

Máster en Desarrollo y Cooperación Internacional

Hegoa

Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional
Nazioarteko Lankidetzeta eta Garapenari Buruzko Ikasketa Institutua

Trabajo Fin de Máster

Experiencias de participación Infantil en
el Territorio Histórico de Bizkaia:
Un análisis con enfoque de derechos

Ana Barcenas Viñas

(Curso 2015/2016)



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

Tutor:

Xabier Aierdi Urraza

Septiembre 2016

Hegoa. Trabajos Fin de Máster, nº 30

Hegoa
www.hegoa.ehu.es
✉ hegoa@ehu.es

UPV/EHU. Edificio Zubiria Etxea
Avenida Lehendakari Agirre, 81
48015 Bilbao
Tel.: (34) 94 601 70 91 --- Fax.: (34) 94 601 70 40

UPV/EHU. Biblioteca del Campus de Álava.
Nieves Cano, 33
01006 Vitoria-Gasteiz
Tfno. / Fax: (34) 945 01 42 87

UPV/EHU. Centro Carlos Santamaría.
Plaza Elhuyar, 2
20018 Donostia-San Sebastián
Tfno.: (34) 943 01 74 64



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-Compartirigual 3.0 Unported](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

**EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN INFANTIL
EN EL TERRITORIO HISTÓRICO DE BIZKAIA: UN ANÁLISIS CON
ENFOQUE DE DERECHOS**



MÁSTER OFICIAL EN DESARROLLO Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea
Instituto Hegoa y departamentos de Economía Aplicada I y Economía Aplicada IV

Trabajo Fin de Máster
ANA BÁRCENAS VIÑAS

Tutorización:

Dr. Xabier Aierdi Urraza

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea



AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento a las administraciones, organizaciones y profesionales que han colaborado en esta investigación por facilitarme el trabajo con su accesibilidad, disponibilidad y participación.

Mi especial agradecimiento a las niñas, niños y adolescentes que han participado en los grupos de reflexión aportando sus percepciones, opiniones y propuestas.

Eskerrik asko a Xabi por saber expresar lo abstracto con talento e ilusión y a Txulu por compartir tiempos e ideas.

Con el deseo, de que este trabajo contribuya a un mayor conocimiento de la realidad de la participación infantil y permita mejorarla.

FOTOGRAFÍA DE LA PORTADA:

© Ana Bárcenas Viñas

DIBUJOS DE LA INVESTIGACIÓN:

© Xabier Estremera Goñi

Septiembre 2016.

Índice de contenidos

INTRODUCCIÓN.....	5
1. FORMULACIÓN Y ACOTAMIENTO DEL TEMA.....	5
2. JUSTIFICACIÓN	5
3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	7
4. METODOLOGÍA	11
5. ESTRUCTURA DEL TRABAJO	12
CAPITULO I. CLAVES CONCEPTUALES.....	13
1. UN ENFOQUE PARA COMPRENDER LA(S) INFANCIA(S).....	14
2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE LA SOCIOLOGÍA DE LA INFANCIA	20
3. EL ENFOQUE DE DERECHOS EN LA INFANCIA	30
4. ACERCAMIENTO A LAS TEORÍAS DE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL.....	38
4.1 ¿QUÉ ES LA PARTICIPACIÓN INFANTIL?	38
4.2 DISCURSOS SOBRE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL.....	39
4.3 EL PROTAGONISMO INFANTIL.....	45
5. LOS DERECHOS DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES EN LA AGENDA DEL DESARROLLO Y LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL.....	47
CAPÍTULO II. ANÁLISIS DE CONTEXTO	54
1. MARCO NORMATIVO EN RELACIÓN A LOS DERECHOS DE PARTICIPACIÓN INFANTIL.....	55
1.1 MARCO NORMATIVO INTERNACIONAL.....	55
1.2 MARCO NORMATIVO NACIONAL	57
1.3 MARCO NORMATIVO LOCAL.....	59
2. ESTUDIO DE CASOS EN EL TERRITORIO HISTÓRICO DE BIZKAIA.....	63
2.1 EXPERIENCIAS DE SERVICIOS MUNICIPALES	65
2.2. EXPERIENCIAS REALIZADAS INICIALMENTE EN CENTROS EDUCATIVOS	68
2.3 EXPERIENCIAS EN EL TIEMPO LIBRE Y OCIO EDUCATIVO	73
2.4 ORGANISMO QUE VELA POR LOS DERECHOS DE LA INFANCIA.....	76
CAPÍTULO III. RESULTADOS Y ANÁLISIS DEL TRABAJO DE CAMPO.....	78
1. MARCO METODOLÓGICO	79
2. RESULTADOS Y ANÁLISIS	83
2.1 PERCEPCIONES DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES.....	86

2.2 PERCEPCIONES DE EDUCADORAS Y EDUCADORES SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES	105
2.3 PERCEPCIONES DE PROFESIONALES QUE TRABAJAN EN EL ÁMBITO DE LA INFANCIA Y LA PARTICIPACIÓN (PERSONAL TÉCNICO).....	115
2.4 RESULTADOS A NIVEL DE HIPÓTESIS Y VARIABLES.....	128
CAPÍTULO IV. REFLEXIONES: HACIA UN MODELO DE PARTICIPACIÓN PROTAGÓNICA Y CON PERSPECTIVA DE GÉNERO	132
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	140
ANEXOS.....	151

INTRODUCCIÓN

1. FORMULACIÓN Y ACOTAMIENTO DEL TEMA

La presente investigación etnográfica explora la participación infantil en el territorio histórico de Bizkaia.

Poniendo en práctica la sociología de la infancia y el enfoque de derechos en el que el marco es la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) y con la premisa de visibilizar dicha temática, se prioriza incorporar a niñas, niños y adolescentes¹, para darles voz.

Los resultados del trabajo de campo arrojan la necesidad de contar con estudios y diagnósticos en este terreno, donde estén presentes sus protagonistas, para poder conocer profundamente y mejorar las condiciones de la participación infantil.

Se ofrece un análisis pormenorizado de los grupos que se han llevado a cabo agrupando niñas y niños, adolescentes, personal educador y personal técnico que trabaja para la infancia.

La metodología empleada conllevó un mapeo previo que incluyó entrevistas informales (no estructuradas), para realizar con posterioridad, grupos de reflexión, entrevista individual en profundidad (semiestructurada) y observación participante. Así, se parte de las propias experiencias, percepciones y valoraciones de estos actores sociales, complementadas con las visiones de las personas adultas implicadas.

A partir del análisis de los agentes que se encuentran involucrados, se plantean reflexiones, teniendo en cuenta el enfoque de derechos en la participación y la perspectiva de género, que vislumbrarían propuestas que indudablemente refuerzan la presencia de niñas, niños y adolescentes (NNA) en la toma de decisiones que aludan a su futuro y que defiendan sus derechos.

2. JUSTIFICACIÓN

Las insatisfactorias explicaciones sobre el comportamiento de niñas, niños y adolescentes, su papel en la sociedad y en las ciencias sociales, generaron el nacimiento de la Nueva Sociología de la Infancia, que considera a la misma como una construcción social e incorpora la visión del colectivo infantil a la sociedad, aportando explicaciones sociológicas al fenómeno de la infancia y visibilizando como actores sociales a niñas, niños y adolescentes, considerándoles sujetos de derechos,

¹ En ocasiones, a lo largo del texto se menciona solo a niñas y niños. En ambos casos, la distinción obedece a tener menos de 18 años, siguiendo el artículo 1 de la Convención sobre los Derechos del Niño.

apelando al marco instaurado por la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.

Este nuevo enfoque para el estudio de la infancia, visibiliza los contextos infantiles y sus temáticas, así como las percepciones de la infancia y sus diferentes concepciones en general, ya que han permanecido invisibilizadas, generándose unas sólidas representaciones sociales (Ariès, 1986).

Con el tiempo, otras disciplinas de las ciencias sociales se han decantado por perspectivas en las que el centro son las niñas y los niños, englobándose en la denominación de *nuevos estudios de infancia*. Así, es relativamente reciente la concepción y la reivindicación de la infancia como sujetos de derechos y oportunidades.

La participación infantil sigue siendo un reto para nuestras sociedades, para las sólidas estructuras de poder y sus consecuentes privilegios dominados por las personas adultas y para los modos organizativos que afectan a la infancia.

En lo que respecta a dicha temática en el territorio histórico de Bizkaia, su exploración ha sido escasa², incluyendo el ámbito académico. El análisis de esta realidad se torna pertinente, máxime si tenemos en cuenta la desafección hacia las niñas y los niños en las ciencias sociales. Así, se pretende contribuir a la relevancia social y teórica de la infancia, que pasa por la concienciación y construcción de nuevos espacios en los que niñas y niños sean protagonistas. Un fracaso de la sociedad es no contar con ellas y ellos, siendo la última minoría que falta por incorporar social y políticamente. Así, parece clara la necesidad de poner en práctica una mirada global y empezar por realidades locales que pongan el foco en la infancia, para generar procesos de desarrollo, cambio y transformación social, apoyándonos de metodologías como la etnografía de la infancia³.

El reflejo de los obstáculos epistemológicos en este campo, o aparentes vacíos de conocimiento, reafirman la imperiosa necesidad de promover iniciativas, que impulsen un mayor debate, toma de conciencia y análisis sobre la participación infantil, en el cual se den más y mejores aportaciones que allanen el camino, para que posteriormente se pueda consolidar como ámbito de estudio.

Además, es tarea pendiente, no sólo llevar al terreno de la investigación, sino sobre todo a la práctica política, inserta en nuestra cotidianidad, una perspectiva inclusiva de las niñas y los niños, que enfatice tanto la igualdad como la diversidad. Del mismo

² No se han encontrado fuentes que abarquen exclusivamente el territorio histórico de Bizkaia. No obstante, destacamos como referencias en torno a la participación, un informe que se enmarca en Euskadi sobre experiencias de participación de niñas, niños y adolescentes en los procesos de decisión, realizado por Save the Children Euskadi (2013).

³ En el apartado titulado marco metodológico profundizamos en la etnografía de la infancia.

modo, no debemos olvidar la importancia de dotar de recursos, diagnósticos, métodos co-participativos, y antipatriarcales, que integran el enfoque de género en la infancia, asegurando una mayor eficacia y equidad de sus situaciones. En este sentido, UNICEF, en el *Informe Mundial de la Infancia, 2007*, ya sugería como medida decisiva con respecto a la igualdad de género: *“la mejora de las investigaciones y los datos referidos a cuestiones de género que resultan imprescindibles para conquistar avances en esa dirección”* (UNICEF, 2008: 10).

Sólo mediante un conocimiento profundo de la fuerza y el alcance de la dominación patriarcal en nuestras sociedades, es como podremos plantear reformas sociales radicales que lo disipen hasta eliminarlo. Esto ha de incluir, prioritariamente, una auténtica intención de ruptura con lo anterior, dotando de medidas legales efectivas, que obliguen a las y los *policy makers* a empezar a solucionarlos.

Es por ello, que estos procesos aluden al cambio de mentalidades, incluyendo la consideración de niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos y oportunidades y como miembros plenos de otro tipo de sociedades, llámense democráticas, reflejándose a su vez, en las ansiadas nuevas ciencias sociales, generando a su vez, interés en los estudios de la infancia, como un campo de estudio necesario y que debe sistematizarse.

Así, se pretende visibilizar y posicionar la temática, reflexionando y reclamando una investigación para la acción que complementé las políticas públicas y que reconfigure las agendas políticas.

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Se pretende contribuir a visibilizar la participación infantil en el territorio histórico de Bizkaia, mediante un análisis con enfoque de derechos, poniendo en práctica el marco internacional que garantiza los derechos de niñas, niños y adolescentes.

Así, se plantean los siguientes objetivos:

- Conocer algunas de las experiencias de participación infantil que nos hablan de las niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos⁴.
- Compilar las percepciones en torno a la participación que se realiza en las experiencias seleccionadas, por parte de las niñas, niños y adolescentes, el personal educador y el personal técnico que trabaja para la infancia.
- Realizar un análisis del discurso mediante un enfoque de derechos.

⁴ Más adelante explicaremos con detenimiento a qué alude dicho concepto. Básicamente se refiere a defender y exigir los derechos. En definitiva, empoderarse.

- Aportar reflexiones teniendo como referencia la participación protagónica de la infancia y la perspectiva de género.

En relación a las hipótesis, se procurará demostrar que las experiencias analizadas no cuentan con una incorporación significativa del enfoque de derechos, ni de la perspectiva de género.

Así, se han considerado experiencias sobre diversos tipos de participación que tienen distintas lecturas a la hora de tomar en cuenta las relaciones entre los espacios y con las personas adultas, los tiempos y los recursos empleados.

Las hipótesis que se han contemplado en cada una de las categorías consideradas son las siguientes:

a) Enfoque de derechos:

Las experiencias de participación infantil que se van a explorar no trabajan de forma sistemática el enfoque de derechos, de lo que se deriva un desconocimiento por parte de los mismos en las niñas, niños y adolescentes y por lo tanto en la anulación de posibilidades de reclamarlos en caso de vulneraciones.

b) Perspectiva de género:

La aplicación de la perspectiva de género en las experiencias que se van a explorar no se aplica porque no se considera prioritario y/o relevante. De tal modo, que la configuración de las percepciones de niñas, niños y adolescentes sobre el género es inexistente.

c) Percepciones y discursos de las niñas, niños y adolescentes sobre su participación:

Las niñas, niños y adolescentes tienen una concepción positiva de la participación que realizan, dado que sienten que sus aportaciones y/o propuestas son contempladas a la par que escuchadas.

d) Tipo de participación:

Las experiencias de participación infantil que se van a explorar muestran en la mayoría de los casos la puesta en práctica de una participación social con escasas posibilidades de realizar incidencia política y de tomar decisiones en los asuntos que les afectan.

A continuación, se presenta la siguiente tabla que resume las hipótesis realizadas con sus consecuentes variables e indicadores.

Tabla 1.
Formulación de hipótesis, variables e indicadores de la investigación, 2016.

Categoría de hipótesis	Formulación de la hipótesis	Variables	Indicadores
Enfoque de derechos	1. Las experiencias de participación infantil que se van a explorar no trabajan de forma sistemática el enfoque de derechos, de lo que se deriva un desconocimiento por parte de los mismos en las niñas, niños y adolescentes y por lo tanto en la anulación de posibilidades de reclamarlos en caso de vulneraciones.	1.1 Incorporación de la Convención u otros textos en torno a los derechos infantiles como referencias en la intervención o en el diseño/planificación.	1.1.1 Desconocimiento del marco normativo relativo a los derechos infantiles. 1.1.2 Ausencia en los discursos sobre la puesta en práctica de metodologías relativas a derechos infantiles en la intervención con niñas, niños y adolescentes y en el diseño y/o planificación. 1.1.3 La puesta en práctica de los derechos infantiles responde a acciones puntuales.
		1.2. Interés superior de la niña y el niño.	1.2.1 La mayoría de las acciones diseñadas y/o planificadas responden a criterios de protección de las niñas y niños. 1.2.2. La toma de decisiones final la realizan personas adultas, de forma que el modelo de participación es exclusivamente consultivo, produciéndose una interpretación adulta de lo que es el interés superior.
Perspectiva de género	2. La perspectiva de género en las experiencias que se van a explorar no se aplica porque no se considera prioritario y/o relevante. De tal modo, que la configuración de las percepciones de niñas,	2.1 Acceso a las experiencias (no discriminación)	2.1.1 Exposición por parte del personal educador de la intención de contar en igualdad numérica con niñas y niños. 2.1.2 Indefinición en el diseño y/o

	niños y adolescentes sobre el género es inexistente.		planificación. 2.1.3 Percepciones negativas de que se de algún tipo de discriminación en relación al sexo.
		2.2 Roles ejercidos por niñas o niños que se identifican como tradicionalmente femeninos o masculinos.	2.2.1 Afirmaciones positivas y negativas en los discursos de los niños con respecto a las niñas. 2.2.2. Afirmaciones positivas y negativas en los discursos de las niñas con respecto a los niños.
Percepciones y discursos de las niñas, niños y adolescentes sobre su participación	3. Las niñas, niños y adolescentes tienen una concepción positiva de la participación que realizan, dado que sienten que sus aportaciones y/o propuestas son contempladas a la par que escuchadas.	3.1 Concepción positiva de la participación realizada.	3.1.1 Presencia en los discursos de valoraciones u opiniones positivas de la participación que realizan las niñas, niños y adolescentes. 3.1.2 Ausencia en los discursos de críticas sobre la participación realizada.
		3.2 La percepción de sentirse escuchadas y escuchados.	3.2.1 La práctica totalidad de niñas, niños y adolescentes manifiestan que les escuchan.
		3.3 Derecho a la información y consulta.	3.3.1 Afirmaciones positivas con respecto a tener la información y consultarles al tomar decisiones o incorporar sus propuestas.
Tipo de participación	4. Las experiencias de participación infantil que se van a explorar muestran en la mayoría de los casos la puesta en práctica de una participación social con escasas posibilidades de realizar incidencia política y de tomar decisiones en los asuntos que les afectan.	4.1 Participación política.	4.1.1 Las experiencias de participación analizadas no cambian la posición de niñas, niños y adolescentes en sus entornos.
		4.2 Dificultades para la incidencia política.	4.2.1 Las experiencias no ofrecen posibilidades de incorporar en el entorno de niñas, niños y adolescentes, sus propuestas.

Fuente: Elaboración propia a partir de la investigación inicialmente planteada, 2015.

4. METODOLOGÍA

En primer término, reseñar que la metodología empleada se ha visto condicionada por la naturaleza obligadamente limitada del trabajo. Esto significa que obedece a una serie de restricciones que responden a la aproximación y exploración de una temática que podría abarcar un contexto mucho más amplio, tanto en el terreno espacio-temporal como en el de los diversos ámbitos de las experiencias mostradas. Esta es la explicación de intentar abarcar en un comienzo toda la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) y terminar acotando al territorio histórico de Bizkaia. La disponibilidad, accesibilidad, el tiempo limitado y la ausencia de recursos han sido factores determinantes en esta decisión.

En segundo lugar, destacar la aplicación de técnicas propias de la Antropología Social y Cultural y de las técnicas cualitativas de las ciencias sociales en general. En este sentido, mencionar la importancia de la necesaria etnografía de la infancia, como una herramienta que permite plantear la agencia de las niñas y los niños desde un abordaje ético-metodológico, analizando en este caso sus percepciones con respecto al tipo de experiencias participativas que desarrollan en sus contextos culturales y sociales.

Por último, señalar brevemente una cronología de la metodología llevada a cabo en la investigación, en la que se profundizará en el apartado de marco metodológico.

Tabla 2.
Acciones metodológicas de la investigación y su temporalización, 2015 y 2016.

Acciones metodológicas de la investigación	Temporalización
Análisis de la realidad mediante primer acceso. Detectar la pertinencia del tema a trabajar.	Octubre-diciembre
Planteamiento de la estrategia y estructura de la investigación.	Noviembre
Realizar mapeo de actores con visitas y entrevistas informales a los diversos agentes para recabar información.	Octubre-marzo
Planteamiento inicial de trabajo de campo y técnicas a aplicar.	Febrero
Revisión bibliográfica y recopilación de datos de fuentes secundarias (incluidas las de entidades contactadas).	Octubre-junio
Cerrar la selección de actores a trabajar a partir del mapeo y re-diseñar el trabajo de campo y los instrumentos cualitativos de recogida de la información.	Marzo
Aplicación de técnicas cualitativas.	Abril-junio
Tratamiento y análisis de la información.	Junio-agosto

Fuente: Elaboración propia a partir de la investigación inicialmente planteada, 2015.

5. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

El propósito de este trabajo es generar una visibilización e incidencia hacia la infancia que permita situarla en el terreno de la investigación teórica y aplicada, así como de las diversas agendas políticas. Para ello, el primer capítulo apuesta por la clarificación de conceptos ofreciendo una visión general desde el marco de la sociología de la infancia y del enfoque de derechos.

El segundo capítulo contextualiza, describiendo las experiencias en el territorio histórico de Bizkaia, en ámbitos tan diversos como los servicios municipales, los centros educativos y el ocio y tiempo libre educativo, explicando su selección. Además, se realiza un recorrido del marco normativo relativo a los derechos de participación infantil en ámbito internacional, nacional y local.

El tercer capítulo arroja el análisis de los resultados del trabajo de campo realizado en el que destaca la incorporación de la infancia y la adolescencia como grupos sociales, con la intención de obtener las percepciones diferenciadas de los agentes que se encuentran presentes en la estructura de la participación infantil, a partir de una metodología esencialmente etnográfica.

El cuarto capítulo obedece a una secuencia en la que se esbozan algunas reflexiones a partir del material analizado, que ponen el foco en la participación infantil protagónica, a la par que incorporan la mirada de la perspectiva de género y el enfoque de derechos.

CAPITULO I. CLAVES CONCEPTUALES



Es necesario que cambiemos la idea: ya no hay que proteger a los niños, sino sus derechos

Richard Farson (1974) en Manfred Liebel (2007)

1. UN ENFOQUE PARA COMPRENDER LA(S) INFANCIA(S)

Poner en cuestión las seguridades y representaciones sociales establecidas sobre la(s) infancia(s) (que por otro lado no son del todo convincentes) y buscar otras explicaciones alternativas, que aborden el estudio de las vidas y comportamientos de las niñas y los niños, o las intervenciones con ellas y ellos con una mirada distinta (Gaitán, 2010b) forma parte del surgimiento de la **Nueva Sociología de la Infancia**.

La sociología de la infancia como una subdisciplina sociológica con entidad propia, tiene como pilares básicos, la incorporación de dicho colectivo en la sociedad, apelando a su realidad presente; generar explicaciones sociológicas sobre la infancia y visibilizar a niñas y niños como actores sociales, reconociéndoles como sujetos de derechos, que además participan de diversas maneras en la vida social, dada su heterogeneidad, y haciéndolo de forma diferente a las personas adultas, no siendo siempre visible su acción social para toda la sociedad.

Del mismo modo, trata de desvelar las realidades en las que se ven sumergidas las distintas infancias (Jenks, 1996) que son el resultado del entrelazado de sistemas sociales y culturales que se ubican en diversos espacios físicos y/o construidos, tornándose como fundamental la contextualización como premisa para el entendimiento de las mismas, constatando que se trata de una construcción social acorde al contexto y por tanto una categoría sociológica, en la que será clave el estudio de su posición en la sociedad en comparativa con otros grupos de edad.

Como apunta Gaitán (2010b) los nuevos estudios de la infancia, han demostrado que ésta como espacio social que define el modo de ser de niñas, niños y adolescentes, varía en función del lugar y del momento histórico. Del mismo modo que las percepciones adultas sobre la infancia estarán condicionadas por factores culturales cuyas costumbres y creencias tengan determinadas formas y usos.

Lo que es innegable es que la infancia ha sido históricamente definida por las personas adultas y su invisibilización y consecuente indefinición han servido para desproblematizarla apelando a que es una etapa de tránsito hacia la madurez. Así, niñas y niños tienen un rol de acompañamiento en el mundo dominante, protagonizado por las personas adultas que les consideran como potenciales personas humanas (*human becoming*) aludiendo a la idea de futuro (Qvortrup, 1994). Dicho autor señala que sí desde el ámbito académico no se pueden buscar medidas políticas para cambiar la posición de niñas y niños, al menos se pueden impulsar modificaciones para liberar conceptualmente a la infancia (Gaitán, 2010b).

El imaginario social hacia la infancia ha generado acciones relativas a su protección que han limitado su autonomía para actuar en la vida social. Y es que las teorías evolutivas y de socialización de la infancia, se han generalizado en las prácticas cotidianas (Gaitán, 2006b) transmitiendo representaciones sociales que tienen como núcleo figurativo el 'aún-no' son capaces, 'aún-no' son responsables, 'aún-no' son competentes, 'aún-no' no tienen suficientes conocimientos ni derechos, 'aún-no' son fiables (Casas, 1998) convirtiéndose en saberes cotidianos resistentes al cambio que se imponen y condicionan, limitando los análisis que se encuentren fuera de esa lógica.

Este imaginario colectivo, tiene como consecuencia unas actitudes hacia la infancia que Ferrán Casas (1998) ha calificado como de *alto consenso y baja intensidad*. De tal forma, que todo lo que alude a este colectivo casi nunca es prioritario, o no genera iniciativas ni proactividad. La infancia no es una cuestión pública y no se les presta atención, por tanto, no se recurre a la responsabilidad colectiva ni política.

Lo normativo sobre infancia hace referencia a considerarla como objeto de estudio y como un recurso para el futuro, en el que su condición como sujetos del presente no se contempla. Así, la consideración de niñas y niños es la de "*seres dependientes, moldeables y controlables*" (Gaitán, 2006b: 16). Si bien es cierto que las ciencias sociales han iniciado el camino de deconstrucción de la infancia para reconstruir pre-nociones que generan ideas pre-establecidas. Y una de las tareas pendientes es la construcción de una nueva cultura de la infancia, en la que se la empieza a contemplar cada vez más, como el presente (*human being*).

Teniendo en cuenta la diversidad en la que se encuentran las niñas y los niños, podríamos decir que tienen como característica común que son un grupo de edad, siendo el concepto de generación una de las claves en la Nueva Sociología de la Infancia como veremos más adelante al hablar del enfoque relacional.

Las visiones en torno a la infancia pueden ser de lo más variadas y se construyen a partir de las tradiciones, costumbres, usos, sentimientos, mitos, creencias, etc. Alfageme, Cantos y Martínez (2003) recopilan algunas de las más destacadas.

- Las niñas y los niños son propiedad: pertenecen a madres y padres y/o tutores/as. Muy vigente en el imaginario social y con gran impacto en la familia.
- La infancia como potencialidad: concepción en la que se alude al futuro como el objetivo a conseguir.
- Las niñas y los niños como víctimas o victimarios/as: idea que asocia a la infancia como seres conflictivos y peligrosos y que sirve para justificar su exclusión a la hora de participar en determinados procesos. Normalmente

están ausentes, pero se hacen presentes mediante el drama generándose una estigmatización.

- La infancia como un asunto privado: se oculta al actor social y colectivo negando la participación en la escena política.
- La infancia como incapacitada y necesitada: las niñas y niños son manipulables dado que no son seres completos. No hay percepción de que sea un colectivo social y no se contempla su participación (activa y eficaz).

Del mismo modo, se alude a la idea de que son un grupo minoritario, dado que comparten tener menos de 18 años (artículo 1 de la Convención, 1989) y esta condición les discrimina y dificulta el acceso en materia de derechos. Así, la minoría de edad se convierte en una minoría social, cuyos derechos son recortados, a la par que se refuerza la necesidad de protección y de representación por parte del grupo dominante, que es el privilegiado. Por lo tanto, *“se construye un estereotipo generacional sobre las niñas y los niños como seres inferiores, que necesariamente deben estar situados bajo el poder y la autoridad de una persona adulta, la cual se considera racional y civilizada”* (Pavez, 2012: 84). Así, tal y como explica Oldman (1994) las relaciones de personas adultas versus niñas y niños podrían conceptualizarse incluso como relaciones de clase.

Otra idea que aporta la sociología de *la infancia* es la de que *forma parte de la estructura social* siendo el espacio en la vida de las niñas y niños, que son el grupo de personas o sujetos sociales que se desenvuelven en dicho espacio social en el que se gestan relaciones de poder y que comparten unas características, conformadas a su vez por patrones culturales propios de cada sociedad (Gaitán, 2006b).

La consideración de la infancia como categoría social significa que es *“un componente estable e integrado en la organización de la vida social (...) estructura permanente de cualquier sociedad”* (Gaitán, 2006b: 21), independientemente de que exista una renovación constante entre sus miembros (Frønes, 1994; Qvortup, 1990, 1993, 1994; Wintersberger, 1994). Así, considerar a la infancia bajo este enfoque teórico permite que se la reconozca y que se la visibilice, traspasando las fronteras de la vida privada y de la familiarización (Makrinioti en Qvortup et al, 1994) superando así, la fusión de la infancia en la institución familiar, que reproduce esa relación de poder que alude a la asimetría y la dependencia.

Esa visibilidad traspasa la idea implícita de seres incompletos y nos lleva al siguiente paso, el de la actuación en la sociedad de niñas y niños cuyas limitaciones son habituales, siendo pertinente el re-plantearnos si las medidas de protección responden a sus intereses o si les paralizan en sus posibles accionares, restando importancia al hecho de que son actores sociales que obviamente participan.

Los enfoques sociológicos clásicos son deterministas y han considerado a la infancia en situación de dependencia, interpretando dicha etapa como de preparación a la vida adulta. Así, niñas y niños se encuentran en tránsito para integrarse plenamente en la sociedad (Qvortrup, 1987). Y son receptoras y receptores pasivos que asimilan y reproducen el orden social establecido. Sin embargo, autoras como Anne Marie Ambert (1992) defienden la actoría social de niñas y niños como personas, que contribuyen a su propio desarrollo, reconstruyendo ellas y ellos su papel en ámbitos microsociales, como la familia y la comunidad, pero también en la estructura social. Y es que las *niñas y niños son auténticos actores sociales* que se encuentran en constante interacción con su mundo y que influyen en su transformación, por más que su capacidad de hacerlo no sea habitualmente reconocida (Qvortrup et al. 1994; James, Jenks y Prout, 1998; Mayall, 2002; Gaitán, 2006b; Pavez, 2012).

En las sociedades modernas, niñas y niños empiezan su interacción en otras instituciones no limitándose a adaptarse pasivamente a la cultura que les rodea, sino que participan activamente, reinterpretaando sus elementos, realizando lo que Corsaro (1997) denomina reproducción interpretativa, aludiendo a la innovación y creatividad de la participación social de niñas y niños y a la posibilidad de provocar cambios.

Otro de los conceptos claves que maneja la Nueva Sociología de la Infancia es la idea de la *construcción social* de la misma, que alude a las diferencias y a su consideración como fenómeno sociocultural e histórico a finales del siglo XVIII, contribuyendo a visibilizar a niñas y niños y sus percepciones, otorgándoles un nuevo estatus social.

A lo largo de la historia, la idea de marginalidad de las niñas y niños ha sido muy recurrente, pero según Mause (1982) no es hasta el siglo XVII cuando comienza cierta preocupación en las culturas occidentales por la infancia.

Phillip Ariès publicó, *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (1987) donde reconoce que la infancia responde a un producto de la modernidad y que en la sociedad del Antiguo Régimen no se podía representar bien a las niñas y los niños, ya que se pasaba de ser bebé a hombre, sin etapas intermedias.

Otro hecho que Ariès menciona es que a finales del siglo XVII surge el espacio escolar en las sociedades industriales y se genera la idea de la infancia como un tiempo largo previo a la adultez. Así, la infancia comienza a tener un lugar.

Otro autor de origen psicoanalítico que estudia la historia de la infancia es Lloyd de Mause (1982) y señala que la misma está repleta de abusos hacia ella. Realiza una periodización de las relaciones paterno-filiales, que demuestran la evolución de las generaciones a la hora de superar las dificultades y satisfacer las necesidades de sus descendientes (Gaitán, 2006b). Son las siguientes:

- 1) Infanticidio (desde la Antigüedad al siglo IV).

- 2) Abandono (siglo IV-XIII).
- 3) Ambivalencia (siglos XIV-XVIII).
- 4) Intrusión (siglo XVIII).
- 5) Socialización (siglo XIX-mediados del siglo XX).
- 6) Ayuda (comienza a mediados del siglo XX).

Según este autor, las reacciones que puede tener una persona adulta ante la infancia pueden ser: *reacciones proyectivas*, siendo la niña o el niño el vehículo de las proyecciones inconscientes de las personas adultas; *reacciones empáticas*, comprendiendo las necesidades infantiles y buscando satisfacerlas y las *reacciones de inversión*, utilizando como sustituta la figura adulta en su propia infancia. Gaitán (2006) dice que el modelo con el que contamos en la actualidad, genera más reacciones empáticas sustentadas en la fe que existe hacia el género humano.

Así, el sucinto recorrido histórico y social sobre la idea de infancia nos devuelve la invisibilidad social hasta su concepción pasiva y receptora, que lógicamente no contempla su condición como sujeto de derechos (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003).

Adentrándonos en la idea de la infancia como construcción social (Qvortrup, 1993, James y Prout, 1997) explican que responde al modo de ser y actuar de niñas y niños en un momento histórico determinado y *“es el resultado de un proceso dialéctico continuo de producción de sentido por el cual se dota a la infancia de un significado, que es aprehendido como un hecho objetivo que se internaliza por medio de la socialización y se reproduce después, pero ya no de forma igual, sino transformado por la conciencia”*. (Gaitán, 2010b: 29).

Los comportamientos hacia la infancia definidos por el tiempo y los lugares generarán diversas formas de vida social que nos permiten registrar varios momentos en el proceso de construcción social de la infancia. Berger y Luckman (1978) dicen que son la externalización, la objetivación y la internalización. Así, *“la infancia se experimenta como una realidad objetiva, reificada, que se internaliza mediante la socialización, la cual indica cómo deben comportarse los adultos con los niños, como lo que deben hacer éstos para llegar a ser adultos”* (Gaitán, 2006b: 33).

Aunque para estos autores el papel de la infancia en la construcción social es de receptoras y receptores de lo construido con anterioridad por las personas adultas, las niñas y niños realizan contribuciones en su imagen, pero al tratarse de un grupo minoritario y dominado, no tienen la capacidad para imponer otro modelo que subvierta el establecido.

Tal y como recoge Pavez (2012) hay autores como Norbert Elías (1989) que nos habla de que en las sociedades modernas, el proceso civilizatorio se realiza a través de la

educación y el Estado, ejerciendo tal presión generacional sobre la infancia, que la misma se ve relegada al ámbito privado, familiar y escolar, reafirmando así, su dependencia y la fase de preparación hacia el mundo adulto en el que se maneja la idea de que se consigue la ansiada madurez. Este hecho anula la dialéctica del proceso de la socialización para apostar por la unidireccionalidad y refuerza la generalización de las niñas y niños como seres vulnerables que también se expresan en usos sociales, refrendados por las leyes, cuya tendencia es la de orientar hacia la protección de la infancia, a la que se ve pero no se escucha y que cuenta más por lo que llegará a ser que por lo que es. Estas ideas forman parte de la modernización con respecto a la infancia en la que la *institucionalización* hace acto de presencia y que según Frønes (1994) se trata de un proceso en el que diversas actuaciones en las organizaciones influyen en la vida de las niñas y niños. Este concepto también fue trabajado por Holt (1974) para señalar que la separación de infancia y personas adultas (por ejemplo con la escuela) evitaba el contacto de niñas y niños con el entorno social restringiendo su papel productivo y responsable y minimizando el desarrollo de sus capacidades. O lo que Martha Nussbaum (2012) llamaría desarrollo humano, denominado a su vez por Amartya Sen como libertades sustanciales, es decir, oportunidades para elegir y actuar.

Otra idea moderna es la de *individualización* que prioriza la autonomía y el desarrollo individual, así como la *individuación* que nos habla de las acciones que emprenden las y los individuos para conseguir igualdad de derechos y oportunidades. La relación de estos procesos con la infancia (Qvortrup, 1994) pasan por la necesidad de institucionalizarla dado el desarrollo económico. Dichas instituciones dan por hecho la individualización de niñas y niños y, así surge la individuación como identificación administrativa de los sujetos. Y es que el hecho de institucionalizar a niñas y niños, les aleja del control familiar, pero les somete al burocrático. Esto supone que se da una separación espacial entre personas adultas e infancia, pero las presiones sociales siguen vigentes en relación a la organización, la burocratización, la planificación del tiempo, la conciliación de la vida familiar y laboral, etc. (Gaitán, 2006b).

Así, podríamos decir que los aportes de la Nueva sociología de la Infancia han hecho tocar fondo a las ideas asociadas a cierto tipo de infancia vulnerable, dependiente e incapaz, cambiando las representaciones sociales y los modelos establecidos sobre ello, apelando a la necesidad de contar con nuevas re-conceptualizaciones en sus entornos y generando rupturas sobre la construcción social vigente a la que se refiere la infancia.

2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE LA SOCIOLOGÍA DE LA INFANCIA

Como introducción a este apartado, señalamos dos ejemplos referentes a la etimología de la palabra infancia, con la intención de reseñar la importancia que contienen los significados y que en este caso, han contribuido a la construcción del imaginario colectivo generalizado.

La Real Academia de la Lengua Española (RAE), nos dice que la palabra infancia proviene del latín *infantía*, cuyo significado alude a la incapacidad de hablar y define a los *infâns* o *infantis* como aquellos que no tienen voz. Siguiendo con la etimología, Pavez (2012) rescata a Wasserman que se hace eco de la procedencia de la palabra infancia, *infandus*, que significa que no habla o que no es legítimo para tener la palabra, quitando importancia al hecho de que quienes carecen de este atributo es por los años de edad (Wasserman, 2001). Argumento generalizado y extendido cuando no se tiene en cuenta a las niñas y los niños.

A continuación, realizamos un breve repaso de la concepción de la infancia desde la sociología clásica para terminar con el recorrido que nos llevará a las claves teóricas de la sociología de la infancia revisando el enfoque estructural, constructivista y relacional. Pasando así de *la infancia en la sociología a una sociología de la infancia* (Gaitán, 2006b).

Son escasos los trabajos que nos hablan de la infancia como una categoría social y que la aborden más allá de la familia y/o escuela formal. Así, Rodríguez (2007) y Gaitán (2006b) señalan que la infancia se ha tratado de forma instrumental, hecho superado por la sociología de la infancia como ya hemos expuesto con anterioridad, y que se amplía, con la mirada multidisciplinar que incorporan los estudios de infancias o *childhoods studies* en los que se inserta, confluyendo con disciplinas como la sociología, historia, antropología, trabajo social o geografía, entre otras (Qvortrup et al., 2009).

La socialización se entiende como el proceso en el que se internalizan los códigos propios de su sociedad con el objetivo de moldear a un ser perfecto.

La teoría funcionalista de Parsons entiende que niñas y niños son receptores pasivos de lo que existe en la sociedad, que es básico para llegar a ser una persona adulta. El funcionalismo apuesta por la transformación del salvaje infantil a un producto social que será adulto y normalizado (Pavez, 2012). En este sentido, recuperamos la siguiente cita que expresa bien este planteamiento. *“La socialización igual que el aprendizaje dura toda la vida. El aspecto del desarrollo del niño es tan sólo el más dramático, debido a que le queda tanto camino por recorrer (...)”* (Parsons, 1988: 199). El aporte crítico desde la sociología de la infancia pasa por recordar que las y los actores que forman parte de los distintos órdenes sociales, recrean, innovan, modifican o

subvierten. Y que además los territorios, culturas y momentos históricos cuentan con una influencia que hace que la socialización sea bidireccional (Rodríguez, 2000; Gaitán, 2006).

Parsons hablaba de que la socialización infantil debía producirse en la familia y también en la escuela o con iguales y ciertamente reconocía que dicha socialización sería diferente dependiendo de las variables del género, clase social o grupo étnico (Parsons, 1988). Del mismo modo, habla de la facilidad para moldear en función de los objetivos de la sociedad, a niñas y niños porque considera que no tienen experiencia cultural anterior. Una vez más aflora la idea es que la socialización de la infancia es dependiente y pasiva, sin posibilidades de insertarse en la sociedad como un colectivo más. Hecho alimentado por la influencia de la psicologización y pedagogización de la infancia, algo que ha proporcionado modelos explicativos que la consolidan como una etapa de preparación.

Otro autor a tener en cuenta es Durkheim y nos habla de cómo deberíamos superar la idea pre-social de la infancia, antesala a la vida adulta. Durkheim habla de controlar a la infancia salvaje que debe de ser educada de forma escolar. Esta asociación de la infancia salvaje es cercana a la naturaleza y no tanto a la cultura, generando así, estereotipos que infravaloran a las niñas y niños y que conllevan un sometimiento al poder y autoridad adulta (Pavez, 2012).

Foucault (1994) señaló que los mecanismos que buscan la disciplina, castigan los comportamientos que sobresalen del sistema establecido, por lo que nos hablan de la necesidad de controlar socialmente a niñas y niños en diversas instituciones como la escuela o la familia donde el poder adulto es incuestionable.

Para cerrar el repaso de la sociología clásica, recordar que Jenks (1996) expone que el enfoque de la socialización de la infancia da por sentado algunas teorías del desarrollo biológico sin cuestionarlas. La visión funcionalista de la infancia la entiende como una etapa biológica y de socialización en la que se aprenden normas, conductas y habilidades y se interiorizan roles sociales (Pavez, 2012).

Los orígenes de la Nueva Sociología de la Infancia se temporalizan en los años 80 y principios de los 90. Un punto de partida es la publicación de *The sociology of childhood. Essential Readings* (1982) de Cris Jenks cuyo objetivo es recopilar textos de diversos autores para demostrar que no existe una visión consensuada de la infancia debido a los diversos modelos teóricos con los que se cuenta. Jenks insiste en la idea de la infancia como construcción social desechando la concepción de que es un hecho natural.

Otro autor que ha sido clave en el avance de la sociología de la infancia es Jens Qvortrup. Su primera aportación es en 1985 con un artículo relacionado con la división

del trabajo relacionándolo con la escolarización de niñas y niños, algo que considera consecuencia de la industrialización. Dos años más tarde, se dedicó un monográfico sobre sociología de la infancia en el *International Journal of Sociology* y se puso en marcha el proyecto de investigación, dirigido por Qvortrup *La infancia como Fenómeno Social. Implicaciones para futuras políticas sociales*, inserto en el Programa de la Infancia del Centro Europeo para el Bienestar Social de Viena. De aquí surgieron algunas actividades como el *I Congreso de Infancia y Sociedad* en 1989, el *Seminario Europeo de Investigación y Políticas de Infancia en Europa en los años 90*, realizado en 1991 en Madrid, la creación de la revista *A global Journal of Child Research* en 1993 o el *Seminario Europeo sobre Políticas de Infancia en Europa* celebrado en Madrid en 1995.

