

TE VEO, ME IMPORTAS, QUIERO APRENDER A ESCUCHARTE

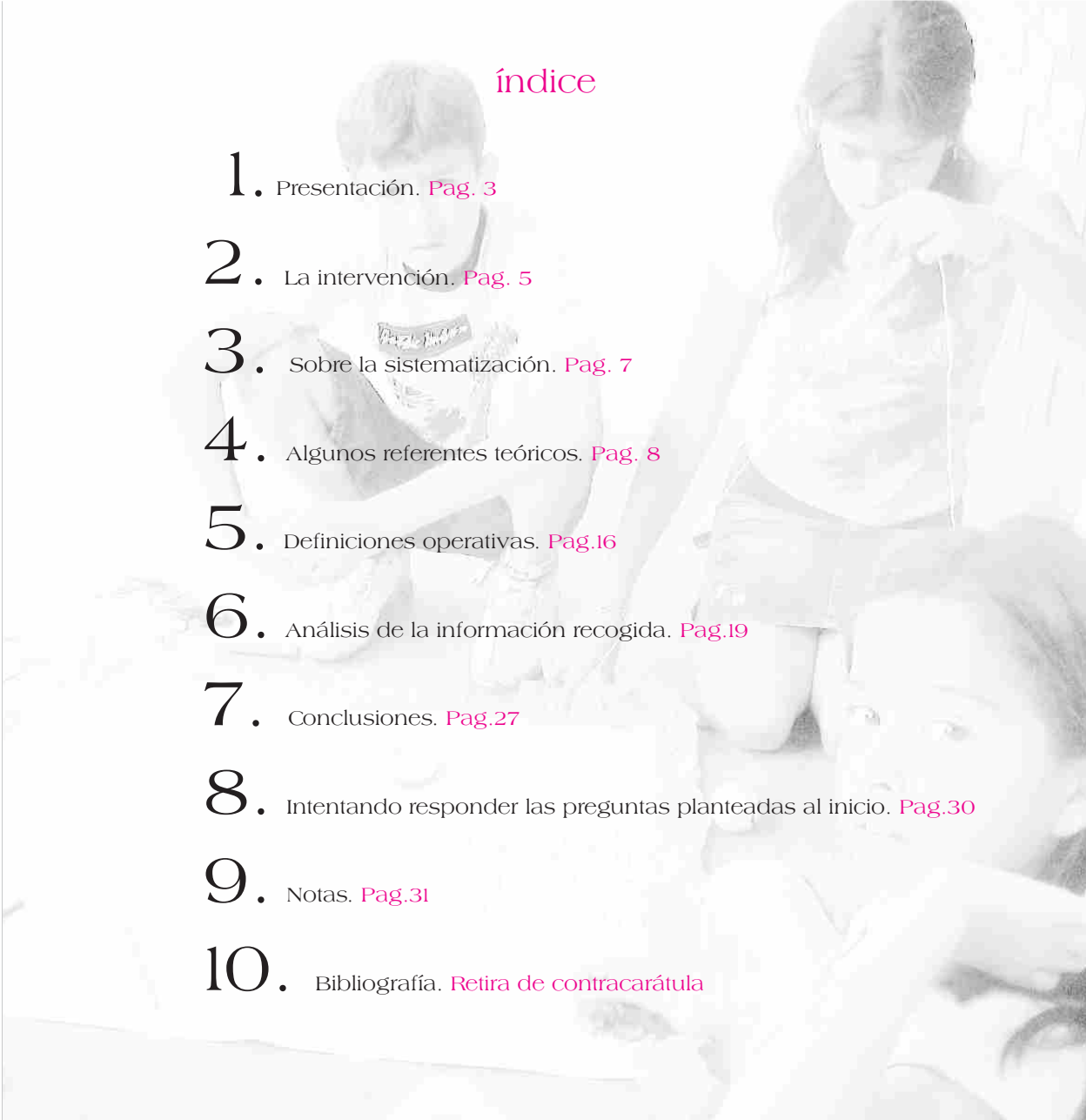
Promoción de la participación infantil y adolescente desde el reconocimiento, componente fundamental del buen trato

Cesip
CENTRO
DE ESTUDIOS
SOCIALES Y
PUBLICACIONES

Cordaid 

Cesip

CONSEJO
NACIONAL
DE
LA
INFANCIA
Y
LA
ADOLESCENCIA



índice

1. Presentación. Pag. 3
2. La intervención. Pag. 5
3. Sobre la sistematización. Pag. 7
4. Algunos referentes teóricos. Pag. 8
5. Definiciones operativas. Pag.16
6. Análisis de la información recogida. Pag.19
7. Conclusiones. Pag.27
8. Intentando responder las preguntas planteadas al inicio. Pag.30
9. Notas. Pag.31
10. Bibliografía. Retira de contracarátula

