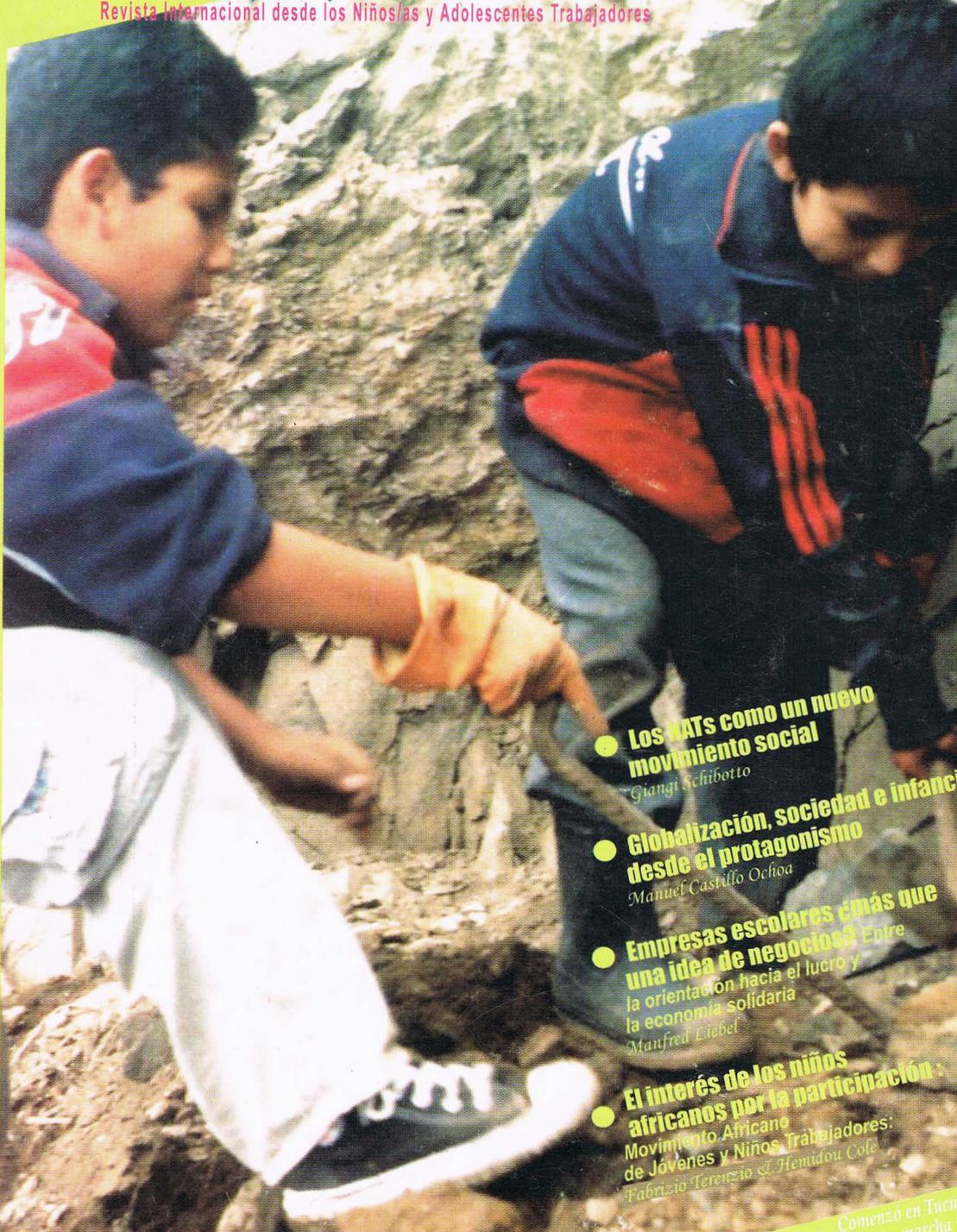


NATS



Revista Internacional desde los Niños/as y Adolescentes Trabajadores

Año X / N° 15 / Septiembre 2006 / Publicación semestral



● **Los NATs como un nuevo movimiento social**
Giangi Schibotto

● **Globalización, sociedad e infancia desde el protagonismo**
Manuel Castillo Ochoa

● **Empresas escolares más que una idea de negocios: Entre la orientación hacia el lucro y la economía solidaria**
Manfred Liebel

● **El interés de los niños africanos por la participación: Movimiento Africano de Jóvenes y Niños Trabajadores: Fabrizio Terenzio & Hemidou Cole**

Comenzó en Tucumán la tercera marcha para erradicar el hambre infantil en la Argentina

Foto: J. P. Gavran

PARTICIPACIÓN INFANTIL Y EVALUACIÓN PARTICIPATIVA: REFLEXIONES DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DERECHOS DE LA INFANCIA.

Marta Martínez Muñoz
Gerardo Sauri

RESUMEN

La existencia de la Convención de los Derechos del Niño (1989) lleva implícita una nueva imagen de la infancia con un valor histórico, social y político trascendental, que nos invita a superar el adultocentrismo evitando presencias subordinadas de la infancia en la vida social. Este acuerdo internacional permite superar culturas y acciones de carácter asistencial y de corto alcance, aun cuando subsisten todavía dificultades para su plena puesta en práctica, sobre todo, en lo que a derechos de participación se refiere. Además la Convención marca un «antes y un después» en el trabajo con la infancia que aún puede abrir nuevas perspectivas enriquecedoras, nuevas utopías. A lo largo de este artículo se señalan cómo las diferentes propuestas participativas o necesariamente han ido acompañadas de un cambio en las prácticas. Se plantea además la necesidad de indagar nuevos modelos de participación que se traduzcan en herramientas y técnicas educativas que fortalezcan la capacidad de los adultos de fomentar, acompañar y enriquecerse con nuevas experiencias de participación infantil, de manera tal que de los discursos se pase a un compromiso como un elemento estratégico para el desarrollo de programas, po-

líticas y planes dirigidos a la infancia. Se señalan finalmente algunos de los desafíos metodológicos de la evaluación participativa de proyectos dirigidos a la infancia.

Palabras clave:

Derechos de la infancia, convención internacional, participación infantil, evaluación de proyectos, evaluación participativa.

Título en inglés:

Participation and children's rights.
Notes for the discussion

ABSTRACT

The existence of the Convention on the Rights of the Child implies a new image of infancy, and entails an historical social and political value of the utmost significance, which invites us to overcome the adultcentric view of the world, thus avoiding the subordination of children in social life. This international agreement allows us to go beyond low reaching cultures and activities in welfare programs, even when its full implementation still encounters certain difficulties, specially as far as the right of participation is concerned. Moreover, the Convention is an historical landmark in the work toward children, able to develop new

and enriching prospects, new utopias. This article states how the different proposals of participation did not necessarily arouse a change in practice. It also considers the need of investigating new models of participation, and discovering new education tools and techniques aimed to reinforce adults' ability to encourage, support and develop innovative experiences for the participation of children, so that it is possible to change discourses into a strategic commitment to implement programs, plans and policies addressed to children. Finally, it points out some methodological challenges in the participatory evaluation of projects addressed to children. Key words: children's rights, child participation, participatory evaluation, children as research subjects, Convention on Children's Rights

NOTAS BIAGRÁFICAS DE LOS AUTORES

Marta Martínez Muñoz (España). Socióloga (Universidad Complutense de Madrid) con un post-grado en Evaluación de Políticas, Programas y Proyectos de Desarrollo y Derechos de la Infancia. Trabaja como consultora realizando investigaciones, evaluaciones y formación especializada en cooperación al desarrollo y derechos de la infancia tanto en España como en América Latina. Asimismo es miembro del Grupo de Trabajo de Sociología de la Infancia en el Colegio de Sociólogos y Politólogos de Madrid. Coordinadora pedagógica del Experto en Políticas Sociales de Infancia en la Universidad Complutense de Madrid.

Gerardo Sauri (México). Pedagogo (UNAM). Diplomado en Nueva Gerencia Social y Política Pública, Universidad de Chicago-UIA. Director Ejecutivo de la Red por los Derechos de la Infancia en México. Coordina el capítulo mexicano de la Alianza Canadá, Estados Unidos y México, sobre indicadores de bienestar infantil y forma parte de diversos grupos internacionales de trabajo de investigación sobre indicadores, infancia y sus derechos.

1.- INTRODUCCIÓN

Aún son frecuentes las dificultades para admitir que la infancia es poseedora de derechos, en parte debido a lo lejano de la noción de los derechos humanos. Pese a que el reconocimiento jurídico de los derechos humanos en las sociedades democráticas actuales es producto de un largo proceso histórico, para el ciudadano común esta noción es todavía vista como un asunto de interés principalmente de los tribunales de justicia, de la abogacía e incluso -en sociedades donde predominan altos grados de inseguridad e impunidad- como un privilegio del que sólo los delincuentes sacan provecho.

En parte, esto se debe a que no existe una definición absoluta de lo que son los derechos humanos, además de que se trata de un término con diversos y complejos contenidos. Es, en todo caso, un término construido generalmente a partir de luchas sociales ocurridas a lo largo de la historia humana como reivindicación y búsqueda de reconocimiento ante los poderes políticos y económicos, por

parte de sectores sociales carentes o con débiles sistemas y mecanismos para hacer valer sus ideas e intereses frente a tales poderes.