Así se comenzó a estudiar desde un enfoque sociológico que contemplara la construcción social y la perspectiva estructural. Del mismo modo, debemos señalar una serie de enfoques teóricos que junto con métodos empleados en la investigación han dado como resultado una serie de corrientes en los estudios de infancia. Así, Gaitán (2006b) recupera a Mayall (2002) y Alanen (2003) que destacan los siguientes:

a) *Sociología de las niñas y niños*: la idea fundamental es que las niñas y niños son actores sociales que participan, debiendo centrarse la investigación en ellas y ellos y sus condiciones. Se otorga importancia a las visiones infantiles sobre sus propias experiencias y conocimientos.

b) *Sociología deconstructiva de la infancia*: Foucault y las metodologías postpositivistas y construccionistas son sus principales referentes. Se considera necesario desmontar las ideas en torno a la infancia en la vida social, reconociéndoles como agentes sociales que crean y modifican nuevas estructuras sociales.

c) *Sociología estructural de la infancia*: como ya hemos mencionado la infancia es considerada como un elemento permanente de la sociedad en el que sus miembros cambian, siendo las relaciones con el mundo adulto una premisa básica. Este enfoque se centra en reseñar hechos relevantes en la vida de las niñas y los niños y explicarlos relacionándolos con las estructuras y los mecanismos sociales que les afectan.

A continuación, nos adentramos en los enfoques de la Nueva Sociología de la Infancia.

1. Enfoque estructural

Se centra en el análisis de la posición que tiene la infancia en la estructura social. Este enfoque fue adoptado por el proyecto de investigación realizado entre 1987 y 1992, por el Centro Europeo de Viena, que consideraba a la infancia como fenómeno social. En términos sociológicos, la infancia es considerada como el “*colectivo de individuos*”

muy diferentes entre sí, pero que comparten una misma ubicación etaria en tanto 'menores de edad' sometidos a la autoridad adulta" (Rodríguez, 2007: 56).

El planteamiento teórico explica la importancia de la historia como variable influyente y cambiante, así como la importancia de la construcción social, insistiendo en que las niñas y niños no son una parte inactiva de la sociedad y que los acontecimientos sociales también les afectan como a otros grupos (sociales) sin realizar una distinción como grupo minoritario.

Otro eje es el de tomar a niñas y niños como unidad de información dejando de ser un apéndice de la familia y una referencia a la posición de madres y padres en la estructura socio-ocupacional y el nivel socio-económico, siendo necesario realizar un análisis horizontal de la posición de la infancia en los distintos estratos socioeconómicos para compararla con las venideras generaciones (Gaitán, 2006b).

A partir de los resultados del proyecto de investigación del Centro Europeo de Viena, se obtienen 16 informes nacionales sobre la situación de la infancia en cada país. Los temas de investigación que se seleccionaron como básicos en el estudio estructural de la infancia son: *la sociografía de la infancia* que hace referencia a la información demográfica; *las actividades infantiles* (escolar, tiempo libre, empleo y tareas del hogar); *la justicia distributiva*, tratándose los criterios de la distribución de los recursos sociales entre las generaciones; *la economía de la infancia*, en la que se alude al beneficio para la comunidad del trabajo con infancia, siendo muy superior para el gasto público que requiere, y por último *el estatus legal de las niñas y los niños* que analiza su posición en el sistema legal.

Lo más destacado de este enfoque son las nueve tesis para una Nueva Sociología de la Infancia que Qvortrup (1992) realiza a partir del proyecto de investigación del Centro Europeo de Viena. Las mismas se exponen a continuación.

1. La infancia es una forma particular y distinta de la estructura social de cualquier sociedad.
2. La infancia es, sociológicamente hablando, no una fase transitoria, sino una categoría social permanente.
3. La idea de niña o niño como tal es problemática, mientras que la infancia es una categoría variable histórica y social.
4. La infancia es una parte integral de la sociedad y su división del trabajo.
5. Las niñas y los niños son ellos mismos co-constructores de la infancia y la sociedad.
6. La infancia está expuesta a las mismas fuerzas que las personas adultas (económica, institucionalmente, por ejemplo) aunque de modo particular.

7. La dependencia estipulada en las niñas y los niños tiene consecuencias para su invisibilidad en las descripciones históricas y sociales.
8. La ideología de la familia, constituye una barrera contra los intereses y el bienestar de las niñas y los niños.
9. La infancia tiene la categoría de una minoría clásica, que es sujeto de tendencias de marginalización y paternalización.

Pavez (2012) señala que dentro de la dimensión estructural y de las particularidades que señala con respecto a la infancia, debería añadirse la existencia de las desigualdades de género, la clase social y el origen étnico de las niñas y los niños en tanto que son un grupo social. Del mismo modo, Liebel (2007) destaca que en las sociedades occidentales modernas, la infancia y las niñas y los niños son considerados como una minoría respecto a los grupos de poder, siendo (*muted groups*), grupos silenciados, generando esta situación una mayor discriminación, deslegitimación y reconocimiento de su estatus. Así, la capacidad de decisión se ve mermada en asuntos de incidencia directa.

2. Enfoque constructivista

Se parte de la orientación deconstructiva o etnometodológica de la infancia, ya que se la considera un fenómeno socialmente construido cuestionando cualquier significado que se dé por establecido. Este enfoque no considera que haya un modelo universal de infancia ni de niñas y niños, sino que se apoya en la multiplicidad de infancias a través de la influencia de las culturas y la historia, esto es, la contextualización. Así, el determinismo biológico queda descartado para priorizar el ámbito social. Finalmente una construcción social es un mecanismo de interpretación de la realidad.

Chris Jenks (1996) Allison James y Alan Prout (1990) son fundamentales en la visión sociológica de la infancia como una construcción social.

En este enfoque existe una crítica de los enfoques convencionales y concretamente Jenks (1996) analiza tres visiones sobre la niña y el niño en el pensamiento social que considera que han sido influyentes en la teoría de la socialización (Parsons) y de la psicología evolutiva (Piaget). Dichas visiones son *el niño como salvaje*: otorgando un significado natural e incivilizado; *el niño natural*: asociando el desarrollo cognitivo y biológico como maduración y *el niño social*: cuyas representaciones sociales hacen referencia a la incapacidad ejerciendo lo que podríamos llamar un etnocentrismo adulto. En definitiva, interpretaciones adultas. En este sentido, las aportaciones de la antropóloga Margaret Mead (1930, 1985) son claves para demostrar la autonomía de niñas y niños que no son comunes en las sociedades occidentales.

James y Prout editan en 1990 el libro *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, recopilando 6 rasgos sobre el nuevo paradigma sociológico de la infancia.

1. La infancia es comprendida como una construcción social. “Se reconoce el carácter natural (biológico) de la infancia pero integrado en un contexto social y cultural” (Pavez, 2012: 94).
2. La infancia es una variable del análisis social. Su relación se entiende en relación a las variables de género, clase o etnia. Así, se constata la existencia de muchas infancias.
3. Las relaciones sociales de las niñas y los niños deben estudiarse en sus propias dimensiones independientemente de las perspectivas e interés adulto (Gaitán, 2006b).
4. Las niñas y los niños son actores sociales que construyen y determinan sus propias vidas. Se conciben como sujetos de derechos y no objetos pasivos de las sociedades y procesos sociales.
5. La etnografía es un método particularmente útil para el estudio de la infancia, dado que se rescatan las voces infantiles, a la par que se genera participación en la producción de los datos sociológicos.
6. La infancia es un fenómeno sujeto a la doble hermenéutica de las ciencias sociales. Se incorpora y reconstruye la infancia en la sociedad (Gaitán, 2006b).

Desde este enfoque también se realiza una crítica al construccionismo que aboga por nuevas vías de estudio de la infancia. Por un lado, se habla de los límites que señalan la oposición de considerar a la infancia como un hecho biológico y por otro, la aplicación del relativismo cultural para no aplicar los derechos relativos a la infancia.

En este sentido, se señala la necesidad de que la sociología de la infancia pueda ser incluida en los debates de las ciencias sociales para no quedar aislada e impactar en la sociología.

Otra de las premisas a las que se presta atención es la edad, siendo la antropología la disciplina que más ha aportado al análisis de dicha variable, demostrando que edad y madurez cambian su significado a través del tiempo y la cultura, y creando dos conceptos analíticos como son *grados de edad*: siendo un grupo formal o informal que se asocia con derechos y obligaciones y definiendo la relación con la estructura social, como podría ser un embarazo adolescente y *clases de edad*: como personas coetáneas que están en la estructura social, por ejemplo la escuela (Gaitán, 2006b).

3. Enfoque relacional

Las principales exponentes son Berry Mayall (2000, 2002) y Leena Alanen (1994). Las autoras se proponen construir una “Sociología de los Niños” en el que el enfoque generacional con su distribución del poder y estatus sea considerado en las relaciones sociales con el resto de grupos sociales. Así como el incluir la escucha y los intereses de niñas y niños en la investigación e intervención con la infancia.

Mayall aporta también la experiencia de los estudios feministas acerca de la vida y la posición de las mujeres en la sociedad, como elemento que puede servir para el avance en los estudios sobre la infancia, cruzándolo con la visión de generación.

El enfoque relacional parte de que las niñas y los niños son actores y agentes, pero su acción se ve limitada por tratarse de un grupo minoritario, gestándose relaciones de poder. Como se les considera agentes se contemplan sus visiones presentes (no tanto las futuras) ubicando sus relaciones en espacios como la familia, la escuela y el barrio (Mayall, 2002). La infancia es un concepto relacional que existe solo en relación con la adultez.

El término *generationing* (hacer generación) es propuesto por Mayall y considera que puede ser complementario a *gendering* (conformar género) como un proceso mediante el cual se producen y transforman las posiciones sociales y las relaciones generacionales.

Mannheim (1993) explica el concepto de generación como experiencia histórica y social en el que se comparten vivencias, facilitando las mismas interpretaciones sobre el mundo, constituyendo la edad una categoría de diferenciación que analiza los hechos sociales.

Mayall dice que la historia debe integrarse en la teoría social incluyendo la temporalidad y relacionándolo con la acción social y la estructura. Un ejemplo que nos destaca Gaitán (2006b) es que no solo hay que tener en cuenta la relación entre profesorado y niña o niño, sino también la posición del estudiante en relación al sistema educativo.

En este enfoque hay una serie de premisas que se tornan fundamentales.

1. *“La generación es un concepto clave para entender las relaciones entre niñas-niños y personas adultas. Estas relaciones generacionales tienen una dimensión individual (microsocial) y otra social (macro)”* (Mayall, 2002: 1 en Pavez, 2012: 97).
2. La sociología debe considerar el punto de vista de las niñas y los niños, entendiendo sus experiencias y sus relaciones sociales.
3. La experiencia de las niñas y los niños es básica para el reconocimiento de los derechos de la infancia.

4. *“El orden generacional y de género operan de modo paralelo y complementario en las jerarquías entre hombres y mujeres, y entre personas adultas y niñas y niños”* (Alanen, 1994: 31 y ss. en Pavez, 2012: 97). Ayudando a entender el por qué se reproducen y/o transforman las posiciones sociales a través de las relaciones.

Mayall considera que la infancia es un grupo social minoritario y expone varias razones. La primera es que tanto desde el colectivo infantil como desde el adulto se considera a niñas y niños como dependientes y subordinados. La segunda aboga por la idea de socializar a la infancia desde el pensamiento adulto, bien sea desde la familia o del profesorado. Y la tercera, responde a espacios como la casa o la escuela, en los que el poder adulto determina las experiencias de la infancia.

Alanen (1994) hace un paralelismo entre la marginalización que sufría el feminismo académico en su momento y el tratamiento de la infancia en la sociología. Rescata también la idea de maternidad como negativa para la concepción de niñas y niños como actores sociales, en tanto en cuanto se les cosifica, ya que se les considera como objetos de necesidades. Así, tanto Alanen como Mayall hablan de la importancia de deconstruir estas imágenes sobre las mujeres y sobre las niñas y niños. Para ello, una idea que rescatan de Oakley (1993) es la de buscar semejanzas entre estos dos grupos, como por ejemplo la consideración de que son minoritarios al pertenecer a una cultura de dominación masculina (patriarcal) en la que su situación de ejercicio de la ciudadanía es de desventaja.

Para cerrar este apartado se ha considerado práctico exponer de forma comparativa y sintetizada los principales planteamientos y conceptos clave de cada uno de los enfoques que componen la Nueva Sociología de la Infancia.

Tabla 3.
Síntesis de los planteamientos generales de los enfoques de la Nueva Sociología de la Infancia, 2006.

	ESTRUCTURAL	CONSTRUCCIONISTA	RELACIONAL
INFANCIA	<ol style="list-style-type: none"> 1. La infancia es una forma particular y distinta de la estructura social. 2. Es una categoría social permanente. 3. Es una categoría variable, histórica y cultural 4. Parte integral de la sociedad y de la división del trabajo. 5. Expuesta a las mismas fuerzas que la adultez, pero de un modo distinto. 6. Es una minoría sujeta a tendencias de marginación y paternalización. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La infancia es una construcción social. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La infancia es un proceso relacional.
NIÑAS Y NIÑOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Son co-constructores/as de la infancia y de la sociedad. 2. La dependencia de niñas y niños repercute en su invisibilidad. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las relaciones sociales y la cultura de las niñas y niños debe estudiarse en sus propias dimensiones. 2. Las niñas y niños son activos en la construcción de sus vidas sociales. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Debe tenerse en cuenta cómo las niñas y niños experimentan sus vidas y relaciones sociales. 2. Es preciso desarrollar el punto de vista de las niñas y niños. 3. El conocimiento basado en la experiencia de las niñas y niños es fundamental para el reconocimiento de sus derechos.
SOCIEDAD	<ol style="list-style-type: none"> 1. La ideología de la familia constituye una barrera para los intereses y el bienestar de las niñas y niños. 		
SOCIOLOGÍA		<ol style="list-style-type: none"> 1. La etnografía es una metodología particularmente útil para el estudio de la infancia. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La generación es un concepto clave para entender las relaciones niñas/os y personas adultas, sea en el nivel individual o grupal.

Fuente: *La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta*, Gaitán, 2006: 17.

Al igual que en tabla anterior se hace una comparativa de los enfoques ya señalados, pero agrupando sus términos más relevantes, así como sus principales conceptos, las temáticas más reseñables de las que se ocupan y las metodologías que aplican cada uno de ellos.

Tabla 4.
Síntesis de términos, conceptos, temas y metodologías de los enfoques de la Nueva Sociología de la Infancia, 2006.

	ESTRUCTURAL	CONSTRUCCIONISTA	RELACIONAL
TÉRMINOS	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura social • Generación • Grupo minoritario • Justicia distributiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción social • Relaciones sociales y cultura de niñas y niños • Visiones o representaciones de niñas y niños 	<ul style="list-style-type: none"> • Generación • Género • Relaciones de niñas y niños • Grupo minoritario
CONCEPTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Infancia • Actor social 	<ul style="list-style-type: none"> • Niñas y niños • Agency 	<ul style="list-style-type: none"> • Niña y niño • Agentes
TEMAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sociografía de la infancia. 2. Actividades de las niñas y niños. 3. Justicia distributiva. 4. Economía de las niñas y niños. 5. Estatus legal de las niñas y niños. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Crítica de visiones convencionales. 2. Insertar la sociología de la infancia en el debate general de las ciencias sociales. 3. El cuerpo de la niña y el niño. 4. Tiempo y transición de la infancia. 5. Agencia y estructura. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Generación como proceso y como concepto relacional. 2. Historia. 3. Feminismo e infancia, relaciones entre género y generación. 4. Las niñas y niños en la división del trabajo. 5. El punto de vista de las niñas y los niños.
METODOLOGÍAS	Especialmente cuantitativa. Búsqueda de fuentes secundarias, explotaciones específicas de datos estadísticos comunes, demanda de datos específicos sobre niñas y niños en estadísticas corrientes.	Enfoque etnográfico o antropológico, con sus herramientas correspondientes, en especial la observación participante. Conexión con estudios culturales.	Especialmente cualitativa, entrevistas individuales o grupales con niñas y niños, así como con familias y profesionales y en los propios entornos donde se desarrolla la cotidianidad.

Fuente: *La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta*, Gaitán, 2006: 18-20.

3. EL ENFOQUE DE DERECHOS EN LA INFANCIA

Se trata de un enfoque metodológico que incorpora el *mainstreaming* de los derechos de la infancia, que les posiciona en primer término, para que dejen de ser algo marginal y que surge en contraposición al enfoque de que se basa solo en necesidades⁵.

A continuación, mostramos una comparativa que resumen bien la diferencia entre ambas miradas y que muestra con claridad la evolución con el colectivo infantil.

Tabla 5.
Comparativa entre el enfoque de necesidades y derechos, 2002.

Enfoque de necesidades	Enfoque de derechos
Caridad privada. Voluntario	Responsabilidad pública, política, moral y legal. Obligatorio
Trata los síntomas	Trata las raíces y las causas de los problemas
Metas parciales / Se satisfacen	Metas totales / Se exigen
Jerarquía de las necesidades (importancia situación, individuo y entorno)	Los derechos son indivisibles, universales (varían satisfactores)
Determinación de necesidades subjetivas. Obligaciones no definidas. Estado	Los derechos se basan en estándares internacionales. Obligaciones morales y legales
Perspectiva a corto plazo, cerrando brechas	Perspectiva a largo plazo, generando procesos sostenibles
Provisión de servicios	Mayor toma de conciencia por todos los grupos (familia, infancia, ONG's, decisores)
Proyectos a grupos específicos de NNA	Enfoque integral
Escasez de recursos – infancia puede excluirse	Existe una meta global a la cual todo trabajo contribuye
Ciertos grupos tienen la especialización técnica para satisfacer necesidades de las niñas y niños	Personas adultas pueden desempeñar un papel para el logro de los derechos NNA, el colectivo también

Fuente: Adaptado de Save the Children, 2002.

El paradigma de las necesidades está ampliamente superado en muchos aspectos, pero uno de los argumentos para no contemplarlo, es el hecho de que las necesidades

⁵ Para un detallado análisis de diferencias entre necesidades y satisfactores ver: Max Neef. Para una crítica de este enfoque ver: Morales (2004) *La infancia en debate: entre derechos y necesidades*.

cambian, siendo además, las percepciones de las personas adultas diferentes a las de la infancia. Así no es suficiente tomar en cuenta las necesidades, sino que también es importante contemplar los intereses, que por supuesto también mutan y dependerán de los contextos. Si bien es cierto que su manifestación se hará si existe una participación de la infancia (Gaitán y Liebel, 2011).

Del otro lado, nos encontramos con el enfoque de derechos que apuesta por facultar a las y los poseedores de esos sujetos derechos, que son niñas y niños, ya que cuenta con la capacidad de defender, reclamar y exigir sus derechos reconocidos legalmente. Se trata de los llamados derechos de acción o *agency rights* versus *welfare rights*, o derechos de beneficencia, manejados por personas adultas (Brighouse, 2002 en Gaitán, 2006).

El enfoque de derechos es una línea a seguir en esta investigación, cuyo respaldo se encuentra en la **Convención sobre los Derechos del Niño** (CDN) aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y ratificada por el Estado español el 2 de septiembre de 1990. Es la consideración de la infancia de una manera mucho más amplia y desarrollada. Actualmente es el paradigma que define específicamente la posición de las niñas, niños y adolescentes en la sociedad. Se aplica no solo a la participación infantil, sino en la infancia en general, activando la mirada en las niñas y niños e incorporando sus opiniones, visiones y percepciones. En este sentido, se considera de vital importancia el hecho de entender que *“los Derechos de la Niña y el Niño como expresión y medio para lograr la emancipación y la igualdad de derechos de las niñas y los niños”* (Gaitán y Liebel, 2011: 18).

La Convención supuso un cambio cualitativo y una nueva perspectiva en el ámbito jurídico y social de la infancia. La incorporación de un marco jurídico que les reconoce derechos sociales, civiles, económicos, políticos y culturales, contribuyendo a generar una nueva cultura de la infancia.

La importancia también pasa por convertirse en una cuestión social y un asunto público. Además, establece un mecanismo de vigilancia, el *Committee on the Rights of the Child* (CRC) que cuenta con 18 personas expertas a nivel internacional que son electas cada cuatro años y que supervisan que los Estados partes⁶ cumplan con sus obligaciones y realizan informes con observaciones y/o recomendaciones.

Y es que la evolución de esta concepción de niñas y niños pasa de no solo comprenderles como objetos de medidas de protección y asistencia, sino que les incorpora como titulares de derechos propios y como sujetos de su propia vida y

⁶ Aquellos que han ratificado la Convención y que por tanto, les es vinculante, el cumplimiento de todo el articulado que la conforma.

desarrollo, y como tales, capaces de participar en las determinaciones que le conciernen (Liebel, 2007).

La estructura de la Convención consta de 54 artículos, un preámbulo, una parte normativa (del artículo 1 al 41), una institucional (del artículo 42 al 45) y unas disposiciones generales (del artículo 46 al 54).

Los diferentes tipos de derecho que recoge se entienden como una parte de un todo indivisible, así un tipo de derechos no puede amenazar a los otros. Del mismo modo son universales siendo todas las niñas y niños sujetos de estos derechos, independientemente de su condición y posición. Los derechos reconocidos se clasificaron en tres tipos:

- a) *Derechos de provisión*: se refiere a los derechos de la infancia a tener acceso a recursos y servicios, a un desarrollo óptimo y de bienestar. Por ejemplo, educación escolar básica, asistencia médica y condiciones de vida dignas.
- b) *Derechos de protección*: nos hablan de garantizar el cuidado ante cualquier acto abusivo. Por ejemplo, maltrato, explotación económica y sexual y discriminaciones variadas.
- c) *Derechos de participación*: relacionados con tener acceso a la información, libertad de expresión, toma de decisiones de asuntos propios o colectivos, derecho a reunión, asociación, etc.

Otra premisa fundamental es la de señalar los principios que rigen la CDN.

- *No discriminación*: todos los derechos se aplican a niñas y niños sin excepción.
- *Interés superior de la niña y el niño*: todas las acciones que le conciernen a la niña o al niño deben ser en favor de su interés, priorizando así medidas como las políticas públicas de la infancia y limita a autoridades, familias y el Estado en general las funciones sobre la infancia, velando por sus derechos.
- *Supervivencia y desarrollo*: toda niña o niño tiene derecho a la vida y a su desarrollo incluyendo todos los aspectos que se consideran necesarios para conseguirlo (físicos, emocionales, sociales, culturales, espirituales, cognoscitivos).
- *Participación de la infancia*: tienen derecho a involucrarse en todas las decisiones que les afectan.

El concepto fundamental de la Convención es el llamado *interés superior de la niña y el niño* o como dirían Alfageme, Cantos y Martínez (2003) *los mejores intereses de la niña y el niño*, dado que existen muchas infancias, siendo fundamental tener en cuenta la contextualización de las mismas, a la par que se realiza “una reflexión política

adecuada de lo que son los derechos del niño” (Gaitán y Liebel, 2011: 45) y de la niña. Y es que “el concepto de infancia implícito en la Convención es característico de los países ricos y europeos, invisibilizando la enorme diversidad en la que viven las niñas y los niños alrededor del mundo” (Pavez, 2011: 42).

La importancia de incorporar el enfoque de derechos pasa por varias razones:

- *La posición de las niñas y los niños en la sociedad:* que se torna débil y subordinada a la población adulta. No permite que asuman responsabilidades.
- *La posición de la parte adulta:* se mueve entre la protección y la indiferencia, sumándole los estereotipos que tiene sobre la infancia. Este planteamiento, dificulta el desarrollo de la autonomía infantil.
- *La CDN:* reconoce derechos y señala nuevos caminos también en lo relativo a la participación.

En lo relativo al diseño y/o planificación es importante la inclusión del **enfoque basado en los derechos o de Programación de Derechos el Niño (PDN) *Child Rights Programming***, compuesto por elementos como la responsabilidad, la participación y, la igualdad de derechos que abarca diferentes aspectos y áreas de la realidad política y social que pueden ser importantes para una aplicación exitosa (Save the Children, 2002). Su incorporación puede dar un mayor impulso a temas prioritarios en el trabajo y defensa de los derechos de infancia.

Para cerrar con la Convención tan solo plantear algunas carencias y componentes críticos que también pueden considerarse como posibles retos y/o desafíos para afrontar a corto plazo.

- Aunque la Convención tuvo un innegable efecto de concienciación en la comunidad internacional que generó dinamizar las legislaciones internas, es necesario mejorar los mecanismos de evaluación, así como los indicadores que permiten verificar el cumplimiento de los compromisos internacionales. Del mismo modo, es necesario que el CRC emita informes en tiempo y que vigile la situación de los derechos.
- A pesar del avance en torno a la incorporación del enfoque de derechos, siguen existiendo dificultades para que éstos, se conviertan en políticas públicas y/o planes de acción que aporten practicidad a la teoría.
- La Convención ha transformado el concepto moderno de infancia promoviendo una cultura más igualitaria y respetuosa de los derechos infantiles, pero también recrea una determinada conceptualización de infancia y de las relaciones generacionales de poder. Por ejemplo, se debate que no se

concedan derechos políticos como el voto o se ignoren los derechos sexuales y reproductivos de las adolescentes (Gaitán y Liebel, 2011).

- La visión adultocéntrica y familista de la Convención. El primer concepto alude a la relación de poder asimétrica que existe entre la infancia y la adultez y que siempre es favorable a ésta última. *“El adultocentrismo se sustenta en los principios biológicos y patriarcales que otorgan mayor o menor poder a las personas en función de su género y su edad, es una especie de etnocentrismo adulto”* (Gaitán y Liebel, 2011: 31). Así, la participación de niñas, niños y adolescentes no ha sido tomada en cuenta en la elaboración de la Convención. Por otro lado, la orientación familista nos habla de los derechos y obligaciones de madres y padres y no es tan explícita en cuanto a las responsabilidades de los Estados. Del mismo modo, que no se otorgan a las niñas y niños beneficios individuales inherentes a su condición de personas, sino que se suscriben al grupo familiar en el que se encuentren, supeditando al mismo su bienestar familiar. Así, tal y como ya hemos mencionado con la octava tesis de Qvortrup, la responsabilidad no es social, sino familiar.
- El etnocentrismo europeo como rasero para medir las situaciones de la infancia sin tener en cuenta las particularidades de otras culturas o comunidades. Recknagel (2002) dice que hay tres aspectos que concurren en ese etnocentrismo. El trabajo infantil que se prohíbe en lugar de proteger contra la explotación. La educación que no contempla la tradición oral y los saberes comunitarios y la salud construida bajo parámetros occidentales, proyectando como lo deseable el modelo de desarrollo de los países “ricos” y europeos (Alanen, 1994) y dando por sentado que el Estado de bienestar está garantizado en todos los contextos. Olvidándose de la pluralidad de infancias que aparecen atravesadas por categorías como género, raza, etnia, clase social o edad (Espinosa y Gallego en Picornell-Lucas y Pastor, 2016: 189).

Saliendo del marco de la Convención pero sin abandonar el enfoque de derechos, tal y como señalan Gaitán y Liebel, *“el problema fundamental del concepto de derechos de infancia se fundamenta en la separación de quien goza de ese derecho (niñas y niños) y el agente moral, es decir, quien mediante una institucionalización de los Derechos tiene el poder de actuar en la materia (personas adultas)”* (Pupavac, 2001: 99, paréntesis propio). Lo que viene a indicarnos la necesidad del cambio en las actitudes culturales hacia la infancia, también a la hora de expresarse.

El otro texto clave que responde a la adopción del enfoque de derechos y que pone el foco en la perspectiva de género es la **Convención sobre la Eliminación de todas**

las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 18 de diciembre 1979 y ratificada por el Estado español en 1984, *“desempeña un papel en la prevención de desigualdades de género durante la infancia, pues se refiere a mujeres de todas las edades (...) las niñas”* (UNICEF, 2008b: 9).

Consecuentemente, el compromiso de ambos textos pasa por incorporar el enfoque de programación basado en derechos humanos y a crear condiciones que favorezcan la igualdad de géneros (UNICEF, 2008b).

Dada la necesaria incorporación de la perspectiva de género en la infancia, otro punto clave es incorporar el *mainstreaming* de género (en la infancia) como *“un enfoque clave, que busca interacciones directas con otros elementos para el logro de la igualdad de género; los derechos humanos y el empoderamiento (...) conceptos que hacen referencia al crecimiento consciente de la potencialidad de las personas, del desarrollo de sus capacidades para reivindicar y ejercer sus derechos, acompañado de un correlativo aumento de responsabilidad y autonomía sobre los recursos y sobre las decisiones (públicas y privadas) que afecten a sus vidas”* (Aparicio, Leyra y Ortega, 2009: 66).

La necesidad de incorporar dicha perspectiva de género, se agudiza en el campo de la participación infantil, ya que no hay excesivos precedentes que puedan allanar el camino. Además, debemos sumarle la dificultad de llevarse a cabo, en algunos casos, en espacios no formales, de tal modo, que se complejiza, requiriendo de herramientas analíticas, que por el momento, no están muy exploradas.

La perspectiva de género en los estudios de la infancia permite analizar y comprender las características específicas que definen a niñas y niños, así como sus semejanzas y diferencias. Se trata de un proceso de creación teórico-metodológica, de construcción de conocimientos e interpretaciones, incluyendo las relaciones sociales intergeneracionales e intrageneracionales, privadas y públicas, personales, grupales y colectivas. Incluyendo a las instituciones (civiles, estatales, informales y formales), así como todos los mecanismos pedagógicos de enseñanza genérica (Lagarde, 1996: 26-33).

Así, la transversal de sensibilización de género e infancia *“no es un fin en sí mismo, sino una estrategia, un enfoque, un medio para lograr el objetivo de la igualdad de géneros que reviste una importancia fundamental para la supervivencia y el desarrollo de niños y niñas”* (UNICEF, 2008b: 9).

Y además, *“transversalizar la perspectiva de género (...) es una estrategia para conseguir que las preocupaciones y experiencias de las mujeres, al igual que las de los hombres, sean parte integrante en la elaboración, puesta en marcha, control y evaluación de las políticas y de los programas en todas las esferas políticas,*

*económicas y sociales, de manera que las mujeres y los hombres puedan beneficiarse de ellos igualmente y no se perpetúe la desigualdad. El objetivo final de la integración es conseguir la igualdad de los géneros*⁷. Logrando así, un efecto transformador.

Es evidente que existe una estrecha vinculación entre la igualdad de los géneros y el bienestar de la infancia, ya que por ejemplo, poner fin a la discriminación por razones de género, permitiría obtener el doble dividendo de beneficiar a las mujeres y a la infancia, algo que a su vez, repercutiría en las sociedades y en las generaciones venideras.

Incorporar la perspectiva de género plantea la necesidad de solucionar los desequilibrios existentes entre mujeres y hombres y niñas y niños, concibiendo el desarrollo como algo que pone en el centro a las personas, buscando conseguir nuevas relaciones igualitarias y equitativas (Leyra, 2009).

Ciertamente, uno de los aportes que ha tenido el género en la infancia ha sido el desarrollar la coeducación⁸ y en buena parte en la esfera formal de las escuelas (Acuña, 1995). Sin embargo, es escaso el análisis aplicado a la educación no formal y el ocio y tiempo libre educativo. Y en este sentido, también existe una importancia en la construcción de una realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma.

La educación permite avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razones de nacimiento, etnia, sexo, religión y opinión y debe garantizar la continua atención que ha de prestarse a una planificación educativa igualitaria, alertándonos de los estereotipos sexistas que reflejan los prejuicios existentes en nuestra sociedad, y que nos transmiten valores, normas y actitudes ciertamente alejados de la igualdad deseada.

Por otro lado, trabajar la participación social y política con perspectiva de género, nos habla de desarrollar procedimientos y actitudes que favorezcan una plena ciudadanía para las niñas, ya que a lo largo de la historia, han estado subsumidas en silenciamientos y no significaciones, quedado invisibilizadas en ocasiones, en el universal de los niños, sin respetar sus condiciones y/o características específicas (Leyra, 2009).

Del mismo modo, este enfoque contribuye a deconstruir las dicotomías erigidas culturalmente, que perpetúan la subordinación de las mujeres y las niñas, y replantean

⁷ IV Conferencia Internacional de las Mujeres. Beijing, 1995.

⁸ Proceso de socialización humana realizado conjunta o separadamente a niñas y niños, en el que se produce sistemáticamente una intervención cuyo objetivo es potenciar el desarrollo personal, sea cual sea el origen y el sexo de nacimiento, para conseguir una construcción social no enfrentada y común (Acuña, 1995).

algunas nociones básicas en las relaciones de poder establecidas por la tradición y la cultura.

Así, en definitiva, las niñas y los niños, puedan estar en el centro de la toma de decisiones. Recordemos también que una parte del empoderamiento radica en la citada participación en los procesos.

Dado que estos elementos no se dan de forma unívoca, sumado a las dificultades que conlleva realizar un análisis discursivo,⁹ la construcción de algunos indicadores específicos y diferenciados para niñas (igual que se realiza con las mujeres) sería una forma de medir y/o evaluar las situaciones participativas. De esta manera, se evitarán las invisibilizaciones de algunos aspectos de las niñas en circunstancias que en principio, no presentan graves problemáticas, como podría ser la participación y la toma de decisiones, pudiendo ser una herramienta que contribuya a aportar algunos elementos en este campo. La elaboración de estos indicadores formaría parte de la construcción de un modelo que revisaría el estado de la participación, que tendría un recorrido que excede los propósitos de esta investigación y que requiere de un tiempo con el que no se cuenta.

Por otro lado, no debemos olvidar el artículo 2 de la CDN, que establece que todos los derechos deben respetarse sin discriminación de sexo, lo que requiere que los Estados protejan de la discriminación basada en género. Como ya hemos comentado, la CEDAW, de forma similar, previene de las desigualdades de género en la infancia.

Por último mencionar que *“comprender los derechos de la infancia no pasa solamente por un compromiso estatal, sino en un sentido más amplio y orientado al sujeto, es decir, como derechos que estén en manos de los sujetos, sociedades y comunidades constituidas por ellos”* (Gaitán y Liebel, 2011: 37). Esto viene a visibilizar las luchas de los movimientos sociales por la consecución de los Derechos Humanos, lo que no significa que el Estado no sea el garante de ellos ni que debamos burocratizarlos en exceso. Así, algo que contribuiría a agilizar, sería la habilitación de un protocolo facultativo de la CDN que permitiera a las niñas y niños presentar denuncias ante el sistema internacional de Derechos Humanos, y elaborar informes alternativos ante el Comité de Derechos del Niño. Tal y como señalan Gaitán y Liebel (2011) estas acciones fortalecerían su posición como sujetos de derechos e incrementarían sus derechos de participación.

Cerrando este apartado de derechos, recuperamos a Judith Ennew (2002) que menciona la importancia de los derechos no escritos. Y es que los derechos

⁹ Por una cuestión de tiempo y recursos, el análisis obedecerá a los discursos por parte del personal, técnico, educador, de niñas y niños y adolescentes, así como algunas dinámicas observadas en niñas y niños, que pretenderán extraer información del tipo de relaciones que se entablan en los espacios de participación.

codificados no tienen por qué responder a situaciones o demandas de las infancias. Máxime si tenemos en cuenta que las niñas y niños no formulan sus derechos pensando en un marco jurídico, ajeno e inaccesible en muchos casos. Sin embargo, sus planteamientos deberían gozar de toda la legitimidad, especialmente si son la eclosión de procesos reflexivos y/o participativos.

4. ACERCAMIENTO A LAS TEORÍAS DE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL

En este apartado, se indaga en la categoría de participación infantil, para poder analizar con posterioridad las percepciones de las y los agentes que intervienen en las diversas experiencias de participación infantil seleccionadas.

Así, desde el cuestionamiento de concepciones que abogan por la participación figurativa o que instrumentalizan a la infancia, se han retomado otras visiones y enfoques que incluyen otras posibilidades en las que la inclusión de niñas y niños es posible y van más allá del acto de tomar parte.

4.1 ¿QUÉ ES LA PARTICIPACIÓN INFANTIL?

Uno de los objetivos que puede conllevar el realizar un trabajo participativo es el de poder salir de situaciones de exclusión y/o marginación. Ciertamente la participación no tiene por qué llevarnos a la emancipación, pero este concepto sí nos libera de situaciones indignas (Vandelhole et al, 2008).

La participación es un proceso de aprendizaje, ni se prioriza como un objetivo ni un método, por lo tanto, está condicionado por el contexto y por el papel que en este caso ocupan niñas y niños, aceptando la posibilidad de contar con un rol de actoría e igualdad de derechos en calidad de participación protagónica (Gaitán y Liebel, 2011). Hecho que se ve condicionado por la limitación de ser competente, ya que la titularidad de ese derecho se convierte en un asunto de exclusividad (Hunt Federle, 1994). Así, los derechos de niñas y niños no serán practicados por ellas y ellos hasta que no tengan el poder y recursos para ejercerlos y reclamarlos según sus prioridades. La participación se encuentra en ámbitos cotidianos o en aquellos que se tornan como tales, como por ejemplo la familia, la escuela, la comunidad, etc., adoptando variadas modalidades y significados, en los que la toma de decisiones es fundamental para el emancipación, bien sea en la esfera privada, haciendo referencia a los asuntos personales, o la pública, que alude a las decisiones colectivas.

Gaitán y Liebel recuperan la tipología de Jason Hart (2007) que responde a los derechos de participación y que puede concebirse como algo transversal.

En primer término estaría la *participación funcional*. Aclarar que no se alude a la pasividad de los sujetos, sino que puede responder a “*espacios sociales en los que*

puedan desahogarse mediante la propia actividad” (Gaitán y Liebel, 2001: 114) para regresar posteriormente a modelos adultocéntricos donde el margen de decisión es escaso.

La segunda modalidad respondería a la *autorrealización de las niñas y los niños* pudiendo generar espacios propios en los que se puede conseguir la autogestión. Ejemplos de este tipo serían los centros juveniles y “culturizar” áreas infantiles restringidas.

El último nivel haría referencia a la *transformación del contexto* pasando ineludiblemente por los asuntos públicos, algo que suele quedar fuera del alcance de las niñas y niños por argumentos relativos a la edad o la madurez.

Independientemente de los niveles o ámbitos en los que se ponga en práctica la participación, lo importante sería averiguar si esas variadas formas participativas otorgan influencia y cambios en la posición de las niñas y de los niños como personas que forman parte de un importante grupo social. Es por ello que el análisis crítico ha de estar presente para desterrar si el tipo de participación practicada tiene una finalidad únicamente utilitaria y por tanto finita, que logre más efectividad en determinadas medidas, generando la identificación de las y los participantes. Así, es frecuente entender la participación como un instrumento para involucrar a niñas y niños, sin mayor pretensión.

En el otro lado, tendríamos otra concepción y puesta en práctica que entiende la participación como un derecho y que aboga porqué toda persona tiene la capacidad para hacer uso del mismo, *“la participación es un derecho y como tal tiene una historia cultural, jurídica, sociológica, es un fin instrumental para la consecución de otros derechos”* (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003: 36). Esta visión implica concebir la participación como un ejercicio de actoría social (Cussiánovich, 2001 en Alfageme, Cantos y Martínez, 2003).

4.2 DISCURSOS SOBRE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL

A la hora de configurarse estas tendencias o corrientes relativas a la participación, debemos tener en cuenta los escenarios heredados y emergentes que nos permiten re-configurar la posición de la infancia. Así, uno de los cambios más notables que queremos de nuevo remarcar, es el concebir a la niña y al niño como sujeto. Del mismo modo, el marco de derechos de infancia ha pasado a ser una obligación legal que va más allá de los compromisos éticos, dotándose de mecanismos de control y seguimiento como el ya mencionado CRC.

Según Alfageme, Cantos y Martínez (2003) existen cuatro corrientes relativas a la participación infantil que desarrollamos a continuación.

4.2.1 Convención y participación

Existen muchas experiencias que abogan por la difusión de la CDN y que no contemplan objetivos reivindicativos. La finalidad pasa por el conocimiento de estos derechos y por opinar en torno a los mismos. Actividades dentro de estas ideas serían los comités de infancia y juventud, defensoras y defensores de derechos de la niñez, o eventos como “elecciones de Derechos del Niño”.

También hay otras organizaciones que insertan ese componente de reivindicación por insatisfacción o vulneración de derechos, como por ejemplo, el sufragio a menores de dieciocho años, abolición de leyes paternalistas, etc. Por supuesto, que los movimientos sociales en otros contextos son básicos para conseguir condiciones de dignidad, como los movimientos de infancia trabajadora en África, Asia o América Latina.

Aunque la Convención no explicita ninguna definición de participación, sí nos lleva a repensar las relaciones (de poder) que se gestan en las sociedades que aspiran a ser inclusivas. No olvidemos que la participación es también un derecho facilitador y una estrategia que contribuye a asegurar el cumplimiento de todos los demás derechos.

La Convención reconoce el derecho a asociarse, expresarse, reunirse e informarse. Si estos derechos se ejercen desde la responsabilidad, no solo beneficiarán a niñas y niños, sino que se extenderá al conjunto de la sociedad.

A continuación, hacemos un repaso del articulado de la CDN que atañe a la participación.

a) Artículo 12: relativo a la libertad de opinión y al derecho a ser escuchadas y escuchados y ser tomados en cuenta, expresándose libremente con un juicio propio, sin manipulación y haciéndose visibles en el propio proceso. De especial relevancia en procedimientos judiciales o administrativos.

Gerison Lansdown (2001: 5) señala que la Convención *“impone la obligación para los adultos en su responsabilidad como padres, profesionistas y políticos, para asegurar que los niños sean estimulados y se les permita contribuir con su punto de vista en todos los asuntos relevantes”*. Se rompe con el silencio social de este colectivo visibilizando sus identidades y dignidades (Trisciuzzi, 1998 en Alfageme, Cantos y Martínez, 2003) que pasan por empoderamientos y por presencias públicas a reconquistar. Ahora bien, faltaría contemplar no solo la incorporación de sus opiniones, sino la rendición de cuentas con las consecuentes explicaciones de su aplicación o no, así como el posible impacto generado.

En el análisis del artículo 12, se desprenden los estigmas de la madurez y la edad como criterios para valorar las opiniones expresadas. Para el concepto de madurez recuperamos la Observación general N° 12 del Comité de Derechos del Niño (2009)

que en su apartado 30, la define como, *“la capacidad de comprender y evaluar las consecuencias de un asunto determinado”*. Finalmente la decisión corresponderá a los equipos técnicos que escuchen a niñas y niños.

Otro elemento fundamental en este artículo es la incorporación de la escucha y de la importancia de la incidencia política de la infancia. En este sentido, el Comité expresa, *“se recomienda enérgicamente a los Estados partes hagan el máximo esfuerzo por escuchar a los niños que se expresan colectivamente o recabar sus opiniones para adoptar decisiones, formular políticas, preparar leyes o medidas y realizar labores de evaluación”*.