Centro de Estudios Sociales y Publicaciones
CESIP

Proyecto: Construyendo el Buen Trato
Con el apoyo de CORDAID

Participaron en la elaboración de la
Sistematización:
Isabel Ale Sánchez, Karina Farro Carretero,
Alfonso Gutiérrez Herazo, María Elena Iglesias
López, León Portocarrero Iglesias

Redacción: María Elena Iglesias López

Agradecimientos: Gabriela Santibáñez,
Angélica Quispe, Sarita Gutiérrez, chicos y
chicas de los grupos de promotores y
promotoras del Buen Trato

Fotografías:
Del archivo del proyecto, con autorización de
los niños, niñas y adolescentes que aparecen
en ellas.

CESIP - Coronel Zegarra 722 - Jesús María
Teléfono: 51-1 4713410
Telefax: 51-1 4702489
postmast@cesip.org.pe
www.cesip.org.pe

Producción gráfica:
www.cuartoabierto.com

Febrero, 2009
Hecho el depósito legal en la Biblioteca
Nacional del Perú:

“Un día en el expreso de Soria a Monteverde
vi que subía un hombre con una oreja verde.
No era ya un hombre joven sino más bien maduro,
todo menos su oreja que era de un verde puro.
Cambié pronto de asiento y me puse a su lado
para estudiar el caso de cerca y con cuidado.
Le pregunté “esa oreja que tiene usted señor,
¿Cómo es de color verde si ya es usted mayor?”.
“Puede llamarme viejo” me dijo con un guiño
“esa oreja me queda de mis tiempos de niño”.
“Es una oreja joven que llega a interpretar
voces que los mayores no llegan a escuchar.
Oigo la voz del árbol, de la piedra en el suelo,
del arroyo, del pájaro, de la nube en el cielo.
Y comprendo a los niños cuando hablan de esas cosas
que en la oreja madura resultan misteriosas”.
Eso me contó el hombre con una oreja verde
un día en el expreso de Soria a Monteverde”.

Gianni Rodari: “Un señor maduro con una oreja verde”¹

¹ver pag.31



“TE VEO, ME IMPORTAS, QUIERO APRENDER A ESCUCHARTE”

Con la aprobación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de la Infancia en 1989, se abre para la sociedad adulta -entre otras cosas- un desafío que aún permanece pendiente: la necesidad de encontrar el equilibrio entre el derecho del niño, niña y adolescente a recibir protección adecuada y apropiada a sus características y el respeto a su derecho a participar en las decisiones y acciones que tienen que ver con su vida y con su entorno.

La coexistencia de esos derechos se constituye en desafío fundamentalmente por dos razones.

La primera tiene que ver con la existencia de un elemento real de vulnerabilidad en el desarrollo, frente al cual es indispensable disponer de condiciones que posibiliten la superación de aquella y la plenitud de las capacidades en cada momento del proceso.

La segunda es que la representación mental que la sociedad adulta ha construido respecto a los niños, niñas y adolescentes se apoya en paradigmas que, aunque han sido rebatidos por los sucesivos avances en

el conocimiento de los seres humanos, aún ubican a la infancia y la adolescencia en un lugar de carencia, incompletud e incapacidad. Esta segunda razón se vincula directamente con el tema de la participación.

En la actualidad existen muchos esfuerzos para superar este paradigma y avanzar en la construcción de un nuevo tipo de relación adulto – niño/niña. Diversas intervenciones se orientan a promover la participación de la infancia y la adolescencia en los distintos ámbitos de la vida. En muchas de ellas se evidencia la tensión mencionada especialmente a través de las formas en que esa participación se promueve.

En la mayoría de estas experiencias se priorizan ámbitos específicos de participación y formas determinadas de ejercerla. En esta priorización de ámbitos y modalidades se hace notoria la presencia de elementos que corresponden a la forma en la que se expresa usualmente la participación adulta: ámbitos colectivos fundamentalmente políticos y formas que involucran principalmente la expresión oral.

1

PRESENTACIÓN

Promoción de la participación infantil y adolescente desde el reconocimiento, componente fundamental del buen trato



“...lo que generalmente se hace con niños, niñas y adolescentes, más que un reconocimiento es una dominación, una imposición de lo propio sobre el otro”.