Los cambios ocurridos en la relación de los ciudadanos frente al Estado y frente a los grupos que tienen más capacidad de influir en éste, explican en buena medida la propia evolución de la noción de los derechos humanos, así como el progresivo (aunque lento y en ocasiones con retrocesos) reconocimiento por parte de los sistemas sociales y políticos. De esta manera, y determinados por el contexto en el que se han ido desarrollando, los derechos humanos pueden ubicarse en diferentes generaciones que apuntan a aspectos específicos en materia de protección, defensa y promoción. En primer lugar están los derechos de primera generación o civiles y políticos: este grupo de derechos surge de los movimientos revolucionarios liberales del siglo XVIII, entre los que destacan la Revolución Francesa y la Independencia de Estados Unidos. Paulatinamente las constituciones de los países de Occidente se verán afectadas por estas declaraciones e incorporarán los que se conoció como derechos fundamentales del hombre, que dan pie a la construcción del Estado de Derecho, entendido como aquel regulado por leyes que le obligan a abstenerse de violentar dichos derechos y a respetar la dignidad y la libertad humana. En segundo, los derechos de segunda generación o económicos, sociales y culturales: son en general, resultado de los movimientos reivindicativos del siglo XIX y principios del XX, que enfatizarán la pro-

tección y la mejora de las condiciones de vida, laborales y culturales, para el desarrollo pleno de la persona; obligando al Estado a proveer los servicios públicos para su satisfacción. Educación, seguridad social, participación, organización, entre muchos otros, serán algunos de los derechos surgidos de estos procesos. Los llamados derechos de tercera generación son aquellos derechos de los pueblos, colectivos, de solidaridad y cooperación; se trata de derechos que toman más fuerza a mediados del siglo XX, luego de las Declaraciones y Pactos de Derechos Humanos, para los cuales el sujeto de derechos ya no es individual, sino colectivo; por ello, se enfatizan aspectos como el derecho de los pueblos, al medio ambiente, a la paz, el papel de la sociedad civil, la lucha contra las desigualdades entre las regiones del mundo y contra el abuso de otras formas de poder (como las científicas y tecnológicas, que para otros debe llevar a una cuarta generación de derechos), entre otras¹. Para los especialistas en la materia, a diferencia de otros grupos de derechos, los de esta generación aún no han impregnado los acervos jurídicos de los Estados en forma apropiada, sobre todo, porque además implican ya no sólo a los sistemas nacionales, sino también a los internacionales, cuya dinámica, intereses y políticas afectan la situación de los pueblos alrededor del mundo.

Dado que el desarrollo y la evolución de los derechos humanos no es

1.- Si bien en la tesis más extendida (T. H. Marshall) los derechos de primera generación son los civiles, los de segunda, los políticos, y los de tercera, los económicos y sociales.

un asunto acabado o libre de contradicciones y retrocesos. se trata entonces de un proceso en permanente construcción. resultado de los avances y retrocesos en las reivindicaciones sociales.

La importancia de conocer el desarrollo histórico de estas generaciones de derechos humanos, más que llevar a una idea fragmentada de los mismos, debe permitir ubicarlos en su carácter de permanente construcción en varios sentidos. Por un lado, su concreción como demanda y reivindicación social; por otro, su reconocimiento jurídico por parte de los Estados; de otra parte, su respeto y cumplimiento por parte de los Estados en términos prácticos (en particular, en las políticas públicas); y finalmente, su ejercicio por parte de los sujetos poseedores de estos derechos.

Si bien el debate sobre el concepto e historia de los derechos humanos sobrepasa el objetivo de este documento, vale la pena reiterar que su importancia tiene que ver con el hecho de que implican obligaciones adquiridas por el Estado, que son un imperativo ético y jurídico en virtud del cual debe actuar en todos los ámbitos. Sin embargo, no basta que los derechos humanos sean reconocidos por los Estados, sino que es imprescindible que los sujetos los ejerzan a través de diversas vías, una de las cuales estriba en la demanda de su cumplimiento y respeto.

Uno de los aspectos que convierte a los derechos humanos en un instrumento fundamental para la pro-

moción de la justicia y la dignidad humanas es que su carácter jurídico se sustenta en dos grandes sistemas. En primer lugar, en el derecho internacional, lo que significa que los tratados, pactos y convenios firmados y ratificados por los Estados agrupados en torno a los sistemas mundiales (ONU) y regionales (UE, OEA, etc.) se orientan a la protección de los derechos humanos con independencia de la nacionalidad o condición de la persona y adquieren un carácter de ley internacional bajo la cual los adoptantes de estos instrumentos se obligan a actuar.

En segundo lugar, en el derecho interno, que es el que permite que los tratados, pactos y convenios sean firmados y ratificados por un Estado. La mayoría de las constituciones de los países del mundo otorgan a este tipo de instrumentos el carácter de ley suprema, por lo que al ser ratificados forman parte del derecho interno y los Estados deben de armonizar su legislación a la normatividad y principios de dichos instrumentos a fin de garantizarlos.

La reivindicación histórica de los derechos humanos ha incluido a un gran número de categorías sociales. Dentro de éstas, la infancia comenzó a tener mayor presencia, pasando de su omisión a la mención implícita, referida primero a quienes se encontraban en situaciones de especial discriminación y abuso, hasta llegar a la noción de que niñas y niños también son sujetos plenos de derechos, lo que ha permitido construir un cuerpo especializado de derechos humanos: los derechos de la infancia.

2.- UN NUEVO CONTEXTO DE DE- RECHOS PARA LA INFANCIA

Hace ya diecisiete años (el 20 de Noviembre de 1989) que la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la Convención sobre los Derechos del Niño (en adelante Convención o CDN) en su Resolución 44/25. Desde entonces está considerada como uno de los instrumentos más importantes que en materia de derechos humanos ha aprobado la comunidad internacional y que cuenta con mayor nivel de apoyo. Una muestra de ello es que la práctica totalidad de los Estados miembros de Naciones Unidas la han ratificado, incluso algunos Estados que nunca han ratificado un tratado sobre derechos humanos². Considerada como una Carta Magna de la infancia, la Convención ha sido el resultado de un largo proceso de positivación y mejora de la situación de los niños y las niñas en la sociedad. Pero, además de un punto de llegada, la Convención ha de ser sobre todo un punto de partida. Hasta hoy los Estados partes que han ratificado la Convención han ido adecuando y transformando su legislación internacional al espíritu de la misma.

Para llegar a disponer de la actual Convención a lo largo del siglo XX se han dado una serie de pasos legislativos. En el año 1919, recién conclui-

da la II Guerra Mundial, la maestra británica Eglantyne Jeeb (1876-1928), fundadora de la Agencia Internacional Save the Children, elabora una primera propuesta conocida posteriormente como la Declaración de Ginebra y considerada como la primera carta mundial para el bienestar de la infancia. Diez años más tarde, la V Asamblea de la entonces Sociedad de Naciones promulga el primer instrumento en materia de Derechos humanos de la infancia de la historia adoptado en el seno de una organización internacional. Se trata de un documento no vinculante, pero que sin duda sienta las bases de los acontecimientos posteriores, que culminaron con la elaboración de la Convención en el año 1989.

En 1959, en la resolución 136 XIV, de la Asamblea General de Naciones Unidas, se avanza unos pasos para definir la Declaración de los Derechos del Niño. Tal y como consta en su Preámbulo, la Declaración representa una guía para el comportamiento de padres, educadores y autoridades públicas. En el año 1978 el delegado polaco ante Naciones Unidas, Adam Lopatka, presentó una propuesta a la Comisión de Derechos Humanos para elaborar un proyecto de Convención, que implicó un trabajo de cerca de diez años de redacción y negociación.

En septiembre de 1990 la Convención entró en vigor, tras su ratificación por más de la mitad de los Estados miembros de Naciones Unidas. Se trata de un instrumento compuesto por 54 artículos que puede ser analizado desde diversos puntos de vista: desde las implicaciones de cada artículo, des-

2.- Hasta la fecha Estados Unidos no ha ratificado la CDN. Muchos han sido los argumentos esgrimidos por diferentes analistas: Hart defiende que el debate que abre la CDN impide a las familias norteamericanas a «ceder potestad» al Estado. Otros autores defienden que el sistema de EEUU no permite tener abierto más de un proceso de revisión de una Convención y todavía no ha finalizado la revisión de la Convención sobre los Derechos de la Mujer de 1979. En otros casos, se argumenta que se debe a *problemas internos*, como la no aceptación del artículo 37 de la CDN, que prohíbe la condena a pena de muerte o prisión perpetua a menores de 18 años, vigente aún en algunos estados de EEUU.

de los grupos de derechos que lo integran (económicos, sociales, políticos, culturales), desde lo ámbito a los que hace referencia (la prevención, la provisión, la protección especial o la participación) o desde la visión de infancia que refleja. Pero quizá uno de los aspectos centrales de la Convención, como lo señala Nogueira (1999), es que nos obliga a asegurar las mayores prerrogativas que una sociedad o un Estado deben conferir a niñas, niños y adolescentes, para operacionalizar la garantía de sus derechos: protección integral y participación real (Nogueira, 1999). En efecto, la Convención tiene diversas características fundamentales en este sentido. En primer lugar, es un instrumento que garantiza derechos humanos para todos los niños y todas las niñas, y no sólo para los más vulnerables, aunque establece medidas de protección especial para quienes sufren la negación de sus derechos. Pero, además, garantiza a la infancia todos los derechos humanos de los adultos y otros más de acuerdo a las características especiales de este colectivo.

No obstante, el énfasis que hace Nogueira ayuda a profundizar en el aspecto en torno al cual se ha construido la Convención: niñas y niños en su carácter de sujetos, sin considerarlos o minusvalorarlos como personas en desarrollo.