Continuando con la importancia de la escucha, Clara Martínez (2016) señala que para cumplir con el artículo 3 de la CDN que alude a su interés superior, es básico escuchar a las niñas y niños. Es por ello, que la Observación General número 14 (2013) sobre el interés superior, pretende proporcionar instrumentos a los Estados mediante un proceso que contempla, en primer término la evaluación, valorando la opinión de niñas y niños, para posteriormente tomar una decisión determinando su interés superior.

b) Artículo 13: el derecho a la libertad de expresión. Siendo responsabilidad adulta buscar las formas para facilitar su expresión dependiendo de las circunstancias y evitando la mediatización de la libre expresión.

c) Artículo 14: el derecho a la libertad de conciencia, pensamiento y religión. Aludiendo a la concepción como sujetos de derechos con responsabilidad social.

d) Artículo 15: el derecho a la libertad de asociación y reunión. Este derecho debe proveer de herramientas a las niñas y los niños para que puedan organizarse por las razones que definan.

Marta Martínez (2005)¹⁰ afirma que la capacidad de organizarse puede significar la solución a problemas concretos. El proceso que requiere puede desarrollar capacidades para el desarrollo individual y colectivo como aprender a poner en común, consensuar, interactuar, ejercer liderazgos, desarrollar habilidades cognitivas como comprender, sintetizar, analizar y fomentar la creatividad ante situaciones diversas y otro tipo de habilidades propias del trabajo grupal como dialogar y respetar, generando así, un sentido de pertenencia con el grupo en cuestión.

e) Artículo 16: no es uno de los artículos que refleje explícitamente derechos de participación. Sin embargo, podríamos hacer una vinculación con la misma, en tanto en cuanto, nos habla del derecho a la privacidad y por tanto a no expresarse si no lo consideran. Debemos recordar que también existe el derecho a no participar.

¹⁰ Texto mimeografiado de materiales de Marta Martínez Muñoz.

Además, hay otros aspectos relacionados con la participación como el **artículo 17** de acceso a la información adecuada, esto es, que promueva su bienestar con materiales adaptados y señala la importancia de los medios de comunicación en este sentido.

Después de realizar este repaso, se echa en falta un derecho que afirme que para poder participar, cada niña, niño y adolescente deben, en primer término, conocer los derechos reflejados por la Convención.

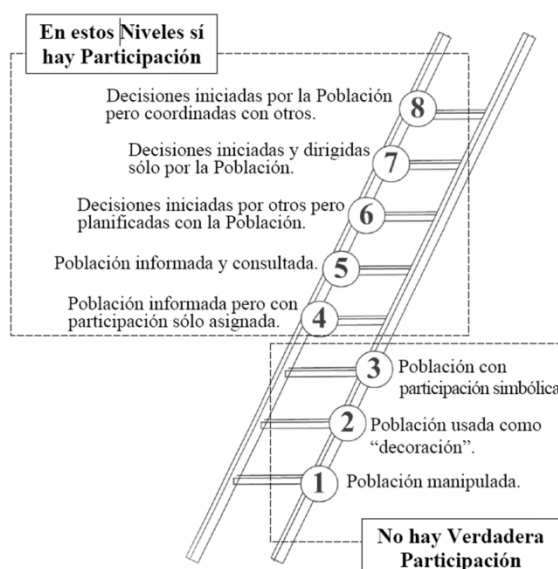
4.2.2 La participación gradual

Roger Hart (1992) es un referente en esta corriente y entiende la participación como un proceso dinámico y constructivo en el que se debe trabajar de forma más crítica con las niñas y los niños con la intención de comprometerles en procesos que sean auténticamente participativos. Considera que la participación es el medio por el que se construye la democracia y es un estándar también para medirla.

Uno de sus principales aportes es la *escalera de la participación infantil*¹¹. Tipología que nos permite distinguir entre diferentes estados, que van evolucionando desde la manipulación o el engaño, el llamado *tokenism*, hacia procesos consultivos, en los que no necesariamente se incorporan las iniciativas infantiles.

A continuación, mostramos la escalera relativa a la participación de Roger Hart.

Imagen 1.
Escalera de participación de Roger Hart, 1992.



Fuente: *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*, Hart, 1992.

¹¹ Adaptada de Sherry Arnstein (1969). Nos habla de grados de participación ciudadana.

Analizando cada uno de los estados expuestos, en el nivel 1 que es el de manipulación, las niñas y los niños no comprenden las acciones ni se les hace consultas. Por lo tanto, no saben que se hizo con sus aportaciones, por lo que se les utiliza para transmitir lo que piensan las personas adultas.

En el nivel 2, el decorativo, se utiliza a la infancia para fortalecer los intereses de determinadas causas. Por ejemplo, figuran en un evento pero no participan en la organización del mismo. Podrían ser actos benéficos, desfiles solidarios o donde ejercen un papel de gancho para la defensa de algunas causas.

El nivel 3 es la participación simbólica o el llamado *tokenism*, que Hart (1996: 153-158) define como *“un tema particularmente difícil de tratar, porque es manejado comúnmente por adultos quienes están fuertemente preocupados en darle voz a los niños pero que aún no han empezado a pensar cuidadosamente y con autocrítica en hacerlo (...) el tokenism es una forma extremadamente común de envolver a los niños (...) al envolverlos como tokens llamará la atención de la prensa y de los políticos y podrá entretener a muchas audiencias, pero los niños sólo aprenden de dichas experiencias que la participación política es un engaño”*. Así, existe la posibilidad de que las niñas y niños se expresen pero su opinión tiene nula incidencia. Por ejemplo, infancia seleccionada para expresarse en una conferencia, pero que no tienen preparación sobre esa temática.

Estos tres estados no nos hablan de una participación verdadera. A partir de aquí, comienzan según Hart (1992) los diferentes grados de participación.

El nivel 4, hace referencia a la asignación e información de las intenciones del proyecto en el que participan. Pasan de la decoración a la significación.

El nivel 5, incluye la consulta e información sabiendo niñas y niños de todo el proceso al que hace referencia el proyecto, pero no involucrándoles lo suficiente.

El nivel 6, nos habla de la iniciativa adulta pero de toma de decisiones compartidas con niñas y niños. Así, se consigue involucrar a niñas y niños en el proceso completo.

El nivel 7, tiene una lógica en la que la iniciativa y dirección es de niñas y niños. Se da un proceso de auto-organización sin intervención adulta.

El último nivel responde a iniciativa y dirección de niñas y niños pero con la toma de decisiones compartidas con las personas adultas. Se supone que el papel adulto se encamina a sugerir propuestas de mejora en torno a resolución de posibles conflictos a estrategias de organizativas. El objetivo que persigue es el empoderamiento de las y los participantes.

Aunque no se define como participación gradual destacamos aquí por tener similitudes con la clasificación de Hart (1992) los tipos de participación de la investigadora británica Gerison Lansdown (2001):

- *Procesos consultivos*: las personas adultas tienen la iniciativa de preguntar a niñas y niños.
- *Iniciativas participativas*: niñas y niños están involucrados en el desarrollo de ofertas y servicios.
- *Proyectos autopromovidos*: la intención es que niñas y niños tengan la iniciativa y tomen sus decisiones.

Las divergencias entre los estados más altos de participación de la infancia (en el caso de Hart con custodia adulta y en el Lansdown con autodeterminación) se deben a la posición que se quiere que tenga la infancia en las sociedades. No obstante, tal y como afirman Gaitán y Liebel (2011) no debemos perder de vista que las tipologías cuentan con limitaciones en torno a la naturaleza dinámica de la participación, a las controversias de las relaciones de poder y a los contextos socioculturales.

4.2.3 Participación y pre-ciudadanía

La ciudadanía de la infancia no tiene un reconocimiento en esferas políticas, sociales ni culturales. Se trata de una minoría que no goza de reconocimientos iguales a otros colectivos y que responde a unos paradigmas conceptuales que subyacen a la ciudadanía negada o recortada y que son los siguientes (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003).

- Negación por la naturaleza del dominante concepto jurídico de ciudadanía.
- Negación jurídico-normativa basada en la concepción de ciudadanía activa, con la posibilidad de elegir y ser elegible.
- Negación por ser seres dependientes de las personas adultas dada su condición de vulnerabilidad.
- Negación como discriminación positiva de la infancia. Se les niega mecanismos de protección (Schibotto, 1990).

En este apartado incluimos la **participación política**¹² por tratarse de un tipo de participación que se asocia a la “ciudadanía plena”. En este sentido, este concepto en lo que atañe a la infancia genera mucha controversia, por no contar con todos los derechos relativos a la ciudadanía ni considerarse como un colectivo que forma parte de ella.

¹² Participación activa de la ciudadanía en las decisiones que afectan a sus vidas. Se trata de un medio para lograr la justicia, influir en resultados y exponer los abusos de poder.

A pesar de que en las ciencias sociales se da el consenso de que la participación política no es solamente tomar parte de la política institucionalizada (mediante la participación en votaciones y elecciones) es una idea muy extendida que se impone al hecho de entender la participación política como algo cotidiano (Gaitán y Liebel, 2011) donde los alcances de la transformación y emancipación social pueden ser de gran impacto. Sin embargo, es de vital importancia determinar las formas en las que niñas y niños pueden tener alcance en la toma de decisiones de sus asuntos más cotidianos y como pueden hacerse escuchar, con la finalidad de traspasar áreas marginales y ejercer como infancia actora mejorando su estatus social y político.

4.3 EL PROTAGONISMO INFANTIL

El protagonismo infantil hace referencia al *“marco conceptual y práctico que da a la participación su horizonte social, político, cultural, ético, pero además porque enfatiza el derecho que asiste a cada individuo a ser actor de su propia vida.”* (Cussiánovich en Alfageme, Cantos y Martínez, 2003: 14).

Este enfoque que ha sido trabajado por Schibotto, 1990; Liebel, 1994 y 2000; Cussiánovich y Márquez, 2002; Cussiánovich, 2007, recoge la influencia de las experiencias de educación popular en América Latina en los 60, y se extiende en los 70 a la infancia, con los movimientos sociales de niñas, niños y adolescentes trabajadores (NAT's o NNATs) en dicha región, en la lucha por conseguir ser sujetos de derechos sociales y políticos.

Su origen se produjo en un clima de luchas populares en el que la intervención reivindicativa, se hacía necesariamente urgente. La lucha por las condiciones de vida de colectivos como el campesinado sin tierra, indígenas, etc.

Recuperamos a algunos autores que reflexionan sobre este paradigma que apuesta por una nueva cultura de la infancia.

Siguiendo a Cussiánovich (2007) es importante no olvidar que el protagonismo infantil, lleva implícito el hecho de re-definir la concepción de la niña y el niño, así como el papel que desempeñan (para/con ellas y ellos) otros sujetos sociales.

Manfred Liebel (2000) dice que el pensamiento debe crear espacios nuevos con el fin de contribuir a mejorar las prácticas de la infancia, y hacerlas más significativas en cuanto a su incidencia en la inclusión social, generando un sentido de pertenencia, que será consecuencia de la co-creación o administración de un proyecto, el llamado co-protagonismo, en el que se comparte la presencia social entre personas adultas e infantes, *“para marcar la diferencia que nos hace libres y autónomos”* (Cussiánovich, 2008: 71).

Y yendo más allá, se podría aplicar el concepto de resiliencia permitiendo la construcción de un sujeto social protagónico, con capacidad de crecer como actor social, desde el desarrollo de condiciones, que les permitan a niñas y niños, ser protagonistas de sus proyectos de vida y sociedad.

Es necesario pensar en las categorías de democracia, ciudadanía, actoría social (también desde la familia) escuela, comunidad, para re-pensar las representaciones sociales. Este posicionamiento de deconstrucción es esencial para la formación de una responsabilidad política y social, desarrollando un sentido amplio de la solidaridad con el que las alternativas planteadas por las niñas y los niños, se contemplen con otros ojos por parte del resto de los sujetos sociales.

Este enfoque aspira a replantear las relaciones de poder para/con la infancia presentes en los tejidos sociales, contribuyendo a generar una nueva cultura que revise las imperantes concepciones, que no les incluyen en las estructuras políticas, sociales, económicas, etc.

Una definición destacada sobre protagonismo infantil es la de Gaytán (1998a: 96) *“el proceso social mediante el cual se pretende que niñas, niños y adolescentes desempeñen el papel principal en su desarrollo y el de su comunidad para alcanzar la realización plena de sus derechos, atendiendo a su interés superior. Es hacer práctica la visión de la niñez como sujeto de derechos y por lo tanto, se debe dar una redefinición de roles en los distintos componentes de la sociedad: niñez y juventud, autoridades, familia, sectores no organizados, sociedad civil, entidades, etc.”*.

Siguiendo a Liebel (2001) algunos de los elementos centrales del protagonismo son los siguientes:

- Cuestiona la relación jerárquica naturalizada y normalizada entre personas adultas e infantes.
- Niñas y niños poseen la calidad de sujeto contando con los mismos derechos humanos que las personas adultas.
- No solo cuentan con un marco normativo que les ampara, sino que tiene la capacidad para ser influyentes en las sociedades y en las personas adultas.
- Abogan por un nuevo modelo de infancia mundial que deje atrás paradigmas obsoletos que no les contemplen.

5. LOS DERECHOS DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES EN LA AGENDA DEL DESARROLLO Y LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL

En este apartado se pretende esbozar algunas reflexiones a partir de la revisión de documentación que nos habla del papel de la infancia y su participación en la cooperación al desarrollo, así como su conexión con los derechos de infancia.

La educadora feminista Ellen Key pronosticaba que el siglo XX sería el siglo de las niñas y niños. Y es cierto que se ha podido evidenciar como dicho colectivo ha tenido una importante evolución en lo que se refiere a su bienestar en el campo de las preocupaciones internacionales, experimentado un cambio de posición, en el que cada vez más, se considera a niñas y niños como sujetos de derechos.

La importancia de la infancia en el desarrollo comenzó a hacer eco en algunos autores como Amartya Sen (1999) que en el prólogo de una conferencia titulada *Invertir en la infancia: su papel en el desarrollo* realizada para el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), comentaba: “Argumentaré que al considerarse la inversión en la niñez como una parte del proceso general del desarrollo, lograremos una comprensión más plena del amplio alcance y de la importancia crítica de invertir en la infancia (...)”

La cooperación al desarrollo se encuentra en crisis: el papel de la infancia y su potencialidad históricamente desechada

A partir de 2012, se comenzó a construir la nueva agenda internacional del desarrollo post-2015, habilitando la Secretaría de Naciones Unidas, procesos de consulta y deliberación sobre contenidos, mecanismos y formatos para construir una nueva agenda.

Los cambios giran alrededor de las diferentes visiones del desarrollo, los escenarios económicos globales, el sistema de ayuda, la institucionalidad de la ONU y la debilidad de la gobernanza global, así como los mecanismos y roles que pueden jugar los diversos actores en la promoción del desarrollo. La cooperación sur-sur y la incorporación del sector privado en la construcción de las agendas del desarrollo, reforzando el papel del mercado, son algunas tendencias que reclaman la necesidad de revisar la arquitectura de la cooperación (Martínez y Martínez, 2014 en Plataforma 2015 y más, 2014).

Así, se evidencia que “se necesitan categorías nuevas para una narrativa nueva de lo que puede ser el futuro de esta sociedad global” (Dubois, 2013: 3). Se ha producido lo que Martínez y Martínez (2014 en Plataforma 2015 y más, 2014) llaman el lógico resultado, es decir, *la ruptura del consenso sobre el desarrollo*.

Aunque este concepto lo afirman para la cooperación española, pensamos que puede ser extensible para la cooperación a nivel internacional, ya que la Ayuda Oficial al

Desarrollo (AOD), está siendo objeto de *profunda controversia y de iniciativas contrapuestas*, síntoma de los cambios producidos por los nuevos contenidos, instrumentos y actores que se mueven en nuevos contextos de relaciones de poder, revisando los Objetivos de Desarrollo del Milenio (seis de los cuales tenían relación con la infancia) y que ahora son llamados Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Con este panorama, ¿cuál podemos decir que ha sido el papel que ha ocupado la infancia en la cooperación? A continuación, esbozamos algunos elementos que nos ayudarán a entenderlo.

a) *Marco normativo*: ya hemos mencionado la visibilización que para la infancia supuso la CDN, en 1989, coincidiendo en el tiempo, con la Cumbre Mundial a favor de la Infancia (CMFI) en 1990, que había fijado metas en salud y supervivencia materno-infantil, así como la introducción del fenómeno del trabajo infantil.

Otro acontecimiento que justifica la inversión de la infancia por su importancia en la consecución del desarrollo, es la Declaración de *“Un mundo apropiado para los niños”*, en la Sesión Especial en favor de la Infancia, en Nueva York (2002: 22). *“Las inversiones en los niños y niñas son extraordinariamente productivas si se mantienen en el medio y largo plazo. Invertir en la niñez con el respeto a sus derechos es la base de una sociedad justa, una economía fuerte y un mundo libre de pobreza”*.

Así, se alude a argumentos éticos, económicos y políticos para que tanto los países receptores de ayuda como los donantes, consideren a la infancia como una prioridad estratégica de sus políticas de desarrollo, evidenciando los vínculos entre lo social y lo económico y los beneficios que se derivan de la inversión de la infancia. *“Y es que el bienestar de los niños y las niñas es un elemento clave de la medición del desarrollo de un país o región”* (UNICEF, 2008b: 11).

Gracias a la aprobación de este marco normativo, la infancia comienza a formar parte de la agenda política internacional diluyéndose así su invisibilización histórica.

b) *La conceptualización economicista*: que asocia al desarrollo con el crecimiento económico, y ha permitido que la infancia estuviera en un segundo plano, ya que no se la ha considerado como agente activo del desarrollo, eludiendo así, su potencialidad en la transmisión intergeneracional de la pobreza, y no tendiendo cabida con enfoques sectoriales, preparación para emergencias o toma de decisiones en materia de presupuestos y legislación (UNICEF, 2008b).

Si nos centramos en el ámbito de la cooperación española, el Instituto Complutense de Estudios Internacionales (ICEI), realizó en 2011 por encargo de UNICEF, una metodología elaborada para medir el impacto, directo e indirecto, que la ayuda española tiene en materia de infancia, ya que la información ofrecida por el Comité de

Ayuda al Desarrollo (CAD) de la OCDE, no permite saber qué parte de la ayuda que se dirige hacia la infancia, tiene una incidencia específica en ella.

El estudio arrojaba que alrededor del 40% de la ayuda bilateral y multilateral española, en los años 2005, 2007 y 2009 tuvo incidencia directa o indirecta en la infancia. Para hacernos una idea, *“de cada euro de ayuda, 40 céntimos afectan a la infancia”* (Alonso, 2012b: 9).

Hay otros estudios que exponen datos que reclaman la importancia de la infancia en el desarrollo en términos económicos, dado que este campo ha contado con la dominancia en la cooperación al desarrollo.

Según el estudio de Karoly et al., 1998 citado en UNICEF (2001: 54) *“por cada dólar invertido en la infancia la tasa de retorno para la sociedad en el futuro se llega a estimar en torno a los siete dólares aproximadamente”*.

Según datos del Departamento de Economía Social de Naciones Unidas, en 2011, se contabilizaban 2.450 millones de niñas y niños, que representaban el 35% de la población total mundial, suponiendo el 51% de la población total de los países menos adelantados (PMA) (Alonso, 2012b).

Todos estos datos han ido contribuyendo a incorporar los enfoques integrales a la infancia y al cumplimiento de los derechos de la infancia en las Estrategias de Desarrollo, no solamente porque la ratificación de la CDN, obliga a políticas públicas como la cooperación, a cumplir con los compromisos de la comunidad internacional, sino porque queremos pensar que se ha llegado al convencimiento en muchos casos, de su importancia como agentes de desarrollo y su contribución a la consolidación en las culturas que aspiran a ser democráticas.

Bases del enfoque de derechos de la infancia en la cooperación al desarrollo

En relación al enfoque de derechos, Mary Robinson¹³, se pronunció así, *“el planteamiento basado en derechos (...) significa describir las situaciones, no en términos de necesidades humanas o áreas de desarrollo, sino en términos de la obligación de responder a los derechos del individuo. Se confiere a las personas poderes para demandar la justicia como un derecho, no como un acto de caridad. Implica la participación directa de las personas en las decisiones relacionadas con su propio desarrollo”*.

La incorporación de los derechos humanos frente a las necesidades visibilizada en la programación un cambio de gran relevancia, que sobre todo nos habla de las

¹³ Ex Alta Comisionada de Naciones Unidas para los Derechos Humanos.

personas como actores claves en su propio desarrollo, más que de receptoras pasivas de bienes y servicios (UNICEF, 2008b).

Pero siguiendo con la inclusión de estos derechos en la infancia, recordamos que un imperativo ético de la inversión en la misma, se materializa con la ratificación mostrada con la CDN. Compromiso asumido por todos los países para garantizar que las niñas, niños y adolescentes, que residen en su territorio disfruten de sus derechos. Y asumiendo su responsabilidad con los derechos de la infancia fuera de sus fronteras, en países que no cuentan con la capacidad de hacerlo por sí mismos a causa de la pobreza, los conflictos armados o la debilidad institucional.

En este sentido, no debemos olvidar que el CRC, sostiene que: *“los Estados, cuando ratifican la Convención, asumen la obligación, no sólo de aplicarla dentro de su jurisdicción sino también de contribuir, mediante la cooperación internacional, a que se aplique en todo el mundo”* (MAEC, 2015).

El preámbulo de la CDN, reconoce *“la importancia de la cooperación internacional para el mejoramiento de las condiciones de vida de los niños en todos los países, en particular en los países en desarrollo”*.

Además, en el artículo 24 de la CDN, se establece que la cooperación internacional debe ser alentada y promovida por los Estados partes, a fin de contribuir al cumplimiento efectivo del derecho a la salud, y algo similar, se establece en cuanto al papel de la cooperación internacional, con relación al derecho a la educación en el artículo 28 (MAEC. 2015).

Por último, mencionar el artículo 45 de la CDN, en el que se asigna una función concreta de las ONGDs en la supervisión de la aplicación por los Estados partes.

A nivel nacional, la Ley 23/1998, del 17 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo, destaca como objetivos, *“(...) favorecer la instauración y consolidación de los regímenes democráticos y el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales (...)”*.

El paradigma de los derechos, cambia radicalmente el enfoque de la cooperación, ya que pasa de una visión de ayuda, en donde el compromiso es unilateral, y por lo tanto discrecional, en cuanto al alcance y la exigencia, a plantear la misma desde un enfoque basado en derechos, asumiendo objetivos de justicia como una exigencia ética de la sociedad.

Otro cambio en torno a las políticas de cooperación al desarrollo son los proyectos realizados con el *Child Rights Programming*, que se basan en los Derechos de infancia y que identifican tres formas de participación: la auto-representación (*presentation*) la consulta (*consultation*) y la defensoría (*advocacy*) (White y Choudhury, 2007).

Estas formas de participación tienen en común que se toma a niñas y niños como informantes y a veces como personas expertas, argumentando así, su presencia en los proyectos de desarrollo en cinco aspectos (White y Choudhury, 2007 en Gaitán y Liebel, 2011).

- 1) Involucrar al grupo en un proyecto que les atañe es la única forma de garantizar un desarrollo adecuado y sostenible del mismo (*eficiencia* de la relación de los medios y fines).
- 2) Cuando son las niñas y niños quiénes hablan por sí mismos el efecto es mayor que cuando lo hacen las personas adultas (*efectividad*).
- 3) Niñas y niños tienen derecho a aportar sus opiniones en los asuntos que les conciernen (*justicia*).
- 4) La participación ayuda a que niñas y niños mejoren su autoestima, capacidades y habilidades (*autorealización*).
- 5) La propia participación fortalece al grupo y le ayuda a superar las dificultades existentes (*empoderamiento*).

El cambio en la mirada: la infancia es más protagonista (en la estrategia de la cooperación española)

En lo que se refiere a la cooperación al desarrollo se ha pasado del asistencialismo al enfoque de derechos de las niñas y niños, para incidir en temas de democracia y estado de derecho.

En todo este proceso de visibilización de la infancia en la agenda política internacional, la ayuda a UNICEF como organismo multilateral especializado en la infancia, paso de 2,2 millones de euros en 2004, a 78,1 millones en 2009¹⁴.

No obstante, la tónica general era que las intervenciones atribuibles son las que incluían expresamente a la infancia como colectivo beneficiario o intervenciones de otros sectores que cuentan con un código CRS del CAD específico, como educación (primera infancia, primaria y secundaria), salud infantil, salud sexual y reproductiva o niños soldado y algunos proyectos de defensa de los derechos humanos, quedando fuera, el control de la malaria o la ayuda alimentaria. Lo habitual es no tener en cuenta la incidencia de la AOD en la infancia, que va más allá de las intervenciones destinadas explícitamente a ella (Alonso, 2012b).

¹⁴ Datos extraídos del Seguimiento del Plan Anual de Cooperación Internacional (PACI) para los años 2004 y 2009 en Alonso, 2012b.

Así, antes de dar a conocer a finales de 2015, la reciente Estrategia de Infancia en la Cooperación Española, eran muchas las voces que hablaban de la necesidad de un enfoque específico, integral y coherente para la infancia, debido a la trayectoria de la cooperación española, en la que la infancia no se visibiliza explícitamente ni abandona su rol de colectivo especialmente vulnerable.

En cuanto al recorrido de documentos rectores de la Cooperación Española, el I Plan Director de la Cooperación (2001-2004), aludía a la infancia en dos ocasiones, sin elaborar planteamiento estratégico alguno.

El II Plan Director (2005-2008), avanza en la visibilización del colectivo, aludiendo a la infancia en distintas políticas sectoriales.

El III Plan Director (2009-2012), considera a la infancia y juventud de *especial atención* pero dentro de las diferentes prioridades sectoriales, no existió una visión unificada y estratégica de las diferentes actuaciones de la Cooperación Española que incidieran en el bienestar (MAEC, 2015).

En el IV Plan Director (2013-2016), la infancia se visibiliza como un colectivo de atención preferente y se asume el compromiso de adoptar una estrategia específica para avanzar en el cumplimiento de los derechos de la infancia.

La Estrategia de Infancia de la Cooperación Española, aborda a la infancia planteamiento estratégico específicamente dirigido hacia este colectivo, ya que cuentan con necesidades determinadas que han de ser tratadas integralmente para conseguir el bienestar de esta población. Por lo que resulta fundamental introducir referencias específicas a la infancia en las metodologías de planificación, gestión, seguimiento y evaluación para contribuir al cumplimiento de sus derechos (MAEC, 2015).

La coherencia como criterio fundamental de la cooperación, que en este documento se incorpora, hace referencia a intervenir en materia de infancia en otros ámbitos sectoriales, con el objetivo de evitar impactos negativos y potenciar los positivos. Alude a todas las intervenciones que no están relacionadas directamente con infancia pero que pueden tener influencia en niñas y niños.

Lo deseable sería que a partir de ahora, se cuestionarán más las actuaciones de cooperación que, pretendiendo mejorar las condiciones de vida de la infancia, no escuchen primero la voz y la opinión de niñas y niños, así como aquellas que no cuenten con un enfoque de derechos de infancia.

A continuación, exponemos los criterios relativos a la eficacia de la ayuda (Declaración de París, 2005) en la cooperación española y su aplicación a la infancia, siendo el objetivo general el de contribuir a la realización de los derechos de niñas y niños y del desarrollo del bienestar infantil, en los diferentes países socios (MAEC, 2015).

- Apropiación: conlleva respetar y fomentar el liderazgo de los países socios estableciendo la agenda. Se fortalecen las capacidades locales para ejercerlo, reforzando la implicación de niñas, niños, sus familias y sus comunidades. *“Por ello, es necesario contar con la participación de la infancia a la hora de diseñar las políticas de cooperación, como beneficiaria”* (UNICEF, 2008b: 14).
- Alineamiento: implica utilizar como base las estrategias, instituciones y procedimientos nacionales relacionados con la infancia. Puede conllevar también que los donantes impulsen mecanismos de recogida de información estadística específica de infancia, en caso de no existir o ser insuficiente.
- Armonización: supone realizar actuaciones conjuntas o en coordinación con otras iniciativas nacionales o internacionales de cooperación en materia de infancia. Conlleva una responsabilidad compartida del Estado español como país donante y de los países socios con respecto al cumplimiento de la CDN (MAEC, 2015).
- Gestión orientada a resultados de desarrollo: se centra en el desempeño y logro de mejoras sostenibles en la vida de los niños y niñas, teniendo en cuenta la situación de las comunidades más vulnerables donde habitan.

Ciertamente existe una clara evolución hacia la población infantil por parte de la cooperación, visibilizando a niñas y niños y poniendo el acento en el paradigma de los derechos. Del mismo modo, parece fundamental acompañar a esta nueva estrategia para la infancia con unos recursos (de planificación, metodológicos, de seguimiento y evaluación) que permitan que la cooperación española sea eficiente en la realización de los derechos de la infancia, que se encuentra en mayor situación de vulnerabilidad. Y una vez que se ha configurado como un grupo que tiene prioridad poblacional y multisectorial, será necesario buscar la forma en la que se puedan articular mecanismos para analizar el grado de cumplimiento de las propuestas realizadas.

Cerramos este apartado, recuperando las palabras del Secretario General de Cooperación Internacional para el Desarrollo, pronunciadas en la presentación de la Estrategia de Infancia: *“la Cooperación Española será más eficaz en cuanto a la realización de los Derechos de los niños y las niñas en los diferentes países socios, y en la construcción de sociedades que garanticen el bienestar infantil”*.

CAPÍTULO II. ANÁLISIS DE CONTEXTO



1. MARCO NORMATIVO EN RELACIÓN A LOS DERECHOS DE PARTICIPACIÓN INFANTIL

En este apartado realizaremos una sucinta revisión sobre el marco normativo relacionado con los derechos de participación infantil, que atañen al territorio histórico de Bizkaia, comenzando por el ámbito internacional para terminar en lo más local.

También se mencionan las aportaciones de algunos estudios que han trabajado la participación en este contexto.

1.1 Marco normativo internacional

a) La Convención, (1989) en el apartado de enfoque de derechos y de participación infantil se ha realizado un extenso recorrido de los artículos 12 al 17 que nos hablan específicamente de la participación. Tan solo, recalcar que dado el carácter vinculante de la CDN, los Estados que la ratifican asumen el compromiso de respetar los derechos contemplados en ella, adecuando y trasformando su legislación para que no existan incongruencias, y garantizando su disfrute a niñas, niños y adolescentes bajo su jurisdicción, sin distinciones de ningún tipo.

Si la Convención es un mecanismo efectivo, para los intereses de la infancia, es si existe voluntad política a la hora de ponerla en práctica. Así, recordemos que el artículo 31.1 de dicho texto, señala: *“los estados firmantes reconocen al niño el derecho al descanso y al tiempo libre, a dedicarse al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente de la vida cultural y artística.* Evidentemente la vida política se elude conscientemente.

En todo caso, las autoridades competentes en el territorio histórico de Bizkaia tienen la obligación y la responsabilidad de adaptar sus legislaciones y con ellas, modificar las estructuras pertinentes para que la CDN pueda llevarse a la práctica.

b) Las Observaciones Generales del Comité de Derechos del Niño:

- **Observación General número 12, (2009):** anteriormente ya hemos señalado la importancia de la escucha y de la incidencia política de la infancia. En lo que se refiere a la conceptualización de la participación de la infancia y su dinámica de funcionamiento, la Observación, expresa lo siguiente: *“describe procesos permanentes, como intercambios de información y diálogos entre niños y adultos sobre la base del respeto mutuo, en que los niños puedan aprender la manera en que sus opiniones y las de los adultos se tienen en cuenta y determinan el resultado de sus procesos”.* Así, se entiende la participación como un medio para que la infancia desarrolle su ciudadanía y no tanto en un fin en sí mismo (Martínez, en Picornell-Lucas y Pastor, 2016: 38).

En cuanto a las observaciones finales que realiza al Estado español, recomienda que tenga en cuenta la número 12, así como que: *“prosiga e intensifique la aplicación del artículo 12 de la Convención y promueva el debido respeto por las opiniones del niño a cualquier edad en los procedimientos administrativos y judiciales, como las vistas que se celebren en su custodia y las causas sobre inmigración, así como la sociedad en general. Recomienda que se promueva la participación del niño, se facilite ese derecho y vela porque se tengan debidamente en cuenta sus opiniones en todos los asuntos que le conciernen en la familia, la escuela y otros entornos, como la comunidad, la formulación de políticas nacionales, así como la aplicación y evaluación de planes, programas y políticas”*.

- **Observación general número 14, (2013):** lo relevante de este texto es que se insta a la necesidad de que participe la infancia en los procesos para evaluar la toma de decisiones de los asuntos que les afectan.

c) Documento un mundo apropiado para los niños, (2002): aprobado en sesión especial de la Asamblea General por la ONU, fue en su momento un hito importante en la agenda internacional que llamó la atención sobre la situación de la infancia y que en lo referente a participación expresa: *“escuchar a los niños y asegurar su participación: los niños y adolescentes son ciudadanos valiosos que pueden ayudar a crear un futuro mejor para todos. Debemos respetar su derecho a expresarse y a participar en todos los asuntos que les afecten, según su edad y madurez”*.

d) Constitución Europea, (2003): hace referencia a los Derechos del Niño, en el artículo 84, parte 2, título 3, esgrimiendo su libertad de opinión, una vez más condicionada a su edad y madurez y señala la importancia de actuar en base al interés superior.

La trayectoria de los Derechos de Infancia a nivel europeo pasa por el Tratado de Amsterdam (1997) que habla en el artículo 29, de la protección de la infancia, en el artículo 137 de la pobreza y marginación social y en el artículo 13 de la discriminación.

La Carta de Derechos Fundamentales de la UE (2000) se refiere a los Derechos del niño, en su artículo 24 y recalca su aplicación para las niñas y los niños.

Existe un documento de la Comisión Europea titulado *“Las Políticas europeas que conciernen a la juventud”* (2005) en el que solo hay recomendaciones para mayores de 15 años, por lo que la exclusión en torno a la edad, aparece de nuevo. Máxime si tenemos en cuenta que solo engloba a países miembros de la UE, dejando de lado la

posibilidad de reclamar y exigir derechos a niñas y niños apátridas y de otras nacionalidades.

La incidencia en torno a la infancia cada vez se ha hecho más presente, y es por ello, que para coordinar los fines y objetivos de la CDN y fomentar la participación infantil, se ha creado el Coordinador para los Derechos del Niño y el Foro Europeo para los Derechos del Niño, que teóricamente funciona como plataforma de diálogo para todos los Estados miembros, las organizaciones internacionales, niñas, niños y adolescentes, ONGDs, con el fin de conceptualizar y supervisar las medidas de la UE en materia de Derechos. Sin embargo, la tendencia ha sido la de hacer pronunciamientos, quedando el papel de la infancia subsumido a encuestas de opinión (2008, 2009) para conocer sus puntos de vista.

1.2 Marco normativo nacional

a) La Constitución Española, (1978): en los artículos 10, 23.1 y 48, así como en el Capítulo II al completo, se expresa la concepción de ciudadanía en el Estado español, así como sus derechos de participación, incluyendo a la infancia, a excepción de lo referente al sufragio, estableciéndose la mayoría de edad en 18 años.

b) Ley orgánica 1/1996, de 14 de enero, de Protección Jurídica del Menor (LOPJM): la regulación de los derechos de participación, tiene carácter de derechos fundamentales. Es por ello, que deben ser desarrollados mediante una ley orgánica que garantice su aplicación en todo el Estado español. Del mismo modo, hay legislación autonómica que reproduce algunos de los contenidos de dicha ley o los complementa.

Así, lo primero que podríamos destacar es la conceptualización de niñas y niños a los que cataloga como *“sujetos activos, participativos y creativos, con capacidad de modificar su propio medio personal y social; de participar en la búsqueda y satisfacción de sus necesidades (...)”*.

En relación a los contenidos de los artículos, exponemos sucintamente:

- Artículo 5, nos señala el derecho a la información.
- Artículo 6, la libertad ideológica, incluyendo la de conciencia y religión.
- Artículo 7, expone el derecho a participación, a formar parte de asociaciones infantiles y juveniles y promoverlas, al igual que participar en reuniones y manifestaciones públicas siempre y cuando exista la autorización de quiénes, estén a su cargo.

- Artículo 8, regula la libertad de expresión, publicando y difundiendo las opiniones en los medios, así como la producción de las mismas, estableciendo incluso ayudas para las administraciones públicas.
- Artículo 9, derecho a ser oído, tanto en el ámbito familiar como en el judicial, generando las condiciones óptimas para ello.

También hay que tener en cuenta la aprobación de la **Ley 26/2015 de 28 de julio** que modificará el sistema de protección de la infancia y la adolescencia.

c) II Plan Estratégico Nacional de la Infancia y la Adolescencia (PENIA) (2013-2016): a raíz del documento *“Un mundo apropiado para los niños”*, (2002) y de las recomendaciones del Comité de Derechos del Niño al examinar el II Informe de aplicación de la Convención, se elaboró el I PENIA (2006-2009) que recogía explícitamente lo siguiente: *“garantizar el ejercicio de la participación efectiva de los niños como ciudadanos de pleno derecho”*. Tuvieron que pasar cuatro años hasta la elaboración del segundo plan, del que destacamos lo siguiente en torno a la participación.

- Derecho a participar sin discriminación por la edad, discapacidad u otros motivos, tanto en esferas familiares o procesales.
- Las opiniones de la infancia serán tenidas en cuenta dependiendo de su edad y madurez, que en todo caso se establece a partir de los 12 años y que en caso contrario, será evaluada por personal adecuado.
- Emitir las opiniones pasa por el derecho previo a contar con información adecuada y comprensible a la edad.
- En procedimientos judiciales se tendrá especial cuidado en relación a la intimidad de la niña o el niño, con formas adaptadas y accesibles a sus circunstancias. Podrá ejercer este derecho de forma directa o a través de representante o interprete y utilizando otras formas de comunicación no verbales. Del mismo modo, podrá negarse a asistir en base a su interés superior.

Por último mencionamos la existencia del *Estudio sobre la escucha y el interés superior del menor*, del Defensor del Pueblo (2014) en el que lo más relevante es el análisis sobre cómo se está incorporando la participación y la escucha (que no el oír) de la infancia, en la toma de decisiones que les afectan y formula algunas recomendaciones.

1.3 Marco normativo local

a) **Ley 3/1979 de Estatuto de Autonomía para el País Vasco:** en el artículo 9.2 apartado e) del Título Preliminar, se dice que los poderes públicos vascos, en el ámbito de sus competencias, *“facilitarán la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social del País Vasco”*. Del mismo modo, la responsabilidad de desarrollar las políticas de infancia corresponde a los poderes públicos vascos.

b) **Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia:** aprobada por el Parlamento Vasco, recoge en el artículo 5, titulado principios rectores de actuación administrativa, *“fomentar en los niños, niñas y adolescentes los valores de tolerancia, solidaridad, respeto, igualdad, responsabilidad, participación y, en general, los principios democráticos de convivencia social.”*

Un matiz importante que marca la ley es la sustitución del término ‘menores’ (muy criticado por su infravaloración de niñas y niños, apelando al paternalismo) por el de “personas menores de edad”, “niños, niñas y adolescentes”, o “infancia y adolescencia”.

El artículo 10, recoge el derecho a la información relacionándolo con *“la intromisión ilegítima en su intimidad, honra o reputación, o que sea contraria a sus intereses”* y en el artículo 12, con la búsqueda, recepción e información adecuada, hecho que supedita a su edad, madurez y a la supervisión adulta. También se insta a las autoridades a que el acceso a la información sea comprensible.

El artículo 13, nos habla del derecho a la libertad ideológica y se señala el deber de cooperar de las personas adultas (padres, madres, tutores/as o guardadores/as para que puedan ejercer su libertad en este sentido.

En el artículo 14, se recoge el derecho de participación, asociación y reunión en ámbitos de convivencia inmediatos y en la vida social, cultural, artística y recreativa de su entorno, incorporándose progresivamente a la ciudadanía activa, de acuerdo con su grado de desarrollo personal. Se matiza la necesidad de propiciar la participación en el ámbito educativo y en las asociaciones de estudiantes, se especifica en el artículo 24.2.

El artículo 15, se refiere al derecho a la libertad de expresión y en el artículo 16, al derecho a ser oído, eso sí, especificando que se hará efectivo cuando niñas y niños tengan suficiente juicio, hecho que de nuevo queda sujeto a la evaluación adulta.

Se hace una mención específica en el artículo 34.3 a la voluntariedad de participar en el deporte de competición, respetando su condición física y necesidades educativas, los métodos y planes de entrenamiento utilizados.

Por último, se recoge la creación del Observatorio de la Infancia y la Adolescencia (artículo 100) para revisar de forma permanente la realidad infantil y el impacto de las políticas que les atañe, así como la creación de la Comisión Permanente Sectorial para la Atención a la Infancia y la Adolescencia (artículo 102) que especialmente vela por la atención de niñas y niños que se encuentren en situaciones de desprotección y que actúa como órgano de consulta y asesoramiento para el Gobierno Vasco. Pero ninguno de ellos, la participación tiene un papel relevante.

c) II Plan de Infancia para la Atención de las Situaciones de Desprotección Infantil en Bizkaia (2008-2011): para contextualizar la trayectoria de los planes, nos remontamos al I Plan de Infancia para la Atención de las Situaciones de Desprotección Infantil (1999-2004). En el año 2006, hubo una evaluación del mismo, para dos años más tarde aprobar el II Plan, del que no ha habido desde 2011 una versión posterior. La observación más importante que podemos hacer es que se trata de un documento específico que apuesta por la protección, atendiendo determinadas situaciones de vulnerabilidad de la infancia.

d) Otros documentos que abordan la participación infantil en el territorio histórico de Bizkaia

Pretendemos dar un panorama del peso que se le da a la participación infantil tanto desde las instancias institucionales como desde otras entidades. Ciertamente los estudios realizados se engloban en toda la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV). Resumimos brevemente sus aportaciones:

- Save the Children Euskadi, publicó en 2013 el estudio, *“La participación infantil en Euskadi. Informe sobre experiencias de participación de niñas, niños y adolescentes en los procesos de decisión”*. Este es el único estudio que se dedica expresamente al tema de la participación. En el mismo se hace un somero repaso sobre el marco conceptual y normativo en torno a la participación, para después, describir las que consideran principales experiencias y prácticas de participación infantil y adolescente puestas en marcha por los municipios del País Vasco y por los organismos públicos y privados con competencia en la materia, así como experiencias que utilizan las nuevas tecnologías.

