brian, 2007, "Do the Participation Articles in the Convention on the Rights of the Child Present us with a Recipe for Children's Citizenship?", en Beatrice Hungerland et al. (eds.), *Working to Be Someone. Child Focused Research and Practice with Working Children*, Jessica Kingsley Publishers, Londres, pp. 197-204.
- O'Kane, Claire y Ravi Karkara, 2007, "Pushing the Boundaries: Critical Perspectives on the Participation of Children in South and Central Asia", en *Children, Youth and Environments*, vol. 17, núm. 1, pp. 136-147, en línea: <<http://www.colorado.edu/journals/cye>>.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU), 1989, *Convención sobre los Derechos del Niño*, Organización de las Naciones Unidas, Nueva York.
- Organización para la Unidad Africana (OUA), 1999, *African Charter on the Rights and Welfare on the Child*, Organización para la Unidad Africana, Asamblea de Jefes de Estado y de Gobierno, Etiopía.
- Paoli, Antonio, 2003, *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México.
- Percy-Smith, Barry y Nigel Thomas (eds.), 2010, *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice*, Routledge, Londres, Nueva York.
- Peterson, Anna L. y Kay Almere Read, 2002, "Victims, Heroes, Enemies. Children in Central American

- Wars”, en Tobias Hecht (ed.), *Minor Omissions. Children in Latin American History and Society*, The University of Wisconsin Press, Madison, pp. 215-231.
- Podestá Siri, Rossana, 2007, “Niñas, niños del campo, de la ciudad y Rossana Podestá Siri”, en Rossana Podestá Siri, *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores*, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Secretaría de Educación Pública, México.
- Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC), 2003, *Huchuy Runa= Jisk'a Jaque. Concepciones quechuas y aymaras de la niñez*, Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas, Lima.
- , 2005, *Iskay Yachay. Dos saberes*, Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas, Lima.
- Protagonistas. Revista por la Defensa de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes*, 2002, “Defensa de los Niños y las Niñas Internacional”, núm. 16, Bolivia.
- Recknagel, Albert, 2005, “Eine vielfältige Welt braucht vielfältige Schulen”, en Bernd Overwien (ed.), *Von sozialen Subjekten. Kinder und Jugendliche in verschiedenen Welten*, Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt, pp. 261-276.
- Rengifo Vásquez, Grimaldo, 2005, *A mí me gusta hacer chacra. Ser wawa en los Andes*, Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas, Lima.
- 140 ◀ Rodríguez Roca, Hilda, 2001, *Mundo de vida de la niñez campesina*, Save the Children, Cochabamba.
- Rwezaura, Bart, 1998, “The Duty to Hear the Child: A View from Tanzania”, en Ncube Welshman (ed.), *Law, Culture, Tradition and Children's Rights in Eastern and Southern Africa*, Ashgate Dartmouth, Londres, pp. 57-84.
- Sauri, Gerardo y Andrea Márquez Guzmán, 2009, *Participación infantil: derecho a decidir. Guía metodológica y conceptual para comparar experiencias de participación infantil*, Derechos Infancia México, A. C., México.
- Smith, Anne-Marie, 2007, “Los niños de Loxicha, México: exploración de algunas ideas sobre la niñez y de las reglas de participación”, en Yolanda Corona Caraveo y María Eugenia Linares Pontón (coords.), *Participación infantil y juvenil en América Latina*, Universidad Autónoma Metropolitana, Childwatch International Research Network, Universidad de Valencia, México, pp. 179-216.
- Theis, Joachim, 2007, “Performance, Responsibility and Political Decision-Making: Child and Youth Participation in Southeast Asia, East Asia and the Pacific”, en Joachim Theis, Ravi Karkara e Isami Kinoshit (eds.), *Children, Youth and Environments*, vol. 17, núm. 1, pp. 1-13, en línea: <<http://www.colorado.edu/journals/cye>>.
- Thomas, Nigel, 2007, “Towards a Theory of Children's Participation”, en *International Journal of Children's Rights*, núm. 15, pp. 1-20.
- Twum-Danso, Afua, 2005, “The Political Child”, en Angela McIntyre (ed.), *Invisible Stakeholders: Children and War in Africa*, Institute for Security Studies, Pretoria, pp. 7-30.
- , 2010, “The Construction of Childhood and the Socialisation of Children in Ghana: Implications for the Implementation of Article 12 of the CRC”, en Barry Percy-Smith y Nigel Thomas, *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice*, Routledge, Nueva York, pp. 133-140.
- West, Andy, 2007, “Power Relationships and Adult Resistance to Children's Participation”, en Joachim Theis, Ravi Karkara e Isami Kinoshit (eds.), *Children, Youth and Environments*, vol.17, núm. 1, pp. 123-135, en línea:<<http://www.colorado.edu/journals/cye>>.
- White, Sarah C., 1996, “Depoliticizing Development: The Uses and Abuses of Participation”, en *Development in Practice*, vol. 6, núm. 1, pp. 6-15.
- Wyness, Michael, Lisa Harrison y Ian Buchanan, 2004, “Childhood, Politics and Ambiguity: Towards an Agenda for Children's Political Inclusion”, en *Sociology*, vol. 38, núm. 1, pp. 81-99.
- Woldeslase, Wunesh, Mulubrha Berhe y Araya Belay, 2002, “Pilot Study on Indigenous Knowledge on Child Care in Eritrea”, Asmara.