Durante siglos, en aras del supuesto bienestar o protección de la infancia, se han justificado prácticas aberrantes y sistemas que han negado

la infancia la condición de sujeto pleno de derechos³, llevando incluso a que los adultos y las instituciones del Estado actúen bajo el supuesto de que tienen la capacidad de negar a discreción a niños y niñas sus derechos, negando así la esencia antiautoritaria de los derechos humanos. Así, el equilibrio propuesto por Nogueira en términos de infancia que a la vez que personas en desarrollo son sujetos plenos de derecho, resalta el carácter holístico de los derechos humanos, mismo que obliga a que en el cumplimiento de un derecho no se vulnere otro; lo que sin duda es también aplicable en el caso de la infancia. La Convención supone el fortalecimiento de este equilibrio señalado, pues incluso la propia Declaración de los Derechos del Niño (1959) se mostraba limitada al respecto.

Existen diferencias sustantivas entre la Declaración y la Convención⁴. La Declaración es el anuncio de derechos futuros, en su redacción se utilizó un lenguaje condicional, se dice lo que habría de ser. Se trata pues de un «compromiso ético», no vinculante, que no compromete a los Estados parte que la firman. En cambio, la Convención constituye un código internacional de carácter vinculante que obliga a los países firmantes, y para el que se han previsto mecanismos específicos de seguimiento, evaluación y verificación de los avances realizados a través de un órgano de control: el Comité de los Derechos de la Infancia. Veamos algunas de las principales diferencias entre ambos instrumentos:

3.- En este sentido, cabe consultar las contribuciones de algunos historiadores como Mause, L. (1975) y Ariès (2004)

4.- Esto es lo que Verhellen distingue como sistemas socialmente vinculantes y sistemas legalmente vinculantes.

LISTADO DE CUADROS Y GRÁFICOS

CUADRO NÚMERO 1
Declaración vs. Convención: cuadro comparativo⁵

	DECLARACIÓN DE 1959	CONVENCIÓN DE 1989
Visión de la infancia	Niño/a como objeto	Infancia como sujeto
Tipo de derechos	Principios	Derechos
Tipo de documento	Declaración con recomendaciones, declaración de intenciones	Convención con carácter vinculante, derechos obligatorios
Se compone de	10 Principios	54 Artículos
Principio rector	Protección	Protección, Provisión, Participación y Prevención
Rol del niño/a en la sociedad	Niño/a a proteger	Infancia como sujeto activo
Ámbito de aplicación	Limitado	Aplicación universal
Mecanismos de control	Inexistentes al tratarse de una declaración de intenciones	Sistema de informes
Instituciones de control	Inexistentes	Comité de los Derechos del Niño
Consecuencias legislativas	Inexistentes	Trasposición a las legislaciones nacionales que se expresan en políticas públicas y planes de acción

Estructura de la CDN y tipología de su articulado

Similar a la de otros Tratados Internacionales de Derechos Humanos, la estructura de la CDN consiste en un Preámbulo y 54 artículos: parte I. Normativa (art. 1-41). Artículos de derechos humanos; parte II. Institucional (art. 42-45); parte III. Disposiciones Generales (art. 46-54).

Existen diversas clasificaciones de las categorías de derechos. La más comúnmente utilizada y propuesta por la propia Convención divide los derechos universales de los niños y las niñas en cuatro categorías.

a) Derechos de Protección: aquellos que garantizan a los niños la pro-

tección contra el maltrato, la explotación económica y sexual y la discriminación por motivos de raza, sexo, religión o condición de edad.

b) Derechos de Provisión: aquellos que establecen que los niños y las niñas gocen de un desarrollo óptimo y de bienestar, tengan derecho a la educación escolar básica, la asistencia médica y a condiciones de vida dignas como seres humanos.

c) Derechos de Participación: aquellos relacionados con el ejercicio de la libre información, la expresión de su opinión, la participación en las decisiones relativas a su bienestar, la reunión pacífica y la capacidad de crear sus propias organizaciones⁶.

d) Derechos de Prevención: aquellos vinculados a la detección temprana de situaciones que pongan en

5.- Fuente: Adaptado de Alfageme, Cantos, Martínez. (2003)

riesgo el pleno disfrute de los derechos de los niños y niñas⁷.

Mecanismos de control: el Comité de los Derechos de la Infancia de la ONU (CRC)

Una vez ratificada la Convención, los países se comprometen a adecuar sus legislaciones al espíritu de la misma y se conceptualiza el principio del interés superior, institución jurídica que es pilar de la protección integral en todas las acciones relacionadas con la infancia. En los artículos 42 al 45, la Convención contempla la creación del CRC como órgano especializado que vigila y controla la aplicación del tratado y las obligaciones asumidas por los Estados Partes⁸. En la actualidad está formado por 18 expertos internacionales⁹ electos por cuatro años. Los Estados Partes se comprometen a presentar un informe inicial a los dos años de ratificación y posteriores informes periódicos cada cinco años. A lo largo de estos años los informes se han ido homogeneizando en contenido¹⁰, lo que permite la realización de estudios comparados entre países. Los informes se han convertido así en una referencia obligada de información y conocimiento sobre la situación de la infancia en los diferentes Estados miembros. Pero lo más importante es que el CRC tiene como obligación (establecida en la propia CDN) tomar en consideración la información generada por las ONGs nacionales para emi-

tir observaciones y recomendaciones que deben ser consideradas por los Estados Parte y lo cual se constituye en un punto de equilibrio ante las posibles pretensiones de los gobiernos por brindar información optimista o poco crítica sobre el avance de la Convención.

La Convención y los derechos de participación. La manera como la Convención reconoce a los niños como individuos autónomos deja muy poco margen para la participación. La identidad del niño se basa sólo en un espacio protegido por los adultos y alejándolo de cualquier colaboración activa con la realidad social de la que forma parte. Nuevamente han sido los adultos los que se han hecho cargo de los derechos de los niños; han dado un amplio espacio a los derechos civiles y, a los económicos y sociales, pero un espacio demasiado pequeño a los llamados derechos políticos expresados a través del derecho a la participación.

Después de más 15 años de existencia, la Convención sigue siendo un instrumento con un amplio potencial, aunque han sido más escasos los análisis de sus implicaciones. Los derechos de participación contenidos en la Convención están formulados en términos tan imprecisos que pueden dejar muy poco margen para su efecti-

8 - España firma la CDN el 26 de enero de 1990; la ratifica el 6 de diciembre del mismo año y finalmente entró en vigor el 5 de enero de 1991. El primer informe presentado fue en octubre de 1993.

9 - El actual secretario de Naciones Unidas, Koffi Annan, preocupado por el retraso del trabajo del Comité, recientemente ha ampliado sus miembros de 10 a 18.

10 - Los Estados Partes estructuran sus informes de acuerdo a las categorías sugeridas por el Comité: Medidas generales para dar efectividad a los derechos, definición del niño, principios rectores, derechos y libertades civiles, entorno familiar y otro tipo de tutela; salud básica y bienestar, educación, esparcimiento y actividades culturales; medidas especiales de protección

6 - Una de las primeras manifestaciones del derecho de organización se encuentra en los Movimientos de Niños y Niñas Trabajadores, surgidos a finales de los años 70, mucho antes de la existencia de la propia Convención y del reconocimiento del derecho a crear asociaciones. Son organizaciones lideradas por los propios niños y niñas presentes en numerosos países del Sur.

7 - Esta «cuarta pe» ha sido propuesta por la Red por los Derechos de la Infancia de México. Esta definición está tomada de SAURI, G. (2002).

vo ejercicio. De acuerdo con este grupo de artículos, el niño tiene derecho, en primer lugar, a formarse un juicio propio; en segundo lugar, a expresarse libremente y, en tercer lugar, a ser escuchado. Examinando detenidamente el espíritu de la Convención, ésta parece asegurar a los adultos el derecho de interpretar, en modo objetivo y definitivo «el interés superior del niño» o, lo que es lo mismo, aquello que se corresponde con el bienestar social, espiritual, físico y moral del niño. Así por ejemplo, el derecho del niño a la libre expresión de sus opiniones se hace depender de su capacidad de «formarse un juicio propio». Además, se otorga a los Estados la decisión de conceder tal derecho «en función de la edad y madurez del niño», lo cual puede estar sujeto a interpretaciones arbitrarias que hagan inoperante un derecho formalmente reconocido. Asimismo, este derecho a expresar la propia opinión comprende solamente a aquellas situaciones que le afectan. Y aún más restringido resulta el derecho de los niños a ser escuchados en «todo procedimiento judicial y administrativo». A este respecto también habría que añadir que este mismo artículo no habla de derecho, sino en términos más débiles de «oportunidades».

Parece claro que la Convención sólo otorga importancia a las opiniones del niño, siempre y cuando éstas estén estrictamente referidas a las situaciones y procedimientos que afectan a sus intereses. En este sentido y de acuerdo con Baratta (1998:31) «es el ejercicio de los derechos políticos y de participación lo que condiciona y garantiza todos los demás derechos. Sin tener voz y acceso en el proceso de información, de comunicación, de deci-

sión, en todas las esferas de la vida de la sociedad civil y del Estado, los sujetos y los grupos no podrían ejercer, en concreto, la necesaria influencia sobre las condiciones de las cuales el ejercicio de sus derechos civiles, económicos, sociales y culturales».