Además, se integran los puntos de vista de adolescentes de 16 y 17 años, consultando también a profesionales del ámbito educativo y de la administración, poniendo en práctica técnicas como el análisis de fuentes

secundarias, cuestionarios o entrevistas, para esbozar conclusiones y recomendaciones para las instituciones vascas.

Existen otra serie de estudios o documentos cuyo análisis ha sido la infancia y la adolescencia. En este sentido, la participación no se trabaja como un eje fundamental, sino que tiene una presencia residual enmarcada mayormente en el área del ocio y tiempo libre o del entorno.

- *“Las y los adolescentes vascos: una aproximación desde el empoderamiento”*, elaborado por Behatoki, S.L. Estudios Sociológicos y de Mercado para Emakunde en 2008. Contempla un apartado de ocio y tiempo libre en el que se habla fundamentalmente de las actividades que realizan y de la gestión del tiempo tanto entre semana como el fin de semana, donde se señalan las prácticas sociales distribuidas en porcentajes y frecuencias, para poder establecer diferencias entre el ámbito reglado y no reglado, así como extraer un análisis de género.

- La Fundación EDE, elaboró en 2009, para la Defensoría de la Infancia y la Adolescencia del País Vasco, *“El estudio sobre la situación de la infancia y la adolescencia desde la perspectiva de sus derechos y la calidad de vida. (CAPV)”*. Un dato significativo que nos revela la conceptualización de la infancia en este contexto y en ese momento, es como al realizar una comparativa de planes estratégicos, la referencia vasca era el II Plan Interinstitucional de Apoyo a las Familias del Gobierno Vasco, siendo relevante la carencia de un plan específico a la infancia, en el que la consideración a niñas y niños es la de apéndices de las familias.

El diagnóstico se estructura en 7 ámbitos y la participación se encaja en el ocio y tiempo libre haciendo una descripción de las actividades a las que dedican su tiempo, las niñas, niños y adolescentes, así como entorno e integración social señalando algunos indicadores interesantes como participación sociopolítica de la población menor de edad.

- *“Aproximación a las necesidades y demandas de la infancia y la adolescencia en la CAPV”*, elaborado por la Fundación EDE en 2010, para el Observatorio de la Infancia y la Adolescencia. Se realizaron 32 grupos de discusión y 369 participantes entre niñas, niños y adolescentes, profesorado, madres y padres. En lo que concierne a la participación llegan a las siguientes conclusiones:

- Niñas y niños de primaria apenas se plantean participar porque no visualizan las estrategias ni espacios de participación, ni lo asumen como un derecho, ni consideran que posibilite el cambio o el logro de sus propios objetivos.
 - Se asume la realidad tal cual es, existen quejas pero no propuestas de cambio ni vías para poder hacerlo.
 - Niñas y niños pequeños asocian, en mayor medida, la toma de decisiones con cargos políticos, alcaldes, etc. Es decir, en una esfera alejada de su realidad.
- *“Diagnóstico sobre la infancia y la adolescencia en la CAPV”* elaborado por la Fundación EDE en 2011, para el Observatorio de la Infancia y la Adolescencia. Documento en el que se exploran las distintas visiones de niñas, niños adolescentes, profesorado, etc.) y mediante indicadores objetivos y medibles, orienta sobre las futuras actuaciones necesarias para la mejora del colectivo. Las fuentes que utiliza son de otros estudios y el tratamiento de la participación infantil es escaso.
 - *“Sistema de indicadores para el seguimiento de la realidad de la infancia y la adolescencia en la CAPV. Actualización 2014”*. estudio realizado por la Fundación EDE, para la Dirección de Política Familiar y Desarrollo Comunitario del Departamento de Empleo y Asuntos Sociales de Gobierno Vasco, que actualiza el sistema de indicadores creado en 2010, siguiendo las recomendaciones del CRC y ubicando la participación, una vez más en la dimensión de ocio y tiempo libre, en la que se describe la presencia de niñas y niños en diversas actividades.
 - *“La realidad de la infancia y la adolescencia vasca en cifras. 2014”*, se trata de un estudio cuantitativo realizado por la Fundación EDE, para la Dirección de Política Familiar y Desarrollo Comunitario del Departamento de Empleo y Asuntos Sociales de Gobierno Vasco. Señalar que en lo relativo a participación la información se encuentra insertada en el ocio y el tiempo libre, hablando de su acceso y uso, del deporte y de las TIC, realizando una descripción del tipo de actividades que se realizando, incluyendo las culturales.
 - *“Informe Anual al Parlamento Vasco 2015”*, de la Oficina de la Infancia y la Adolescencia del Ararteko, cuya publicación es anual y rinde cuentas sobre el

ejercicio del año. En lo relativo a participación recoge la actividad del Consejo de Infancia del Ararteko, haciendo hincapié en los derechos de escucha y opinión.

En definitiva, el reconocimiento de los derechos de participación infantil en los ordenamientos jurídicos e instrumentos legislativos es extenso, contando con un marcado carácter en la escucha a las niñas y niños. El derecho a dar sus opiniones (ya sea a nivel microsociedad –familia, escuela, comunidad–, como en instancias administrativas y/o judiciales) y traspasar la concepción como objetos de protección, también es explícito. Así, la emisión de las opiniones, implica el reconocimiento de otros derechos relacionados con la participación, como el derecho de reunión, asociación y manifestación, así como el de pensamiento, creencia y religión, que a su vez son posibles si se cuenta con una información adecuada. Así parece que la LOPJM va a sufrir algunas modificaciones para ajustarse en mayor medida a la Convención y en lo que se refiere al derecho de escucha.

No corresponde a este trabajo realizar un análisis del cumplimiento del marco normativo expuesto, pero lo que sí parece evidente es la clara existencia de las bases para llevar a la práctica y fomentar la participación infantil dada la obligatoriedad que implica el compromiso con todos estos textos.

2. ESTUDIO DE CASOS EN EL TERRITORIO HISTÓRICO DE BIZKAIA

Los casos que se han seleccionado tuvieron previamente el mapeo realizado a nivel de la Comunidad Autónoma Vasca. El paulatino contacto con las organizaciones, profesionales y servicios tuvo en primer un esfuerzo logístico, tanto para realizar reuniones iniciales como para su posterior colaboración en el trabajo de campo. El hecho de contactar con estas experiencias fue un constante uso de redes y de comunicaciones, que en algunos casos fueron más operativas y en otros menos.

Una vez tomada la necesaria decisión de acotar al territorio histórico de Bizkaia, se tomaron en cuenta las siguientes premisas para poder realizar una selección lo más significativa posible.

- Incorporación de todos los ámbitos que trabajan con infancia. Esto es, experiencias del ocio y tiempo libre educativo (insertas en ámbitos no formales y en servicios municipales, y ejecutadas en algunos casos por organizaciones del tercer sector), así como experiencias que tienen lugar en centros educativos, pero que trascienden la esfera formal. No forma parte del análisis el estudio de experiencias únicamente escolares.

- No se toman en cuenta experiencias que realicen intervenciones que consideren a niñas, niños y adolescentes como receptores pasivos, sin tener en cuenta sus opiniones y/o visiones, que les instrumentalicen o que realicen una participación meramente figurativa.
- Incorporación de profesionales que trabajan para/con la infancia, tanto en empresas prestadoras de servicios, en entidades del ocio y tiempo libre educativo, en la investigación, en servicios municipales, en cargos de responsabilidad política y en otro tipo de trabajos que fomenten la participación de la infancia.
- Como premisa: visibilizar experiencias de participación infantil no esporádicas y que aboguen por la auto-organización infantil y adolescente.

En la siguiente tabla se resume la participación de las experiencias seleccionadas y de profesionales que han colaborado en el trabajo de campo.

Tabla 6.
Experiencias seleccionadas para la investigación según su ámbito de intervención y su participación en el trabajo de campo, 2016.

	Experiencias de servicios municipales	Experiencias realizadas inicialmente¹⁵ en centros educativos	Experiencias en el ocio y tiempo libre educativo	Organismo que vela por los derechos de la infancia
Grupo de niñas y niños	Consejo de Infancia de Leioa Ayuntamiento de Leioa / Asociación Solasgune	-----	Grupo de teatro autogestionado¹⁶ Harribide Fundazioa (Etxebarri)	-----
Grupo de adolescentes	Plataforma de Actividades Juveniles Giltzarri (Ayuntamiento de Barakaldo)	-----	Colonias participativas de Harribide Fundazioa (Etxebarri)	Consejo de la Infancia y la Adolescencia del Ararteko¹⁷
Grupo de personal educador	Coordinadora de Giltzarri Educador del Consejo de Infancia de Leioa	Coordinador de Jolas eta Ekin	Coordinadora de Harribide Fundazioa Educadora en Bizkaiko Urtxintxa Eskola	-----

¹⁵ Hay que puntualizar que tanto la experiencia de Jolas eta Ekin como la de Zerbikas Fundazioa inician su actividad en los centros educativos, pero continúan su recorrido en el ámbito de la educación no formal interviniendo en organizaciones del tercer sector, teniendo como pilar la metodología de Aprendizaje y Servicio Solidario.

¹⁶ Conceptualización realizada por la autora que obedece a la organización propia de niñas y niños en la que no hay intervención adulta.

¹⁷ Actúa a nivel de la Comunidad Autónoma Vasca.

Grupo de personal técnico ¹⁸	Técnica de Juventud del ayuntamiento de Barakaldo	Presidenta de Zerbikas Fundazioa		Responsable de la Oficina de Infancia y Adolescencia del Ararteko
	Técnico en la empresa Supergintza			
	Investigadora en Fundación EDE	Responsable del proyecto ElKartoki (ttipiSTUDIO)		
	Técnico de Juventud del ayuntamiento de Getxo			
Total de experiencias	2	3	3	1

Fuente: Elaboración propia a partir de la selección realizada para el trabajo de campo, 2016.

La información que se ofrece sobre cada una de las experiencias ha sido supervisada por las personas que han participado en el trabajo de campo, contando con su aprobación.

2.1 Experiencias de servicios municipales

En este apartado nos encontramos con dos experiencias diversas, pero que tienen en común el tener un respaldo municipal, en este caso de dos ayuntamientos. El Consejo de Infancia es gestionado por una asociación local y la Plataforma de Actividades Juveniles Giltzarri por una empresa¹⁹.

a) Consejo de Infancia de Leioa (Ayuntamiento de Leioa / Asociación Solasgune)

Umeen Kontseilua es un proyecto con influencias de “La citta dei bambini” promovida por el pedagogo y dibujante Francesco Tonucci, que se centra en recuperar la autonomía de niñas y niños en las ciudades, fomentando su participación en el gobierno local a través de los consejos de infancia y los caminos escolares. Así, el proyecto que comenzó en 2010, se torna en una oportunidad para transformar las ciudades en entornos habitables para la infancia, ejerciendo el consejo como órgano consultor de la alcaldía de Leioa.

¹⁸ Como aclaración, mencionar que en este grupo no todo el mundo ejerce un cargo como técnica o técnico *per se*, sino que existe una variedad de roles en los que el diseño y/o la planificación para la infancia es común, independientemente del espacio desde el que actúan.

¹⁹ Aunque las experiencias de infancia y adolescencia estudiadas no parten de empresas, sí se han contemplado en el trabajo de campo, puntos de vista de personal que trabaja en este ámbito.

b) Plataforma de Actividades Juveniles (Giltzarri) (Ayuntamiento de Barakaldo)

La trayectoria de Giltzarri se remonta 30 años atrás a los servicios municipales (culturales y educativos) dirigidos a adolescentes y jóvenes del ayuntamiento de Barakaldo, interviniendo en ocio, cultura y trasmisión de valores.

En 1981 se abrió la Oficina de Información Juvenil y, a partir de ahí, comenzó a desarrollarse un conjunto de estrategias, programas, servicios y equipamientos dirigidos a promover la participación de adolescentes y jóvenes en la vida social, cultural y educativa del municipio.

A continuación, se muestran las experiencias agrupadas en esta tipología resumiendo los ítems más importantes de cada una de las experiencias.

**Tabla 7.
Experiencias de servicios municipales, 2016.**

	Consejo de Infancia de Leioa	Plataforma de Actividades Juveniles (Giltzarri)
¿QUIÉNES SON? (Descripción entidad)	La Asociación Solasgune gestiona el Consejo de Infancia. El mismo se deriva del proyecto de participación llamado Herrigune, cuyo eje principal es la comunidad como espacio de aprendizaje.	La Plataforma de participación juvenil Giltzarri es un Servicio del Área de Juventud del Ayuntamiento de Barakaldo que se constituyó en 2007 como proyecto de ocio educativo para adolescentes entre 12 y 18 años.
¿QUÉ HACEN?	La alcaldesa consulta sobre cuestiones que afectan a las niñas y niños que viven en el municipio de Leioa. Durante las siguientes reuniones, el Consejo busca la manera de resolver estas cuestiones y plantea propuestas que serán estudiadas por la alcaldía.	Realizan formación para la participación juvenil a través de la animación y educación de adolescentes en su tiempo de ocio (Giltzarri Eskola) y acompañamiento para la puesta en marcha de sus iniciativas.
OBJETIVOS DE LAS EXPERIENCIAS	<p>a) Posibilitar un espacio de participación para la infancia, que recoja la mirada de niñas y niños, para construir una ciudad inclusiva que incorpore a la infancia en el municipio de Leioa, valorando sus necesidades, opiniones, ideas y propuestas, considerándoles como parte de la comunidad.</p> <p>b) Aprender a relacionarse con otras personas diferentes.</p>	<p>a) Impulsar y apoyar la autonomía personal y grupal de las y los adolescentes, desarrollando sus competencias para el diseño y desarrollo de las iniciativas socio-culturales y de solidaridad.</p> <p>b) Construir la plataforma Giltzarri, un espacio liderado y protagonizado por adolescentes para el diseño y desarrollo de iniciativas de ocio, socio-culturales y de solidaridad.</p> <p>c) Desarrollar programas de intervención específica en una serie de áreas y ámbitos: valores cívicos y comunitarios.</p>
¿CON QUIÉNES?	Entre 20 y 22 niñas y niños de 10 a 12 años, que han sido seleccionados mediante sorteo de	Adolescentes de 12 a 18 años del municipio que pueden participar en actividades puntuales como jornadas,

	<p>11 centros educativos diferentes que se encuentran en Leioa. Además, participan niñas y niños no escolarizados cuyo contacto con las familias era previo por participar en otros proyectos, añadiendo al proyecto diversidad, así como posibilitando el encuentro con estructuras más formales en las que no suelen participar.</p>	<p>eventos, que se realizan a lo largo del curso. Grupos juveniles que aglutinan a 500 adolescentes.</p>
<p>¿CUÁNDO y DÓNDE?</p>	<p>Las reuniones son una vez al mes en la torre de Ondiz, en Leioa en horario escolar, durante 1 hora y 30 minutos aproximadamente. Existe una ruta que el ayuntamiento ha habilitado para recoger a las niñas y niños que participan en el Consejo.</p>	<p>En los institutos, centros cívicos, topalekus y otros espacios del municipio, de lunes a domingo en horario no lectivo de mañana y tarde. Giltzarri eskola suele ser los sábados cada 15 días.</p>
<p>¿CÓMO?</p>	<p>El procedimiento de trabajo es el siguiente.</p> <p>a) En una primera reunión, se trabaja en torno a una idea en un periodo que puede ser anual, aunque no necesariamente. Este año, se ha aprovechado la coyuntura de las elecciones y han creado sus propios partidos políticos, elaborando propuestas para diferentes concejalías del ayuntamiento. También se plantean dudas o cuestiones en las que la alcaldesa quiera consultarles.</p> <p>b) Durante las siguientes reuniones, el Consejo trabaja en las propuestas del tema elegido y en responder a la alcaldesa hasta la próxima reunión.</p> <p>c) Hay 2 educadores permanentes que dinamizan las reuniones. Se añade una tercera persona para apoyar en la recogida al terminar las sesiones y si las dinámicas de trabajo lo requieren, son hasta 4 personas.</p>	<p>La dinámica de funcionamiento es la siguiente:</p> <p>a) En cada territorio (4 territorios) hay una educadora o educador de referencia, que a su vez está presente en el IES municipal correspondiente (1 instituto/territorio) y en centros concertados. Se parte de las motivaciones y necesidades de adolescentes para que sean una parte activa del proyecto y se crean grupos juveniles de actividades con una persona adulta de referencia. Actualmente hay 40 grupos. Estos grupos irán cambiando cada año dependiendo de las iniciativas adolescentes.</p> <p>b) Grupos afines de diferentes barrios o institutos se ponen de acuerdo para crear comisiones (batzordeak), sigue el acompañamiento de educador/a, pero el diseño, gestión de propuestas y recursos lo realizan las y los adolescentes.</p> <p>c) Se construye una asamblea general de participación abierta de manera trimestral donde se recogen sus inquietudes y necesidades, se les informa de proyectos de su interés o proponen proyectos, votan, etc.</p> <p>d) En la cúspide de la estructura se crea un órgano de representación juvenil con 12 adolescentes, el llamado Kontseilua/Consejo, encargado de gestionar y dinamizar la asamblea y que actúa como interlocutor entre adolescentes y personal educador. Analizan y evalúan la programación que desde el Servicio se realiza, hacen</p>

	propuestas, recogen las inquietudes de adolescentes, buscan las estrategias para darles respuesta, realizan encuentros, etc.
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia a partir de la información recopilada, 2016.

2.2. Experiencias realizadas inicialmente en centros educativos

Las dos primeras apuestan por la transformación social, mediante la participación de adolescentes traspasando las fronteras formales, mediante los Planes de Aprendizaje y Servicio Solidario.

a) Jolas eta ekin

Iniciativa impulsada en el año 2008 por tres organizaciones, Serso San Viator, Gizakien Lurra e InteRed.

La pedagogía de Jolas eta Ekin parte de la Educación Crítica, la Educación Popular y el Aprendizaje por Proyectos, apostando por metodologías participativas, Planes de Aprendizaje y Servicio Solidario y el Trabajo Cooperativo.

¿Quiénes son?: (descripción de la entidad): Asesoría y Centro Promotor de Educación para la Transformación Social (ETS) basado en el Desarrollo Humano Sostenible y la Ciudadanía Global, así como en temas relacionados con los Derechos Humanos y de la Infancia, participación juvenil, interculturalidad, sostenibilidad ecológica, consumo responsable, globalización, soberanía alimentaria, género, conflictos, educación para la paz, destinado tanto a educación formal como no formal.

¿Qué hacen?:

- a) Asesoran en la integración de la Educación para el Desarrollo y la Solidaridad en los centros escolares.
- b) Formaciones dirigidas al profesorado y educadores/as de tiempo libre educativo.
- c) Sesiones en el aula sobre diferentes temáticas: derechos humanos y de la infancia, participación, consumo, conflictos, globalización, género, interculturalidad, etc.
- d) Planes de Aprendizaje y Servicio Solidario.
- e) Juegos cooperativos.

Objetivo de la experiencia:

Impulsar la participación social como herramienta educativa exitosa en el desarrollo de competencias y habilidades para la vida, a la vez que formamos una ciudadanía crítica, responsable y comprometida con la mejora del entorno social y la convivencia, con los Derechos Humanos y la equidad.

¿Con quiénes?:

- Chicas y chicos de 12 a 16 años.
- Asociaciones.
- Centros educativos.
- Escuelas de tiempo libre.

¿Cuándo y dónde?: el trabajo se realiza en 11 centros educativos (4 en Gasteiz, 2 en Gipuzkoa y 5 en Bizkaia) y 4 escuelas de tiempo libre (1 en Gasteiz, 1 en Gipuzkoa y 2 en Bizkaia).

¿Cómo?: se utilizan metodologías participativas y dinámicas basadas en la acción-reflexión-acción y en el aprendizaje por proyectos mediante los Planes de Aprendizaje y Servicio Solidario para mejora de la comunidad en colaboración con una entidad, o sobre una temática, una necesidad o una problemática que detecten. La organización hace de puente entre las chicas y chicos y el tejido asociativo del barrio porque les interesa visibilizar como se articula la participación a través del asociacionismo. Así, llevan asociaciones al aula y el alumnado decide con quien colaborar y lanzar el proyecto.

b) Zerbikas Fundazioa

Esta entidad ofrece un espacio para la generación de conocimiento en torno al Aprendizaje y Servicio Solidario, intercambiando opiniones, creando y difundiendo ideas, materiales, experiencias y herramientas para progresar en este modelo.

¿Quiénes son?: (descripción de la entidad): Centro Promotor del Aprendizaje y Servicio Solidario (AySS) en Euskadi. Sus ámbitos de servicio están en participación política, proyectos de solidaridad y cooperación, ayuda directa a otras personas, promoción de la salud, acompañamiento a la escolarización, intercambio generacional, medio ambiente, patrimonio cultural y cualquier otro ámbito en el que poder aplicar la metodología del AySS.

¿Qué hacen?:

- a) *Formación:* a aquellas entidades que lo soliciten.
- b) *Asesoramiento técnico:* para favorecer la planificación, el desarrollo, la evaluación y divulgación de proyectos de AySS.

- c) *Ofrecen documentación especializada en la materia.*
- d) *Banco de experiencias:* un espacio interactivo de experiencias de AySS con la intención de divulgarlas para que sirvan de inspiración en otras situaciones.
- e) *Guías de actuación en diversos ámbitos* (acción social, medio ambiente, promoción de la salud, inmigración): ofreciendo unas pautas que facilitarán la dinamización de proyectos de AySS.

Objetivos de la experiencia: no corresponde, dado que no se ha seleccionado experiencias concretas de infancia o adolescencia.

¿Con quiénes?:

- Centros educativos y recursos de apoyo al profesorado.
- Centros de Garantía Social, instituciones y espacios de educación no formal.
- ONG de acción social, desarrollo comunitario, juveniles.
- Administraciones públicas: interesadas en fomentar un compromiso social dirigido a mejorar las condiciones de vida de la comunidad.
- Y cualquier organización interesada en impulsar, divulgar y aplicar el AySS.

¿Cuándo y dónde?: no corresponde.

¿Cómo?: mediante la metodología de AySS que consiste en generar aprendizaje mediante el servicio a la comunidad, permitiendo así, que se transfiera a la realidad en forma de acción.

Observaciones:

Si bien Zerbikas no realiza intervención directa, actualmente desarrolla un rol de coordinación en la iniciativa intercomunitaria *Ciudades Amigables para Todas las Personas*, con el objetivo de potenciar la conciencia cívica en el ámbito de la accesibilidad urbana. En ella, adolescentes y personas con movilidad reducida mapean juntos su entorno (compartiéndolo en OpenStreetMap) y plantean propuestas de mejora (mediante informes de accesibilidad), generando un espacio de sensibilización compartido.

c) Proyecto Elkartoki (ttipiSTUDIO)

En ttipiStudio impulsan la innovación social en la ciudad, organizaciones y entornos comunitarios, aplicando procesos y servicios diseñados a medida y realizando labor divulgativa.

Más allá de ser un proyecto para la construcción del espacio, Elkartoki también es un proceso pedagógico y participativo, que busca construir prototipos y creaciones artísticas que trabajen sobre la igualdad de género, la convivencia y valores inclusivos.

El proyecto se ha desarrollado en los cursos escolares 2014-15, 2015-16 y está en marcha en el 2016-17. A día de hoy, se ha llevado a cabo en 3 centros escolares de Bizkaia: escuela pública J.B. Zabala, Karmelo Ikastola y San Nikolas Ikastola.

Uno de los factores más destacables es que se apoyan en el *design thinking* que ayuda a empatizar, conocer, apropiarse del espacio y entender la problemática. Así, realizan una adaptación de esta herramienta para trabajar con infancia ayudándose de dinámicas participativas que tienen como referencia metodologías como la Investigación Acción Participativa, el juego y la creación artística.

¿Quiénes son?: (descripción de la entidad): Elkartoki es un programa experimental impulsado por la cooperativa ttipiStudio, que se desarrolla en los patios escolares.

Realizan proyectos de transformación a través del diseño colaborativo con personas, organizaciones y territorios.

¿Qué hacen?: en el Elkartoki, niñas y niños se inventan y construyen obras, artefactos o intervenciones, con la idea de influir en el espacio del patio y sus usos y dinámicas.

El proyecto propone analizar el patio, reflexionar sobre él, imaginar posibles intervenciones para finalmente transformarlo físicamente, poniendo en el centro del proceso de creación a la comunidad escolar y en concreto a las niñas y niños impulsando un proceso participativo.

Objetivos de la experiencia: creación de un programa pedagógico-cultural para desarrollar la coeducación y la convivencia en la escuela. Y además:

- a) Construir prototipos y creaciones artísticas que trabajen sobre la igualdad de género, la convivencia y valores inclusivos.
- b) Concienciar a la comunidad escolar sobre el lenguaje artístico y la creatividad colectiva.
- c) Crear una experiencia agradable y positiva en torno al trabajo cooperativo y participativo.
- d) Materializar y difundir el conocimiento y los contenidos provenientes de la experiencia.

¿Con quiénes?:

- 2014-15: 75 niñas y niños de 4º, 5º y 6º de primaria, de los centros JB Zabala y Karmelo Ikastola.
- 2015-16: 450 niñas y niños de 1º a 6º de primaria, de San Nikolas Ikastola.

¿Cuándo y dónde?: curso escolar 2015-16.

Las sesiones tienen lugar en distintos espacios del centro escolar como aulas, patios y otros espacios comunes, como el frontón y el aula polivalente. Las sesiones se

desarrollan en horario escolar y cada grupo de niñas y niños ha participado en 7 sesiones: 4 productivas y 3 artísticas, con una periodicidad mensual aproximadamente.

La comisión se ha reunido 5 veces en sesiones intercaladas al resto.

¿Cómo?: niñas y niños reflexionan sobre el espacio, imaginan ideas para su mejora y al final, acuerdan propuestas concretas y las construyen en auzolan.

El proceso de articula en 3 fases.

a) Entender el espacio:

El objetivo de este bloque es identificar las necesidades y problemáticas en torno al patio de la escuela. Para eso, a través de diversas dinámicas, se observan las actitudes y los sentimientos que genera el patio de la escuela, se comprenden, y se reflexiona acerca de ellas. Como resultado, se obtiene una lista de los usos del espacio y de los conflictos que se dan en él.

Además, se trata de que se den cuenta de la relación entre el espacio y sus usos, buscando momentos para que escuchen/comprendan los usos y situaciones de los demás y manifiesten los suyos propios.

b) Imaginar el espacio:

El objetivo de este bloque es imaginar los escenarios deseados para el patio y reflejar los mismos en artefactos, instalaciones o intervenciones artísticas que ocuparán ese espacio. Para eso, se trabajan diversas ideas y se recorre el camino que va desde los primeros borradores del trabajo artístico que se construirá más adelante, a los diseños definitivos, utilizando materiales, técnicas y herramientas diversas.

Como resultado, se obtiene un conjunto de ideas y propuestas concretas para transformar el patio: usos, funciones, aspecto, forma, diseño, significados, ubicaciones, etcétera.

Empleando toda esa información, se podrá concretar la intervención global del patio. En el aula se ejercita el trabajo en equipo y la capacidad de desarrollar cosas concretas a partir de los deseos.

c) Transformar el espacio

Se busca construir las obras de arte y artefactos en el espacio, para que sean posteriormente testados y probados por la comunidad escolar. Con esta iniciativa se pretende intervenir en el espacio y generar un diálogo entre los trabajos imaginados y el espacio.

Se realiza una adaptación de las metodologías por edades realizando talleres productivos y artísticos.

Se crea una comisión de seguimiento del alumnado. En dicha comisión participan representantes de distintas aulas y puede asistir la dirección del centro, responsables

pedagógicos y artistas invitados. El objetivo de dicha comisión es poner en común lo desarrollado en cada aula y facilitar un proceso participativo, de forma que funcione como motor del proceso.

Observaciones:

Desde ttipiStudio consideran que es pronto para medir el impacto de la intervención. Sin embargo, observan que se ha fortalecido el vínculo entre niñas-niños y el patio, y se ha incrementado su conciencia sobre la comunidad escolar y el espacio.

Respecto a la metodología, valoran positivamente la incorporación de los talleres artísticos en el programa desarrollado en 2015-16. Los talleres de diseño y los artísticos han funcionado de manera complementaria, retroalimentándose y enriqueciendo la experiencia. Refieren un dialogo muy interesante en esta combinación, viéndose también el potencial de aplicación que tienen las prácticas artísticas en el entorno escolar y el propio proceso de diseño y creación del espacio.

2.3 Experiencias en el tiempo libre y ocio educativo

a) Grupo de teatro autogestionado Harribide Fundazioa (Etxebarri)

Aunque la Fundación Harribide comienza su andadura en 2004, las asociaciones que la componen, Kukuaren Taldeak y San Antonio Gaztedi, han gestionado, sus clubes de tiempo libre, durante 25 años, con los planteamientos de la educación no formal en el tiempo libre.

Esta organización se autoconcibe como agente de cambio social que desarrolla una educación para la transformación, enmarcada en el compromiso de acción social. En este sentido, apuestan por la figura de facilitadora o facilitador que contribuye a generar procesos participativos, realizando intervención social, ampliando y articulando redes que posibiliten la colaboración con otros movimientos sociales y de la administración.

En esta organización se han seleccionado dos experiencias, que resumimos brevemente.

a.1) El grupo de teatro autogestionado: lleva apenas 1 año de vida. Lo relevante y novedoso de esta experiencia es que no hay supervisión adulta, todo el proceso se realiza por niñas y niños. A partir del juego, deciden juntarse y organizarse para hacer algo que les gusta, el teatro. La finalidad es divertirse y mostrar los resultados de su proceso para contribuir a la comunidad generada en Tarrasta. He aquí un verbatim²⁰ que explica muy bien cómo se originó el grupo:

²⁰ Reproducción exacta de una frase, cita u otra secuencia de los sujetos estudiados.

Pues, también es verdad que el comienzo de los Antzerkis y todo esto, fue un sábado, un día que era una fiesta en Tarrasta y queríamos ponernos los disfraces para jugar un poquito porque estábamos haciendo un juego de bodas, no sé qué, no sé cuántos y al final, nos salió un Antzerki y lo hicimos. Luego, también, al día siguiente vinieron los padres y lo hicimos delante de ellos y cuando los del circo pararon de hacer circo, pues cambiamos los Antzerkis los viernes y hacemos todos los viernes. N4. 11 años.

a.2) *Grupo de colonias participativas:* su recorrido comenzó hace 4 años. El inicio de las mismas fue a partir de pensar en incorporar lo que les gustaba a las y los adolescentes. Así, la dinámica de funcionamiento pasa por reunirse, hacer lluvia de ideas, diseñando y elaborando un programa donde las tareas, el presupuesto y la coordinación están contempladas. Se organizan en una comisión en la que puede estar *quien quiera* e incorporan las ideas de participantes de dichas colonias. Al final, las y los educadores hacen llegar este programa al ayuntamiento que estudiará la viabilidad del proyecto.

b) Bizkaiko Urtxintxa eskola

Es una Asociación Sociocultural que nace en 1986 como escuela de educación en el tiempo libre. Consideran de vital importancia abrir procesos de discusión y decisión e involucrar a las y los agentes sociales y políticos, creando redes para la comprensión mutua.

Conciben la participación infantil como un derecho, dado que reconocen a la infancia como parte de la ciudadanía y la trabajan como transformación social, considerando a niñas y niños con la capacidad para tomar las decisiones que les afectan, promulgando su autonomía y el reconocimiento de la sociedad.

Han hecho un proceso interno de reflexión teórica realizando 20 entrevistas y numerosas sesiones grupales, sobre qué es la participación, cuando existe, en qué condiciones debe darse para que sea real, qué técnicas de participación manejan.

Tabla 8.
Experiencias en el tiempo libre y el ocio educativo, 2016.

	Grupo de teatro autogestionado y colonias participativas de Harribide Fundazioa	Bizkaiko Urtxintxa eskola
¿QUIÉNES SON? (Descripción entidad)	Su fin es intervenir socioeducativamente en el municipio de Etxebarri para mejorar el desarrollo personal y la calidad de vida de sus habitantes.	Asociación sociocultural que cuenta con una amplia oferta educativa en ámbitos privados y públicos.

	En la actualidad, gestiona programas socioeducativos de infancia, adolescencia y juventud.	
¿QUÉ HACEN?	<p>a) Colonias abiertas (mes de verano y vacaciones de navidad). Y colonias participativas.</p> <p>b) Proyecto Tarrasta dirigido a niñas, niños y adolescentes de 11 a 14 años. Aquí se ubica el grupo de teatro autogestionado.</p>	<p>Sus principales ejes de trabajo son los siguientes:</p> <p>a) Euskera b) Igualdad de oportunidades c) Interculturalidad d) Participación</p> <p>Realizan formación personalizada y continua, con una oferta educativa en la que priorizan la coeducación, la solidaridad y la educación concienciadora.</p> <p>También cuentan con oferta de actividades enmarcadas en el ocio y tiempo libre que se dirigen a infancia y adolescencia, en las que la participación es una premisa, como colonias, presupuestos participativos, caminos escolares, diseño de parques, etc.</p>
OBJETIVOS DE LAS EXPERIENCIAS	<p>Grupo de teatro:</p> <p>a) Incentivar el trabajo en equipo y la cooperación.</p> <p>b) Desarrollar la imaginación y la creatividad.</p> <p>Grupo de colonias participativas:</p> <p>a) Elaborar el programa de colonias 2016.</p> <p>b) Consensuar con el equipo de trabajo las propuestas expuestas.</p> <p>c) Aprender a organizarse en grupo.</p>	No corresponde, dado que no se ha seleccionado experiencias concretas de infancia o adolescencia.
¿CON QUIÉNES?	<p>Grupo de teatro: 12 niñas y niños entre 10 y 12 años</p> <p>Grupo de colonias participativas: 8 adolescentes entre 14 y 17 años.</p>	<p>Ayuntamientos. Asociaciones. Movimientos sociales. Partidos políticos. Empresas. Niñas, niños y adolescentes.</p>
¿CUÁNDO y DÓNDE?	<p>Grupo de teatro: viernes por la tarde en el local de Tarrasta.</p> <p>Colonias participativas: desde enero a julio cada 15 días en el local de Tarrasta.</p>	No corresponde.
¿CÓMO?	<p>a) Paradigma del tiempo libre educativo.</p> <p>b) Modelo procesual de educación donde priman los contenidos vivenciales (trabajo en redes y en coordinación con otras entidades - comunidades de aprendizaje, proyectos de convivencia-)</p> <p>c) Metodología de educación no formal que fomente la educación en valores y faciliten la convivencia, promoviendo la igualdad, la justicia, la participación, el</p>	Definen su metodología por ser: participativa, activa, práctica, investigadora, basada en la evaluación y permanente.

pluralismo, la tolerancia, el respeto mutuo, la resolución dialogada y participada de conflictos, así como la defensa y puesta en práctica de los derechos humanos.	
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Fuente: Elaboración propia a partir de la información recopilada, 2016.

2.4 Organismo que vela por los derechos de la infancia

a) Consejo de la Infancia y de la Adolescencia del Ararteko

El Consejo de la Infancia y la Adolescencia del Ararteko es un órgano de participación, consulta y asesoramiento creado en 2010 con el fin de incorporar la mirada de la infancia y la adolescencia en aquellos asuntos que les afectan, generando un canal de comunicación fluido entre la institución y este grupo social.

Tabla 9.
Experiencia de un organismo que vela por los derechos de la infancia, 2016.

Consejo de la Infancia y la Adolescencia del Ararteko	
¿QUIÉNES SON? (Descripción entidad)	El Consejo se ubica en la Oficina de la Infancia y la Adolescencia del Ararteko, creada en 2010, que realiza actuaciones para contribuir a una cultura de los derechos de infancia: conmemoración de la CDN, colaboración con agentes sociales, organismos y recursos institucionales, participación en actos, creación de una página web con materiales didácticos para la infancia, etc.
¿QUÉ HACEN?	<p>a) Asesorar al Ararteko, en aquellas cuestiones o iniciativas, proyectos o materiales didácticos que puedan afectar más directamente a la infancia y adolescencia.</p> <p>b) Generar una vía de participación en la que se incorpora su mirada, así como recabar sus propuestas en torno a las temáticas que se trabajen, para posteriormente trasladarlas a las autoridades pertinentes.</p>
OBJETIVOS DE LA EXPERIENCIA	<p>a) Incorporar su mirada a diferentes propuestas, resoluciones o informes que el Ararteko dirija a las instituciones o al propio Parlamento Vasco.</p> <p>b) Contar con su propia visión acerca de sus derechos, las vías de participación y los mecanismos de defensa que tienen a su disposición.</p> <p>c) Contrastar iniciativas, proyectos, materiales didácticos, etc. que el Ararteko contemple respecto a la infancia.</p> <p>d) Recoger sugerencias, proyectos o líneas de actuación sobre cuestiones de interés para la infancia y adolescencia o que afecten a la defensa de sus derechos y difundirlas mediante diversas herramientas, utilizando sus ideas y lenguaje.</p>
¿CON QUIÉNES?	Compuesto por 24 chicas y chicos escolarizados en 3º y 4º de la ESO, de los tres territorios históricos (2 de Araba, 6 de Bizkaia y 4 de Gipuzkoa) y seleccionados por centros educativos en los que existen experiencias de dinámicas internas de participación y cuentan con la disposición para

	<p>colaborar.</p> <p>La participación que se requiere es de 2 cursos académicos, fecha a partir de la cual se realiza una renovación. En dicha selección se busca que las chicas y chicos tengan capacidad crítica, creatividad, empatía, capacidad de reflexionar, debatir entre iguales y hacer propuestas.</p> <p>Personal de la institución trabaja en las sesiones y en la coordinación del Consejo. Se dotan de apoyos en función del proceso.</p>
¿CUÁNDO y DÓNDE?	<p>Tres reuniones al año presenciales fuera del horario escolar (normalmente los sábados) en cada uno de los territorios históricos a partir de la convocatoria del Ararteko.</p> <p>Las reuniones se intentan complementar utilizando las nuevas tecnologías, pudiendo enviar información para su revisión previa a las sesiones de trabajo, intercambio de propuestas, convocatorias de reunión, envío de actas, foro de trabajo, etc.</p>
¿CÓMO?	<p>Desde 2014, optan por abordar una temática que sirva de hilo conductor para el trabajo del Consejo a lo largo de todo el curso escolar. En la primera reunión se realiza una lluvia de ideas y se expone una propuesta de trabajo para las sesiones. Este año han trabajado las relaciones desde la igualdad y el buen trato.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de la información recopilada, 2016.

CAPÍTULO III. RESULTADOS Y ANÁLISIS DEL TRABAJO DE CAMPO



1. MARCO METODOLÓGICO

Instrumentos de investigación y análisis

Se trata de una investigación exploratoria que pretende conocer, el tipo de participación que se está llevando a cabo²¹ identificando los discursos de los distintos agentes que forman parte de la estructura que engloba la participación, y analizándolos a partir del enfoque de derechos (CDN).

Mediante la presencia en el campo y su correspondiente etnografía²², se explorarán algunas de las condiciones de la participación infantil que realizan niñas, niños y adolescentes.

Para ello, se ha intentado sistematizar las diferentes visiones expresadas de niñas, niños y adolescentes, personal educador y personal técnico.

Con más tiempo y recursos se podría haber abarcado más experiencias e incorporar más elementos que enriquecieran el análisis, así como llevar a la práctica un trabajo de campo más profundo.

Por otro lado, no puedo dejar de mencionar mi condición de antropóloga, una profesión no siempre entendida y que generó en algunos casos, distancias iniciales por desconocer lo que significa. Este hecho no supuso tantos obstáculos de acceso, como esperaba inicialmente, a pesar de que en un principio desconocía códigos internos y lingüísticos (en algunos casos) en los lugares en los que pude realizar algunas observaciones. Mi acceso fue muy incipiente, pero no por ello dejó de ser cuidadoso siendo fundamental la presencia del personal educador. La intención era que me conocieran antes de realizar el grupo de reflexión, y así generar cierta confianza.

El trabajo de logística para conseguir realizar los grupos de reflexión de niñas y niños por un lado y de adolescentes por otro, exigió de cierta coordinación con las administraciones, las organizaciones y las familias. Este último agente fue abordado por las y los educadores que hicieron de puente, facilitándome el acceso. Del mismo modo, me ofrecieron la posibilidad de utilizar sus instalaciones, así como los contactos pertinentes para poder realizar los encuentros.

Las entrevistas y grupos de reflexión se realizaron en castellano²³ adaptando mi lenguaje al trato con niñas, niños y adolescentes.

²¹ Ya se han especificado las limitaciones de la investigación así como los criterios de selección mencionados. No se pretende extrapolar ni llegar a conclusiones sobre la participación en este contexto.

²² Su significado literal es representación gráfica de un pueblo. Suele referirse tanto a una estrategia de investigación antropológica como a sus resultados (Hunter y Whitten, 1981). La palabra etnografía se define como la "descripción de los pueblos/tribus". Estas descripciones se supone que nos ayudan a entender al Otro/Otra, es decir, a saber quiénes son, qué hacen, cómo viven, qué les caracteriza, etc. Sin embargo, ha de aclararse que no se trata de un estudio sistemático de quiénes forman parte de estas experiencias.

²³ Aclarar que los grupos se realizaron en castellano ya que la investigadora no habla euskera.

Con respecto al campo, el inicio de la investigación, a mediados de noviembre, tuvo como primer objetivo, el acceso a los espacios de estudio y los sujetos. Es por ello que se realizó un mapeo que comenzó con la exploración de experiencias en toda la Comunidad Autónoma Vasca, algo que como ya se ha expresado se acabó acotando a algunas de las experiencias relativas al territorio histórico de Bizkaia.

Para llevar a cabo esta investigación, me he apoyado en las técnicas propias de la Antropología Social y Cultural (de la etnografía clásica) y en las de las Ciencias Sociales en general, utilizando:

- **Revisión y análisis de fuentes bibliográficas y documentales** en torno a la sociología y participación de la infancia, el enfoque de derechos y la perspectiva de género.
- **Rastreo y análisis del mapeo de experiencias** en torno a la participación infantil en la Comunidad Autónoma Vasca y del territorio histórico de Bizkaia.
- **20 entrevistas informales** (no estructuradas) en la Comunidad Autónoma Vasca como mapeo previo a la selección de experiencias.
- **Una entrevista individual en profundidad**²⁴ (semiestructurada)²⁵.
- **Observación participante**²⁶ en espacios en los que se desarrollan las experiencias.
- **Grupos de reflexión** a personal técnico y educador.
- **Grupos de reflexión** con niñas y niños de 10 a 12 años y de adolescentes de 13 a 17 años.
- **Dibujos** combinados durante el grupo de reflexión de niñas y niños para complementar la información. Como premisa: algo que tuviera que ver con lo que les gusta de los espacios en los que participan o alguna mejora.

²⁴ Realizada a la responsable de la Oficina de la Infancia y la Adolescencia del Ararteko.

²⁵ O también llamada semidirectiva, consistente en dejar que hable el entrevistado o entrevistada, se exprese cómodamente, y con libertad, pero intentando que no se vaya del tema que interesa. Lo que no implica que no haya una orientación en el trabajo, las llamadas guías de entrevistas. Se aplica la escucha activa, esto es, estar abierta a comentarios no esperados, pero relevantes para la investigación y hacer referencia a ello cuando sea necesario (eco). Del mismo modo, se evita el efecto interrogatorio: si llega a parecerse a una conversación tendrá más posibilidades de alcanzar su máxima rentabilidad. Se presta atención a no realizar imposiciones, categorizaciones (de la investigadora) preguntas insinuativas, mis puntos de vista subyacentes en las preguntas (Jociles, 2005b).

²⁶ La observación participante (OP) consiste en generar datos sin otros instrumentos mediadores entre quien investiga y la realidad que investiga, que las propias categorías que se derivan de los marcos teóricos de los que parte. La OP nos permite conocer esos procesos de construcción social que surgen de dichas prácticas, generando así un conocimiento tácito revelado por esa observación del “hacer” frente al “decir”. Además, exige mirada abierta y reflexividad constante, permitiendo la modificación y reconstrucción continua del objeto de estudio (Jociles y Villaamil, 2012. Referencia de apuntes de sesión impartida).

Los espacios de observación

Tan solo pudieron observarse a lo largo de varias semanas los espacios relativos a las experiencias de niñas y niños. Es decir, la experiencia de teatro de Harribide Fundazioa y el Consejo de la Infancia de Leioa. En una ocasión, se acudió a parte de la última sesión del Consejo de la Infancia y de la Adolescencia del Ararteko.

La cuestión del tiempo y la disponibilidad jugaron en mi contra. A excepción de una ocasión en la que se me pidió estar en un segundo plano, por la presencia de la alcaldesa de Leioa, que fue a visitar al grupo que fue a “rendir cuentas” por tratarse de fin de curso, el resto de las ocasiones, en ambas experiencias, se puso en práctica la observación participante. Si bien es cierto, que en algunas ocasiones formulaba preguntas al no entender a qué respondían a algunas dinámicas.

Mi intención era observar lo relativo al funcionamiento de los grupos como en las relaciones entre iguales y con las educadoras y educadores. Y sobre todo que mi presencia no condicionara sus comportamientos y actitudes. Ciertamente, mis visitas previas cuyo objetivo esencial era que me conocieran y diluir su extrañeza hacía mí, relajaron el ambiente para las sucesivas visitas y no percibí que la espontaneidad disminuyera.

Diseño de las técnicas a aplicar

Por un lado se realizó un diseño de la entrevista en profundidad y por otro de los grupos de reflexión, en los que participó el personal técnico y educador y los grupos de reflexión con infancia y adolescencia.

Se han realizado 2 diseños de grupos de reflexión con algunas variantes:

- a) Diseño para infancia y adolescencia. En el que se contemplan las peculiaridades de las experiencias participantes, con el fin de mostrar sus especificidades.
 - a.1) Diseño de niñas y niños.
 - a.2) Diseño de adolescentes.
- b) Diseño para personal educador y técnico.

Información sobre el tratamiento de la información recogida

La legislación vigente y los principios éticos que regulan la investigación científica, exigen que toda información personal recogida durante el proceso de investigación sea tratada de manera confidencial y protegida adecuadamente, garantizando la preservación de la identidad de niñas, niños y adolescentes. Así, los datos recogidos se han tratado siguiendo escrupulosamente los principios éticos de investigación social

establecidos a nivel nacional e internacional, y como medidas tomadas, los materiales son resguardados por la investigadora.

La escala identificativa para los testimonios recogidos (extraídos de las entrevistas y que se muestran en el apartado de análisis), parte de una numeración sucesiva con la letra N para niños y niñas (siendo N1, N2 y así, sucesivamente), con la letra A en el caso de adolescentes (siendo A1 y A2), con PE en el caso de personal educador y con PT en lo relativo a personal técnico.

En cualquier caso, para poder utilizar estos materiales, las madres, padres o personas con responsabilidad legal sobre las niñas, niños o adolescentes que han colaborado en este estudio, han autorizado²⁷ por escrito su consentimiento para utilizar los datos. En esta autorización se han explicitado los usos y el tipo de difusión que podían tener los datos. También se han obtenido autorizaciones de niñas, niños y adolescentes que han participado en el estudio, cumpliendo con el requisito ético de ser informadas e informados de la investigación, dar su consentimiento y adaptarlos de forma comprensiva.

En los dibujos utilizados no figura ningún nombre y la fotografía de portada corresponde a un trabajo realizado anteriormente por la investigadora.

Selección de informantes

Los criterios de selección han ido conformándose a medida que avanzaba la investigación y se iba descubriendo mayor información.

a) Según la tipología de experiencias exploradas

- Experiencias de servicios municipales.
- Experiencias realizadas inicialmente en centros educativos.
- Experiencias en el ocio y tiempo libre educativo.

b) Según el mapeo previo realizado

El mapeo se refiere a ese análisis de la realidad de las unidades de observación y análisis y observación, es decir, los espacios en los que participan niñas, niños y adolescentes y el personal educador, que contemplaron elementos orientativos a tener en cuenta.

²⁷ El modelo de dichas autorizaciones o consentimientos informados se muestra en los anexos del presente trabajo.

c) Según el acceso y disponibilidad de informantes²⁸

El acceso se hizo siguiendo la siguiente secuencia progresiva.

- c.1) Inicio de contacto y semi-evaluación para saber si cumplían los requisitos básicos anteriormente explicados.
- c.2) Entrevista informal con responsables de las organizaciones, entidades, etc.
- c.3) Inclusión en el trabajo de campo.

d) Según variables básicas en el diseño de la investigación

Consciente de la riqueza que permea la realidad hubiera sido muy interesante contar con variables relativas a la procedencia y otras capacidades, pero la pequeña muestra a realizar, no permitía incorporar pormenorizaciones. Recordemos que se trata de una aproximación a la realidad de la participación infantil. Es por ello, que se tuvieron en cuenta las variables de sexo y edad.

Sexo

El criterio era el de obtener una equidad en la selección de grupos, tener el 50% de representación de niñas y niños y de mujeres y hombres en los grupos de personal educador y personal técnico.

Pero además, una premisa era tener una perspectiva de género y cuando se ha contado con disponibilidad de datos, se ha incorporado en el análisis.

Edad

La división de la edad ha sido la relativa a diferenciar a la infancia y la adolescencia, algo que en la práctica se vincula a estar en la educación primaria y la secundaria. Así, la infancia se ha centrado en experiencias entre 10 y 12 años y la adolescencia entre 13 y 17 años. Y dentro de cada uno de estos marcos, se propuso contar con niñas, niños y adolescentes que tuvieran distintas edades.

2. RESULTADOS Y ANÁLISIS

La intención es reflexionar sobre las experiencias exploradas de participación infantil e interpretarlas desde la aproximación crítica y con una visión de derechos y antropológica. A la hora de realizar el análisis se ha aplicado un carácter inductivo basado en la *grounded theory* (Glaser y Strauss, 1967) para abordar la posición y percepciones de niñas, niños y adolescentes en torno a la participación en un contexto específico. Así, como las percepciones de otros agentes relevantes como el personal educador y el personal técnico.

²⁸ La conformación de participantes en los grupos de niñas y niños y de adolescentes corrió a cargo de las y los educadores. La premisa que se les dio fue conformar grupos respetando las variables básicas en el diseño de la investigación, que explicamos más adelante.

A partir de la información emergente de los datos recopilados, el proceso comienza por la categorización en función de características centrales, continúa con la codificación y por último, después de haber conseguido la saturación teórica, se llega al tercer paso, que es la definición de las categorías y la justificación de las etiquetas elegidas para ellas.

En este apartado pretendemos extraer los resultados más importantes que se complementan a partir del análisis esencialmente etnográfico de la información que nos ha brindado la observación participante, la entrevista en profundidad, los grupos de reflexión y las entrevistas informales.

Los dos diseños de las guías²⁹ de los grupos y sus variantes han planteado en sus contenidos varios ámbitos³⁰ que de un modo u otro, influyen en el desarrollo de sus experiencias. Por todo ello, nos encontramos con grandes ámbitos o categorías susceptibles para el análisis desarrollado.

Tanto en el grupo de niñas y niños como en el de adolescentes, el análisis se estructura en tres ámbitos:

a) Uso de la participación

Tipo de participación que realizan, autopercepción sobre su participación y su condición de niñas y niños, incluyendo el acceso a la experiencia de participación. También entrarían algunos ítems que ya hemos comentado en el capítulo II como el *dónde*, los espacios y lugares en los que participan; el *cuándo*, es decir, la temporalidad con la que participan; el *cómo*, donde englobaríamos cuestiones de género y el enfoque de derechos y su funcionamiento; el *para qué*, aludiendo a la finalidad con la que participan (educativo-creativa, lúdica, transformadora y/o relacional).

²⁹ Recordemos que estos documentos son orientaciones para 'tocar' aquellos aspectos que se consideran sustanciales, y que al contar con un carácter semiestructurado, generan una pauta no rígida de los contenidos.

³⁰ La definición de estos ámbitos y el propio análisis son el resultado de un persistente, tozudo y complicado ejercicio de agrupación de los hechos sociales en compartimentos analíticos delimitados, y por tanto, inexistentes en la realidad de la práctica social (que es flexible, cambiante, dinámica, etc.). Por ello, agrupar todo el material producido mediante las distintas técnicas de investigación (observaciones, conversaciones, entrevistas), me ha resultado enormemente dificultoso dado que muchas de las categorías son interdependientes, sus contenidos permeables, sus límites borrosos y difíciles de establecer, sus títulos en muchos casos poco convincentes, etc. Del mismo modo, hay categorías que no tienen un apartado único. De todos modos, soy consciente del sentido provisional de las mismas, del enriquecimiento, re-significación y posterior transformación de ellas a medida que se van produciendo datos de investigación, así como del nivel abstracto de las mismas y de su instrumentalidad, en tanto que son herramientas para un primer análisis profundo de contenido.

b) Toma de decisiones

En este apartado se incide en saber *por qué y quién ha decidido que vayan a esos lugares en los que participan*. Del mismo modo, es clave tener en cuenta cómo es la *relación con las educadoras y educadores*, para saber *cómo es la toma de decisiones dentro de sus experiencias participativas* y cuáles son los *factores que condicionan o influyen esas decisiones*.

c) Aspectos de mejora

Se rescata lo que más les gusta o destacan de su participación, así como los *deseos de cambio* y las *expectativas de “futuro”* en este terreno.

En el análisis de los grupos de personas adultas (personal técnico y educador), se incluye la entrevista en profundidad en el primero de ellos. Así, los ámbitos que refieren los resultados son los siguientes:

a) Conceptualizando

En este apartado se han contemplado distintos elementos para el análisis como son *las representaciones sociales de la infancia*, plasmando así las visiones y consideraciones sobre ella, algo que sin duda condicionará el diseño de los programas y proyectos realizados, así como la interacción con la misma. Las categorías son las siguientes: *qué es la participación, tipos de participación y elementos para que exista*. Si se maneja el *enfoque de derechos* y si se incorpora *la perspectiva de género*.

b) Contextualizando

En este ámbito se han tenido en cuenta las *valoraciones del contexto para promover los derechos de participación infantil* (Planes de Infancia, Leyes, CDN, etc.). Así como las posibles consecuencias que ha tenido adoptar ese marco normativo. Se incluyen opiniones sobre la *evolución en el ámbito de infancia*, así como las *valoraciones sobre las actuaciones desde el ámbito de responsabilidad política*.

c) Aportes específicos de sus experiencias

Se trata de rescatar algunas de las particularidades de estas experiencias sin realizar un análisis exhaustivo de cada una de ellas, pero donde sí es importante explicitar algunos aspectos que nos sirven para entender mejor la participación que realizan. Se incluyen las valoraciones desde las experiencias de las que parten: ayuntamientos (ludotecas, programas, proyectos de ocio y tiempo libre educativo, etc.), centros educativos, asociaciones, así como el *tipo de participación que fomentan* recurriendo a

su funcionamiento, las metodologías empleadas, las relaciones entre las personas adultas (educadoras y educadores, personal técnico, sí procede) y niñas, niños y adolescentes, las diferencias de género (roles y estereotipos) y el papel que tienen niñas, niños y adolescentes como sujetos decisores de su participación.

d) Aspectos de mejora

Se exploran aspectos como la valoración en torno a la *voluntad política para trabajar la participación infantil, dificultades en la intervención, estado de los recursos humanos y financieros, necesidad de la investigación en este terreno, deseos de cambio y expectativas de futuro* en la participación infantil.

2.1 PERCEPCIONES DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES

En este apartado haremos las oportunas diferenciaciones entre las experiencias seleccionadas tanto en el grupo de niñas y niños como en el de adolescentes.

2.1.1 Percepciones de niñas y niños

Uso de la participación

Tipo de participación

La experiencia del Consejo de Infancia de Leioa parte de una iniciativa adulta, se informa y se consulta a niñas y niños, para que posteriormente se construyan propuestas que parten de necesidades del municipio, de reflexiones o de temas que preocupan a las niñas y niños, que serán revisadas por la alcaldesa del municipio. Con respecto a esto, la posición de niñas y niños del Consejo es de reivindicación y empoderamiento sobre su trabajo. Es decir, no pierden de vista que sus propuestas deben servir para generar cambios, asumiendo que quizá, no sea en su totalidad, pero defienden que si sus propuestas son cambiadas, igual no les interesa que se pongan en práctica y reclaman que se les consulte en todo caso:

Si quiere que cambien, una cosa que hemos hecho, un trabajo, que primero nos lo digan y después que lo puedan cambiar. Que le demos permiso por ejemplo a la alcaldesa, si quiere cambiar una cosa, de nuestro proyecto, trabajo, lo que sea, pues que nos consulte. N8. 11 años.

El grupo de teatro autogestionado de Harribide Fundazioa se crea por iniciativa de niñas y niños y tiene una auto-organización en la que no hay intervención adulta, diseñando y representando sus propias obras de teatro.

La experiencia del Consejo de Infancia de Leioa, podría tener ciertas vinculaciones con la participación política y comunitaria, en tanto en cuanto, se realizan propuestas para el entorno en el que viven niñas y niños, pudiendo tener una trascendencia directa sus aportaciones. Desde el Consejo de la Infancia definen lo que hacen de la siguiente manera:

Yo empezaría diciendo que el Consejo de la Infancia de Leioa, somos unos 19 niños de Leioa, que nos reunimos una vez al mes, y de vez en cuando, nos reunimos con la alcaldesa para más o menos cambiar el pueblo de Leioa y ver desde la opinión de los niños lo que nos parece bien y lo que nos parece mal. N6. 12 años.

A lo largo del curso escolar trabajan algún tema y este año aprovechando la coyuntura de las elecciones, cada grupo de trabajo se ha constituido en partido político haciendo propuestas de mejora sobre el municipio. En el Consejo/Kontseilua³¹ consideran que participan porque dan su opinión y en el grupo de teatro no tienen claro cómo explicarlo, pero el hecho de hacer algo que les guste y buscar la manera para hacerlo, les sirve como argumento de que sí participan.

Acceso a las experiencias y autopercepción de su participación y su condición de niñas y niños

En las dos experiencias dicen que no se realiza ningún tipo de discriminación y valoran positivamente la inclusión de cualquier persona que quiera participar, si bien es cierto que en Leioa, el acceso se realiza a través de los centros educativos y por sorteo, llegando a la población que se encuentre en ellos. Con respecto a esto, es unánime la consideración de haber tenido suerte al ser elegida o elegido. También debemos explicar que hay alguna persona que no está escolarizada y que no ha pasado por el mismo proceso, intentando enriquecer el grupo con perfiles diversos de niñas y niños. En Etxebarri, el grupo se ha constituido de forma espontánea, pero reconocen tener un problema con la admisión de más gente porque ya son muchas personas y no cuentan con tantos recursos, se les queda pequeño el espacio y no tienen disfraces suficientes. La percepción común que tienen sobre sus experiencias es que realizan un trabajo colectivo, centrándose en lo que consiguen grupalmente. No obstante, destacan que aportan su imaginación, ideas y opiniones siendo sinceras y sinceros, elemento que les parece fundamental.

³¹ Kontseilua o Consejo en castellano es el órgano de representación del que disponen niñas, niños y adolescentes, que mencionan repetidamente a través de su término en euskera, a pesar de que hablen en castellano.

Por otro lado, es unánime el reconocimiento de que las personas adultas no les tienen en cuenta, pero su autopercepción sobre su condición es empoderadora, lejos de demostrar vulnerabilidad o resignación:

*Los adultos son los que saben y nosotros no somos nadie (..)*³² *A veces, como que los niños son una categoría inferior a los adultos (..) Porque los adultos saben más (..) y de la experiencia de la vida, pero nosotros también. N5. 10 años. N6. 12 años y N3. 11 años.*

El enfoque de derechos

Dicen que los *derechos de los niños*, les suena por el colegio, pero no conocen la Convención. No tienen claro los derechos vinculados a la participación, especialmente el de asociación y dudan por ejemplo, sobre si tienen derecho a crearla, aunque tienen claro que la organización ayuda a tener más visibilidad y oportunidades.

En este sentido, la conexión con la igualdad de derechos para las niñas y niños en relación a las personas adultas, no es inmediata. En primer término, no lo conciben como derechos y lo denominan como *acciones que no podemos hacer los menores* y que califican en algún caso, como *cosas de adultos*, como votar, trabajar, etc. Y una de las explicaciones que le dan a esto, es la normalización de la representación social en torno al 'aún no', que se basa en la edad y la madurez, *los adultos se supone que tienen más edad, saben más de la vida y eso*. Este hecho no significa que lo entiendan y lo compartan, sino más bien, les impulsa a reclamar su condición de ciudadanía, sobre todo en lo relativo al derecho de opinión y expresión, si bien es cierto, que hay que diferenciar, ya que las niñas y niños de Leioa, lo tienen más interiorizado que las y los de Etxebarri:

Pues yo me siento un poco mal porque. El año pasado ya hicimos algo de eso y pues los de mi grupo dijimos que, pues que aunque seamos pequeños, también podemos dar nuestros derechos y por ejemplo, si queremos votar, pues a un partido nacional, como se diga eso, pues podemos dar nuestra opinión porque somos como ciudadanos también (..) somos, somos ciudadanos, no es que somos como, somos. N8. 11 años y N6. 12 años.

La situación les genera cierta confusión ya que al realizar esta reflexión, hay una incompatibilidad entre condición y posición, dándose cuenta de que no pueden ejercer

³² Símbolo utilizado que marca la separación de frases o el contenido en una misma frase que se omite así, para especificar lo que queremos transmitir.

los mismos derechos que las personas adultas, y haciéndose conscientes de que son éstas quiénes nos les dejan estar en igualdad de condiciones.

La perspectiva de género

En el grupo de teatro se da la situación en la que la presencia masculina es minoritaria. Como representan papeles, en ocasiones, algunas niñas dicen realizar personajes que tradicionalmente se designan a *hombres*, asumiéndolo con mucha naturalidad en su funcionamiento de grupo, sin que les suponga ningún inconveniente. Así, tienen interiorizada la construcción relativa a la diferenciación, pero la de-construyen con facilidad, *quien quiera ser chica es chica, quien quiera ser chico es chico*. No obstante, en uno de los participantes masculinos hay reticencias para asumir papeles feminizados. Algo que contrasta en la mayoría de las chicas, que priorizan el hecho de hacer teatro, dejando en un segundo plano, las formas de lo que supone:

No hay tanta diferencia, no sé, cualquier papel que me pongan, lo disfruto (..) al fin y al cabo somos iguales (..) Porque si a ti te gusta hacer teatro, pues oye, te va a dar igual hacer de chico, de perro, de basura o de lo que sea. N1. 10 años y N3. 11 años.

Para qué participan

En el Kontseilua la finalidad que se destaca es la transformadora, señalando que es *una oportunidad para cambiar cosas*, aunque también le dan importancia a la esfera relacional comentando en algún caso, que se apuntaron *para conocer gente* y en otro *para perder clase*, ya que es durante el horario escolar. Pero ante esta última afirmación se produjo una contra-reacción inmediata, en la que se decía que participaban porque les apetece y que esa razón no es la que motivó que se apuntaran.

En el grupo de teatro el para qué participan responde a un componente más lúdico ya que dicen que *les gusta hacer teatro, que quieren pasárselo bien y hacer feliz a la gente*. Aunque también realizan una labor creativa y buscan el reconocimiento, esperando que les digan que lo hacen bien o que les ha gustado la obra.



Dibujo 1. Representando el Teatro/Antzerki. N3. 11 años.

Toma de decisiones

Autonomía

Aunque en el Kontseilua saben que la decisión final de llevar a la práctica sus propuestas es de la alcaldesa, tienen clara su plena capacidad para tomar decisiones equiparándose a las personas adultas, *tenemos capacidad de pensar* y de empoderamiento *que no somos menos que nadie*. Además, consideran que el aprendizaje es bidireccional por lo que piensan que pueden enseñar a las personas adultas, *si ellos nos han enseñado cosas, ¿por qué no, nosotros a ellos?*

Organización

Las niñas y niños que participan en el Kontseilua tienen claro que las iniciativas que conllevan organizarse pueden contribuir a la consecución de sus objetivos. Su cultura

participativa es alta y demuestran que saben reclamar. Así, recomiendan a las niñas y niños del grupo de teatro que se organicen, porque *normalmente los ayuntamientos hacen más caso a las asociaciones*, pero como ya hemos mencionado, tampoco tienen claro si existen organizaciones de niñas y niños. En todo caso, para conseguir un espacio mejor les proponen que hagan lo siguiente:

Si nos pasara a nosotros en Ondiz [lugar en el que se reúnen] (..) en el Consejo de Infancia, eh, pero estaba, todo el grupo hecho, pero no teníamos sitio, pues, yo, eh, mi propuesta sería entre todos los que vamos a ese sitio, los profesores o eh, gente de fuera pues que firmáramos y fuéramos a la alcaldesa y pues por ejemplo, llevaríamos un montón de firmas [¿Pero firmas solamente de niños y niñas?] No, también de adultos. Cuantas más mejor (..) y de los monitores. N8. 11 años y N5. 10 años.

Ya hemos mencionado la condición autogestiva del grupo de teatro, así es interesante profundizar en la organización del trabajo que llevan a cabo para la preparación de las obras de teatro mediante lo que llaman un guion, que no existe realmente. Tan solo, tal y como pude apreciar en una de las observaciones que realicé, apuntan en una hoja datos básicos, sobre quién asume cada personaje y algunas ideas en torno al desarrollo de la obra. Dicha observación se confirmó en el grupo de reflexión:

Pues, por ejemplo, cogemos un papel y decimos, a ver, ¿de qué queréis que vaya la historia? Y yo qué sé, y estamos un poco de rato, ahí decidiendo, hasta que luego pues dice, no sé qué, no sé cuántos, entonces vamos apuntando porque cada uno quiere una cosa, entonces pues hay problemas. N3. 11 años.

La forma en la que toman las decisiones no está sistematizada, dicen hacerlo *por mayoría o minoría* y recogen las propuestas de cada persona. Este proceso es usual al decidir el tema de la obra.

En una de las observaciones, ciertamente, presencié la incorporación de las aportaciones de forma equitativa y si alguna persona no estaba de acuerdo, debatían hasta tomar una decisión en la que de alguna forma podría decirse que llegan al consenso. No observé mayores discrepancias en este sentido. Dicen cuidar el hecho de que el protagonismo sea *rotatorio*, teniendo presente la importancia de las relaciones horizontales. En mis observaciones, las decisiones relativas a cómo se va a representar la obra y qué hace cada persona, se confirman en torno a decidir equitativamente. Es decir, tienen en cuenta, quiénes han ocupado papeles relevantes. Sin embargo, el peso de la organización del grupo es asumido por una de las niñas, que tiene amplios dotes de liderazgo y que se toma muy en serio que *las obras salgan*

adelante. Esto se materializa en ser la que toma notas, da directrices y dirige en algunos casos. Aunque aquí las relaciones no son horizontales, no le dan importancia, porque consideran que ella lo hace porque quiere. Tiene la iniciativa y el resto de participantes dicen lo que consideran y no se someten a decisiones con las que no están de acuerdo.

En el Kontseilua afirman tomar las decisiones en grupo utilizando el mecanismo de votación en ocasiones, con el que se sienten bien. Pero también conocen qué es el consenso como mecanismo de decisión y cuentan cómo no siempre lo ponen en práctica:

Cada uno aportamos una cosa. Imaginaros que somos todos del Consejo y aportamos, yo creo que tiene que tener esto y así. Y luego había otra opción que era seguir con los grupos y trabajar con el polideportivo. Nadie eligió el consenso, entonces las otras dos eran compatibles. Entonces creo que hubo un grupo que siguió y todos los demás en grupo y en el polideportivo. N6. 12 años.

Relación con educadoras y educadores

Una idea clara que tienen configurada es la de que siempre tiene que haber presencia adulta y la consideran en algunos casos como necesaria, mostrando cierta dependencia, causada también por la interiorización de estas representaciones sociales, que en muchos casos, son pre-conscientes.

La valoración que se hace en el grupo de teatro sobre la ausencia de personas adultas en su participación es objeto de ventajas e inconvenientes. Entre las primeras comentan que tienen más libertad, no les controlan ni les molestan y lo negativo se centra en que piensan que no hay nadie que les diga cómo mejorar, pensando que sería positiva su presencia, *porque nos faltan ideas*.

En el Consejo el rol que otorgan a las y los educadores es de acompañamiento, hecho que puede deberse a que se diluyen situándose en un segundo plano. Reconocen que les ayudan o dan consejos, pero transmiten contundencia al decir que las decisiones son suyas. En las observaciones realizadas, se percibía apoyo por parte de las y los educadores que se hacían más presentes en caso de contar con una demanda. Niñas y niños marcaban el ritmo absolutamente.

Factores de influencia en la toma de decisiones

Las niñas y niños del Consejo son conscientes del condicionamiento institucional, por parte del ayuntamiento de Leioa y más concretamente del poder de la alcaldesa (persona adulta) en las decisiones finales de sus propuestas. Sin embargo, su

percepción es que les toma muy en cuenta y también tienen claro el margen de modificación sobre sus propuestas, sin olvidar la posibilidad de que se les consulte después *si no le gusta o lo quiere cambiar*.

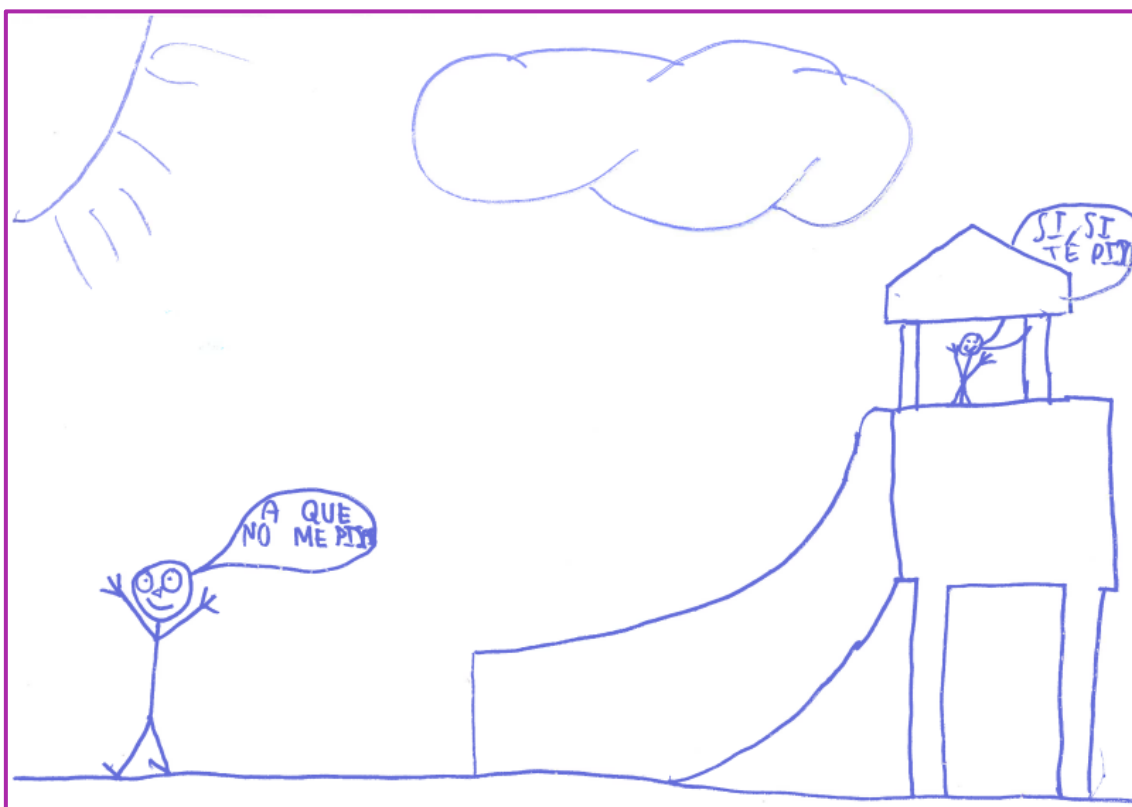
Aspectos de mejora

Lo más destacado

En el grupo de teatro se señala que no hay que pagar nada y tienen acceso al local y a los recursos que dispone.

Los recursos municipales que están a disposición del Kontseilua se valoran como aspectos positivos y destacan el poder usar estos espacios como señales que demuestran que el ayuntamiento está contento con su trabajo.

Otro aspecto muy valorado es el de conocer a gente nueva y diferente, más allá del colegio. Ambas experiencias les dan esta posibilidad.



Dibujo 2. Jugando en los descansos del Consejo/ Kontseilua. **N7. 10 años.**

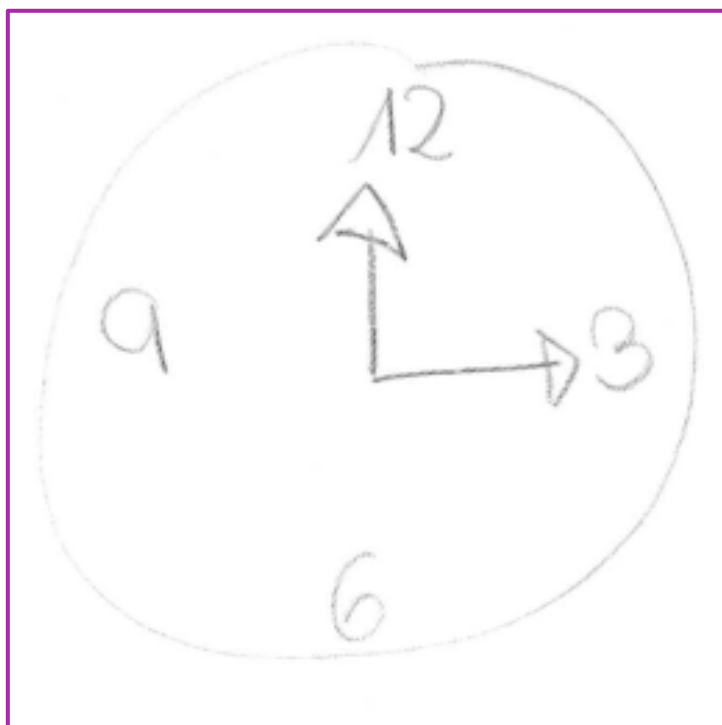
Lo que debe cambiar

Algo generalizado es el reclamo hacia la sociedad y las personas adultas a la hora de escuchar más sus opiniones, hecho que no sucede en sus propias experiencias, afirmando no solo que les escuchan, sino que les valoran.

El tiempo es otro de los factores que destacan. En el grupo de teatro es una limitación para poder hacer el proceso de planificación y ejecución en el mismo día, *tendríamos que empezar más pronto porque algunas veces no nos da tiempo*. Con respecto a los cambios en este sentido, ven complicado llegar a acuerdos entre sus miembros, por los horarios tan diferentes con los que cuentan y se percibe que ha sido difícil concretar día y hora para reunirse. Así, como conseguir que la sala esté disponible.

El espacio también se conceptualiza como mejorable dado que dicen que es pequeño y que *están apretujados* a pesar de que lo reestructuran apilando muebles y adaptándolo a lo que necesitan.

La temporalidad de su participación también es otro factor que se torna necesario en el Consejo, hablan de que *se acumula el trabajo y se quedan con las ganas*, no les parece que una vez al mes sea suficiente tiempo.



Dibujo 3. Queremos más tiempo. **N8. 11 años.**

Deseos de futuro

Al realizar el grupo de reflexión y juntarse con otras niñas y niños, les surgió la idea de realizar un intercambio entre ambas experiencias, en el que pasaran una tarde o un día, *para saber, para experimentar*. Lo transmiten así:

A mí me gustaría que los de Leioa pudieran ir a Tarrasta, a ver como es [N2: si lo he dicho yo] ya, ya, pero no sé, estar un rato, viendo o jugando (..) Yo pensaría que un día vengan, los que, estos 4 o los de Tarrasta a ver el Consejo de Infancia, pero estando nosotros también, nosotros 4, les explicamos también un poco y hacen como nosotros y después otro día vamos nosotros a Tarrasta. N3. 11 años y N8. 11 años.



Dibujo 4. Nos divertimos conociendo a gente nueva. N6. 12 años.

2.1.2 Percepciones de adolescentes

Uso de la participación

Tipo de participación

Como ya hemos comentado en el capítulo I, existen clasificaciones sobre la participación infantil. Si por ejemplo, seguimos a Hart (1992), en el caso de la experiencia de Giltzarri, existe una coordinación adulta, pero las propuestas son de adolescentes. Además, la estructura organizativa con la que cuenta se cierra con un Kontseilua, que representa a las diferentes comisiones y *desde ahí se toman todas las ideas para manejarlas con los educadores.*

En las colonias participativas de Harribide Fundazioa, la iniciativa fue adulta, proponiéndoles a las y los adolescentes, su participación. Ciertamente durante el proceso no hay intervención adulta, pero al final sus ideas quedan supeditadas a una negociación con las y los educadores en primer término, y después al ayuntamiento, que finalmente aprueba el programa que se va a llevar a cabo.

No obstante, su percepción es la de estar realizando una participación que les empodera y que pone en valor lo que saben. Así, desde su perspectiva cambiaría su posición en la toma de decisiones, diluyendo la verticalidad inherente en las relaciones de poder que se suelen generar con las personas adultas:

Lo que hemos estado haciendo ha sido qué hacer en esas colonias, lo que nos gustaría a nosotros. Porque al fin y al cabo, los monitores sí saben lo que nos puede gustar pero necesitaban de nuestra ayuda. A8. 15 años.

En el caso del Consejo de Infancia y Adolescencia del Ararteko estaríamos ante una iniciativa adulta en la que se informa y consulta a las y los adolescentes, pero cuyo tema de trabajo ya está definido, aunque en el proceso se busca incorporar sus opiniones y existe la posibilidad de que se acuerden las actividades.

En Giltzarri, encontramos una conexión muy interesante con la participación comunitaria, desarrollando así un sentimiento de pertenencia con la comunidad. Dentro de la estructura organizativa con la que cuentan están las Comisiones de Barrio y la de Fiestas del Barrio, en las que aportan sus puntos de vista. Lo que hacen las chicas y chicos lo definen así:

Intentamos más que nada dar un poco de vida a nuestros barrios, vida joven, porque desde el ayuntamiento sí que existen un montón de servicios para gente mayor y así, pero vemos que para adolescentes, pues que no hay nada (..) decidimos hacer una, cada 3 meses o así, una actividad más grande. A5. 16 años.

Así, algunas de las ideas que relatan cómo actividades es la expandir un huerto urbano colocando una *tienda* con hortalizas y explicando cómo se cultivan.

Participación política

Aunque la asociación que se hace de la política es únicamente lo que tenga que ver con lo institucional, la experiencia del Consejo del Ararteko, tiene como una de sus finalidades hacer incidencia política. Podrían catalogarse como acciones más directas de participación que tienen por objetivo incorporar la perspectiva de la adolescencia a la acción del gobierno en los diferentes niveles de la administración.

El Consejo del Ararteko puede alcanzar un nivel de incidencia autonómico, siendo divulgadas las propuestas de sus participantes en un órgano de decisión política. No obstante, el hecho de que estas propuestas lleguen en clave de recomendaciones, no

significa que vayan a tenerse en cuenta. En relación a la visión de cómo ha sido este año de trabajo, se expresa:

(..) empezas a trabajar lo que sería el tema, lo que vamos a hacer, qué ideas tenemos, cómo pensamos, todo eso y luego ya al final, en la última sesión, poder plasmarlo en un video para poder difundirlo y enseñar (..). A1. 16 años.

La experiencia de Giltzarri también consigue efectos de cierta incidencia en su entorno, consiguiendo que las propuestas de las y los adolescentes sean realidad en las fiestas de los barrios y del municipio. Este espacio lúdico es muy valorado dado que además de contar con mucha afluencia, reviste de una seña identitaria característica de la cultura local, cuyo origen es de carácter popular. Lo perciben de la siguiente manera:

Para mí es muy importante (..) que nosotros podamos hacer nuestras propias actividades en las que salgamos a la calle y hagamos ruido. Al final las fiestas son donde más gente te ve y decir estamos aquí (..) Que nos oigan, que nos hagan caso y que vean que nosotros también tenemos voz y voto, aunque no nos lo den. A2. 16 años y A4. 16 años.

Acceso a las experiencias y autopercepción de su participación y su condición de adolescentes

Tanto en las colonias como en Giltzarri el acceso es totalmente libre y no discriminatorio. Sin embargo, en esta última se destaca la constancia como un valor importante para no hacer un mero acto de presencia, sino implicarse en las actividades, comisiones, etc. Según dicen, *te vas enganchando*.

En esta experiencia, conciben su protagonismo como pleno, en determinadas actividades, porque la construcción de las mismas, es realizada por adolescentes de principio a fin. Aluden a ejemplos como la organización del huerto urbano o *El CreaT* (proyecto que gestionan las chicas y chicos de Giltzarri Eskola) y *el Campamento* en el que se planifica un día entero de actividades cuyo diseño y ejecución es realizado por adolescentes únicamente.

En las colonias también definen su papel como protagonista dado que planifican la actividad al completo, e intervienen como monitoras y monitores siendo una referencia a la par que sujetos participantes.

En el Consejo del Ararteko se va a determinados colegios y se remarca el carácter voluntario para participar. Se desconocen los criterios de selección de las y los

participantes en caso de ser muchas personas las que quieran formar parte. Este procedimiento es objeto de crítica porque se considera que no es accesible a todas y todos los adolescentes, *solo llega a esas personas que han salido de unos colegios en concreto* y se cuestiona el hecho de que la selección (de ser así) fuera realizada por el profesorado porque se considera que es aleatorio, llegando a la conclusión de que la composición del Consejo no es la adecuada, primero porque es contradictorio con el hecho de querer oír la voz de todo el mundo, *tendrías que juntarte con todos, no ir eligiendo*, dado que todo el mundo tiene la capacidad de opinar sobre los temas que puedan plantearse y este proceder direcciona. Y segundo, porque se señala que no hay diversidad, *que yo sepa no hay nadie de color, adoptado, que tenga algún problema psicológico o genético, o lo que sea, no hay*.

La percepción es casi unánime al considerar como positiva la participación que se realiza, en tanto en cuanto, se incorporan sus ideas y se realiza una difusión de las mismas, aunque no se tienen claros los mecanismos que se utilizan para poder realizar cambios o incidencia con la información generada.

En todos los casos consideran que la participación tiene una utilidad personal e individual por las habilidades y destrezas que se adquieren al interactuar en los diferentes espacios. Sin embargo, muestran escepticismo a la hora de que se les tenga en cuenta en la sociedad y achacan estas actitudes a las negativas representaciones sociales que se tienen en torno a la adolescencia, así como a no tener derecho a voto, con lo cual se conciben como un colectivo al que si no se le atiende, no pasará nada porque no tiene consecuencias.

El tema de no poder votar es muy recurrente y se asocia con la falta de madurez que dicen, *interpretan las personas adultas* como argumento para negar este derecho. Y demuestran contundencia al expresar que la falta de recursos para la infancia y la adolescencia se debe a este hecho:

Y eso también es porque como nosotros no votamos y los mayores sí, pues también miran, pues si va con el hijo, voy a hacer un teatro para él. Y yo lo veo más o menos reflejao (sic)³³ en fiestas y en todo, en general. A3. 17 años.

También consideran que el hecho de participar puede suponer una oportunidad para demostrar que sí son capaces y que les importa su entorno:

³³ Proviene del latín *sic*: 'así'. Se utiliza en los textos escritos para indicar que la palabra o frase que lo precede es literal, aunque sea o pueda parecer incorrecta.

*Yo creo que en nuestra vida al final, los adolescentes pues no se nos hace mucho caso, porque no tenemos voto (..) Entonces, yo creo que gracias a estas experiencias como que somos más capaces de enseñar de lo que somos capaces, quitarnos un poco esa mala fama. **A5. 16 años.***

*Los educadores hablan con padres o en las reuniones o en algún campamento que han tenido, muchos salen con la sensación de que no saben realmente como son sus hijos ni lo que hacen. Y a mí me parece que lo de salir a la calle con lo del huerto urbano o con cualquier actividad que hagamos en la calle se va a ver y decirle a los mayores que estamos aquí, que somos importantes y que valemos. **A2. 16 años.***

*Cuando explicamos el programa de los Udalekus a los padres, se quedaron sorprendidos de que lo habíamos hecho nosotros. **A8. 15 años.***

En este sentido, critican estas actitudes paternalistas y reclaman empatía argumentando que en su momento fueron adolescentes, así como el hecho de que se les consulte sobre las decisiones que les afectan:

*Entonces, si no se tiene en cuenta, no pueden tomar medidas para los adolescentes sin comunicarse con ellos. Entonces, es necesario. **A1. 16 años.***

*Sin voz ni voto. ¡Hombre! las cosas que nos afectan a nosotros como la LOMCE o otras (sic) leyes más, pero ni nos tienen en cuenta, ni podemos dar nuestra, si la damos, no nos hacen ni caso, así que. Nos afecta a nosotros [A5: no les vamos a retirar el voto] eso. (..) no nos dejan o dar nuestra opinión y decir, ¿y si no la queremos? ¿Por qué tenemos que quedarnos con ella si no nos interesa esa ley? **A4. 16 años.***

Su propio autoconcepto como adolescentes también es negativo, señalando el hecho de que su implicación en temas sociales es mejorable, y por esto, opinan en algún caso, que no se les otorgan todos los derechos. Piensan que no están a la altura o no se los merecen. Y buscan la explicación en que ese estereotipo social ha conseguido dejarles al margen.