3.- LA PARTICIPACIÓN INFANTIL COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA Y DE DESARROLLO

Más allá del reconocimiento jurídico del derecho de participación y el ejercicio de la misma, ésta es una importante herramienta educativa y de desarrollo. Por ello nos parece importante apuntar algunas ideas sobre las bases psicopedagógicas de la participación infantil.

La falta de espacios y de mecanismos de participación infantil, las dificultades para que las voces de niñas y niños sean escuchadas y tomadas en cuenta, la práctica inexistencia de estructuras sostenibles y prácticas efectivas para que los adultos les rindan cuenta a niñas y niños sobre las decisiones que toman en su nombre y que les afectan –entre otras cosas-, han provocado que la mayor parte del énfasis se haya puesto en el aspecto más publicitario de este proceso (por ejemplo en destacar eventos puntuales como sinónimos de participación infantil), en detrimento del papel que juega en el desarrollo del niño o niña este ejercicio.

De igual forma, y a pesar de ser un derecho indiscutible, aún son muchas las resistencias adultas al ejercicio de este derecho (Martínez, M. y Ligeró, J.A. 2003). Sin embargo, la participación de niñas y niños, además de fortalecer las prácticas sobre las que se

basan las sociedades democráticas, es benéfica para los propios niños y niñas tanto en el largo como en el corto plazo. Para Lansdown (2001), las principales razones por las cuales escuchar a los niños permite tomar mejores decisiones son que la participación fortalece un compromiso de entendimiento de y para la democracia; su ejercicio protege mejor a los niños y, sobre todo, es un derecho humano fundamental. Pero la participación infantil es asimismo importante por su papel formador en la vida cívica futura, por su rol en la construcción presente en niñas y niños. Por ello, al negar las posibilidades del ejercicio de este derecho, se impide a su vez el fomento de habilidades y competencias ligadas a su desarrollo.

3.1.- La participación infantil en el desarrollo evolutivo

En 1999 tuvo lugar en México una destacada contribución a la consideración de la participación infantil en el desarrollo evolutivo. Negrete, Viveiros, y Sauri, desarrollaron dos guías metodológicas -inéditas a la fecha¹¹-, para promover la participación infantil, basadas en dos grupos de edad (6-11 años y 12-18). En estas guías se destaca un aspecto a menudo olvidado en la materia que nos ocupa: la participación infantil como insumo del desarrollo y de la capacidad cívica de niños y niñas. Respecto del primer aspecto se establece que la participación y, mejor aún, la organización infantil afecta tres áreas principales de desarrollo, que interesa destacar. Por

un lado, un área cognitiva en la que niños, niñas y adolescentes deben desarrollar habilidades de comprensión, análisis, síntesis, generalización, discriminación y creatividad que les permitan diagnosticar y analizar una situación determinada. El proceso organizativo obliga a niños, niñas y adolescentes a proyectar de forma colectiva sus acciones sobre escenarios imaginarios, previniendo las consecuencias de su actuación. En segundo lugar, un área social en la que se requiere utilizar estrategias de argumentación para lograr el producto deseado: el consenso; estas habilidades se desarrollan en procesos organizativos infantiles. Y en tercer lugar, un aspecto emocional. En este tercer área se señala el sentido de pertenencia que se genera con relación a un grupo que se construye en torno a una tarea común. Dicha pertenencia le brinda al niño una gran seguridad que permite el desarrollo de otros aspectos de su persona, como la satisfacción de sus necesidades psicoafectivas. El grupo constituye un espacio de diálogo, confianza y seguridad para poder actuar de manera organizada.

3.2.- Ciudadanía y participación infantil

De todos es conocido que, en los últimos años, la cuestión de la participación infantil ha cobrado una notable fuerza en las diferentes agendas nacionales e internacionales. De igual forma crece el consenso de la importancia que tiene en la vida de niñas y niños el ejercicio de este derecho y se multiplican diversas experiencias en este sentido: consultas infantiles, parlamentos de niñas y niños, ejercicios puntuales para actuar como alcaldes,

11.- El trabajo retoma postulados desarrollados por varios educadores de la ONG mexicana EDNICA (Educación del Niño Callejero) y publicados en Arzate, Cárdenas et al (1999). *Jugando en Serio* México, EDNICA.

concejales por un día. Sin embargo, una mirada más exhaustiva a estas experiencias puede mostrarnos una lectura menos satisfactoria en estos avances, incluso cuando ha pasado ya más de una década desde que R. Hart (1993) advirtiera de formas de participación simbólica y manipulada, y de sus consecuencias. Aún así es todavía demasiado común que estas prácticas simbólicas y manipulativas ocurran cuando de participación se habla, aun cuando se den con las mejores intenciones¹².

Asimismo, el consenso existe en cuanto a que la participación no puede ser puntual sino parte de un proceso. Lansdown (2001) señala algunos de los obstáculos que impiden entender la participación de esta forma; mantiene su preferencia por los logros paulatinos, incidiendo en diversos ámbitos, uno de los cuales es buscar mejores prácticas cotidianas que favorezcan el cambio y faciliten una mayor sensibilidad hacia la participación infantil. Veamos algunos de los obstáculos a la extensión de prácticas participativas infantiles que señala este autor. En primer lugar, el imaginario y las representaciones sociales que circulan sobre la infancia. Las representaciones sociales tienen una profunda ligazón con valores culturales profundamente arraigados y que han sido determinantes para que no sólo se niegue a los niños la posibilidad de influir en los aspectos relacionados con su vida, sino que también han supuesto la negación de la parti-

cipación a las mujeres, a las minorías étnicas y a muchos otros grupos, bajo el supuesto de que no son grupos con capacidad para ello. En segundo lugar, las que se han venido a llamar culturas adultocéntricas. La superación de éstas, como requisito para el fomento de la participación, implica repensar el rol de los adultos y apostar por nuevas relaciones en el ejercicio del poder, entendiendo la infancia como un ser competente, productivo, creativo. Por ello se hace necesaria una mayor sensibilidad del mundo adulto, que no sólo ha de conocer los derechos de participación infantil, sino comprometerse con los mismos, reduciendo el sentimiento de amenaza y resistencia que en ocasiones causan. Un tercer obstáculo reside en las propias carencias de los niños y las niñas. La inseguridad de los niños y las niñas no acostumbrados a participar y su aún bajo nivel de conciencia de su condición de sujetos sociales, por la falta de espacios y prácticas, son sin duda otro elemento a tener en cuenta. En cuarto lugar, recuerda Lansdown, si seguimos entendiendo la participación como una concesión adulta, será más complejo iniciar procesos sostenidos en el tiempo. Por ello, es importante insistir en que la participación infantil no es una dádiva de los adultos, sino un derecho y, por lo tanto, es exigible. Un quinto elemento consistiría en la adopción de formatos «adultistas» y puntuales. La adecuación de formatos de participación a los niños y las niñas, que no necesariamente reproduzcan formas adultas de participación, es otro factor a tener en cuenta. Pero, además, algunas experiencias pueden quedarse en actos meramente simbólicos o en iniciativas de carácter puntual que, sin mirada hacia el futuro, y aunque

12 - Ejemplo de ello son los ejercicios de «niños alcaldes por un día» o de «niños diputados por un día» en donde se les da capacidad de expresarse, a través de una gran presencia mediática pero en el que no se toma en cuenta las opiniones expresadas e incluso se utilizan tales ejercicios para justificar decisiones previamente acordadas por los adultos

La participación como proceso dialógico implicaría, desde una noción inspirada en Paulo Freire¹⁴, un hecho eminentemente interactivo en el cual la participación existe no sólo en cuanto niñas y niños tienen la posibilidad de ser escuchados, sino también porque su voz y su acción tiene un efecto, por ejemplo, afectando las decisiones que usualmente han sido tomadas sólo por los adultos.

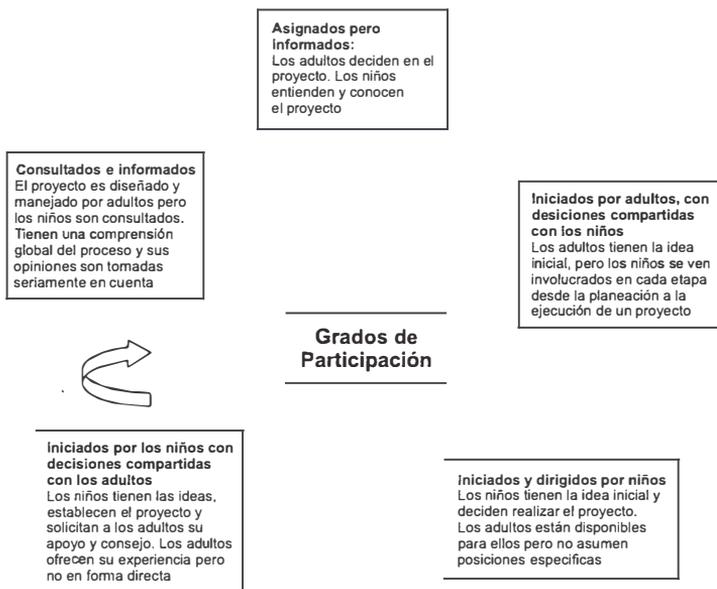
Por lo tanto, la participación infantil, además de influir en los adultos, en cuanto a su compromiso de responder a las expresiones y acciones de niños y niñas sobre sus decisiones tomadas, debe incidir en los adultos com-

prometiéndoles a dar respuestas concretas a sus interlocutores. No es pues un acto unilateral, sino que la participación infantil se convierte además en una forma de democratización del poder originalmente centrado sólo en el mundo adulto.

Ello nos invitaría a formularnos la siguiente pregunta: ¿cómo cabe identificar en cualquier experiencia llamada de «participación infantil» cuando ésta es simulada y cuándo realmente efectiva? Algunos autores han reflexionado al respecto, pero es muy común que aún se utilicen las nociones aportadas por Hart (1997)¹⁵, quien en su conocida «escalera de la participación»

CUADRO NÚMERO 3

Modelo Circular de Tresder



14 - Pueden consultarse los argumentos de FREIRE, P. (2002a) FREIRE P. (2002b)

15 - Asimismo cabe destacar que la escalera no representa una propuesta metodológica, como se señala en diferentes ocasiones; de hecho, se ha convertido más en un indicador sencillo para evaluar algunas actividades llevadas a cabo con infancia

advierte sobre dos tipos de participación ubicados en ocho niveles. Por un lado se encuentran aquellas experiencias no participativas en las que niñas o niños participan sólo como espectadores, pero no tienen influencia en el proyecto. Para Hart, este tipo de «participación» tiene varios niveles. Por otro lado se encuentran las actividades participativas, en las que se trata de una participación informada y consciente en la toma de decisiones. También en este tipo de participación es posible ubicar diferentes grados de participación.

Otra forma de entender de forma integral los diferentes grados de participación que corresponderían al segundo ámbito es a través del modelo circular de Phil Treseder (1997)

Consideramos el modelo de Treseder más útil, ya que nos ofrece una visión menos lineal que la escalera de Hart,

ya que si bien una aspiración sería la de lograr los niveles más altos de organización y gerencia infantil, diversos factores pueden permitir que las otras formas cobren especial valor, siempre y cuando se encuentren en el ámbito de una participación efectiva. Es decir, que aun cuando los niños sean solamente consultados, lo importante es que esa opinión sea tomada en cuenta por los adultos y tenga un impacto en las decisiones. Ya se trate de experiencias de consulta de la opinión de los niños o de formas de autogestión, se hace necesario que varios elementos puedan ser evaluados para concluir que, en efecto, se trata de una participación efectiva.

Al respecto, Reddy y Ratna (2002) proponen un modelo de evaluación de las experiencias de participación infantil, incluyendo aquellas promovidas por las propias organizaciones infantiles:



Fuente: traducido del original en inglés de Reddy y Ratna (2002)

Las autoras de este esquema plantean que, al igual que los adultos, los niños y las niñas pueden representarse a sí mismos como individuos o como organizaciones, e incluso pueden representar a su propia organización, lo que se plantea como un elemento de mayor nivel en términos de participación y protagonismo, dado que no sólo representan su propia voz, sino la de un colectivo de personas. Esta representatividad plantea un nivel alto de rendición de cuentas, pues niños y niñas en este tipo de representación deben de elevar los temas que interesan a su grupo y no a ellos solos.

Las citadas autoras señalan que un impacto mayor lo tendrán aquellas experiencias en las cuales niñas y niños participan en estructuras formales, donde toman decisiones de forma conjunta con los adultos, sobre todo, cuando éstas afectan las políticas de gobiernos locales. Pero, desde la perspectiva de las autoras, lo importante es que tales estructuras se apliquen en todas las áreas de la vida infantil en formas de organización significativas.

3.4. Consulta es diferente a participación

No ha sido infrecuente reducir la participación infantil a una mera consulta, y, por lo tanto, considerar que toda consulta a niñas y niños es ya una forma de participación. Así, para Green (1999) es importante distinguir entre consulta y participación: una consulta supone la oportunidad de expresar puntos de vista y opiniones, mientras que la participación implica un involucramiento activo y, sobre todo, una decisión en torno a que los sujetos son lo suficientemente importantes para, en primer lugar, ser consul-

tados. Ésta puede ser una importante y válida distinción, debido a que aun cuando sea parte de un proceso participativo, no siempre una consulta a los niños y niñas deriva en procesos participativos. De hecho, consultar las opiniones, preferencias o puntos de vista de los niños es menos nuevo en las investigaciones de mercado que en los procesos sociales y políticos¹⁶. Frente a esto, ha sido de una forma muy lenta que los adultos han comenzado a escuchar los puntos de vista de niños y niñas como una fuente importante para tomar decisiones.

Landsdown (2001) nos llama la atención sobre algunas de las razones de lo que él llama “el fracaso de adultos en escuchar a los niños”: los adultos pueden abusar de su poder sobre los niños; no siempre actúan en su interés superior; los derechos de los padres se protegen por encima de los de los niños y los intereses de los niños son a menudo desatendidos en las políticas públicas.

No obstante, afortunadamente ya es posible encontrar experiencias alrededor del mundo en las que los adultos están tomando en cuenta las opiniones de niñas y niños, si bien no siempre se logran niveles avanzados de participación infantil. Pero también en algunos casos dichas experiencias se han iniciado con el interés de escuchar las voces de niños y niñas para colocarse en experiencias más desarrolladas. Un ejemplo conocido son las denominadas “ciudades amigas de los niños”¹⁷.

16.- Esto es así, debido, sobre todo, a que la infancia se ha convertido en un fuerte grupo de consumo en las sociedades occidentales: conocer sus preferencias es imprescindible para crear una adecuada estrategia de mercado, aun cuando esto derive, por ejemplo, en la promoción de consumos de productos que pudieran resultar dañinos para la salud de los consultados

17.- Ver Tonucci, F (1982) y www.ciudadesamigas.org

Incluso en experiencias consultivas que buscan las "voces de la infancia", es necesario identificar algunos criterios que permitan validar investigaciones útiles para el proceso de toma de decisión y evitar la manipulación disfrazada de estudio "profesional" de opinión que quizá oculte tales propósitos manipulativos. Consideramos que estos criterios tienen que ver con diferentes elementos. En primer lugar, se debería tomar como base el diseño de consultas basadas en el conocimiento del desarrollo infantil. Para ello es importante considerar factores ontológicos, culturales y psicológicos, entre otros, que determinan la opinión de niñas y niños. Esto permitirá crear un marco que afectará todos los aspectos del proceso consultivo: métodos, temáticas, etc. y permitirá vías apropiadas para investigar las opiniones infantiles. Un segundo criterio será definir claramente los objetivos.

En este aspecto es importante que desde la base del conocimiento, los proyectos de investigación dirigidos a conocer la opinión infantil establezcan objetivos claros, sobre todo, para niños y niñas (por ejemplo: que sepan para qué se van a utilizar los resultados de su opinión). Esto derivará en la definición clara de las audiencias específicas a las que se quiere llegar. Una pregunta central es ¿por qué/para qué es necesario conocer la opinión de niñas y niños? En tercer lugar, se impone la búsqueda de métodos apropiados, que ha sido uno de los temas de mayor desarrollo académ-

mico en esta área en los últimos años¹⁸. Esto conlleva la valoración y el uso de métodos tanto cuantitativos como cualitativos en la investigación, así como de los que serán utilizados para registrar la opinión de los niños¹⁹. Existen diferentes criterios para seleccionar los instrumentos que serán utilizados, pero deben considerarse al menos tres: que sean atractivos para los niños y niñas; es decir, comprensibles y fáciles de responder por ellos. Por otro lado, también es importante señalar que las muestras seleccionadas (ya sean significativas o no de la población infantil) cumplan realmente con los requisitos metodológicos²⁰. Pero, además, un elemento clave para el cumplimiento del derecho a ser informado reside en las estrategias de difusión que se elijan para dar a conocer los resultados de la investigación. Esto implica apostar por productos apropiados para las audiencias seleccionadas; es decir, que los mensajes les permitan aprehender de y aprender con los resultados. Aquí también es importante considerar los mecanismos de retroalimentación por parte de los proveedores de la información.

Además, es necesario identificar claramente la forma en que esta información será utilizada, junto con su impacto afectando posibles decisiones futuras. Finalmente, la evaluación de las diferentes experiencias es quizás una de las asignaturas pendientes para

18.- Las publicaciones en este sentido en los últimos años han sido especialmente útiles: ver, entre otros: Boyden y Ennew (2001). Chistensen y James (2000); Fraser (2004); Greig y Taylor (1999). Solber (1996).

19.- Existe un abuso de ciertas herramientas usadas para estudios de opinión, como es el caso de las encuestas. Pero no son éstas siempre la mejor forma de alcanzar las metas propuestas cuando se trabaja con niñas y niños.

20.- Este criterio es comúnmente omitido en diversas consultas que se dicen "representativas" pero que ni están basadas en métodos científicos ni en el conocimiento de las características de la infancia y sus derechos, sino sólo en los intereses de los adultos que las promueven. Explica entonces que se entiende por "estructural".

valorar las prácticas que se han llevado a cabo en estos años. Evaluar los resultados, métodos, procesos e instrumentos de las diferentes estrategias participativas, va a constituir en los próximos años una línea de trabajo a desarrollar, con el fin de distinguir entre tanto ruido mal llamado participativo y encontrar algunos consensos sobre los criterios mínimos a tener en cuenta.

Así, los métodos de investigación participativa con infancia representan una herramienta útil para una mayor comprensión de las perspectivas infantiles, no un objetivo en sí mismo. Sin embargo, es común que con la moda de la participación infantil, el uso de tales métodos sea presentado como un objetivo per se, considerando que la "participación" infantil fue alta, tan sólo porque un gran número de niños y niñas fueron consultados, aunque la información generada no sea utilizada para ningún beneficio concreto. Aún peor, existe también una tendencia a considerar que la participación en encuestas de opinión por sí misma tendrá un impacto educativo en los niños²¹.