El enfoque de derechos y la perspectiva de género

Con respecto a la Convención, algunas personas la conocen y otras no. No son conscientes en todos los casos del reconocimiento del derecho a participar.

En cuanto al género, lo asocian con la participación numérica y con el trato que sobre todo desde las personas adultas se da a chicas y chicos, catalogándolo de igualitario a

la hora de relacionarse, aunque también se contempla que a la hora de participar o *hacer caso*, las chicas están más implicadas. Así, reconocen que hay más chicas que chicos participando pero lo explican con que *siempre hay más chicas en general* y a ciertas actitudes que achacan a los chicos como *tener más vergüenza*.

Consideran que el género se trabaja explícitamente (menos en las colonias) porque se realizan actividades relacionadas con la igualdad o la discriminación o porque es el eje central del trabajo anual.

No perciben liderazgos, estereotipos y no hacen una lectura de género para explicar por qué hay más participación femenina o masculina en algunas actividades. Incluso destacan el hecho de que no hay representación en algunos deportes asociados tradicionalmente a los chicos.

¡Hombre! Creo que hay más chicas pero por lo que he dicho antes, porque hay más grupos de baile, y en los grupos de baile hay chicas. Y lo que más hay en Giltzarri, son chicas, pero si no, da igual, también hay muchos chicos en cocina y eso. A3. 17 años.

Para qué participan

En cuanto a la finalidad por la que participan, destacan en mayor medida el componente relacional, al valorar muy positivamente conocer gente, así como el transformador, en el que especialmente resaltan su inclusión en determinados espacios. La parte lúdica también es señalada, al igual que la educativo-creativa, siendo definidas todas como aprendizajes.

Toma de decisiones

Autonomía

En todos los casos comentan que participan libremente y que acudieron a sus experiencias por iniciativa propia, valorando su participación como autónoma. Pero también reconocen los límites de su toma de decisiones, en tanto en cuanto, consideran que las relaciones que se producen y participar, son un reducto que se realiza en esos espacios y entre iguales. Son conscientes de la dependencia adulta para tomar decisiones fuera de sus experiencias y a nivel interno, sabiendo que no siempre sus propuestas van a llevarse a cabo, pero en la mayor parte de los casos, valoran como suficiente la escucha y el poder expresarse y reclamar lo que les gustaría.

Desde la participación en el Consejo de Infancia y Adolescencia del Ararteko formulan críticas al interpretar que el proceso tiene una toma de decisiones final, que recae en las personas adultas, con lo cual, si las visiones adolescentes no coinciden con el

beneplácito adulto, no se trasladan: *entonces es como si no hubiéramos hecho nada*. En este sentido, debemos señalar que esta experiencia tiene un condicionamiento temporal (3 reuniones al año) que se refleja en la forma en la que se toman las decisiones, pudiendo incurrir en el desarrollo de una menor autonomía.

En este proceso hacia el empoderamiento que denota la evolución que se ha producido, uno de los aspectos más interesantes en la experiencia de Giltzarri, es visibilizar cómo el funcionamiento de la Asamblea se ha modificado teniendo en la actualidad un mayor protagonismo las y los adolescentes, criticando el proceder anterior y reflexionando sobre para qué sirve una asamblea:

La asamblea (..) ha cambiado mucho. Al principio (..) te sentabas, te soltaban la chapa, te ibas (..) un educador escribía un guion y va la gente del Kontseilua y lo soltaba (..) A eso le llamaban asamblea (..) Ahora no llevamos guion. Ahora, si hay que votar algo, nos cogemos, nos levantamos (..) Y es muchísimo más dinámica de lo que era antes.

A2. 16 años y A5. 16 años.

Del mismo modo, el órgano de representación que es el Kontseilua intenta recopilar todos los puntos de vista para hacerlo lo más plural posible, a pesar de que reconocen que no cuentan con mecanismos que estén sistematizados, actuando de forma improvisada, pero consciente, al tener interiorizado que deben incorporar las opiniones y propuestas de quienes participan. Para ello, van a los institutos, tienen reuniones informales en el patio o encuentros más organizados, considerando que estas acciones son suficientes para que el proceso sea democrático, porque creen que existen las condiciones para expresar con libertad lo que quieran, tanto a sus iguales como al personal educador.

Relación con las educadoras y educadores

El papel que exponen sobre el personal educador en Giltzarri es de acompañamiento, explicitando que por ejemplo, en la asamblea, se encuentran presentes y expectantes pero no son participantes. Manifiestan tener una muy buena relación considerándoles casi como iguales, alegando la edad como diferencia más relevante.

En las colonias señalan el papel adulto como de supervisión (en las reuniones que mantienen) y de *ayuda o mediación, porque lo único que hacen es decirselo al ayuntamiento (..) y mirar si lo podemos hacer o no*, reivindicando que en el proceso, la participación es netamente adolescente. Expresan que en muchas ocasiones se les considera como amigas o amigos, dado que *les pueden contar cualquier cosa*.

En el Consejo de la Infancia y la Adolescencia del Ararteko, la labor de las profesionales que intervienen es de organización y gestión, lo que se interpreta como una participación únicamente opinática y/o de consulta desde la óptica adolescente, ya que no hay una participación durante el proceso. Las reticencias con la situación se expresan así:

Nosotras vamos, pero en cada sesión no sabemos realmente lo que vamos a hacer. Entonces, las personas encargadas. Realmente sin esos adultos que están en las sesiones no haríamos nada. No nada, porque sí vamos, sino que son ellos los que organizan todo lo que vamos a hacer (..) Entonces, pues shiff. O sea, si podemos participar pero sin ellos, no se podría hacer. A1. 16 años.

Con esta misma experiencia, se considera que existen relaciones de poder en tanto en cuanto, la toma de decisiones es adulta y las propuestas son de su iniciativa. No obstante, se percibe positivamente el trabajo que se realiza en el espacio, que no por ello también es susceptible de críticas. El siguiente verbatim explica muy bien dichas relaciones:

Son ellos los que te dicen que tienes que hacer. O sea, las ideas son tuyas y también de las otras personas, pero son ellos los que realmente te dicen, haz esto, haz lo otro, dónde, cuándo. Entonces, realmente tú no tienes el poder de decidir. Puedes dar tu opinión, pero ellos son los que deciden realmente qué se va a hacer (..) te van guiando (..) o sea, como que ya te dirigen. (..) Un poco más de libertad de decisión (..) Me parece bien [Se refiere a la participación que se realiza] porque obviamente con eso se va lograr algo, pero la libertad que tenemos no me parece que sea adecuada. A1. 16 años.

En líneas generales, se valora muy positivamente la labor de acompañamiento de educadoras y educadores con los matices mostrados. En muchos casos, consideran fundamental la experiencia adulta. Incluso llegan a re-conceptualizar que no son personas adultas, sino *personas que se dedican a hablar con los adolescentes*, manifestando que en muchos casos desde ese rol adulto no se actúa de la misma forma. Sienten que sus opiniones, capacidades y circunstancias son tenidas en cuenta en estos espacios.

Aspectos de mejora

Lo más destacado

En todos los casos destacan como efectos de la participación el hecho de incorporar otras habilidades y/o aprendizajes a partir de su participación, incluyendo el tener más claro qué cosas les gustan y a tomar decisiones en base a esto. Por ejemplo, el tener el título de monitora o monitor de ocio y tiempo libre. Aunque reconocen tener dificultades para aplicar lo aprendido o hacer una relación en situaciones concretas fuera de sus experiencias participativas.

(..) te ayuda a quitarte esa vergüenza que tienes de ponerte delante de gente que realmente no conoces de nada (..) aparte la oportunidad de conocer gente (..) o saber manejar la situación. Y luego aunque no quieras, sí que aprendes muchas cosas por juegos (..). A4. 16 años.

(..) todo lo que nos llevamos de Giltzarri (..) Si lo aplicamos, pero no somos muy conscientes (..) O sea, tú estás en una situación con alguien y dices, jjo, sé responder a esta situación gracias a Giltzarri, no creo que te des cuenta! [A.B: ya. O no lo relacionas] eso. Luego reflexiones e igual dices, jo, pues mira, si no hubiera estado en Giltzarri Eskola, no sabía. A5. 16 años.

En Giltzarri se señala que la escucha es una constante y que nunca se obtiene *un no de primeras con nada*, así como otros aspectos de la intervención de las educadoras y educadores, valorando la confianza que reciben y la condicionalidad que les transmiten, *sabes que está ahí*. También consideran que realizan una buena labor de orientación, para identificar las acciones a seguir para conseguir lo que desean.

Destacan también la asequibilidad de las actividades que se ofrecen que definen como baratas y diversas, así como la posibilidad de cambiar cada año.

En el Consejo del Ararteko se valora el hecho de que exista una comunicación con las y los adolescentes, así como la posibilidad de incidencia política, más allá de la adquisición de habilidades o herramientas personales, demostrando una mayor conciencia en relación a lo colectivo y comunitario:

Reaccionar, que nosotros hagamos que influya en la realidad. No simplemente ir allí y que otras personas conozcan lo que piensan o que esos monitores lo sepan, si no que eso se va a hacer algo con ello (..) individualmente sí que es verdad que sacas algo porque has estado hablando con otras personas. Si solo se hiciera eso, simplemente ganarías tú. No. Sí, vale, sabrías más cosas, pero no sería nada. Entonces, no sería lo mismo. A1. 16 años.

Sin embargo, en las colonias se destaca mayormente el beneficio individual teniendo como resultados, la superación de dificultades como ser tímido y ganar confianza.

Lo que debe cambiar

En líneas generales, consideran que las y los adolescentes deberían participar más en la sociedad, y para eso tienen claro que debe haber un *cambio de mentalidad*, expresando que *no está en nuestras manos*.

En las colonias apuestan por mejorar la flexibilidad y los recursos del ayuntamiento, que es el responsable de aprobar sus proyectos. También llaman la atención sobre el hecho de que al cumplir determinada edad ya no tienes derecho a estar en algunos espacios y no entienden este criterio.

En Giltzarri, se manifiesta que el topaleku es insuficiente para la demanda que existe, así que reclaman un sitio mejor. También mencionan que la asamblea es *un poco técnica, con micrófonos*. Y se habla de que exista un mayor reconocimiento social y económico de la labor de educadoras y educadores, así como de la educación no formal, *yo creo que es una de las formas que más se aprende*.

En el Consejo del Ararteko se reconoce la dificultad del tiempo, al considerar que tres sesiones anuales son insuficientes, expresando así, que se podría hacer más trabajo si hubiera más sesiones, aunque se es consciente de la dificultad logística que conlleva llegar a acuerdos para juntar a adolescentes de los tres territorios históricos.

Se expresa la sorpresa de que solo se cuente con mujeres que dinamicen las sesiones y se plantee trabajar como tema del año, las relaciones de pareja sin referencias masculinas, algo que desde la perspectiva adolescente no se conceptualiza como esencial, pero que les parece contradictorio al pensar que se necesita la parte de la sociedad masculina para construir otro tipo de relaciones.

También se plantea la distancia con las profesionales que intervienen, a pesar de reconocer que hacen un esfuerzo por comunicarse bien, *pero como tienes otras cosas que hacer, no hay esa relación que dicen ellos* (se refiere a las otras experiencias) *que es como más de amistad. Das tu opinión pero dentro de unas normas*.

Expectativas de futuro

El pesimismo es el sentimiento generalizado comentando que las nuevas generaciones van a peor y que se desvinculan más de este tipo de experiencias, llegando a responsabilizar a las y los adolescentes por no querer hacerlo, pero sin perder de vista, el trasfondo social que puede conllevar esto.

Desde Giltzarri, sobre su propia participación comentan que se les están dando oportunidades y herramientas para continuar al terminar con sus experiencias y que habría que hacer un esfuerzo por difundir en mayor medida y llegar a más población para que tengan acceso a estas experiencias, así como inculcar y formar en la participación desde los centros educativos.

2.2 PERCEPCIONES DE EDUCADORAS Y EDUCADORES SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES

Conceptualizando

Las representaciones sociales de la infancia

Se hace una reflexión en torno al encorsetamiento de la infancia en lo referente a la toma de decisiones y se señala que la consideración generalizada socialmente no es la de *personas completas con opiniones y reflexiones completas*. Algo que se traduce en no trabajar la autonomía y en perder lo valioso de sus aportaciones:

Queremos que los niños participen en la construcción de ciudad pero no pueden decidir lo que van a comer, lo que se va a poner por la mañana, de ropa, lo que quieren aprender en el cole. En realidad, no se les considera personas con autonomía, con capacidad de decisión, todas las decisiones vienen externamente y toda su vida está estructurada y luego queremos que sean participativos, emprendedores. El trabajo es más de base, ¿no? De formación, de tomar decisiones desde, si me compro estos zapatos o estos, no que me vienen con unos zapatos nuevos. Ah, vale. O mil cosas, o en el sistema de enseñanza es flagrante el tema. No deciden nada. Un niño emprendedor es un rebelde, un cero a la izquierda casi en el aula, porque va a querer hacer lo que no toca en ese momento y eso es muy fuerte. PE2.

Otro dato que destacan y que no comparten es la unívoca inserción de niñas y niños en la familia, asociándoles con la potencialidad que tendrán en el futuro, sin tener en cuenta su presente. *Hay una cultura de la infancia que no se reconoce* y que esto cambie, formaría parte del posicionamiento de algunas de las organizaciones que participan. Se considera que se han hecho muchas cosas para las niñas y niños, pero sin tenerles en cuenta.

Qué es participación

Una de las concepciones es la de concebir la participación como un derecho, partiendo de que niñas y niños son personas y cuentan con derechos recogidos en la Convención que recoge el derecho de la participación, que aunque se vulnera debería cumplirse. Pero también se entiende como una responsabilidad compartida entre

personas adultas y niñas, niños y adolescentes. Asocian la participación con que sea activa en lo que les importa, les interesa y les preocupa y se señala la necesidad de empoderarles para que puedan hacerse escuchar.

Desde otra de las visiones se destaca la participación como algo voluntario y comunitario, vinculándolo a la mejora del entorno en el que viven y con vocación de transformación social o de mejora de la comunidad, desechando opciones que solo reflejan tener presencia en actividades extra-escolares y que no aportan a lo colectivo. Otro punto reseñable que se vincula con la participación es la escucha y generar espacios que niñas y niños hagan suyos, que se re-apropien de ellos.

Otra de las experiencias bebe de los planteamientos de Francesco Tonucci en los que la participación se asocia a lo político y se vincula a las decisiones cotidianas en lo comunitario. Sin embargo, no dejan de lado la participación social que, contemplan que puede llevarse a cabo en el ámbito familiar, escolar, etc. Ciertamente su trabajo se vincula a la primera esfera (la comunitaria) pero para todos los casos rescatan un elemento que consideran básico a la hora de participar y es el de la autonomía. Se considera clave colocar las relaciones en los procesos de aprendizaje y concebir las que son comunitarias desde lo intergeneracional.

Tipos de participación y elementos para que exista

Se puede decir que en este apartado hay cierto consenso al mencionar los componentes que parecen necesarios para contar con una participación. Partamos de la base ya mencionada sobre los criterios por los cuales se seleccionaron estas experiencias, con lo cual descartamos otras formas participativas que ya han sido desechadas.

El primer elemento sería transmitir a las niñas y niños información clara, adaptada y honesta, incluyendo comunicar si algo no se puede hacer. La intención es generar confianza.

Se habla de que la participación debe ser voluntaria y respetuosa con sus procedencias, capacidades, opiniones, etc., siendo a la par, inclusiva. Dar la oportunidad a todo el mundo para participar y contemplar las técnicas necesarias para realizar una inclusión y respetar que no se participe.

Asimismo, se hace hincapié en los espacios que deben estar adaptados y ser tranquilos.

Y por último, se hace una mención a las relaciones con las personas adultas, de un lado, se apuesta por intentar eliminar las relaciones verticales o de poder comunicándose *de tú a tú*. Y por otro, se alude al tiempo, porque en la gestión de la participación infantil dicen que se contempla más el tiempo adulto que el de niñas y

niños, porque las familias están de por medio y en ocasiones acuden a determinados espacios porque les viene bien. En este sentido, desde todas las organizaciones comentan que se intenta el trabajo con ellas, o con el profesorado, para que la intervención no se pierda. Les parece importante, *justificarles porque se realizan las cosas, nos disfrazamos de súper-héroes porque llegamos a su mundo y crean desde ahí.*

El enfoque de derechos y la perspectiva de género

En 4 de las 9 experiencias sí se trabaja el enfoque de derechos, esencialmente desde la Convención, en alguna de ellas incluso se parte de los derechos de la infancia. En otras se ha trabajado con dicho texto y en otro caso, sirve como orientación para apoyar el trabajo.

El tema del género en alguna experiencia se percibe como de máxima importancia llegando a realizar formación permanente entre el personal educador, *porque al final somos referentes.* En otras 4 se trabaja de forma explícita en la intervención, si bien es cierto que algunas contienen un enfoque transversal y en otras es puntual.

En las restantes, no se realiza intervención en género porque trabajan de forma más esporádica y hablan de que intentan que haya una representación numérica de niñas y niños, al igual que se intenta trabajar (si es necesario) en otros espacios participativos como la asamblea. Sí que detectan algún caso, en el que a los niños les cuesta realizar una interacción con las niñas, pero lo achacan a que los primeros, estudian en colegios no mixtos.

El hecho de participar de forma diferenciada está sujeto a presiones sociales que desde estas experiencias ejemplifican. Así, en Giltzarri cuentan como en ocasiones, les ha pasado que familiares acuden a desapuntar a sus hijos por estar en actividades en las que hay una mayor presencia de chicas. Esas concepciones son difíciles de romper y son transmitidas a las y los adolescentes.

Desde Urtxintxa, consideran básico el trabajo en género y tienen muy clara la carga que se porta por insertarse en las sociedades patriarcales. Una de las estrategias que utilizan con el género es explicar previamente el trabajo que se va a hacer, así el planteamiento sexista *no tendrá cabida o será más fácilmente neutralizado*, porque ya se ha justificado. Lógicamente el rol adulto debe concienciar o construir desde el género, pero se señala que desde este enfoque, la accesibilidad es mayor para muchas más personas, en este caso niñas y niños.

Contextualizado

Valoraciones del contexto para promover los derechos de participación infantil

En cuanto a cómo ven el contexto en lo que se refiere al marco normativo, se destaca que algún municipio se ha trabajado un plan de infancia, pero también se habla de las dificultades para dar importancia a la infancia, y de lo vital que es contar con personal técnico que se implique en este sentido, teniendo más posibilidades de generar cambios. Asimismo, se percibe que desde las administraciones, gusta el trabajo de participación infantil, *les llama la atención y lo consideran atractivo*. Sin embargo, hay reticencias en torno a *qué van a pedir* (las niñas y niños) y a la capacidad con la que cuenta para realizar experiencias. Algo que afirman se desmonta en la práctica con muy buenos resultados, como por ejemplo, las experiencias de los caminos escolares. Digamos, que el imaginario adulto condiciona el trabajo en participación porque no se valora lo que sabe la infancia y cuando se valora es *anecdótico y de foto*, es decir, figurativo. ¿Qué finalidad tiene esto? ¿Sirve para trabajar la participación y generar cambios? Se preguntan.

Las educadoras y educadores reiteran que se debe dar a las niñas y niños el valor y la seriedad que merecen. *Es que es un deber darles la voz (...) hay que creer en los niños y niñas*.

Por otro lado, es generalizada la opinión crítica sobre la falta de aplicación del marco normativo porque no se considera que realmente sea un *proceso participativo real y vinculante*. En la mayoría de los casos están de acuerdo con que la normativa está cargada de buenas intenciones, pero no está dotada de partidas económicas ni de políticas concretas para la infancia, con lo cual carece de practicidad y de resultados consecuentes.

Otro de los temas destacados en este apartado es la necesidad de impulsar un trabajo en red que primero haga que se conozca lo que hay y que después retroalimente las experiencias de participación infantil. Un ejemplo de esto, es que muchas de las experiencias que han participado en los grupos de reflexión no sabían de la existencia de las otras.

Valoraciones sobre las actuaciones desde el ámbito de responsabilidad política

Muestran consenso en cómo la infancia no genera interés en el ámbito público, sino que se trabaja en mayor medida en el tercer sector, en el asociacionismo y las ONGDs.

Así, se muestran de acuerdo con el hecho de que no hay *voluntad real* de escuchar a niñas y niños ni de tenerles en cuenta y mucho menos llevar a cabo sus propuestas.

En un plano más macro, se señala la importancia del co-protagonismo en el que se contemple *construir el mundo adulto con el joven o infantil*.

Aportes específicos de sus experiencias

Tipo de participación que fomentan

La evolución hacia niveles más autogestivos de participación se ha dado en algunas experiencias, especialmente en la toma de decisiones. Esto se refleja por ejemplo, en la asamblea que pone en práctica Giltzarri, que antes era organizada y gestionada por personal educador y ahora, lo es por las y los adolescentes, reconociendo su autonomía y capacidad para hacer un programa, un proyecto, expresarse y tomar decisiones.

También cuentan con otra herramienta que es el Consejo y junto con la asamblea se percibe que los resultados han mejorado en la gestión organizativa y en la resolución de conflictos, abogando por una participación donde hay más protagonismo adolescente y menos adulto.

Desde Jolas eta Ekin se prioriza el ‘tener parte’ en el proceso, es decir, pertenecer al mismo e identificarse con el proyecto, por eso buscan su implicación en la organización, gestión y ejecución de sus propuestas, mediante el Aprendizaje y Servicio Solidario, quitando importancia a los resultados.

En Urtxintxa consideran que hay que hacer cosas pequeñas para después saltar a lo grande (en referencia a la incidencia política) y tienen claro que el aprendizaje de niñas y niños es más rápido que en las personas adultas. Sin embargo, en este proceso de revitalizar el saber infantil, la inmediatez es importante, para evitar frustraciones. Es decir, evitar preguntarles si luego sus propuestas se van a llevar a cabo en 10 años. Esto es algo que también comparten desde Solasgune y que les ha pasado al hacer niñas y niños proyectos que no son viables económicamente desde el ayuntamiento.

Metodologías empleadas

En todos los casos emplean metodologías no formales basadas en el ocio y tiempo libre educativo, pero dos de las experiencias se realizan en espacios formales. Sin embargo, ven claro que se debe superar la dicotomía de educación formal y no formal, a la que se tilda de artificial, porque en los currículos escolares también hay una educación en valores.

Por otro lado, se habla de la estandarización y limitación (con horarios, sin tanta apertura) de los espacios no formales y de la apropiación adulta, *ya que se les ha quitado el poder de gestionar su tiempo libre, su juego*. Este componente desde

algunas experiencias es imprescindible para incorporar la cultura de la infancia. De nuevo aquí, reiteran la importancia de informar previamente el trabajo que van a realizar.

En cuanto a las herramientas utilizadas les parece básico trabajar en asambleas, lo cual tiene un proceso de aprendizaje, no solo con respecto al funcionamiento, sino con lo que significa participar en una asamblea. Así, se torna imprescindible dar los tiempos necesarios para participar, *no se puede hacer de 0 a 100*. Esto alude a interiorizar los procesos participativos y a respetar los ritmos de niñas y niños. Un ejemplo que destaca los resultados de aprender a participar, es la re-apropiación de las asambleas y la evolución como sujetos activos en las mismas en varias de estas experiencias, en hechos que pasan por su organización, resolución de conflictos, hablar en público, tomar decisiones mediante consenso, etc.

Relaciones entre educadoras y educadores y niñas, niños y adolescentes

Como ya hemos mencionado las relaciones con las personas adultas en Leioa son de acompañamiento. Y desde ese rol adulto, se destaca que las niñas y niños están acostumbrados a realizar esa parte de creación de propuestas, pero cuando se delega la responsabilidad en sus manos dejando qué decidan, qué les gustaría hacer y se cambia la dinámica, detectan que hay una expectativa adulta y les genera presión fallar, repercutiendo en la toma de decisiones y perdiendo espontaneidad.

Con respecto a las relaciones de poder ven una neutralización del rol dominador adulto y se destaca que el ritmo lo marcan niñas y niños definiendo el programa:

*Nosotros, ahí no tenemos relaciones de poder, les proponemos, les pasamos la patata todo el rato, ¿no? de la responsabilidad, de lo que quieren hacer. Bueno, va a venir hoy la alcaldesa, queréis contarle algo o si no queréis contarle nada, sin más, charlamos de otras cosas. Y si quieren se ponen a trabajar y si no, pues no pasa nada tampoco, ¿no? **PT2**.*

En el grupo de teatro autogestionado, la percepción que se transmite sobre el rol que ejercen las educadoras y educadores es de supervisión. Afirman dejar total libertad con las dinámicas establecidas en torno a la organización, resolución de conflictos y toma de decisiones. Si bien es cierto, que cuando surge algo que les supera (como no llegar a acuerdos, discusiones, bloqueos) recurren a las personas adultas, tal y como pude observar.

En Giltzarri, se tuvo que producir un cambio en la dinámica de intervención, ya que no se estaba llegando a la población. Así, la estrategia metodológica en primer término,

se tornó en ir donde estaban las y los adolescentes, es decir, los centros educativos y no pretender que acudieran a espacios habilitados. La segunda fase consistió en que expresaran qué querían hacer, y hasta que eso no ocurriera, educadoras y educadores no iban a hacer nada. Así, la idea era que buscaran a 10 personas que compartieran su inquietud y se les darían los medios necesarios. El hecho de engancharles con algo que les gusta es un vehículo, *para llegar a ellos, a través de su hobby y empezar a inculcarles los valores, de participación, de solidaridad, de normalización del euskera*. Así, el trabajo se genera alrededor de esos grupos entrando en escena un proceso participativo.

Vamos a crear estructuras de participación ¿vale? Lo que vamos a intentar siempre es que ellos sean los protagonistas, más, menos. Pues igual hacemos un 10% de cosas los educadores, ¿vale? El resto normalmente nacen de sus propuestas, ¿vale? Las proponen, las gestionan y las desarrollan. Se iban a crear comisiones conforme a los gustos (..) a nivel de espectáculos, marco de teatro y baile. Otra, iba a ser una comisión en valores, habría grupos que son de voluntariado, grupos del tema del euskera, ¿vale? de solidaridad. Y luego vamos a crear comisiones de barrios, [con el] objetivo de que dinamizaran actividades en sus propios barrios. PE4.

Otra de las estrategias metodológicas que dicen que se genera para garantizar la participación es el crear un vínculo con las educadoras y educadores.

Desde Urtxintxa, como estrategia metodológica y también como premisa ideológica, se habla de que se comienza preguntándoles a las niñas y los niños qué les gustaría hacer, qué esperan de ese lugar, etc. y consideran que hay que hacer un esfuerzo por empatizar *ponerse a su altura, compartir, crear y adaptar el lenguaje consensuando unos mínimos*.

Se destaca que muchas veces de forma inconsciente se dirige mucho, por ejemplo diciéndoles, *no crees que sería mejor si (..) hay que ser ayudantes en el camino*. Y desde la autocrítica, se reconoce que cuesta cambiar mucho los roles y que quieren incorporarlo en sus procesos de formación como el de monitor o monitora de tiempo libre haciendo las readaptaciones oportunas para que sea coherente con esa perspectiva.

Las diferencias de género en niñas, niños y adolescentes

En las experiencias con adolescentes se percibe la necesidad de trabajarlas de forma permanente o transversal porque el tema del género aflora constantemente en situaciones muy diversas.

Se reconoce que el tratamiento que se le ha dado al género ha sido puntual, creando acciones visuales o figurativas en las que no se genera incidencia. En ese sentido, en alguna de las experiencias, se han planteado un cambio actitudinal en el que se trabaja intentando impregnar toda la intervención de perspectiva de género y por el momento, comentan que a nivel discursivo seguramente lo tengan aprendido.

Explican que las diferencias de género se ven en el tiempo libre menos programado y se observan más, en niñas y niños en la diferenciación de juegos y en la adolescencia con la clara reproducción de los roles de género, en actitudes, comportamientos, discursos, etc. Se menciona que se perciben más liderazgos en lo masculino y en la distribución de los espacios, donde hay más presencia masculina (fútbol), mientras que en la periferia está lo femenino (goma).

Otro dato es que en los grupos grandes las chicas hablan menos. Sin embargo, su presencia es mayor.

El papel que tienen niñas, niños y adolescentes como sujetos decisores de su participación

Se considera que debe haber cambios hacia la participación política y la toma de decisiones de las niñas y los niños. Se llama la atención sobre el hecho de que ni siquiera las personas adultas tienen una participación política dado que la misma se reduce al voto y en los asuntos públicos se delega sistemáticamente, entre otras cosas, porque no se disponen de mecanismos o canales para fomentar dicha participación. Así, el que niñas y niños se sientan partícipes de la sociedad o algo más básico como que se les escuche, parece complicado.

También se habla de la necesidad de que estén presentes en algunos espacios, como por ejemplo, en el caso de Giltzarri, en la comisión de fiestas, dado que tal y como hemos expuesto con anterioridad, no había recursos y/o propuestas para adolescentes.

La percepción es que se intenta promover su condición de sujetos decisores en todas las experiencias. Y, en todo caso, se habla de los aprendizajes que se consiguen tanto desde una participación social como política, aunque se considera que esta última es la que transforma situaciones subvirtiendo el orden establecido en beneficio de niñas y niños.

Potencialidades de sus experiencias

En el caso de Jolas eta Ekin destacan que trabajan desde lo formal contando con la ventaja de tener al colectivo identificado por lo que la información que recaban a la hora de intervenir les ayuda a planificar más eficazmente.

Harribide habla de la escucha como una herramienta básica en intervención, algo que también destaca Solasgune, *hay niños que solo se sienten escuchados ahí* (en el Consejo). Además, del trabajo en red con los entes educativos del municipio, lo cual facilita la coordinación.

Giltzarri hace lo propio con la autonomía y el trabajo que realizan en educación en valores y Urtxintxa realiza una formación permanente fruto de la autocrítica constante.

Aspectos de mejora

Voluntad política para trabajar la participación infantil

Anteriormente se mencionaba que la infancia no despertaba interés político (tampoco social). Sin embargo, desde el rol educador de las experiencias seleccionadas, se sostiene que esto puede ser debido a no conocer los resultados que se genera del trabajo con niñas y niños, por lo que ven necesarias acciones que despierten la necesidad de trabajar con la infancia y de evaluar su impacto.

Desde quiénes intervienen en la escuela, se piensa que el trabajo con el profesorado es el de sensibilizarles, motivarles y conseguir que crean en el proyecto, intentando superar las presiones y dificultades inherentes a la intervención escolar.

Desde quiénes trabajan para los ayuntamientos hablan de la importancia de tener buena relación, pero consideran que siempre tienen que estar demostrando que su trabajo da resultados, que se *consiguen cosas*. Del mismo modo, hablan de la burocracia ligada a las administraciones para realizar intervenciones que en otro ámbito se resolverían más rápidamente, y de la presión con los resultados, donde no se prioriza el proceso, que es más lento. También resaltan el interés que despierta la participación *que está de moda en los ayuntamientos* y del miedo a las niñas y niños, causado (creen) por la desinformación de qué es la participación infantil.

Dificultades en la intervención

En todos los casos hablan del aprendizaje mediante el ensayo y el error afirmando no contar con un modelo a seguir, aunque las referencias ideológicas y metodológicas son claras en todos los casos.

Se señala la importancia de garantizar los recursos humanos y en el caso de Giltzarri, se explicita, el estimarlos por encima de los recursos financieros debido a dar énfasis en la intervención y por la demanda con la que cuentan, para que todas las iniciativas de adolescentes puedan estar acompañadas. Esta opinión de que los recursos humanos garantizan *una intervención integral, con más seguimiento, generando más confianza con el profesorado*, también es compartida desde Jolas eta Ekin. Sin

embargo, la realidad es que su trabajo depende de subvenciones que no son siempre favorables.

Otra dificultad mencionada es la de cómo intervenir en los centros educativos, en las que los departamentos son muy estancos, en horarios, en estructura, dificultado así el trabajo de la participación que no requiere de tanta estructuración, al tratarse de un proceso y donde se tiene claro que niñas y niños no son sujetos decisores ni de su participación, ni de otros aspectos.

Se demanda no tener tiempos tan marcados y es recurrente en un par de experiencias. En Jolas eta Ekin, hablan de la premura de contar con 10 sesiones, y en Leioa coinciden, ya que cuentan una sesión mensual durante el curso escolar.

A nivel comunitario y desde la intervención de Jolas eta Ekin, se piensa en que deben mejorar la vinculación con las asociaciones con las que trabajan los planes de aprendizaje y servicio solidario y los objetivos que persiguen, por lo que necesitarían más tiempo.

El estado de la investigación en este terreno

Se habla de la necesidad de contar con estudios que midan el impacto de la intervención que se realiza, para demostrar que invertir en infancia genera resultados. Del mismo modo, se reclama crear indicadores de evaluación de los aprendizajes vinculados a las asociaciones del tiempo libre y de los agentes educativos.

Deseos de cambio

La configuración de la escuela como espacio de poder y separación generacional despierta muchas reticencias y se concibe como un limitante para fomentar una participación real. Su aprovechamiento como institución es clave pero desde la percepción de algunas y algunos educadores que participan en el grupo, se comenta:

*Puestos a soñar, se podría codirigir. Si se pudiera elegir que profesores quieres, habría profesores que no tendrían alumnos. Entonces, igual hay que cambiar algo también, ¿no? Porque puestos a soñar igual tiramos también las paredes de los centros, para que se relacionen los de 1º con los de 6º [hay centros que lo hacen con muy buenos resultados] Abrimos las puertas para que sea permeable el centro con el barrio, para que se relacione, que salgan a la calle que no estén encerraos (sic) desde las 8 hasta las 4 de la tarde. O sea, hay camino por hacer. **PE2 y PE1.***

Expectativas de futuro

Desde Giltzarri apuestan por la formación de más estructuras participativas, como las comisiones de trabajo en las que las y los adolescentes que quieren transformar, se convierten en agentes para hacerlo.

El futuro de la participación se visualiza dependiente de ayudas y subvenciones para continuar con el trabajo, por lo que la incertidumbre siempre está al acecho.

Como una posibilidad que puede aportar otras miradas, se habla de los movimientos de escuelas alternativas que se están gestando a nivel autonómico en los que se da autonomía a niñas y niños y con un modelo educativo crítico.

Desde Urtxintxa piensan que deberían empezar a generarse procesos integrales, porque *se hacen actividades sueltas, un espacio, un pleno, pero si hablamos de participación infantil es otra cosa, hay que dar espacios y será un aprendizaje mutuo*. La inmediatez no existe y se apuesta por plantear proyectos de tiempo libre *desde el diseño, desde la raíz*.

También se visualiza una colaboración interesante con las experiencias que conjuguen la arquitectura y la infancia, pensando en la conformación de una red más amplia de profesionales de diversos ámbitos que apuesten por el trabajo con la infancia.

2.3 PERCEPCIONES DE PROFESIONALES QUE TRABAJAN EN EL ÁMBITO DE LA INFANCIA Y LA PARTICIPACIÓN (PERSONAL TÉCNICO)

a) Conceptualizando

Representaciones sociales de la infancia

Se percibe cierta confusión con los términos infancia, adolescencia y juventud, especialmente con estos dos últimos. En algún caso, se hace la reseña de hablar de niñas, niños y adolescentes para marcar el elemento de diversidad, ya que no todas las infancias y adolescencias son iguales.

No hay unanimidad sobre el manejo del término *sujeto de derechos* como equivalente a tener una condición de ciudadanía. También se explicita el hecho de que no se escucha a la infancia a nivel macro-social.

Se contemplan dos posturas sobre el posicionamiento hacia niñas y niños; la resaltar sus potencialidades o la de considerarles como personas discapacitadas, situándose las y los participantes con la primera conceptualización.

Así, de nuevo se (de)construye el término capacidad a partir de experiencias que conocen en las que se ha demostrado que adolescentes (importante reseñar que no hablan de niñas y niños) realizan propuestas interesantes y las ponen en práctica:

*A mí me ha parecido que es bastante habitual que las personas adultas en general, tengamos la tendencia de ver más limitaciones de las que quizá haya, tanto a organizar grupos con menores o con jóvenes, bueno, sobre las expectativas, sobre qué pueden conseguir o qué se puede conseguir. Con eso siempre creo que son bastante limitadas o es la percepción que tengo (...) sin embargo, nuestro entorno, quizá no lo ha puesto en valor, tenemos experiencias de autogestión muy interesantes porque todo el sistema de lonjas. Pero es verdad, que todavía, hay como unos roles, entonces el maestro y el que organiza, como en el mundo de la empresa, el que ordena y el que obedece. **PT6 y PT3.***

Siguiendo con las capacidades, se menciona que muchas veces se da por hecho que *todo el mundo sabe participar o damos por hecho que tenemos las capacidades para participar en grupo, para hablar, para entender, ¿no?* Y se señala el doble componente de la participación, el de aportar comunitariamente y el del desarrollo personal, poniendo el acento en la barrera comunicativa entre personas adultas e infancia, donde la adaptación del lenguaje es fundamental.

Sin embargo, hay miradas dentro del personal técnico, en las que claramente se vuelve a incapacitar a la infancia asociándolo a la edad, como un factor determinante en el que la participación tiene trascendencia.

Qué es la participación

Existen percepciones muy variadas y heterogéneas y se menciona como el término participación en muchos casos, está vacío de significados, tanto desde iniciativas administrativas, como desde el tercer sector.

Hay discrepancias al considerar en algún caso la participación como un medio (para conseguir objetivos, mejorar un servicio o adquirir habilidades personales) y en otros como un fin, contemplando el derecho a la ciudadanía a tener un desarrollo económico, social, cultural y político, incluyendo la propia participación. Esta dicotomía tiene mucho que ver con el concepto que se tiene de niñas y niños, considerando que deben ser básicamente felices en contraposición con el ser sujetos activos de una comunidad, que además la co-construyen y que descubren esas necesidades con el proceso participativo. Se pone el ejemplo de trabajar los presupuestos participativos con niñas y niños, en tanto en cuanto, responde a sus necesidades cotidianas y además contiene un ejercicio político.

Asimismo, se valora la metodología como una herramienta para que la infancia se enganche con experiencias que a priori, podrían no sugerirles su participación por las formas adultas que contienen.

Se vincula la participación a un derecho y se le da mucha importancia a ubicarla en los ámbitos en los que se deciden cosas que afectan a la infancia, en lo político, *como lugares de gestión de los asuntos comunes*, en los que se traslade su voz o en ámbitos de educación no formal, en los que propongan, ejecuten y gestionen hasta llegar a cuotas de autogestión.

El derecho a participar, allá donde transcurre mi vida y allá donde suceden las decisiones que afectan a mi vida. Por lo tanto, participación en el ámbito familiar, participación en el ámbito educativo, participación en el ámbito del ocio y el tiempo libre, participación también en las decisiones, en los ámbitos políticos (..) procesos más vinculados a la participación en lo comunitario. PT7.

Así, la participación se asocia con defender y apostar por un proyecto y por las identidades personales que lo conforman, pero sobre todo, con las propuestas en torno a la transformación pública, algo que se califica como *cultura política de participación*. En este sentido, se reconoce que *a participar se aprende participando* y que quizá habría que generar *una estrategia más política* en cada espacio para que se tomara conciencia de lo aprendido, y se reflexionará para qué sirve participar o porqué se quiere participar.

Recordemos que las percepciones que aquí se reflejan son las del personal técnico, por lo tanto, algunas personas están vinculadas a la administración.

Alguna opinión conceptualiza la participación, como una herramienta para mejorar la gestión, e incluso se habla de que cuenta con una visión *administratocéntrica*, que se explica de la siguiente forma:

La administración impulsa la participación para que le digan, para que le expresen, para que le hagan propuestas (..) para que la administración acierte más, ¿eh? Entonces monta sus foros entre diferentes agentes sociales que se sientan en torno a la mesa (..) pide opiniones, y monta foros (..) siempre con esa idea de vosotros me decís y luego ya veo lo que hago. PT4.

También se habla de la vertiente que considera a la participación como facilitadora de presencia social, en lo cultural, económico, político, algunos ejemplos serían, generar actividad económica (aunque esto no es legal en niñas y niños de menos de 16 años) y la revalorización de valores culturales. Catalogando así la participación, la variable edad se considera como determinante, conceptualizando que cuanto más baja es la edad, más tiene que ver con una herramienta para conseguir objetivos, que un medio y que cuanto más edad se tenga se acerca a la presencia social.

Se entiende la participación como algo ligado a la democracia y a politizarla encontrando varias perspectivas: educar para politizar o educar para participar; la participación o la política como construcción creativa, transformadora, innovadora, de emprendizaje y una última ligada a los valores.

Otra de las visiones expuestas, rescata cómo la participación debe dar respuesta y/o facilitar las necesidades de la infancia. Desde esta visión adulta se dice que la infancia y la adolescencia necesitan:

(..) protección, un espacio seguro, porque sin protección y sin espacio seguro, sin una cierta estabilidad, la base se tambalea. Necesita estímulos, divertirse, ser feliz, necesita salud (..) Jugar, básicamente (..) necesitan situarse en el mundo, necesitan una identidad, están buscando esa identidad. Experimentar, es una necesidad básica de los adolescentes, necesitan equivocarse y además, necesitan dar guerra. PT4.

Además, desde esta visión, se tiene claro que tanto las y los profesionales que trabajan estas áreas como madres, padres y personal educador, *saben qué necesitan independientemente de que sean conscientes de que lo necesitan.*

Las percepciones que se dan son contrapuestas en este aspecto de las necesidades y de la protección, ya que se apela a que las acciones muchas veces conllevan sobreprotección, reduciendo a niñas y niños al espacio de seguridad condicionando sus posibilidades de acción. Este hecho delata también como no se confía en la infancia como una de las reacciones finales al proceso de resistencias al que se ve sometida para actuar. En este sentido, se dice también que no se ha dado con la clave o que no se ha desarrollado suficientemente la forma que incluya escucharles y/o percibir sus necesidades y no hablar por ellas y ellos, presuponiendo.