Superadas estas desviaciones, los diferentes métodos de investigación producidos en el campo de las ciencias sociales pueden ser importantes instrumentos para una mejor comprensión de las perspectivas infantiles y para un mejor diseño de las políticas y programas en los problemas

que les afectan. Hemos encontrado que en diferentes países quienes utilizan estos métodos con niñas y niños pueden ser gobiernos locales o nacionales, agencias internacionales e instituciones como escuelas, refugios o casas hogar, ONGs, etc., medios de comunicación, universidades, etc.

De acuerdo con Save the Children UK (2000), entre los diferentes métodos de investigación apropiados para utilizar con niñas y niños cabe destacar las técnicas visuales con grupos o individuos, tales como dibujos, diagramas o mapas; los juegos de rol, dramatizaciones y canciones (generalmente improvisados por los niños y niñas); el análisis fotográfico y la elaboración de videos; las técnicas de grupo con las cuales es posible reducir la relación de poder adulto-niño, tales como los grupos focales; los escritos infantiles, incluyendo ensayos, diarios, memorias y observaciones; los periódicos murales; los dibujos individuales o colectivos; las entrevistas semi-estructuradas o estructuradas.

Resulta útil además recordar algunos postulados de la investigación participativa que comenzó a desarrollarse desde principios de la década de los 60 en la región de América Latina y que aún pueden ser muy válidos pensando en niñas y niños. De una parte, es conveniente considerar la investigación como un instrumento para el cambio social y, lo más importante, permitir y promover la participación de los sujetos en todo el proceso de investigación, como actores sociales.

Pensando en la infancia y en proyectos orientados a promover sus derechos, lo anterior tiene relevancia, y

21 - En 1997, cuatro millones de niños y niñas mexicanos "votaron por derechos" en una iniciativa promovida por el Instituto Federal Electoral y organismos como el UNICEF. Los promotores de este ejercicio pensaban que serviría para "preparar" a niños y niñas para el futuro en el caso de pudieran votar. Ese año el principal derecho por el que votaron niñas y niños (sin entrar en detalles sobre la aberración que significa votar por tus derechos) fue el de la educación. Paradójicamente, al año siguiente, el presupuesto para la partida de educación a nivel federal fue reducido respecto del año de las votaciones infantiles.

es bueno parafrasear a Save the Children, cuando señala que involucrar a la infancia en la investigación y la evaluación es un derecho de la infancia, proporciona un mayor conocimiento de sus puntos de vista y prioridades, brinda una acción más efectiva debido a que los niños y las niñas se involucran mejor en la toma de decisiones, mide apropiadamente cuán efectivos somos y el impacto que tenemos, y convierte en protagonistas a niñas y niños al lograr que sus opiniones sean tomadas en cuenta.

4.- LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA CON INFANCIA

Frente a lógicas más centradas en la auditoría y rendición de cuentas, algunos de los títulos publicados en materia de evaluación en los últimos años dan cuenta de los nuevos enfoques en esta disciplina: Convirtiendo al monstruo en aliado (Mokate 2003), Evaluar para transformar (Nirenberg 2000). Estos nuevos vientos evaluativos, que nos invitan a entender la evaluación como parte de un proceso de aprendizaje compartido, suponen un cambio cualitativo desde el punto de vista teórico y metodológico. Incluso los autores con enfoques más clásicos, señalan que cada vez es más necesario crear un diseño metodológico ad hoc, que sea apropiado para cada situación específica y/o para cada contexto político. Si esto es así en un marco general de evaluación, sin duda cobra mayor sentido en la evaluación que trate de implicar a los niños y niñas los procesos evaluativos. Entendemos con Nirenberg (2000) que la evaluación ha de ser un proceso continuo y programado de reflexión, basado en procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpre-

tación de información, para formular juicios valorativos fundamentados y comunicables que permitan reorientar la acción para producir los cambios deseados. Pero además es necesario situar la evaluación en el plano del aprendizaje compartido entre quienes participan en la gestión de los proyectos, de modo que sean capaces de provocar las transformaciones necesarias, y en los modos de actuar para su resolución. Como vemos, más allá de las tradicionales visiones de las evaluaciones las apuestas actuales apuntan hacia la incorporación, en el propio proceso evaluativo, de todos los actores involucrados.

4.1.- Diferencias entre evaluación tradicional y participativa

Frente a la evaluación tradicional, la evaluación participativa debe incluir en el diseño, la ejecución y elaboración final, a los diferentes actores sociales que afectan o han sido afectados por una intervención. decidiendo cómo debe ser medido el progreso y qué resultados se esperan obtener. La evaluación participativa busca por un lado explicar, para tratar de entender más y mejor a los actores; y su acción y además busca una aplicación concreta (utilizando los datos a fin de mejorar las acciones presentes y futuras) e implicar (usando la evaluación como un medio de movilización social).

Algunos de los principios de la evaluación participativa son, en primer lugar, la participación de todos los agentes involucrados, incluidos los niños y niñas, en el diseño de procesos y en los análisis. Además implica la negociación sobre métodos, indicadores, uso de información y, por

lo tanto, una acción consecuente. Y finalmente, busca el aprendizaje compartido, la flexibilidad en el proceso y la mejora posterior. Si además persigue entender la evaluación como un proceso de aprendizaje colectivo todos los agentes involucrados habrán de actuar como co-evaluadores buscando el protagonismo de los implicados. De esta forma el diseño debería ser un proceso programado y sostenible y, sobre todo, ser algo más que una moda. Todo ello supone minimizar la distancia (real y simbólica) que ha existido tradicionalmente entre "el evaluador y los beneficiarios" así como reducir sesgos metodológicos será sin duda uno de los mayores retos a enfrentar.

Siguiendo a Cernea (1995:495), la necesidad de los enfoques participativos en la evaluación surge porque, además de orientación técnica, los proyectos necesitan orientación social y la incorporación de una perspectiva sociológica en todo el ciclo; entendiendo la adecuación cultural como una clave fundamental para el éxito del proyecto. Implica entonces, una triangulación de actores (y por lo tanto de miradas) de métodos y enfoques. En este sentido los aportes de lo que se ha venido en llamar la Nueva Sociología de la Infancia²² (su mirada sobre esta como actores sociales, sujetos de derecho y entendiendo la infancia como un fenómeno social), imprimen un mayor énfasis a esta necesidad evaluativa con la infancia.

Por ello la evaluación participativa debe permitir enriquecer perspectivas

y cobrar mayor legitimidad para los actores sociales ya que genera un conocimiento útil. Para ello es necesario incorporar la evaluación de forma cotidiana en la gestión del proyecto y por lo tanto, garantizar una mayor flexibilidad al contexto del proyecto así como a sus principales destinatarios. Generar aprendizajes sobre el propio proyecto evaluado, implica además un proceso de formación que permita su mejora, impulsar cambios, e incrementar las posibilidades de su utilización. Para ello hay que reforzar las habilidades de los actores para la resolución de sus problemas, entendiendo que la evaluación ha de capacitar para la acción y el conocimiento. Cabría entonces preguntarse ¿por qué tiene sentido la evaluación participativa? ¿y porque específicamente con niños?

En primer lugar podríamos apuntar razones de tipo ético ya que todos aquellos que tienen intereses o se involucran en un proyecto tienen derecho a opinar, teniendo en cuenta los diferentes aspectos que les afectan, ya sea de forma personal o institucional. Además, por motivos epistemológicos, ya que cada tipo de actor, de acuerdo a su posición, tiene una mirada particular acerca de los diferentes factores que inciden de forma negativa o positiva en los resultados de cada acción así como de la realidad y contexto de la intervención. La conjunción de estos diferentes saberes y posiciones implica, de esta forma un conocimiento más amplio y profundo, una triangulación de enfoques. En este sentido, los niños y niñas no sólo tienen su propia visión del mundo, sino que ésta es muy diferente a la de los adultos, y se debe de tomar en cuenta en los proyectos de interven-

22 - Para conocer en detalle sobre este preciso enfoque sociológico, consultar, entre otros: JAMES & PROUT (1990); JENKS (1982); JENKS (1996). QVORTRUP (1994); QVORTRUP (1993); (1994a) (1994b) QVORTRUP (1999). WINTERSBERGER (1992)

ción con este colectivo. Y además por razones de eficacia: si todos los agentes implicados se involucran desde las primeras fases de la evaluación, no sólo contribuirán de forma activa en el proceso evaluativo sino que será un factor de éxito en la viabilidad de las recomendaciones que la evaluación

proponga y adoptarán un mayor compromiso en el momento de la aplicación de sus resultados.

Veamos cuáles pueden ser las principales diferencias entre ambos enfoques en la evaluación.

CUADRO NÚMERO 4

Evaluación tradicional versus participativa en proyectos enfocados a la infancia²³

	EVALUACIÓN TRADICIONAL	EVALUACIÓN PARTICIPATIVA
Sinónimos	Evaluación sumativa	Evaluación formativa
Propósito	Rendición de cuentas. Mejora de la gestión. Auditoría. juicios, responsabilidad.	Participación y aprendizaje, cambio institucional. Solución de problemas, construcción de conocimiento
Proceso	Sectorial, excluyente, jerárquico y vertical.	Interdisciplinario y holístico, incluyente, no jerárquico y horizontal.
Rol del evaluador	Evaluadores externos asumen rol de técnicos.	Evaluadores asumen rol de facilitadores apoyados por los propios niños y niñas
Equipo evaluador	Distancia con la población beneficiaria. "Evaluador distanciado"	Se explicita la proximidad y la confianza basadas en un proceso sistemático. "Evaluador apegado, comprometido"
Qué, objeto de medición	Indicadores predeterminados	Indicadores identificados colectivamente.
Cómo, Métodos de evaluación	Métodos formales, complejos cuantitativos	Métodos informales, cualitativos y apropiados a la infancia
Cuándo	En momentos puntuales	Periódicamente, incluidos en la programación
Para quiénes	Propiedad del agente externo	Apropiación por los actores locales
Estructura del Informe	Informe técnico, extenso y único	Informes ad hoc, breves y enfocados (más de uno según necesidades)

4.2.- Viejas y nuevas representaciones sociales sobre infancia

Como ya se ha indicado, en el actual debate sobre las representaciones sociales acerca de la infancia, existen diferentes visiones, en ocasiones encontradas; de esta forma conviven viejas y nuevas representaciones no exentas de contradicciones. Entre las

visiones que se mantienen de estos escenarios heredados, los niños son vistos como víctimas pasivas, conflictivos, vulnerables y desamparados. Existe además, y aún de forma generalizada, una cultura de la prescindibilidad e invisibilidad social de la infancia. Desde estos enfoques tradicionales, la infancia siempre ha sido definida en relación a otros, generalmente en relación a los adultos que constituyen "la norma", de tal forma que una identidad per se no tiene cabida. Esto ha reforzado aquellas imágenes

23.- Elaboración propia a partir de datos de Gallego (1999).

que sostienen que la infancia es sólo una “etapa de preparación para la vida”. Por eso, es frecuente que los adultos se otorguen la veracidad de la máxima según la cual los adultos “sabemos siempre lo que es mejor para los niños y niñas”. Además se ha puesto un mayor énfasis en una visión basada en las necesidades frente a los enfoques basados en los derechos. Todo estos elementos han contribuido a que se instale, en el imaginario colectivo, una visión hegemónica entre las culturas adultocéntricas una representación social de la infancia como objeto de protección.

Sin embargo, desde hace ya algunos años nuevos escenarios sobre la infancia se van instalando, con mayor o menor fortuna, en diferentes ámbitos y también en el contexto evaluativo. Esto ha sido posible por varios factores. Como ya se ha argumentado además del marco internacional de derechos, el desarrollo de enfoques y técnicas participativas aplicados en diferentes procesos, implica una tendencia hacia el reconocimiento y la visibilidad de los niños y niñas como actores sociales.

Estas nuevas imágenes sobre la infancia, si bien reflejan un enfoque más apropiado desde el punto de vista epistemológico, hacen necesario repensar nuevos métodos de investigación y evaluación, incorporando de forma transversal en la programación y la metodología de proyectos los derechos de la infancia.

4.3.- Retos metodológicos de la evaluación de proyectos con infancia

Con el ánimo de ver las vidas de los niños y niñas con la misma clari-

dad que la de los adultos, superando así invisibilidades no admisibles con este colectivo, y conocer cómo afectan las intervenciones de los proyectos en sus vidas, podemos apuntar algunos retos de adecuación metodológica para tener en cuenta en los diseños y procesos de una evaluación.

En primer lugar se debe partir de una preocupación: la de reconocer que los niños y niñas no han tenido voz dentro de las ciencias sociales, poniendo a los niños y niñas en primer plano para conocer en detalles sus vidas, y cómo éstas son afectadas (de forma positiva y negativa) por los proyectos de intervención. En segundo lugar, debemos partir de una necesidad: la de cambiar la posición de los niños y niñas en las ciencias sociales, y específicamente en los estudios y prácticas sobre evaluación, revisando el marco conceptual que puede influir en la representación de los niños y niñas y explorando nuevas metodologías más acordes con nuevas miradas. En tercer lugar esta adecuación metodológica, debe tener presente que la infancia como categoría social implica desafíos especiales: la complejidad epistemológica y metodológica de las preguntas que surgen en las prácticas de evaluación con niños y niñas nos reta a conocer de forma apropiada qué preguntas hacer, de qué forma hacerlas, así como, qué preguntas no hacer. Además, debe perseguir algunos objetivos concretos como interiorizar las implicaciones teóricas y políticas de tratar a los niños como actores sociales en contextos y situaciones donde tradicionalmente se les ha negado el derecho de participación. Fomentar la participación tras procesos de baja autoestima, en el marco de un colectivo no acostumbrado a

participar, no puede tener nunca un efecto inmediato. Una de las formas de promover estos procesos es ir generando y adecuando espacios donde los participantes se sientan cómodos y que el aprendizaje en el proceso evaluativo resulte incluso divertido para los niños y niñas. Debe, finalmente, sortear algunos retos negociando acciones que no supongan iniciativas mediáticas de alcance y meramente puntuales promoviendo de forma progresiva el desarrollo de competencias personales e institucionales, entre el propio equipo de evaluadores y en los niños y niñas.

4.4.- Retos del propio rol del equipo evaluador

Otra condición fundamental será entender a la infancia como un posible y válido agente implicado en la evaluación, cuestionando de esta forma las incomprensibles supremacías por razones generacionales. Sin embargo negociar con los mandatarios de la evaluación la inclusión de la infancia como agente evaluador será probablemente una de las tareas más complicadas ya que aún existen muchas barreras ideológicas para una implicación real y efectiva de los niños y niñas.

Además en el debate actual en esta disciplina hay que tener en cuenta los conocimientos y sentimientos del propio equipo evaluador. Para ello debemos partir de algunas premisas. El profesional de la evaluación ha de conocer, comprender y comprometerse con los derechos de la infancia. De esta forma su rol se centrará en ser un facilitador flexible del proceso evaluativo guiando a los niños y niñas para valorar los proyectos en los que participan, descubrir su realidad

y analizarla. Implica entonces valorar y toma en serio las capacidades de la infancia, sus experiencias, vivencias y opiniones. Además debe estar abierto al aprendizaje y reconocimiento de los errores, sin olvidar que la infancia no es un grupo homogéneo, en su interior existen diferencias de edad, etnia, género, clase social, por lo que ser sensible a estas diferencias, ha de ser un elemento a tener en cuenta. Sobre sus habilidades en el proceso, se pueden apuntar ideas como: manejar con soltura técnicas para consultar a los niños y niñas en las diferentes etapas; ofrecer la iniciativa a los niños y niñas, permitiéndoles hacer las cosas de la forma más apropiada; manejar adecuadamente los procesos de observación y participación; y hacer posible la transformación de las relaciones de poder entre adultos, niños y niñas, sin limitarse a que sean meros informantes a quienes escuchamos y "que respondan a preguntas". Y aunque pueda parecer obvio, nunca se debe utilizar a los niños y niñas como elemento "decorativo" de las evaluaciones.

Por último cabría señalar algunas limitaciones de los procesos de evaluación participativa. En ocasiones la generalización se basa en muy poca información o en muy pocos informantes, si bien los resultados de las evaluaciones tienen siempre mayor aplicabilidad en el contexto donde se llevan a cabo. Un proceso realizado velozmente puede invalidar el análisis llevado a cabo y es necesario ser cuidadoso con la creación de grandes expectativas en el contexto en el que se realiza. Encontrar el equipo con la trayectoria apropiada en materia de trabajo con infancia y con una apuesta por el enfoque de derechos, no siempre es sencillo, por ello hay que ser

muy preciso en la definición del perfil del equipo evaluador cuando se redacten los Términos de Referencia (instrucciones básicas-modelo de contrato donde se reflejan los principales objetivos y metodología de la evaluación).

Conclusiones

La existencia de la Convención lleva implícita una nueva imagen de la infancia que indudablemente tiene un valor histórico, social y político trascendental, pues nos invita a superar el adultocentrismo evitando presencias subordinadas de la infancia en la vida social. Este acuerdo internacional permite además superar culturas y acciones de carácter asistencial y de corto alcance, aun cuando subsisten todavía dificultades para su plena puesta en práctica, sobre todo, en lo que a derechos de participación se refiere. Pero de lo que no hay duda es de que la Convención marca un hito en el trabajo con la infancia que aún puede abrir nuevas perspectivas enriquecedoras.

A lo largo de este artículo hemos tratado de señalar que no necesariamente toda propuesta participativa ha ido acompañada de un cambio en las prácticas, ya que estos cambios exigen una nueva mirada hacia la infancia, que son hoy en día, las relacionadas con un compromiso hacia una real y sostenida participación de la infancia en todos los asuntos que les afectan; es de esa manera cómo se construyen las vías hacia una apuesta que tenga en cuenta el componente educativo y de desarrollo que para los niños y niñas implica estar incluidos en procesos de participación social.

Además en materia de evaluación queda mucho por debatir²⁴; tan sólo se ha pretendido esbozar algunas ideas sobre cómo los nuevos enfoques participativos están inmersos en un debate en activo para encontrar las vías más adecuadas que hagan realidad un efectivo ejercicio de los derechos de participación de los niños y niñas. Si éstos pueden ser sujetos activos en sus vidas cotidianas, también pueden ser investigadores y evaluadores activos en los proyectos en los que estén implicados. La sistematización y publicación de algunas experiencias aisladas en la tarea de implicar a los niños y niñas de una forma más activa, y no meramente como informadores, empiezan a arrojar luces en cuanto a las vías para armonizar esta convergencia en construcción, no exenta de luces y sombras. Superar algunas barreras, manejar adecuadamente los procesos de negociación inherentes a todo quehacer evaluativo y estar abiertos al aprendizaje, constituyen tan sólo algunos de los ingredientes para implicar a los niños y niñas como co-evaluadores en los equipos.