Sin embargo, desde otra percepción se piensa que existe una sobrevaloración de la escucha a los jóvenes (de nuevo se emplea este término) y construir políticas con ellas y ellos, infravalorando a las y los profesionales que están al frente, ya que se considera que tienen la formación y que el hecho de dar tantas facilidades puede hacer que la propia política (de juventud) se devalúe.

Tipos de participación y elementos para que exista

Se diferencia entre los condicionamientos que hay en el ámbito de la educación formal y no formal y, se aclara que las condiciones del contexto son importantes apostando por generar procesos para explicitar demandas que surgen de la comunidad y acompañarlas.

Hay diversidad de opiniones pero desde una de las percepciones se rescatan algunos elementos que pueden ser:

El protagonismo de la infancia, el papel del niño y la niña en el centro del proceso. Evidentemente esto es un proceso (..) experimental, experiencial, educativo y por la tanto, conlleva aprendizajes. Es creativo. Es interactivo porque forma parte de la vinculación y la conexión con otros iguales. Es comunitario (..) es acompañado y es honesto. PT1.

Desde otra visión se reitera la honestidad, entendiéndola como la valoración de la opinión de las niñas y niños, algo que se extiende a toda la intervención. Del mismo modo, se habla de informar siempre sobre lo que se va a realizar teniendo en cuenta la edad y sus circunstancias.

Otro elemento pasa por incorporar la metodología de Aprendizaje y Servicio Solidario que como ya se ha mencionado, apuesta por cambiar hábitos y mentalidades, a la par que provoca que se organicen y autogestionen.

La participación no se concibe si no se da una proyección a lo colectivo, como una aportación a la sociedad, tiene que responder a las necesidades del colectivo y la figura de un referente adulto positivo, con afán de acompañar.

La última percepción nos habla de que niñas y niños pudieran ver el impacto que tiene participar en sus entornos, con ejemplos tangibles, así como realizar una devolución de lo construido.

Enfoque de derechos

En el trabajo que se realiza en el Ararteko se incorpora y es una premisa a tener en cuenta, intentando transmitir lo que supuso la aprobación de la Convención, así como el empoderarles a partir de este texto, al que se unen otros como la CEDAW o los referentes a la diversidad funcional.

La percepción que se cree que tienen niñas, niños y adolescentes en torno a su condición ciudadana puede estar influenciada por el hecho de que no conozcan sus derechos, pero también porque no se trabaja con la profundidad que requiere, con una mirada crítica que implique un proceso que supere la mera reivindicación asociada a la propiedad de contar con ese derecho.

En este terreno el debate es interesante y se cuestiona que la participación se recoja en la Convención como un derecho, alegando que dependerá de cómo se conceptualice, restándole importancia:

Realmente no sé si es un derecho o no es un derecho, me importa poco porque yo sigo con lo mismo, la participación es una herramienta súper válida para trabajar con niños y niñas, ¿eh? Y es una herramienta válida para ellas, para su propio desarrollo personal. Ehhh, entonces por eso, para mí la justificación fundamental de por qué vamos a trabajar con niños y niñas en clave participativa. Porque les vale. PT4.

Sin embargo, otras visiones tienen claro que se ha convertido en derecho y reclaman que debería asumirse como tal y garantizarse para niñas y niños, algo que no es incompatible con que se trate de una herramienta beneficiosa.

También se tiene claro que el reconocimiento como derecho obliga a re-pensar los diseños y planificaciones y a crear estructuras participativas, ya que se convierte en una obligación.

El componente crítico en base a la efectividad del marco normativo aparece y se habla de que el reconocimiento no es suficiente para que no se produzca una vulneración de los derechos. Y se llama la atención con las definiciones que se utilizan sobre qué es participación y cómo tiene que ser, dejando una sensación de mínimos en muchos casos, que no cambia las situaciones.

b) Contextualizando

Valoraciones del contexto para promover los derechos de participación infantil

Aunque se percibe que la educación no formal en contexto vasco siempre ha estado muy presente con cierto grado de protagonismo de la infancia y la adolescencia, en la configuración de las actividades de ocio, también se expresa como evidente que se ha realizado dentro de un marco bastante pautado por personas adultas.

En este sentido, desde alguna opinión, se cataloga el estado de la participación infantil en fases embrionarias y se realiza una diferenciación entre los espacios 'pensados' por personas adultas para la infancia, en los que se les considera protagonistas pero no lo son en su totalidad, aunque sí se crean algunas oportunidades de (auto)gestión de los procesos o servicios prestados, y lo que es la participación en los asuntos públicos y donde exista una posibilidad de incidencia real.

En lo que concierne al marco normativo se confirma que no existe un corpus teórico sobre infancia y adolescencia y por tanto, no se han conformado normas.

Así, se habla de la importancia de que se recojan estrategias y políticas de las administraciones contribuyendo a una cultura participativa de la infancia y se reconoce que no hay excesivas experiencias participativas en contexto vasco, tanto desde la administración pública como desde el tercer sector. En este sentido, se menciona la tradicional lucha de movimientos vecinales que dinamizaron en su momento un tejido

asociativo importante y se habla de cómo esa conciencia cívica no ha trascendido la variable de edad o no se ha producido una intergeneracionalidad. En todo caso, la acción política implica una consecuencia en la que la participación sería un fin.

Ciertamente se habla de la trascendencia que podría tener un marco normativo consolidado dada la ausencia que existe actualmente a nivel autonómico y local en muchos casos, *demandando una estrategia vasca de promoción de la participación infantil y juvenil normativizada y consensuada o de amplia mayoría, que contribuya a la cultura política práctica que dice que los ayuntamientos tendrían que tener estructuras de participación infantil con estas claves, referencias, obligaciones y denominaciones.*

En este sentido, se alude a juventud en varias ocasiones, dejando fuera de esta franja el trabajo con la infancia y la adolescencia, al menos de manera inconsciente.

Entrando en algunas referencias, sobre la inexistencia de un Plan de Infancia en Bizkaia, se opina lo siguiente:

Porque los niños y niñas se siguen sin ver (..) Si yo no los veo, no se me va a ocurrir que necesitamos hacer un algo intencionado de intervención. Solo los veo cuando hay que protegerlos. Y hay que protegerlos de las redes, y hay que protegerlos del acoso escolar, y hay que protegerlos, y hay que protegerlos y hay que protegerlos. Entonces, ahí sí tenemos muchas normas, muchos protocolos, muchos no sé qué (..) Entonces, mientras no cambiemos la forma de verlos no vamos a sentir la necesidad de hacer otras cosas (..) En Bizkaia en concreto, hablamos de que vamos a por el tercer plan de infancia, es mentira, no es un plan de infancia, es el tercer plan del sistema de protección a la infancia. O sea, de los servicios sociales para la infancia en desprotección. Ese es el plan de infancia. PT7.

Sobre la Convención opinan que ha sido un cambio de paradigma hacia sujetos de derechos y no solo como objetos de protección, reconociendo del mismo modo, que los derechos de participación son los que menos se han desarrollado, en contraposición con la protección en la que se han desarrollado políticas, medidas o actuaciones.

Evolución en el ámbito de infancia

Sobre todo se mencionan la evolución en los modelos educativos tradicionales para dar paso a los que permiten aprender en común. Es decir, se rompen o matizan los roles de quién educa y quien se está educando.

También se señala cómo el papel de la niña y el niño ha cambiado a nivel familiar y se ha dado un paso hacia la vida comunitaria.

Valoraciones sobre las actuaciones desde el ámbito de responsabilidad política

Se comentan las dificultades para trabajar con las administraciones y otros agentes que tienen miedo a que se dé una innovación social y que deberían *(des)aprender, arriesgar e implicarse. O rompemos o mantenemos, pero no damos mensajes confusos.*

Se habla de la importancia de hacer presente a la infancia pasando por acciones vinculadas a la sensibilización y concienciación estando en proceso de interiorización. Del mismo modo, se insiste en la idea de seguir reclutando a más personas convencidas y persuasivas.

También se expresa que desde las instituciones hay un temor importantísimo a que las niñas y los niños copen el protagonismo realizado anteriormente por las personas adultas, cambiando así, las relaciones de poder.

Existe la opinión generalizada de que las actuaciones desde lo institucional hacia la infancia se insertan dentro de la familia. ¿Todo lo que se haga en la familia repercute a la infancia? ¿Es este planteamiento el adecuado para poner el foco de atención en la infancia? La percepción en algunos casos, es que la oferta pública no tenga en cuenta el punto de vista de las niñas y los niños, que sea participada, algo que también puede suceder porque no se dispone de fórmulas para escuchar y preguntarles.

Por último, se expresa como el trabajo en las administraciones es complejo, en tanto en cuanto, no hay premisas claras. Por ejemplo, el proyecto de EIKartoki se financia con el área de cultura del gobierno vasco pero trabaja en lo educativo.

Aportes específicos de sus experiencias

Tipo de participación que fomentan

EIKartoki apuesta por una participación en la que se pongan en marcha procesos de co-construcción, donde el protagonismo es de la infancia, pero las personas adultas también contribuyen a orientar propuestas en otro rol de facilitación. Así, son sujetos decisores de su participación comunitaria, ya que contribuyen a realizar mejoras en su espacio cotidiano, aunque su gestación no tenga un proceso totalmente infantil.

En lo relativo a la metodología, algunas percepciones no le dan tanta importancia, posiblemente porque no intervienen de manera directa. No obstante, la acción-reflexión-acción y los elementos del ocio y el tiempo libre son recurrentes. En todo caso, se prioriza al equipo de trabajo, al recurso humano, siendo esto más recurrente desde quiénes trabajan en la administración. Y en este sentido, piensan que la comunicación es su pilar en la puesta en práctica del trabajo, así como la coordinación con otros agentes sociales, para obtener mejores resultados.

También se menciona como una de las claves contar con un carácter permanente, consolidado por alianzas, apostando por procesos, que son más lentos pero continuados.

Se señala que no todo es participación ni responde a los procesos de la participación transformadora (menos aún emancipadora), y en muchos casos, se responde a una lógica diferente de atención de necesidades puntuales, sin carácter de permanencia. Es por ello, que se reivindican las estructuras participativas y la conexión del trabajo con la comunidad, además de dar sentido a lo que sucede, dando espacio a la intergeneracionalidad.

En el Consejo de Infancia y Adolescencia del Ararteko, la participación realizada, se valora como de cierta capacidad de incidencia, porque las y los adolescentes son agentes transformadores y realizan propuestas que el Ararteko adaptará y trasladará a modo de recomendaciones a las autoridades que cuentan con capacidad para cambiar. Un ejemplo de este proceso relacionado con propuestas de las políticas de familia.

Traduzco lo mismo que me han dicho ellos (..) cuando yo tengo que contar a los políticos todo esto, les digo es que los chavales lo han tenido claro desde el minuto uno (..) trasladamos esto a todas partes, al departamento de políticas sociales, pero también al de vivienda o también al de políticas de apoyo, al de hacienda. PT7.

Anteriormente hemos hablado de este tema en las percepciones de adolescentes. En este sentido, desde las profesionales que gestionan el Consejo, se reconocen las dificultades logísticas de juntar a adolescentes de tres territorios diferentes y de hacerlo fuera del horario escolar. Del mismo modo, hablan de que no han dado con la clave para realizar un seguimiento entre las sesiones, probando con iniciativas como un foro virtual, y la propuesta 15 y 30, que consistía en enviar un material audiovisual los días 15 y 30 de mes, a las 15.30h., para contar con un input que sirviera de punto de partida en el trabajo en las reuniones. Sin embargo, se menciona que les pasaba desapercibido o no lo veían.

En cuanto a la composición de quiénes están en el Consejo, son conscientes de que podría mejorar, ser más abierto y participativo, pero la contrapartida sería complicar el proceso y no se considera necesario dada la naturaleza de la experiencia: *somos conscientes de que es un proceso selectivo muy importante, pero ahí nos inclinábamos por la practicidad.*

Con respecto a los tipos de participación existentes, se cree que pueden existir iniciativas en las que adolescentes tomen decisiones, pero con niñas y niños más

pequeños. Se habla de que la dificultad para que existan procesos netamente nacidos desde la infancia, y que además, se doten de una infraestructura mínima. En este sentido, podríamos comparar con algunas experiencias ubicadas en América Latina en las que el rol adulto pasa por facilitar el empoderamiento y la autogestión. Así, *puede haber una presencia adulta que no tiene porqué ser adultocentrista.*

Relaciones entre personal técnico e infancia

ElKartoki tiene claro el componente de subvertir las jerarquías y las relaciones de poder, ya que son niñas y niños quiénes deciden cómo quieren que sea su patio, tomando las decisiones una orientación adulta, pero donde el elemento de la autonomía es una premisa. Esto ha condicionado la inversión de tiempo, recursos y sobre todo de implicación por parte de agentes del centro, para hacer propio el proyecto.

Desde el rol del diseño y la planificación se habla de que las dinámicas deberían ser las mismas que con las personas adultas, es decir, darles voz, implicarles en el proceso co-creador, recalcando que se tenga en cuenta la edad y características, pero confiando en que lo pueden hacer igual que quiénes son mayores.

Las diferencias de género (roles y estereotipos)

Una de las participantes comenta como desde el ayuntamiento de Donosti manejan datos en los que había una diferencia importante en cuanto a la presencia de niñas, niños, adolescentes y juventud en la que a medida que se avanzaba en edad, la presencia estaba muy masculinizada, llegando a alcanzar el 80%.

Desde el Ararteko se piensa que sí hay un condicionamiento con respecto al género que se debe al proceso selectivo. Evidentemente se evidencia que se mueven con los mismos patrones patriarcales en los que se inserta el resto de la sociedad, la forma de en la que se selecciona a las y los adolescentes, propicia que quiénes participan lo hagan en *clave de igualdad*, aportando actitudes, posturas y comportamientos. Del mismo modo, se reconoce que no se trabaja de forma consciente y deliberada (esto es, planificada y evaluada) la perspectiva de género.

ElKartoki pretende contribuir a la igualdad de género mediante las dinámicas y usos que se dan en el patio escolar, pero por el momento no se ha realizado una evaluación de los resultados en género.

Aspectos de mejora

Voluntad política para trabajar la participación infantil

Se reflexiona sobre el conflicto entre iniciativa pública e iniciativa del tercer sector, porque se cree que hay que hacer un ejercicio para sumar en la defensa de las coincidencias.

Una de las aportaciones más compartidas es la necesidad de contar con un *paraguas jurídico-administrativo*, que no tiene que conllevar un decreto ley, pero sí que dé cobertura. Es decir, que cuando se va a hablar con una administración, sobre cómo fortalecer la participación el tiempo libre educativo, o la educación desde el tiempo libre, exista un argumento a partir del cual se contemple la colaboración. Ponen el ejemplo de Gaztematika³⁴ en Gipuzkoa.

También se destacan algunas dificultades, como la necesidad de construir una estructura que no sea tan adminocentrista y que a la vez, sea comunitaria por la metodología que realiza y los objetivos que persigue. Así, reflejan ejemplos en los que la rigidez existente les impide trabajar con normalidad y seguir esquemas propios a la sensibilidad social con colectivos como la infancia, personas con otras capacidades, etc.

Se realiza una crítica sobre la instrumentalización de la infancia en procesos de trabajo en los que en muchas ocasiones, lo figurativo y decorativo, *lo folcklorico*, no tiene incidencia política y es lo que se destaca desde las administraciones, despuntando de nuevo la idea del miedo hacia la infancia. Y además, hablan de la frustración que se genera en profesionales que trabajan en esto.

La existencia de recursos humanos y financieros

Algunos datos que se expresan, nos devuelven las dificultades para trabajar con niñas y niños. Por ejemplo, en Bizkaia el tramo de juventud se engloba entre 14 y 30-35 años.

La Diputación Foral de Bizkaia no financia o subvenciona a los ayuntamientos, a ningún proyecto dirigido a personas de menos de 14 años. Así, presento, yo qué sé, una solicitud de subvención para algo que tenga que ver con el Gazteleku, que está a caballo entre 14 y 17, y lo tengo que quitar (..) si hay 1000 chavales y chavalas en el Gazteleku, pues de estos un 65, un 60% ahí es donde, lo otro como que no. Yo creo que hay en general una idea pululando por ahí, de que niños y niñas son de sus

³⁴ Es el Sistema de Promoción de Infancia y Juventud de Gipuzkoa, una red formada por la Diputación Foral y los ayuntamientos de Gipuzkoa.

familias, no son preocupación de la administración pública. No son de la administración social, son como de las familias, ellos están ahí, pues que estén ahí. PT4.

Se concluye que realmente no se destinan *tantísimos* recursos al trabajo con infancia y juventud, sino que son más bien pocos. Y de nuevo, re-aparece la idea de considerar a niñas y niños como futuribles personas.

Buena parte de los recursos que se destinan a la infancia no se realizan de forma directa, sino a través de las familias.

Otra reflexión va en la línea de pensar que la falta de políticas sociales de infancia es la causa de que no existan más experiencias de participación infantil. Al final se reduce a una ausencia del reconocimiento de la infancia. Se pone un ejemplo muy claro:

Mirad, en mi municipio, nos gastamos 22.000 euros en subvenciones a asociaciones a grupos juveniles y 190.000 euros en fiestas, es que ya está todo dicho. Entonces, falta un marco normativo, ¡ostras, no sé! Lo que falta es un reconocimiento (..) ¿Es lo mismo una asociación cultural que una asociación que trabaja y desarrolla los derechos de la infancia? PT4 y PT1.

El estado de la investigación en este terreno

Se evidencia que no existen suficientes investigaciones en torno a infancia en general ni en participación infantil en particular, muchísimo menos con perspectiva de género, achacándolo a la consideración de que *es un tema poco valioso*. Del mismo modo, se habla de que no hay datos sobre experiencias de niñas, niños y adolescentes. Se comenta la realización de un estudio en 2012, a partir de los indicadores que lanzó UNICEF en la CAPV para tener un análisis comparativo. En el área de ocio y tiempo libre se quería confirmar el hecho de que la participación en las actividades disminuyó por recursos económicos. Sin embargo, no había indicadores de participación de las niñas y niños.

Se señala que hay *déficits porque los indicadores son muy cortoplacistas*. Y no se hace un análisis de las consecuencias que han tenido esas experiencias, qué han cambiado, qué han construido. Es decir, realizar un seguimiento, evaluar y estudiar el impacto, algo que requiere de tiempo y recursos.

Deseos de cambio

Algunas de las personas que participan en el grupo han formado una red en la que se encuentran profesionales que reflexionan conjuntamente sobre la falta de base teórica que existe en torno a la educación no formal, el ocio y tiempo libre educativo, las

políticas sociales, etc. Piensan que puede ser un buen espacio en el que *meter participación, infancia, adolescencia* y realizar propuestas para avanzar en la visibilización de estos temas.

Tienen claro que el cambio desde la administración es conseguir que la infancia genere interés y que les ponga en el centro, liberándoles de la pertenencia familiar:

Lo que hay que hacer es poner el foco en niños y niñas, no en sus familias, que también hay que poner, que la conciliación es importante, pero yo no hago colonias para conciliar. Yo no tengo una ludoteca para conciliar, pero yo sé que me mandan todo el dinero para eso, para conciliar. PT4.

Por último, se expresa la necesidad de contar con un marco normativo para tener una herramienta que les libera de justificaciones y les permita centrarse más en la atención en las comunidades con las que se interviene, disminuyendo el trabajo más burocrático.

Se anhela la neutralización de la representación social de la infancia que pasa por su incapacidad.

Si los adultos que ahora manejamos el cotarro, no somos conscientes, ni sentimos la necesidad (..) hay unos ciudadanos, con los que merece la pena contar y no solo ya como ciudadanos del futuro, ¿eh? Sino como ciudadanos del presente (..) Tenemos un sistema muy cerrado (sic) formado por adultos que no son conscientes de que ahí fuera hay otras cosas (..) el sistema se tiene que reacomodar (..) desde otra clave (..) el mundo funciona solamente con las miradas mayores (..) estoy hablando de redes (..) de departamentos, de miradas públicas, de ciudades, de barrios, de organismos, de instituciones. PT7.

Con respecto a las experiencias concretas y como un posible deseo de cambio, en el Consejo del Ararteko, se señala el hecho de contar con un abanico más amplio de realidades sociales dadas las limitaciones del proceso selectivo que conforma a sus integrantes.

Expectativas de futuro

Se señala como en algunos ayuntamientos como el de Bilbao, se está poniendo el foco en el Programa de Ciudades Amigas de la Infancia, del Comité Español de UNICEF, impulsando la mirada y realizando un Plan consecuente, en el que se intentará transversalizar a los departamentos y tener en cuenta la presencia de la infancia.

Otra de las expectativas pasa por mejorar en el ámbito de las decisiones trasladando la participación al ámbito familiar, educativo (lo cotidiano) hasta llegar a ámbitos cercanos a la co-gestión.

Se espera que dentro de las políticas de *juventud* (de nuevo se emplea ese término) se realice una intervención más inclusiva y *se baje el tramo de edad hasta los 5 años y si me apuras hasta los 0 años. Porque esa separación que hacemos entre infancia y adolescencia es totalmente artificial.*

Otra propuesta es la creación de una figura profesional que se centre en la infancia desde un punto de vista técnico, en la administración, ya que no existen, están inmersos en juventud, en fiestas, en servicios sociales, etc.

Una última aportación tiene que ver con el valor de la educación no formal y una armadura legal que lo sostenga:

Sistema vasco para la educación no formal que incorpora la participación infantil, adolescente y juvenil, vertebrado, conexo, dibujado, coordinado, compartido, cohesionado con muchos. En la que se deriva como parte de ese sistema y la estrategia vasca como parte de la educación no formal. Este elemento importante de la participación. PT1.

2.4 Resultados a nivel de hipótesis y variables

Aunque a lo largo del apartado hemos ido contestando en parte a algunas de las hipótesis que figuran a continuación, realizamos un resumen en el que se expone el cumplimiento o el contraste de las hipótesis. Como en toda investigación la modificación de las mismas ha estado contemplada.

Tabla 10.
Resultados y análisis según hipótesis y variables planteadas, 2016.

Hipótesis de enfoque de derechos

Las experiencias de participación infantil que se van a explorar no trabajan de forma sistemática el enfoque de derechos, de lo que se deriva un desconocimiento por parte de los mismos en las niñas, niños y adolescentes y por lo tanto en la anulación de posibilidades de reclamarlos en caso de vulneraciones.

Incorporación de la Convención u otros textos en torno a los derechos infantiles como referencias en la intervención o en el diseño y/o planificación

Tan solo hay cuatro de las ocho experiencias exploradas que han trabajado la Convención o los derechos de infancia de forma explícita. Dos de ellas, son los Consejos de Infancia y Adolescencia y las otras son Jolas eta Ekin y Urtxintxa.

El resto de experiencias no trabajan con la Convención, pero en todos los casos conocen qué es. Sin embargo, no se mencionan otros textos referenciales como la CEDAW, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad o las recomendaciones del CRC, a excepción de un solo

caso (Consejo del Ararteko). Así, el desconocimiento del marco normativo en lo relativo a los derechos infantiles es generalizado. Esto puede extrapolarse a los derechos de participación.

En cuanto al tipo de trabajo que se realiza con el enfoque de derechos no se menciona su utilización para el diseño y/o planificación en la intervención, tan solo a modo informativo o con acciones de sensibilización o concienciación. Por lo tanto, en ningún caso se trabaja de forma sistemática, es decir, de forma constante, ni se considera como una herramienta imprescindible en la programación y menos aún, en la evaluación. Si bien es cierto, que en muchas de las experiencias el punto de partida es la Convención al considerar a niñas y niños sujetos de derechos, mostrando un posicionamiento ideológico que ayuda a la puesta en práctica del enfoque de derechos.

Así, en algunos casos, afirman celebrar algunos días señalados como el 20 de noviembre por el aniversario de la Convención, el 8 de marzo o el 25 de noviembre.

Tanto niñas, niños y adolescentes dicen que les suena la Convención pero solo en el caso de los Consejos (y no en la totalidad de sus miembros) tienen una idea más clara de lo que significa. Señalan que se les ha hablado de ella en el colegio o instituto. Sin embargo, son conscientes de que cuentan con derechos (también el de participación, pero conceptualizado como poder opinar, expresarse y decidir). Son conscientes de que en la práctica no tienen los mismos derechos que las personas adultas y viven esto con resignación.

Interés superior de la niña y el niño

En este sentido, la conceptualización del interés superior no viene dada en la mayoría de los casos por el conocimiento del enfoque de derechos, sino por la representación social que se tiene de la infancia. Así, en primer término no se contempla este criterio en las acciones planificadas porque no se domina este enfoque.

En algunos discursos sí se refleja la asociación o se piensa en que la intervención con la infancia pasa por la protección como paradigma generalizado, algo que no siempre genera conformidad.

Se perciben reticencias tanto de contexto (tiempos, recursos, burocracia) como de actuación en las personas adultas (personal educador y mayormente personal técnico) para no hacer un ejercicio de interpretación de qué es el interés superior, dejando que esta consideración sea meramente de las niñas y niños, lo cual está ligado a las representaciones sociales que presentan.

Hipótesis de perspectiva de género

La perspectiva de género en las experiencias que se van a explorar no se aplica porque no se considera prioritario y/o relevante. De tal modo, que la configuración de las percepciones de niñas, niños y adolescentes sobre el género es inexistente.

Acceso a las experiencias (no discriminación) / Indefinición en el diseño y/o planificación / Ausencia en el discurso de discriminaciones en relación al sexo

Es generalizada la asociación del género con la igualdad numérica en niñas y niños por parte del personal educador, premisa que afirman procurar cumplir. Sin embargo, a excepción de dos experiencias relativas a niñas y niños, no se aplica ninguna perspectiva de género. No tienen normalizado el trabajo de género como un valor, sino que lo consideran cuando es necesario porque detectan alguna situación que lo requiere. En el caso de adolescentes, el trabajo es más transversal (aunque no hay unanimidad) y también tiene su razón de ser por la conciencia del sistema patriarcal y de las relaciones que genera.

En el caso del personal técnico hay una ausencia en el diseño y la planificación, así como en la evaluación. No es un tema recurrente y tan solo hay 2 aportaciones por parte de las técnicas en torno al trabajo realizado.

Esta situación explica que la configuración sobre el género en niñas, niños y adolescentes sea prácticamente inexistente. Esto se traduce en que les faltan herramientas para conceptualizarlo y relacionarlo con su participación, así como hacer reflexiones más macro.

No se detecta a través del discurso ningún caso en el que haya percepciones negativas hacia niñas sobre niños o al revés, en relación a la discriminación.

Roles ejercidos por niñas o niños que se identifican como tradicionalmente femeninos o masculinos

Como la mirada del género es escasa, la traslación en el análisis de los roles también lo es. En este sentido, quienes han hecho esa reflexión reiteran que la diferencia de roles existe dado que niñas y niños están insertos en el sistema patriarcal dominante. Así, se tienen claro que las niñas y los niños participan de las variables culturales y de las variables del sistema sexo-género, en las que nos movemos las

personas adultas y donde parece importante que la sociedad les dote de herramientas de análisis crítico. Se habla también de la capacidad de empoderamiento de las niñas y adolescentes (asignadas como mujeres) no solo en el discurso, sino en actitudes y comportamientos.

Las diferencias que dicen haber son sutiles y pasan por la socialización diferenciada, sin que se manifieste en comportamientos muy reseñables. Sí se afirma que suelen detectar más liderazgos en los adolescentes (chicos) y más presencia (en cantidad) de las chicas, lo que puede ser un síntoma del interés. Sin embargo, el protagonismo en asambleas o en foros que requieren de más visibilidad, suele estar en los chicos.

Las niñas, niños y adolescentes hablan de que no hay diferencias a la hora de relacionarse y se detectan estereotipos de género en los chicos en situaciones como no querer disfrazarse de chicas.

Entre las y los adolescentes no detectan estereotipos y actitudes machistas o irrespetuosas. Consideran que trabajan el tema por las actividades que se realizan y cuentan con una percepción que transmite sensibilización con el tema.

Hipótesis de percepciones de niñas, niños y adolescentes sobre su participación

Las niñas, niños y adolescentes tienen una concepción positiva de la participación que realizan, dado que sienten que sus aportaciones y/o propuestas son contempladas a la par que escuchadas.

Concepción positiva de la participación realizada

Las opiniones y las observaciones realizadas en las experiencias de niñas y niños reflejan que están contentas y contentos con su participación, teniendo muy pocas críticas ni propuestas de mejora en torno a la experiencia de la que forman parte. Les gusta acudir y sienten motivación.

En las experiencias de adolescentes también afirman sentirse a gusto, pero se percibe más análisis y reflexión sobre todo con la toma de decisiones.

En el caso de ambos Consejos, la analítica se extiende al plantearse qué se va a hacer con sus propuestas, valorando su participación y sintiendo que pueden ser útiles.

La percepción de sentirse escuchadas y escuchados

En todas las experiencias analizadas sienten que se les escucha, de hecho en algún caso expresan que es un espacio que les da seguridad para expresarse y perciben las relaciones con las y los educadores como igualitarias, es decir, horizontales. Alguna percepción dice que la escucha es una constante en su experiencia y que siempre se dan espacios para que se expliquen y llegar a un acuerdo.

Derecho a la información y consulta

En todas las experiencias se pone en práctica el derecho a la información y a la consulta. Este hecho es suficiente para que se considere que se está participando desde las percepciones de niñas, niños y adolescentes. En todo caso, tienen interiorizado que se les debe preguntar e informar siempre. Solo en el caso del grupo de teatro no se hace una reflexión sobre la aplicación de estos derechos, dado que la presencia adulta no se da a modo de intervención.

Hipótesis del tipo de participación

Las experiencias de participación infantil que se van a explorar muestran en la mayoría de los casos la puesta en práctica de una participación social con escasas posibilidades de realizar incidencia política y de tomar decisiones en los asuntos que les afectan.

Participación política

Las experiencias de participación analizadas no cambian la posición de niñas, niños y adolescentes en sus entornos, tan solo podríamos decir, que en el caso de Leioa y con la condición de responder a una iniciativa adulta. Si bien es cierto, que responde a un interés adulto el que las propuestas de niñas y niños, se incorporen en su entorno, donde la intención es buena pero la reproducción del poder es cíclica. Así, la participación protagónica no se da en ninguna de las experiencias seleccionadas.

Toma de decisiones

Siguiendo a Lansdown, la mayoría de las experiencias trabajan el 'ser parte', es decir, niñas, niños y adolescentes toman decisiones finales (en muchos casos son compartidas y a veces supeditadas a las personas adultas). Los procesos que se realizan son consultivos y en alguna actividad podrían definirse participativos, al sentir identificación con la comunidad. Y solo en un caso, son autopromovidos, es decir, con iniciativa y toma de decisiones infantil.

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados y el análisis realizado, 2016.

CAPÍTULO IV. REFLEXIONES: HACIA UN MODELO DE PARTICIPACIÓN PROTAGÓNICA Y CON PERSPECTIVA DE GÉNERO



El concepto de participación infantil implica multitud de variantes y agentes que forman parte de un entramado que configura una realidad diversa y compleja, y llegar a conclusiones, obedecería a profundizaciones que no han podido llevarse a cabo, primero por la temporalización de la investigación, con un trabajo de campo de pequeño alcance, y segundo por el tratamiento a la hora de abordar diversos agentes inmersos en la participación infantil, los cuales responden a la variedad encontrada en la muestra realizada, en la que recordemos que figuran experiencias de servicios municipales, experiencias que se inician en centros educativos y otras pertenecientes al tiempo libre y ocio educativo. Una exploración que obedece a una heterogeneidad reveladora. Este hecho y los resultados obtenidos, deberían contemplar, la necesidad de continuar indagando en este fenómeno.

Así, por una cuestión de ética profesional, no puedo presentar conclusiones por lo ya mencionado. Sin embargo, esbozo reflexiones, que responden a algunos patrones observados y expresados que se repiten y pueden interpretarse como más comunes.

El título del capítulo obedece a la importancia de dar un salto en la participación y apostar por un nivel en el que las experiencias reflejen a la infancia como protagonista en todas las esferas (diseño y/o planificación, intervención y evaluación).

Del mismo modo, la perspectiva de género (nada o poco estudiada en ámbitos de participación no formal) aborda la necesidad de superar las resistencias permanentes conformadas por los mandatos de género “el desiderátum” (Cazés, Lagarde, y Lagarde, 2000) y su reproducción cotidiana y casi instantánea al participar en costumbres, ritos, tradiciones, prohibiciones, obligaciones, etc. Por eso es importante generar espacios de socialización en los que se desprenda la conciencia crítica, aflorando las reflexiones.

Como afirma Marta Martínez (2005) reflexionar siempre es producto de un aprendizaje colectivo. En ese camino se sucede una formación y consecuente transformación (emancipadora) para evolucionar mediante un aprendizaje (ya que el saber tiene un componente terapéutico, como decía Maimonides) y con ello conseguir, ser un poco más libre.

Participar como paradigma de inclusión de la infancia

A lo largo del trabajo se han dado argumentos para la incorporación de la participación infantil, pero recordamos algunas claves como que la participación es un derecho que debe cumplirse, que además genera resultados y tiene ventajas comparativas, porque es un enfoque integral, porque enfrenta grandes resistencias e intereses y porque se haya en la naturaleza misma del ser humano. Del mismo modo, es de vital importancia

abordar la problematización que implica la participación infantil, clarificando los significados asociados a dicha temática.

El protagonismo como indicador clave de la participación

Aplicar el protagonismo nos ayudará a lograr una mayor independencia como sujetos de derechos y a tener un mayor reconocimiento social. Asimismo, contribuirá a la participación en la toma de decisiones.

A nivel individual, generará aumentos de autoestima contribuyendo al re-empoderamiento. Propulsará que haya un cambio en las actitudes adultas, así como la posibilidad de crear grupos de infancia organizados.

La incorporación de la perspectiva de género en la participación infantil

Este enfoque se torna como necesario dado el vacío existente especialmente en el diseño y/o planificación y en la evaluación.

Sobre un diálogo entre feminismos críticos y con aportaciones de la antropología del género se plantean reflexiones para superar los anclajes epistemológicos globocentristas y androcéntricos, que están muy presentes en los estudios de infancia. Para ello, son necesarios unos pre-requisitos (llamémosle los requerimientos epistemológicos) que ayuden a su implantación, y que se utilizarán como un modelo experimental de análisis en el caso que nos atañe. Así, algunos de estos elementos podrían contribuir al mainstreaming de género e infancia:

- Aplicar y sensibilizar bajo el marco de derechos humanos (CEDAW, 1979 y los Derechos de infancia recogidos en la CDN, 1989), enfatizando el articulado de participación.
- Crear y garantizar las condiciones y mecanismos que posibiliten el acceso a los espacios participativos de niñas, niños y adolescentes.
- Transversalizar el género en tiempos y espacios de participación de la infancia y adolescencia.
- Desligar(se) del paradigma patriarcal y adultocéntrico y considerar la infancia como sujeto de derechos y con capacidad para adoptar decisiones que les atañen, lo que ayudará a desterrar las representaciones sociales de género, relativas a niñas y niños, fomentando su autonomía.
- Trabajar la percepción de los roles asignados por género, sus estereotipos, así como las relaciones de género en la infancia en los espacios donde se realiza la participación, contemplando la asignación de tareas, el control diferenciado para niños y niñas y la corresponsabilidad.

- Priorizar la participación de niñas, niños y adolescentes partiendo de la idea de proceso (creación de un ambiente amigable, adaptando estructuras, recursos, personal, etc.).
- Contar con una voluntad política que se visibilice en su inclusión en la agenda política, dotando de los recursos financieros y humanos necesarios.
- Fomentar la investigación en la infancia con perspectiva de género, para crear metodologías adecuadas tanto en el diseño y/o planificación y evaluación, que visibilicen a las niñas y modifiquen el androcentrismo, apostando por un mejor conocimiento.

En un futuro modelo, podrían construirse indicadores específicos y diferenciados para niñas (igual que se realiza con las mujeres) que nos hablen de su participación y del tipo de relaciones que se entablan en los espacios. De esta manera, se evitarán las invisibilizaciones, pudiendo ser una herramienta que contribuya a aportar algunos elementos en este campo.

Reflexiones no conclusivas

A continuación realizaremos un breve repaso siguiendo el modelo de Gaitán y Martínez (2006) que nos revela indicadores transversales que forman parte de la participación, expresión y organización infantil y expresaremos algunas de las reflexiones hacia este grupo.

Niñas, niños y adolescentes

- *El cambio de posición de niñas, niños y adolescentes* en las experiencias seleccionadas está sujeto a las personas adultas con las que tienen relaciones establecidas. No obstante, en todas, hay toda una intención de dar cabida a sus propuestas y de que éstas sean creadas por ellas y ellos. Así, se generan espacios para que esa tradicional posición de subordinación sea revertida, pero al tratarse de un proceso de largo alcance, los resultados menos puntuales llevan su tiempo.

Se atisba un proceso de incidencia política en el Consejo de Infancia de Leioa, donde la diferencia pasa porque las personas adultas que lo sugirieron como iniciativa, están más concienciadas para/con la infancia.

En todo caso, la percepción de niñas, niños y adolescentes es de protagonismo aunque sean actividades puntuales, conceptualizándolas como aquellas en las que no hay presencia adulta a lo largo del proceso. Sin embargo, este elemento no es suficiente para alcanzar una participación protagónica,

dándose ejemplos, en los que a pesar de contar con una presencia adulta, el trabajo participativo realizado sí puede revertir en mayor medida en el cambio de posición permanente, que son los realmente deseables.

- El análisis de discurso y las observaciones realizadas en las niñas y niños revelan que los *niveles de conciencia*, es decir, conceptualizar qué es participar, saber que lo hacen y si tienen derecho a hacerlo, responden a un nivel de conciencia básica, que se ejemplifica en saber que son capaces de hacer muchas cosas aunque se equivoquen. En algunas actividades dentro de las experiencias, se dan situaciones de conciencia más profunda. Algo que también sucede en el Consejo de Leioa, traduciéndose en que tienen más claro que forman parte de su comunidad y que sus opiniones son importantes.
- Con respecto a la *capacidad de decisión*, hablamos de si sus voces implican acciones en el entorno. Podríamos decir que las experiencias exploradas manejan opciones múltiples. Es decir, decisiones compartidas con personas adultas con iniciativas adultas, procesos consultivos e informativos, una experiencia de iniciativa infantil, decisiones autogestivas, etc.
- En cuanto a la *capacidad de acción* que nos señala si pueden realizar actividades y ser parte de nuevos proyectos, en algunos casos negocian sus ideas, intercambiando la información (con las personas adultas) antes de actuar y en otros (en menor medida) realizan acciones de vanguardia, aportando nuevas ideas que proponen y comparten.
- En cuanto a la *expresión infantil*, hay diferentes niveles. En algunos casos se produce una *adecuación*, que se explica por la valoración positiva que se tiene de las educadoras y educadores, a quienes se consideran referentes, teniendo en cuenta sus propuestas, consejos, opiniones, sugerencias, pero son capaces de integrarlos con las suyas. Esto sucede en la mayoría de las experiencias a la hora de tomar las decisiones. En otras ocasiones, el indicador es de mera *expresión* siendo lo importante manifestar lo que pienso y lo que siento. Esto es lo más recurrente. Y por último y en un nivel de mayor autonomía, se realiza la *proyección*, en la que se conoce, se diferencia y se tiene la capacidad de argumentar las opiniones. Este nivel también es habitual en las experiencias, especialmente en las que realizan una participación más comunitaria, contando con mayor información del entorno y de las posibilidades de cambio.
- Con respecto a la *organización infantil*, los niveles son muy diversos. En algún caso, no saben para qué sirve asociarse. Sin embargo, lo hacen para llevar a cabo su experiencia. En otros identifican las ventajas de organizarse aunque en ningún caso han formado una asociación. No obstante, sí que se dan

estructuras organizativas en las que se realizan coordinaciones para conseguir llevar a cabo algunas acciones. Si bien es cierto, que este trabajo se realiza en uno de los casos seleccionados. En otros se percibe la importancia que le dan a la organización y no descartan formar parte de alguna entidad.

- El tipo de participación que se realiza contempla a niñas, niños y adolescentes como personas que son parte de la experiencia y que toman y ejecutan decisiones, pero no conocen sus derechos y al no contar con un conocimiento no pueden avanzar en su participación. Esto influye en la exigencia de la rendición de cuentas. Del mismo modo, por parte de las personas adultas, tampoco es un elemento que se encuentre muy interiorizado en las prácticas seleccionadas.

Algunas *reflexiones* se consideran *comunes a la infancia y las personas adultas*, dado que cuentan con un alto nivel de coincidencias.

- Es generalizado que dentro de los obstáculos que existen para llevar a cabo la participación infantil y considerar a niñas y niños con los mismos derechos, se deben cambiar las *visiones o representaciones sociales sobre la infancia*. Esto implica hacer un esfuerzo en lo relativo a la asunción de valores culturales que se encuentran arraigados en nuestra sociedad, en la que la infravaloración hacia la infancia es una idea consolidada. El hecho de negar la participación infantil o no facilitarla, responde a motivos en los que las relaciones de poder y los privilegios adultos ocupan un lugar imprescindible.
- A pesar de que las experiencias seleccionadas tienen una sensibilidad por parte de las personas adultas en torno al ejercicio de su poder, no se percibe una conciencia suficiente a la hora de re-pensar sus roles en los ámbitos de diseño o la intervención. En la mayoría de los casos, no han hecho un replanteamiento de la cultura adultocéntrica en la que vivimos.

Por último, se exponen algunas reflexiones que serían propias de las *percepciones adultas*, tanto del personal educador como del técnico.

- No hay datos o estudios especializados en la temática y menos que se focalicen en el territorio histórico de Bizkaia, por lo que no hay referencias que puedan facilitar acciones de mejora al personal técnico y educador.
- El trabajo sobre participación infantil (protagónica) y la perspectiva de género ha de ser sistemático tanto a nivel formativo, como en los niveles de diseño/planificación, intervención y evaluación de las experiencias.

- La idea de trabajar la participación como proceso es generalizada y los canales para adecuar y generar de forma permanente se encuentran en construcción. En este aspecto, son importantes las autoridades que no se encuentran sensibilizadas ni concienciadas, y por lo tanto, no tienen la voluntad de trabajar para cambiar el paradigma instaurado hacia las niñas y los niños, ni generar una cultura de infancia participativa en la que se hacen cosas sin la infancia pero para la infancia.