Por ello son necesarios nuevos modelos que se traduzcan en herramientas y técnicas educativas que fortalezcan la capacidad de los adultos de fomentar, acompañar y enriquecerse con nuevas experiencias de participación infantil, de manera tal que de los discursos se pase a un compromiso efectivo como parte de un elemento estratégico para el desarrollo de políticas, programas y proyectos dirigidos a la infancia.

24. - En la bibliografía se pueden encontrar algunas referencias interesantes sobre evaluación e investigación con infancia; especialmente: ALDERSON (1995) BOYDEN y ENNEW (2001) CHISTENSEN & JAMES (2000) DELFOS (2000) FRASER (2004).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALDERSON, P. (1995) *Listening to Children: Children, Ethics and Social research*. Barkingside: Barnardo's.
- ALFAGEME, E., CANTOS, R. y MARTÍNEZ, M. (2003) *De la participación al protagonismo infantil Propuestas para la acción*. Madrid, Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- ARIÈS, P. (1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, Taurus.
- BARATTA, A. (1998), "Infancia y democracia" En: García Méndez, E. / Beloff, M.: *Infancia, Ley y Democracia en América Latina*, Temis Verlag, Santa Fe de Bogotá.
- BAKER, R., PANTER- BRECK, C. and TODD, A. (1996) "PRA with children in Nepal. childhood, children out of place: special issue on working and street children". *Childhood*, 3(2) May: 171-194.
- BEMAK, F. (1996) "Street researcher: a new paradigm redefining future research with street children". *Childhood*, 3 (2): 147:156.
- BEN-ARIEH, A., KAUFMAN, H. N., ANDREWS, B. A., GOERGE, R, LEE, B.J and ABER, J.L. (2001) *Measuring and Monitoring Children's Well Being Netherlands: Kluwer Academic Press*.
- BOYDEN, J. y ENNEW, J. (2001) *La infancia en el centro de atención: un manual para la investigación participativa con niños*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Save the Children Suecia.
- CERNEA, M. (coord.) (1995) *Primero la gente. Variables sociológicas en el desarrollo rural*. México. Fondo de Cultura Económica.
- CHISTENSEN, P. & JAMES, A. (2000) *Researching with Children. Perspectives and Practices*. London: Falmer Press.
- CREE, V.E., KAY, H. & TISDALL, K. (2002) "Research with children: sharing the dilemmas", *Child & Family Social Work*. 7 (1): 47-56.
- CROWLEY, ANNE & PHIL TRESEDER. (2001) *Taking the Initiative: Promoting Young People's Participation in Decision Making in Wales*. Published by the Carnegie Young People Initiative. 2001 Save the Children's Wales.
- DAVIS, J. M (1998) "Understanding the meanings of children: A reflexive process". *Children & Society*. 12 (5) 336-348.
- DELFO, M. (2000) *¿Me escuchas? Cómo conversar con niños de cuatro a doce años*. Amsterdam. Foundation Bernard van Leer.
- DELGADO, J.M. (coord) (1995) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid. Síntesis.
- DETHERIDGE, T. (2000) "Research involving children with severe learning difficulties", in A. Lewis and G. Lindsay (eds), *Researching children's perspectives*. Open University Press. Buckingham.
- FRASER, S. et al. (eds) (2004) *Doing Research with Children and Young People*. London. Sage/ OUP.
- GALLEGO, I. (1999) "El Enfoque del Monitoreo y la Evaluación Participativa (MEP): batería de herramientas metodológicas". *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, No. 4 (pp. 103-135).
- GREEN (1999) *Participación. Resumen de textos sobre participación elaborado por Acción por los Niños*. Perú. <http://www.accionporlosninos.org.pe/TEXTOS/Foro87.doc>
- GREIG, A. & TAYLOR, J. (1999) *Doing Research with Children*. London. Sage.
- GRODIN, M. and GLANTS, L. (1994) *Children and research subjects: science, ethics and law*, Oxford University Press.

- GUALDA, E. y RODRÍGUEZ, I. (2002) Investigando la infancia: una propuesta metodológica. Colección: Working Papers. Fundación Centro de Estudios Andaluces. Sevilla.
- HART, R. (2001) La participación de los niños en el desarrollo sostenible. Barcelona, PAU Education. 203.
- HILL, M. (1997) Participatory research with children, in child and family social work, London, Blackwell, pp. 185-203.
- HOOD, S., KELLY, P., and MAYALL, P. (1996) Children as research subjects: a risky enterprise. *children and society* 10 (2): 117-28.
- HURLEY, N. (1998) Straight Talk: working with children and young people in groups, York: Joseph Roentrie Foundation.
- IIED (2001) Children's participation-evaluating effectiveness. PLA NOTES n° 42. IIED. www.earthprint.com
- JAMES, A. & PROUT, A. (Eds.) (1990) Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood. London. The Falmer Press.
- JENKS, C. (1982) "Introduction: Constituting the Child", en: Jenks, Chris (ed.) (1982) *The Sociology of Childhood. Essential Readings*. London. Gregg's Revivals.
- JENKS, C. (1996) *Childhood*. Routledge. London.
- JIMENEZ, R.A. El desarrollo de los derechos humanos: los derechos económicos, sociales y culturales. Consejo Latinoamericano de Estudios del Derecho Internacional y Comparado. <http://www.coladimx.org/>
- KEYFALEW, F (1996) "The reality of child participation in research: experience from a capacity-building programme", *Childhood* 3(2): 203-14.
- LANSDOWN, G. (2001) Promouvoir la participation des enfants au processus décisionnel démocratique. Florencia, Innocenti-UNICEF.
- LEWIS, A. & LINDSAY, G. (1999) *Researching Children's Perspectives*, Buckingham: Open University Press.
- LEWIS, V. et al. (eds) (2004) *The Reality of Research with Children and Young People*. London. Sage/OUP.
- MANN, G. & SMITH, E. (1997). *Youth to Youth: A Program Guide*. Toronto. Save the Children Canada.
- MARTÍNEZ, M. y LIGERO, J.A. (2003) "Infancia, derechos y familia: representaciones sociales", *Portularia, Revista de Trabajo Social*. N° 3.
- MAUSE de, L. (1982) *Historia de la infancia*. Madrid. Alianza Universidad.
- MILLER, J. 1997. *Never Too Young*. London. Save the Children.
- MOKATE, K.M. (2003) *Convirtiendo el "monstruo" en aliado: la evaluación como herramienta de la gerencia social*. Serie de Documentos de Trabajo I-23. Banco Interamericano de Desarrollo.
- MORROW, V. and RICHARDS, M. (1996) "The ethics of social research with children: an overview", *Children and Society* 10 (2).
- NIRENBERG, O. et al. (2000) *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires. Paidós-Tramas Sociales.
- NOGUEIRO, N.W. (1999). "A Convenção internacional sobre o direito da criança e a busca do equilíbrio entre proteção e responsabilização" en *Sistema de garantia de direitos*. Cendec. Brasil.
- PILOTTI, F. (2000) *Globalización y Convención sobre los derechos del niño: el contexto del texto*. Washington, Organización de Estados Americanos.

PRETTY, J. (1995). *A Trainer's Guide for Participatory Learning and Action*. London: IIED.

PUNCH, S. (2002) "Research with children: the same or different form research with adults?" *Childhood*, 9(3): 321:341.

QVORTRUP, J. (1993) "Nine Theses about 'Childhood as a Social Phenomenon'". en: Qvortrup, Jens (ed.) *Childhood as a Social Phenomenon. Lessons from an International Project*, Viena. European Centre for Social Welfare Policy and Research.

QVORTRUP, J. et al (Eds.) (1994a) *Childhood matters. Social theory, practice and politics*. European Centre Vienna, Avebury.

QVORTRUP, J. (1994b) "Formas de acercarse a las vidas y actividades de los niños" en *Investigación y políticas de infancia en Europa en los años 90*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid.

QVORTRUP, J. (1999) *Childhood and Societal Macrostructures. Childhood Exclusion by Default*, Odense (Dinamarca), Department of Contemporary Cultural Studies (University of South Denmark).

PRETTY, J. (1995). *A Trainer's Guide for Participatory Learning and Action*. London. IIED.

PUNCH, S. (2002) "Research with children: the same or different form research with adults?" *Childhood*, 9(3): 321:341.

RATNA, K. & REDDY, N. (2002) *A journey in children's participation. The Concerned for Working Children*. The Concerned for Working Children. L B Shastri Nagar. Vimanapura, Bangalore.

SAURI, G. (2002). "La Convención sobre los Derechos del Niño y su Aplicación en México", en *Infancia mexicana, compromisos por cumplir*. México. Red por los Derechos de la Infancia.

SAVE THE CHILDREN (1999) *A journey of discovery: children's creative participation in planning*. London.

Save The Children. SOLBER, A. (1996) "The Challenge in Child Research: From 'being' to 'doing'", in J. Brammen and M.O'Brien *Children and Families: Research and Policy*. London. Falmer Press.

TONUCCI, F. (1982) "De los Consejos de los niños a la ciudad de los niños". En *II Encuentro Ciudad de los Niños*. Madrid. Acción Educativa.

WINTERSBERGER, H. (1992) "La infancia moderna" en *Investigación y políticas de infancia en Europa en los años 90*. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales.

WOODHEAD, M. and FAULKNER, D. (2000) "Subjects, objects or participants? Dilemmas of psychological research with children", in P. Christensen and A. James (eds) *Research with children: perspectives and practices*. London. Routledge Falmer.