Un ejemplo de todo esto se refleja en la ausencia del marco normativo existente y del enfoque de infancia (y de participación) en las políticas autonómicas y sobre todo locales.

- No existe una coincidencia en las percepciones de personas adultas y de infancia en lo relativo a la escucha y el protagonismo, mostrándose por lo general, niñas, niños y adolescentes satisfechos, en contraposición a las personas adultas, que aportan miradas más críticas, porque son conscientes (no en todos los casos) de que no han encontrado la clave para incorporar de forma satisfactoria sus aportaciones y facilitar procesos de incidencia real.
- Es necesario incorporar nuevos modelos pedagógicos y metodológicos en los que las herramientas y las técnicas educativas, fortalezcan la capacidad adulta, para acompañar mediante el compromiso de desarrollar programas y proyectos que cambien las resistencias y mitos hacia la infancia y ayuden en la intervención con la misma.
- Una verdadera muestra de cambio en la consideración de niñas, niños y adolescentes, sería, asumir su rol como personas activas y participativas en los procesos de investigación.

En definitiva, se debe informar, consultar e implicar a niñas, niños y adolescentes en las actividades que afectan a sus vidas. Así, vistas algunas de las carencias existentes de la participación infantil protagónica y con perspectiva de género, en el territorio histórico de Bizkaia, se consideraría pertinente y necesario, continuar trabajando tanto en el campo del análisis como en el propositivo abarcando toda la Comunidad Autónoma del País Vasco.



Dibujo 5. Me gusta jugar. N1. 10 años.

- ACUÑA, Sara (coord.), (1995), *Coeducación y Tiempo Libre*. Ed. Popular, Serie Tiempo Libre. Madrid.
- ALANEN, Leena (1994), "Gender and Generation: feminism and the 'Child Question'", en QVORTRUP, Jens, BARDY, Margatta, SGRITTA, Giovanni y WINTERSBERGER, Helmut (eds.) (1994), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Avebury-European Centre Vienna. Vienna, vol. 14, pp. 27-41.
- ALANEN, Leena (2003), "Childhoods: the generation ordering of social relations" en MAYALL, Berry y ZEIHNER, Helga (eds.) (2003), *Childhood in the generational perspective*. Institute of education of University of London. London, pp. 27-45.
- ALFAGEME, Érika, CANTOS, Raquel, MARTÍNEZ, Marta (2003), *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Ed. POI-MTAS. Madrid.
- ALONSO, José Antonio (dir.) (2012a), *Estimación de la ayuda española a la infancia: una propuesta metodológica*. Ed. ICEI-UCM. Madrid.
- (dir.) (2012b), *La cooperación al desarrollo y la infancia. Apuntes estratégicos para el caso de España*. Ed. ICEI-UCM. Madrid.
- AMBERT, Anne Marie (1992), *The effect of children on parents*. Ed. The Haworth Press. New York.
- APARICIO, Marta, LEYRA, Begoña, ORTEGA, Rosario (2009), *Cuadernos de género: Políticas y acciones de género. Materiales de formación*. Ed. ICEI-UCM. Madrid.
- ARIÈS, Philippe (1987), *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Ed. Taurus. Madrid.
- (1986), "La Infancia" en *Revista de Educación. Historia de la Infancia y de la Juventud*, nº 281, pp. 5-17.
- ARZATE, Jorge, CÁRDENAS, Ivonne, ECHEVARRÍA, Carmen, GRIESBACH, Margarita, SAURI, Gerardo (1999), *Jugando en serio. Técnicas para jugar pensando y pensar jugando*. Ed. Juan Pablo. México DF.
- BARNEY Glaser, STRAUSS, Anselm (1967), *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Ed. Aldine Publishing Company. New York.
- BAUFUMÉ, Isabel (1999), "Ser protagonistas con otros" en *Niños trabajadores y protagonismo de la infancia*. Ed. IFEJANT. Lima.
- BEHATOKI, S.L ESTUDIOS SOCIOLÓGICOS Y DE MERCADO (2008), *Las y los adolescentes vascos: una aproximación desde el empoderamiento*. Ed. Emakunde. Vitoria-Gasteiz.
- BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas (1968), *La construcción social de la realidad*. Ed. Amorrortu. Buenos Aires.
- BONTE, Pierre, IZARD, Michael (1996), *Diccionario de Etnología y Antropología*. Ed. Akal, Madrid.
- BOURDIEU, Pierre (2000), *La dominación masculina*. Ed. Anagrama. Madrid.
- BOYDEN, Jo (1994a), *The Relationship between Education and Child Work*. Innocenti Occasional Papers, Child Rights Series, N° 9. Ed. UNICEF. Florence.
- (1994b), *Niños de la calle y niños trabajadores. Una guía de planificación*. Colección Manual de desarrollo nº 4. Ed. Save the Children. Londres.
- BOYDEN, Jo, ENNEW, Judith (1997), *Children in focus: A manual for participatory research with children*. Ed. Rädda Barnen. Stockholm.

----- (2001), *La infancia en el centro de atención: un manual para la investigación participativa con niños*. Ed. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Save the Children Suecia. Madrid.

CASAS, Ferrán (1998), *Infancia: perspectivas psicosociales*. Ed. Paidós Ibérica. Barcelona.

CASTILLO, Manuel (2004), "El protagonismo infantil o las posibilidades y límites del construccionismo" en VV.AA (2004), *Infancia y Adolescencia en América Latina. Aportes desde la Sociología*. Ed. IFEJANT. Lima, pp. 53-64.

CASTRO MORALES, Jorge (2004), "La infancia en debate: entre derechos y necesidades" en *Universitas, Revista Politécnica Salesiana de Ecuador*, pp. 69-96.

CAZÉS, Daniel, LAGARDE, Marcela y LAGARDE, Bernardo (2000), *La perspectiva de género. Guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas y civiles*. Ed. Consejo Nacional de Población. Ciudad de México.

COBO, Isabel, FRANCO, Pepa, REVILLA, Fidel (2004), *Participación social de la infancia: algunas experiencias en la Comunidad de Madrid*. Ed. Instituto Madrileño del Menor y la Familia. Madrid.

CONSEJO DE LA JUVENTUD DE ESPAÑA (1999), *Participando que es gerundio. Pautas educativas para trabajar la participación infantil*. Ed. CJE. Madrid.

CORDERO, Matías (2015), *Hacia un discurso emancipador de los derechos de los niños y de las niñas*. Ed. IFEJANT. Lima.

CORSARO, William (1997), *The Sociology of Childhood*. Ed. Pine Forge Press. London.

CUSSIANOVICH, Alejandro (1997), "Protagonismo: ¿qué es?" en *Jóvenes y niños trabajadores: Sujetos sociales. Ser protagonistas*, pp. 11-28.

----- (2007), *Ensayos sobre la Infancia. Sujeto de Derechos y Protagonista*. Ed. IFEJANT. Lima.

----- (2008), *Treinta y dos años de vida y acción de las NATs por la dignidad en el Perú*. Ed. Universidad Nacional Federico Villareal e IFEJANT. Lima.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro, MÁRQUEZ, Anna María (2002), *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes*. Ed. Save the Children Suecia. Lima.

DAVIS, Angela (1981), *Mujeres, Raza y Clase*. Ed. Akal. Madrid.

DE BARBIERI, Teresita (1993), "Sobre la categoría de Género: Una Introducción Teórica Metodológica" en *Debates en Sociología*, nº 8, pp. 145-169.

DELFOIS, Martine Francia (2000), *¿Me escuchas? Cómo conversar con niños de cuatro a doce años*. Ed. Foundation Bernard van Leer. Amsterdam.

DIPUTACIÓN FORAL DE BIZKAIA (2008), "II Plan de Infancia para la Atención de las Situaciones de Desprotección Infantil en Bizkaia (2008-2011)", disponible en:

http://www.bizkaia.eus/home2/Archivos/DPTO3/Temas/Pdf/II.%20Plan%20de%20Infancia_Cast.pdf?idioma=CA (consultado el 15 de septiembre de 2016)

DUBOIS, Alfonso (2013), *Una cooperación internacional para el desarrollo desde el desarrollo humano*. Texto no publicado.

DURKHEIM, Émile (1975), *Educación y sociología*. Ed. Península, Barcelona.

ELIAS, Norbert (1989), *El proceso de civilización*. Ed. Fondo de Cultura Económica. Madrid.

ENNEW, Judith (2002) "Outside childhood. Street children's rights" en FRANKLIN, Bob (ed.) (2002), *The new handbook of children's rights: Comparative policy and practice*. London and New York. Routledge, pp. 388-403.

FEDERLE, Katherine Hunt (1994), "Rights flow downhill" en *The International Journal of Children Rights*, vol. 1994, pp. 343-368.

FOUCAULT, Michel (1994), *Historia de la sexualidad, Volumen I: La voluntad de saber*. Ed. Siglo XXI. Madrid.

----- (1988), "El sujeto y el poder" en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 5, nº 3, pp.3-20.

FREIRE, Heike (2011) *Educación en verde: ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Ed. Graó. Barcelona.

FREIRE, Paulo (1970), *Pedagogía del Oprimido*. Ed. Tierra Nueva. Montevideo.

FUNDACIÓN EDE (2009), *El estudio sobre la situación de la infancia y la adolescencia desde la perspectiva de sus derechos y la calidad de vida (CAPV)*. Ed. Defensoría de la Infancia y la Adolescencia del País Vasco. Vitoria-Gasteiz.

FUNDACIÓN EDE (2010), *Aproximación a las necesidades y demandas de la infancia y la adolescencia en la CAPV*. Ed. Observatorio de la Infancia y la Adolescencia. Vitoria-Gasteiz.

----- (2011), *Diagnóstico sobre la infancia y la adolescencia en la CAPV*. Ed. Observatorio de la Infancia y la Adolescencia. Vitoria-Gasteiz.

----- (2014a), *Sistema de indicadores para el seguimiento de la realidad de la infancia y la adolescencia en la CAPV. Actualización 2014*. Dirección de Política Familiar y Desarrollo Comunitario del Departamento de Empleo y Asuntos Sociales de Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.

----- (2014b), *La realidad de la infancia y la adolescencia vasca en cifras. 2014*. Ed. Dirección de Política Familiar y Desarrollo Comunitario del Departamento de Empleo y Asuntos Sociales de Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.

GAITÁN, Lourdes (2006a), "La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta", en *Política y Sociedad*, vol. 43, nº 1, pp. 9-26.

----- (2006b), *Sociología de la infancia: Nuevas perspectivas*. Ed. Síntesis. Madrid.

----- (2009), "El ejercicio del voto en el marco de los derechos de la infancia", disponible en: <http://www.injuve.es/sites/default/files/5LourdesGaitan.pdf> (consultado el 15 de septiembre de 2016).

----- (2010a), "Ser niño en el siglo XXI", disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B5cGff6XLk2jek50ZWRtcE1kb0k/edit?pref=2&pli=1> (consultado el 15 de septiembre de 2016).

----- (2010b), "Sociedad, infancia y adolescencia, ¿de quién es la dificultad?", disponible en:

<https://drive.google.com/file/d/0B5cGff6XLk2ja3R1X096dzIRLUk/edit?pref=2&pli=1> (consultado el 15 de septiembre de 2016).

----- (2013), "Socialización e infancia en la teoría sociológica", disponible en: <http://fes-sociologia.com/socializacin-e-infancia-en-la-teora-sociologica/congress-papers/1613/> (consultado el 15 de septiembre de 2016).

GAITÁN Lourdes, LIEBEL, Manfred (2011), *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Ed. Síntesis. Madrid.

GAITÁN, Lourdes, MARTÍNEZ, Marta (2006), *El enfoque de derechos de la Infancia en la Programación. Guía para el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos*. Monografías del Experto en Políticas Sociales de Infancia. Serie Práctica N° 1. Ed. UCM. Madrid.

GALEANA, Patricia (comp.), (1995), *Los derechos de las niñas*. Ed. Fundación Mexicana de Universitarias. México DF.

GAYTÁN, Ángel (1998a), "Protagonismo Infantil" en *La Participación de Niños y Adolescentes en el Contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: visiones y perspectivas*. Actas del Seminario. Bogotá. UNICEF, pp. 86.

----- (1998b), *Protagonismo infantil. Un proceso social de organización, participación y expresión de niñas, niños y adolescentes*. Ed. Redd Barna. Ciudad de Guatemala.

GUALDA, Estrella y RODRÍGUEZ, Iván (2000), "Los condicionantes teóricos y metodológicos del estudio sociológico de la infancia", disponible en, <https://drive.google.com/file/d/0B5cGff6XLk2jdng3bnZVWUluUUE/edit?pref=2&pli=1> (consultado el 15 de septiembre de 2016).

----- (2002), *Investigando la infancia: una propuesta metodológica*. Ed. Fundación Centro de Estudios Andaluces. Sevilla.

HARRIS, Olivia, YOUNG, Kate (1979), *Antropología y feminismo*. Ed. Anagrama. Madrid.

HART, Jason (2007), "Empowerment or frustration? Participatory programming with Young Palestinians" en *Children, Youth and Environments*, vol. 17, n°3, pp.1-23.

HART, Roger (1992), "La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica", disponible en:

http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf (consultado el 15 de septiembre de 2016).

----- (1996), "Interpreting the participation articles" of the United Nations Convention on the Rights of the Child" documento presentado en el Simposio Internacional *La convención de los derechos del niño hacia el siglo XXI*. Universidad de Salamanca, 1-4 mayo. pp. 153-158.

HART, Roger, ESPINOSA, María Fernanda, ILTUS, Selim, LORENZO, Raymond (2001), *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Ed. PAU Education. Barcelona.

HOLT, John Caldwell (1974), *Escape from childhood*. Ed. EP Dutton. New York.

HUNTER, David, WHITTEN, Phillip (1981), *Enciclopedia de antropología*. Ed. Bellaterra. Barcelona.

IFEJANT (1997a), *Jóvenes y niños trabajadores: sujetos sociales. Ser protagonistas*. Ed. IFEJANT. Lima.

----- (1997b), *Niños trabajadores y protagonismo de la infancia*. Ed. IFEJANT. Lima.

----- (1997c), *Niños trabajadores. Protagonismo y actoría social*. Vol. I. Ed. IFEJANT. Lima.

----- (1998), *Niños trabajadores. Protagonismo y actoría social*. Vol. II. Ed. IFEJANT. Lima.

JAMES, Allison y PROUT, Alan (eds.) (1997), *Constructing and reconstructing childhood*. Ed. Falmer Press. London.

JAMES, Allison, JENKS, Chris, PROUT, Alan (1998), *Theorizing Childhood*. Ed. Polity Press. Cambridge.

JENKS, Chris (ed.) (1982), *The sociology of childhood. Essential Readings*. Ed. Gregg Revivals. Aldershot.

JENKS, Chris (1996), *Childhood*. Ed. Routledge. London.

JOCILES, María Isabel (2005a), "El análisis del discurso: de cómo utilizar desde la antropología la propuesta analítica de Jesús Ibáñez" en *Revista de Antropología*, nº 7, pp. 1-25.

----- (2005b), "La entrevista abierta: sobre "imposiciones" y "pertinencia" de una técnica en el contexto de una investigación etnográfica" en MORA, Juan, PINEDA, Javier (coord.) (2005), *Entre virajes y diluvios: reconsideraciones de teoría y método en la sociedad global*. Ed. UNAM-ENEP-Aragón. México DF, pp.173-202.

JOCILES, María Isabel, FRANZÉ, Adela y POVEDA, David (eds.) (2011), *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. Ed. La Catarata. Madrid.

LAGARDE, Marcela (1996), *Género y Feminismo. Desarrollo Humano y Democracia*. Ed. Horas y Horas. Madrid.

LAHIRE, Bernard (2007) "Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples" en *Revista de Antropología Social*, vol.16, pp. 21-38.

LANSDOWN, Gerison (1999), "La aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño: factores a favor y en contra", en *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, vol. 29, nº 2, pp. 209-220.

----- (2001), *Promoviendo la participación de los niños en la toma de las decisiones democráticas*. Ed. UNICEF Centro Innocenti de Investigación. Florencia.

LEYRA, Begoña (2009), "Derecho a la infancia y Derechos de las niñas. Análisis y recomendaciones a partir del caso mexicano", en MOLINA, Estefanía y SAN MIGUEL, Nava (coords.) (2009), *Buenas Prácticas en Derechos Humanos de las Mujeres*. Colección Cuadernos Solidarios N°4. Universidad, Género y Desarrollo. UAM Ediciones. Madrid, pp. 287-307.

LEYRA, Begoña, BÁRCENAS, Ana (2014), "Reflexiones etnográficas en el ocio infantil", disponible en:

http://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/relmecs_v04n01a05/pdf_18
(consultado el 15 de septiembre de 2016).

LIEBEL, Manfred (1994), *Protagonismo Infantil. Movimientos de Niños Trabajadores en América Latina*. Ed. Nueva Nicaragua. Managua.

----- (2000), *La Otra Infancia. Niñez trabajadora y acción social*. Ed. IFEJANT: Lima.

----- (2007), *Entre protección y emancipación. Derechos de la infancia y políticas sociales*. Monografías del Experto en Políticas Sociales de Infancia. Serie Teoría N° 1. Ed. UCM. Madrid.

LIEBEL, Manfred, SAADI, Iven (2012), "La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural", disponible en:

<http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n39/n39a9.pdf> (consultado el 15 de septiembre de 2016).

MANNHEIM, Karl (1993), "El problema de las generaciones", en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 62, pp. 193-200.

MARTÍNEZ, Marta y LIEBEL, Manfred (coords.) (2009), *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Ed. IFEJANT. Lima.

MARTÍNEZ Marta y MARTÍNEZ Amparo (2000), *Participación infantil en el tiempo libre. Reflexiones y experiencias, una mirada desde la infancia y los adultos*. Ed. Plataforma de Organizaciones de Infancia. Madrid.

MARTÍNEZ, Marta, MENDOZA, Rossana, URBINA, Javier (2011), *Ser niño y ser niña. Diagnóstico participativo en primera infancia desde un enfoque de derechos*. Ed. INFANT. Lima.

MAUSE, Lloyd de (1982), *Historia de la Infancia*. Ed. Taurus. Madrid.

MAYALL, Berry (2000), "The Sociology of Childhood in Relation to Children's Rights", en *The International Journal of Children's Rights*, nº 8, pp. 243-259.

----- (2002), *Towards a Sociology for Childhood*. Ed. The Open University Press. Buckingham.

MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD (2013), "II Plan Estratégico Nacional de la Infancia y la Adolescencia (PENIA) (2013-2016)", disponible en:

http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/documentos/PENIA_2013-2016.pdf
(consultado el 15 de septiembre de 2016)

MEAD, Margaret (1985), *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Ed. Planeta-De Agostini. Bilbao.

MONCÓ, Beatriz (2012), *Antropología del género*. Ed. Síntesis. Madrid.

NUSSBAUM, Martha (2012), *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Ed. Paidós. Barcelona.

OAKLEY, Ann (1993), *Women and children first at last: parallels and differences between children and women studies* en *Eurosocial Report 47*. Ed. Centro Europeo de Viena. Viena.

OBSERVACIÓN GENERAL DEL COMITÉ DE DERECHOS DEL NIÑO, (2009), disponible en: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/BDL/2011/7532.pdf?view=1>
(consultado el 15 de septiembre de 2016)

OBSERVACIÓN GENERAL DEL COMITÉ DE DERECHOS DEL NIÑO (2013), disponible en: http://www.unicef.cl/web/informes/derechos_nino/14.pdf (consultado el 15 de septiembre de 2016)

OCHAITA, Esperanza, ESPINOSA, M^a Ángeles, GARCÍA, Ricardo (2009), "El derecho a la infancia: la situación de las niñas en el mundo. Logros y avances", en MOLINA, Estefanía y SAN MIGUEL, Nava (coords.) (2009), *Buenas Prácticas en Derechos Humanos de las Mujeres*. Colección Cuadernos Solidarios N^o4. Universidad, Género y Desarrollo. UAM Ediciones. Madrid, pp. 273-286.

OFICINA DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA DEL ARARTEKO (2015), *Informe Anual al Parlamento Vasco 2015*. Ed. Ararteko. Vitoria-Gasteiz.

OLDMAN, David (1994), "Adult-Child Relations as Class Relations", en Jens QVORTRUP, BARDY, Marjatta, SGRITTA, Giovanni, y WINTERSBERGER, Helmut (eds.) (1994), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics, Avebury-European*. Centre Vienna, vol. 14, Vienna, pp. 43-58.

ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (2002), "Un mundo apropiado para los niños", disponible en:

http://www.unicef.org/spanish/specialsession/docs_new/ (consultado el 15 de septiembre de 2016)

- PARSONS, Talcott (1988), *El sistema social*. Ed. Alianza Universidad. Madrid.
- PAVEZ, Iskra (2007), “Los derechos humanos de la infancia desde una perspectiva de género”, disponible en:
<https://drive.google.com/file/d/0B5cGff6XLk2jLXZ1YTgzUIhMSEU/edit?pref=2&pli=1>
 (consultado el 15 de septiembre de 2016).
- (2011), Migración infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile, Tesis Doctoral, Departamento de Sociología, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- (2012), “Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales”, disponible en: <http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/27/2704-Pavez.pdf> (consultado el 15 de septiembre de 2016).
- PICORNELL-LUCAS, Antonia y PASTOR, Enrique (coords.) (2016), *Políticas de inclusión social de la infancia y la adolescencia: una perspectiva internacional*. Ed. Grupo 5. Madrid.
- PILOTTI, Francisco (2001), *Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño: el contexto del texto*. Naciones Unidas. CEPAL. Santiago de Chile.
- PLATAFORMA 2015 Y MÁS (2014), *Hacia 2015: visiones del desarrollo en disputa*. Ed. Plataforma 2015 y más. Madrid.
- PUPAVAC, Vanessa (2001), “Misanthropy without borders: The international children's rights regime” en *Disasters*, vol. 25, nº 2, pp. 95-112.
- QVORTRUP, Jens (1987), “Introduction to Sociology of Childhood”, en *International Journal of Sociology*, vol. 17, nº 3, pp. 3-37.
- (1990), *Childhood as a Social Phenomenon- An Introduction to a Series of National Reports. Eurosocal Report 36/1990*. Ed. European Centre Vienna. Vienna.
- (1992), “El niño como sujeto y objeto: ideas sobre el programa de infancia en el centro europeo de Viena”, en *Infancia y Sociedad: revista de estudios*, nº 15, pp. 169-186.
- (1993), *Nine theses about Childhood as a Social Phenomenon. Eurosocal Report 47/1993*. Ed. European Centre Vienna. Vienna.
- (1994) “Formas de acercarse a las vidas y actividades de los niños”, en *Investigación y políticas de infancia en Europa en los años 90*, Seminario Europeo. Ministerio de Asuntos Sociales, pp. 47-63.
- QVORTRUP, Jens, CORSARO, William A. y HONIG, Michael-Sebastian (eds.) (2009), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Ed. Palgrave Macmillan. Basingstoke.
- RÄDDA BARNEN (1999), *Protagonismo y Participación de la Niñez*. Ed. Programa Nacional de El Salvador. El Salvador.
- RECKNAGEL, Albert (2002), “Déficits socio-culturales de la convención de los derechos del niño” en *NATS*, nº 9, pp. 27-42.
- RODRIGUEZ, Iván (2000), “¿Sociología de la infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso” en *Revista Internacional de Sociología*, nº 26, pp. 99-124.
- (2007), *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Ed. CIS. Madrid.
- SAURI, Gerardo (2002), *Propuesta metodológica para la promoción de la participación infantil desde las instituciones*. Ed. Red por los Derechos de la Infancia en México. México DF.

SAVE THE CHILDREN (2002), *Child Rights Programming. How to Apply Rights-Based Approaches in Programming. A Handbook for International Save The Children Alliance Members*. Ed. ISCA. London.

----- (2004), *Programación de derechos del niño. Guía de capacitación*. Ed. Save the Children. Lima.

----- (2006), *El derecho a la participación infantil de los niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo: menores no acompañados, niños y niñas afectadas por conflictos armados y trabajadores infantiles*. Ed. Save the Children. Madrid.

----- (2008), *Promoción de la participación protagónica y significativa de los niños y adolescentes expuestos a violencia*. Ed. Save the Children. Estocolmo.

----- (2013), "La participación infantil en Euskadi. Informe sobre experiencias de participación de niñas, niños y adolescentes en los procesos de decisión", disponible en:

https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/informe_participacion_inf_euskadi_vespok.pdf (consultado el 15 de septiembre de 2016).

SECRETARÍA DE ESTADO DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL Y PARA IBEROAMÉRICA Y SECRETARÍA GENERAL DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO (2015), *Estrategia de infancia en la cooperación española*. Ed. Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación. Madrid.

SCHIBOTTO, Giangi (1990), *Niños trabajadores: construyendo una identidad*. Ed. MANTHOC. Lima.

THUREN, Britt-Marie (1993), *El poder generizado. El desarrollo de la Antropología feminista*. Ed. Instituto de Investigaciones Feministas. UCM. Madrid.

TONUCCI, Francesco (1997), *La ciudad de los niños*. Ed. Fundación German Sánchez Ruipérez- El árbol de la memoria. Madrid.

----- (2002), *Cuando los niños dicen basta*. Ed. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid.

UNICEF (2004), *Estado Mundial de la Infancia. Tema: Las Niñas, La Educación y El Desarrollo*. Ed. UNICEF. Ginebra.

----- (2006), *Convención sobre los derechos del niño*. Ed. UNICEF Comité Español. Madrid.

----- (2007), *Estado Mundial de la Infancia 2007. La mujer y la infancia. El doble dividendo de la igualdad de género*. Ed. UNICEF. Nueva York.

----- (2008a), *Conmemoración de los 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Ed. UNICEF. Nueva York.

----- (2008b), *¿Garantiza la ayuda oficial al desarrollo española los derechos de la infancia y la adolescencia?* Ed. UNICEF. Madrid.

UNITED NATIONS EVALUATION GROUP (2011), "Integrating Human Rights and Gender Equality in Evaluation - Towards UNEG Guidance, disponible en: <http://www.uneval.org/document/download/1294> (consultado el 15 de septiembre de 2016).

VANDENHOLE, Wouter et al (2009), *Theorizing participation and Citizenship of Children: towards and Embedded Approach of Legal Rights of Children? Working Paper ESF Exploratory Workshop on Children's Participation in Decision-Making*, Berlín, 16-18 junio de 2008.

VV.AA. (2004), *Otras inapropiables: feminismo desde las fronteras*. Ed. Traficantes de sueños. Madrid.

----- (2009), *Las políticas públicas y la infancia en España*. Ed. UNICEF. Madrid.

WASSERMAN, Teresa (2001), “¿Quién sujeta al sujeto? Una reflexión sobre la expresión ‘el niño como sujeto de derecho’”, en *Ensayos y Experiencias*, vol. 8, nº 41, pp. 60-69.

WINTERSBERGER, Helmut (1992), “La infancia y el cambio. Condiciones de la infancia en la Europa actual” en *Infancia y Sociedad: revista de estudios*, nº 15, pp. 143-168.

----- (1994), “La infancia moderna”, en *Investigación y políticas de infancia en Europa en los años 90*, Seminario Europeo, Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid, pp. 31-46.

WHITE, Sarah, CHOUDHURY, Shyamol (2007), “The politics of child participation in international development: the dilemma of agency” in *The European Journal of Development Research*, vol. 19, nº 4, pp. 529-550.

Webgrafía

- Asociación Solasgune: <http://www.solasgune.com/>
- Comité de los Derechos del Niño: <http://www2.ohchr.org/spanish/bodies/crc/index.htm>
- IV Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995), disponible en: www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA_S.pdf (consultado el 15 de septiembre de 2016).
- Consejo de la Infancia y la Adolescencia del Ararteko: http://www.ararteko.net/contenedor.jsp?codMenuPN=2&codbusqueda=299&codMenu=407&seccion=s_fdes_d4_v1.jsp&language=es
- Constitución Española (1978), disponible en: <https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf> (consultado el 15 de septiembre de 2016).
- Constitución Europea (2003), disponible en: http://www.uclm.es/profesorado/jmortega/web%20jmot/WEBCTARIOCUENCA/archivos%20de%20texto/00-1NOR-CONS-part_I_es.pdf (consultado el 15 de septiembre de 2016).
- Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) (1979), disponible en: <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm> (consultado el 15 de septiembre de 2016).
- ElKartoki (ttipiSTUDIO): <http://elkartoki.com/es/portada/>
- Harribide Fundazioa: <http://www.harribide.org/pags/harribide/proyectos.html>
- Informe periódico ONU sobre el Estado español. Observaciones finales 2010, disponible en: <http://www.msc.es/ciudadanos/proteccionSalud/infancia/DchosInfancia/docs/ObservFinEspana.pdf> (consultado el 15 de septiembre de 2016).

- Jolas eta ekin: <http://jolasetaeikin.org/>
- Ley 3/1979 de Estatuto de Autonomía para el País Vasco, disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1979/BOE-A-1979-30177-consolidado.pdf> (consultado el 15 de septiembre de 2016).
- Ley orgánica 1/1996, de 14 de enero, de Protección Jurídica del Menor (LOPJM), disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1996/01/17/pdfs/A01225-01238.pdf> (consultado el 15 de septiembre de 2016).
- Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia, disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2011/11/14/pdfs/BOE-A-2011-17778.pdf> (consultado el 15 de septiembre de 2016).
- Plataforma de Actividades Juveniles Giltzarri: <http://www.giltzarri.info/>
- Proyecto de la Ciudad de los Niños: <http://www.lacittadeibambini.org/spagnolo/progetto/motivazioni.htm>
- Proyecto Herrigune de Leioa: <http://herrigune.org/>
- Urtxintxa Bizkaiko Eskola: <http://www.urtxintxaeskola.org/>
- Zerbikas Fundazioa: <http://www.zerbikas.es>

ANEXOS





INVESTIGACIÓN EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN INFANTIL EN EL TERRITORIO HISTÓRICO DE BIZKAIA: UN ANÁLISIS CON ENFOQUE DE DERECHOS

(Carta de presentación)

El Máster de Desarrollo y Cooperación Internacional forma parte de la oferta de Títulos Oficiales de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, y está impulsado por el Instituto Hegoa de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional, y los Departamentos de Economía Aplicada I y Economía Aplicada IV.

El Instituto Hegoa, desde su identidad como instrumento universitario y asociación civil, promueve el desarrollo humano y la cooperación internacional, aportando investigación y análisis, recursos de información y documentación, docencia de posgrado, generación de capacidades para el fortalecimiento del tejido social de la cooperación, asesoría técnica a diversas entidades e instituciones públicas y programas y proyectos de cooperación.

La investigación está orientada a:

- Conocer algunas de las experiencias de participación infantil que nos hablan de las niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos.
- Compilar las percepciones en torno a la participación que se realiza en las experiencias seleccionadas por parte de niñas, niños y adolescentes, personal educador y personal técnico que trabaja para la infancia.
- Realizar un análisis del discurso mediante un enfoque de derechos.
- Aportar reflexiones teniendo como referencia la participación protagónica de la infancia y la perspectiva de género.

La metodología del estudio ha contado con una primera fase en la que se ha recopilado información sobre las diversas experiencias de participación infantil existentes, en diversos ámbitos, mediante un mapeo que ha seleccionado algunas de ellas.

En esta segunda fase, se está realizando el trabajo de campo que pretende compilar las percepciones mediante discursos, del personal técnico que trabaja para la infancia, del personal educador y de las niñas, niños y adolescentes.

Dicha investigación está tutorizada por Xabier Aierdi Urraza, doctor en sociología y realizada por la alumna Ana Bárcenas Viñas.

Agradeciendo su colaboración.

Firmado:

Luis Guridi Aldahondo.

Director del Máster de Desarrollo y Cooperación Internacional.



INVESTIGACIÓN

EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN INFANTIL EN EL TERRITORIO HISTÓRICO DE BIZKAIA: UN ANÁLISIS CON ENFOQUE DE DERECHOS

AUTORIZACIÓN

(para niñas, niños y adolescentes)

MI NOMBRE ES.....

He sido informada o informado de los objetivos de la investigación que realiza Ana Bárcenas Viñas, titulada **EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN INFANTIL EN EL TERRITORIO HISTÓRICO DE BIZKAIA: UN ANÁLISIS CON ENFOQUE DE DERECHOS**, para el Máster de Desarrollo y Cooperación Internacional de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea y el Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación, Hegoa.

Los objetivos del estudio son:

Identificar distintas experiencias de participación infantil, así como saber las opiniones de las personas adultas y de las niñas, niños y adolescentes.

El estudio se realizará a través de talleres con niñas, niños y adolescentes. También se realizarán grupos y entrevistas a personas adultas.

La participación en este estudio es voluntaria.

Las respuestas obtenidas se tratarán de forma anónima y no aparecerán los nombres de las personas que han participado.

Se respetará en todo momento la intimidad y la voluntad de las niñas, niños y adolescentes participantes en el estudio.

Bilbao, día (.....) mes (.....), de 2016

Firma

El Instituto Hegoa y Ana Bárcenas Viñas te agradecen tu colaboración.



INVESTIGACIÓN

EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN INFANTIL EN EL TERRITORIO HISTÓRICO DE BIZKAIA: UN ANÁLISIS CON ENFOQUE DE DERECHOS

AUTORIZACIÓN

(para madres, padres y/o responsables legales)

D./D^a.....
con DNI..... como responsable de la niña,
niño, o adolescente:

Manifiesto que he sido informada o informado del carácter y objetivos de la investigación que realiza Ana Bárcenas Viñas, titulada **EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN INFANTIL EN EL TERRITORIO HISTÓRICO DE BIZKAIA: UN ANÁLISIS CON ENFOQUE DE DERECHOS**, para el Máster de Desarrollo y Cooperación Internacional de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea y el Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación, Hegoa.

Los objetivos del mencionado estudio son los de identificar experiencias de participación infantil en ámbitos como el institucional-municipal y de educación no formal, así como saber las percepciones del personal técnico que trabaja para la infancia, las del personal educador del ámbito no formal y las de las niñas, niños y adolescentes.

El estudio se realizará a través de entrevistas grupales y/o talleres con los propios niños, niñas y adolescentes. Asimismo se realizarán grupos y entrevistas a personas adultas.

La participación en este estudio es de carácter voluntario.

Las respuestas obtenidas se tratarán de forma anónima y confidencial y no se identificará a las personas entrevistadas.

Se respetará en todo momento la intimidad y la voluntad de las niñas, niños y adolescentes participantes en el estudio y se les informará sobre el carácter y objetivos de la investigación.

Conocidos todos los aspectos anteriormente citados, doy mi consentimiento para la participación de mi..... en el estudio de referencia.

Bilbao, día (.....) mes (.....), de 2016

Firma

El Instituto Hegoa y Ana Bárcenas Viñas les agradecen su colaboración.



INVESTIGACIÓN

EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN INFANTIL EN EL TERRITORIO HISTÓRICO DE BIZKAIA: UN ANÁLISIS CON ENFOQUE DE DERECHOS

AUTORIZACIÓN

(para personal educador y técnico)

D./D^a.....
con DNI.....

Manifiesto que he sido informada o informado del carácter y objetivos de la investigación que realiza Ana Bárcenas Viñas, titulada **EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN INFANTIL EN EL TERRITORIO HISTÓRICO DE BIZKAIA: UN ANÁLISIS CON ENFOQUE DE DERECHOS**, para el Máster de Desarrollo y Cooperación Internacional de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea y el Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación, Hegoa.

Los objetivos del mencionado estudio son los de identificar experiencias de participación infantil en ámbitos como el institucional-municipal y de educación no formal, así como saber las percepciones del personal técnico que trabaja para la infancia, las del personal educador del ámbito no formal y las de las niñas, niños y adolescentes.

El estudio se realizará a través de entrevistas grupales y/o talleres con los propios niños, niñas y adolescentes. Asimismo se realizarán grupos y entrevistas a personas adultas.

La participación en este estudio es de carácter voluntario.

Las respuestas obtenidas se tratarán de forma anónima y confidencial y no se identificará a las personas entrevistadas.

Se respetará en todo momento la intimidad y la voluntad de las niñas, niños y adolescentes participantes en el estudio y se les informará sobre el carácter y objetivos de la investigación.

Bilbao, día (.....) mes (.....), de 2016

Firma

El Instituto Hegoa y Ana Bárcenas Viñas les agradecen su colaboración.

Hegoa. Trabajos Fin de Máster

Nº 1

Título: Distribución agroalimentaria: impactos de las grandes empresas de comercialización y construcción de circuitos cortos como redes alimentarias alternativas

Autor: Pepe Ruiz Osorio

Tutor: Roberto Bermejo Gómez de Segura

Nº 2

Título: Cartografía participativa: herramienta de empoderamiento y participación por el derecho al territorio

Autora: Iratxe Braceras

Tutor: Gregorio Etxebarria

Nº 3

Título: La desigualdad social por los organismos internacionales: un análisis del discurso

Autor: Conrado Arias

Tutor: Alfonso Dubois

Nº 4

Título: Metodologías participativas en proyectos de cooperación internacional al desarrollo de base tecnológica. Estudio de caso: identificación participativa en Elías Piña - República Dominicana.

Autora: Anastasia Domínguez Narváez

Tutor: Zesar Martínez García

Nº 5

Título: Pobreza y exclusión infantil: el caso de los menores que viven en las calles de Calabar (Nigeria).

Autor: José Fernando Sánchez Carrillo

Tutora: M^a Luz De La Cal Barredo

Nº 6

Título: Cuando formular una política de equidad de género no es suficiente

Autora: Arantzazu Urzelai

Tutora: Clara Murguialday

Nº 7

Título: El enfoque de género en una cooperación al desarrollo en continua adaptación

Autor: Fernando San Eustaquio Sánchez

Tutora: Clara Murguialday

Nº 8

Título: Investigación sobre el diagnóstico de la Educación Intercultural Bilingüe en la Provincia de Pastaza

Autora: Itziar Aldave Velasco

Tutor: Juan José Celorio Díez

Nº 9

Título: Encuentros y desencuentros entre el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible. ¿Qué tan sostenible es el Desarrollo Humano Sostenible?: Los ineludibles límites que se plantean desde la Economía Ecológica

Autor: André Fernando Herrera

Tutor: Koldo Unceta Satrústegui

Nº10

Título: El Buen Vivir: Del Sumak Kawsay y Suma Qamaña a las constituciones del Buen Vivir. Contradicciones y desafío entre la teoría y la práctica.

Autor: Juan Manuel Crespo Barrera

Tutor: Koldo Unceta Satrústegui

Nº11

Título: Los Bienes Comunes: Caracterización y aproximación empírica a las iniciativas existentes en Euskadi

Autor: Ekhi Atutxa Ordeñana

Tutor: Imanol Zubero Beaskoetxea

Nº12

Título: Empresas transnacionales, Estados nación y democracia: Transformaciones de las relaciones de poder en la globalización neoliberal

Autora: Júlia Martí Comas

Tutor: Juan Hernández Zubizarreta

Nº13

Título: Estrategias de solidaridad ante la precariedad: El caso de la comunidad senegalesa en el Estado Español

Autora: Jone Barandiaran

Tutor: Imanol Zubero Beaskoetxea

Nº14

Título: Las empresas transnacionales y el derecho a la tierra de los pueblos indígenas de Brasil. ¿Colisión de derechos?

Autora: Irene Ortiz de Urbina Freire

Tutor: Juan Hernández Zubizarreta

Nº15

Título: Hacia una agenda alternativa de educación para el desarrollo desde una perspectiva ecofeminista

Autora: Ainara Barrenechea González

Tutora: Yolanda Jubeto

Nº16

Título: La criminalización neoliberal de la pobreza: Un análisis de discurso en el ámbito vasco de las políticas sociales

Autora: Isabel Torres Millán

Tutora: Imanol Zubero Beascoetxea

Nº17

Título: Los Estados-nación en la globalización neoliberal: Las diferentes dimensiones de la crisis del Estado Español-

Autor: Peio Salazar Martínez de Iturrate

Tutor: Mikel de la Fuente

Nº18

Título: España y la Unión Monetaria Europea: Un análisis estructural en el marco de la crisis del euro.

Autor: Alejandro Quesada Solana

Tutor: Joaquín Arriola Palomares

Nº19

Título: Los desafíos del Estado en África Subsahariana: Una aproximación al caso de Mozambique desde la dimensión socio-política del Desarrollo Humano

Autor: Manuel Barroso Sevillano

Tutor: Jokin Alberdi Bidaguren

Nº20

Título: La lucha por la despenalización del aborto en El Salvador: El caso Beatriz

Autora: Jone García Lurgain

Tutora: Clara Murguialday

Nº21

Título: La desigualdad en la agenda de Desarrollo post-2015

Autora: Soraya Gómez

Tutor: Alfonso Dubois

Nº22

Título: La pobreza urbana en el nuevo marco de actuación post-2015

Autora: Cristina Herranz Urbasos

Tutor: Michel Sabalza

Nº23

Título: El arbitraje inversor-estado: El devenir de la nueva Lex Mercatoria

Autora: Omaira Castellanos Cortés

Tutor: Juan Hernandez Zubizarreta

Nº24

Título: La transformación neoliberal del Imperialismo: Hegemonía y sistema multipolar en el siglo XXI

Autor: Davide Angelilli

Tutor: Luis Guridi Aldanondo

Nº25

Título: El Suma Qamaña en Bolivia: ¿Un modelo económico alternativo de desarrollo?: Un análisis desde la dimensión rural campesina.

Autor: Javier Martín de la Guardia

Tutor: Unai Villalba Eguiluz

Nº26

Título: Políticas económicas neoliberales y distribución de la renta: Análisis de la experiencia colombiana.

Autora: Laura Heras Recuero

Tutor: Francisco Zabalo Arena

Nº27

Título: El plan Bienvenid@s a Casa y el retorno migratorio de ecuatorianas y ecuatorianos: entre el discurso y la práctica

Autora: María Fernanda Mejía Murillo

Tutor: Xabier Aierdi

Nº28

Título: Feminismo islamikoa eta emakume etorkin musulmanen elkartegintza Euskadin

Autora: Laura Alvarez

Tutora: Irantzu Mendia Azkue

Nº29

Título: Osasun eredu biomedikoa eta osasun politika interkulturalak: Txikeko maputxeen osasun eremuan eragina

Autora: María López Castillo

Tutor: Unai Villalba

Nº30

Título: Experiencias de participación infantil en el territorio histórico de Bizkaia: Un análisis con enfoque de derechos

Autora: Ana Barcenas Viñas

Tutor: Xabier Aierdi