Es decir, al intentar devolverle a la infancia y adolescencia su lugar en la sociedad, al intentar mirar al niño, niña y adolescente como un igual, se parte de parámetros que corresponden a la experiencia adulta.

Esto tiene que ver con la capacidad -o incapacidad- humana de reconocer al otro. En este proceso la tendencia es adaptar al otro a uno mismo, es decir mirarle, entenderle, leerle, desde nuestros propios parámetros. Así, este supuesto reconocimiento no es tal, es más un reflejo que una mirada real al otro con sus propias características, intereses y formas de expresión. *Entendida así esta relación, lo que generalmente se hace con niños, niñas y adolescentes, más que un reconocimiento es una dominación, una imposición de lo propio sobre el otro.*

Además, esta forma de priorización de ámbitos y formas específicas de participación plantea no sólo el riesgo de excluir a niños, niñas y adolescentes a quienes les interesan otros ámbitos y/o que desarrollan otras formas de expresión distintas a las priorizadas sino también la posibilidad, igualmente problemática, de exponerles, en algunos casos, prematuramente a responsabilidades y situaciones estresantes que pueden perjudicar la armonía de su desarrollo.

En la experiencia cuya sistematización se relata en esta publicación, se pretendió resaltar algunas ideas referidas precisamente a la temática de la participación focalizando en las estrategias que desde el acompañamiento adulto, la promueven, facilitan y fortalecen.

La intención es aportar a la discusión y la necesaria construcción colectiva de estrategias que se adecuen a las características de los niños, niñas y adolescentes en las distintas etapas de su desarrollo y que, en esa medida, permitan que ellos y ellas accedan efectivamente al lugar que les corresponde en el conjunto de la sociedad.

La Intervención

1. Síntesis de la intervención

Se trató de una propuesta de trabajo comunitario en la que se priorizó la participación. Así, una de las estrategias centrales consistió en la formación de equipos de voluntarios y voluntarias - incluidos niños, niñas y adolescentes- que serían las personas encargadas de promover y vigilar las estrategias de Buen Trato tanto en sus familias como en otros espacios de vida cotidiana tales como la escuela para el caso de los y las menores de edad. Estaba previsto que estos equipos, luego de un proceso de capacitación con relación al tema específico de Buen trato, sus componentes y la promoción de una cultura de Paz, desarrollarían acciones directas de promoción de Buen Trato incluidos los procesos de vigilancia.

2. Formación de los grupos

En el año 2005 se formaron dos grupos de adolescentes, uno en la zona de Miguel Grau (Ex Piñonate) y otro en la zona de Cerro Candela, ambos grupos con base en

escuelas de la zona.⁴ Si bien inicialmente se había considerado que los grupos estarían dirigidos a los y las adolescentes, en la práctica, los niños y niñas del entorno de los y las adolescentes participantes, hicieron sentir su interés por involucrarse en la experiencia. Entonces, en el 2006 se formaron dos grupos de niños y niñas entre 8 y 12 años, uno en cada una de las zonas ya descritas.

El proceso con los grupos tenía prevista una primera etapa formativa en relación con el tema del Buen Trato y sus componentes en forma simultánea al proceso de “formación” de la identidad grupal, elemento básico para la acción organizada.

Buen Trato es una forma de relación basada en el reconocimiento de que “existe un YO y también un OTRO, ambos con necesidades diferentes que se tienen en cuenta y se respetan...” (documento producido en el proyecto). Para lograr este reconocimiento se desarrolló un programa formativo en el que se trabajaron los cinco componentes del Buen Trato⁵ para que luego ellos y ellas

⁴ y ⁵ ver pag.31

2

La Intervención

Entre marzo de 2005 y febrero de 2008, el Centro de Estudios Sociales y Publicaciones – CESIP² desarrolló, con el apoyo financiero de CORDAID, una intervención denominada “Construyendo el Buen Trato. Movilización comunitaria para la promoción y vigilancia del Buen Trato a niños, niñas y adolescentes en las relaciones cotidianas”. Esta intervención tuvo como objetivo que niños, niñas y adolescentes, de dos localidades del distrito de San Martín de Porres, se desarrollaran en un entorno familiar y comunitario favorecedor del Buen Trato³ en sus relaciones cotidianas. La intervención constituyó una alternativa de prevención de la violencia contra la infancia y la adolescencia, desde una perspectiva afirmativa y de construcción de condiciones para la creación de una cultura de paz.

² y ³ ver pag.31

podieran desarrollar acciones de promoción de Buen Trato con su núcleo familiar inmediato, entre sus pares y en su entorno de influencia cotidiano.

Una **segunda etapa de formación** se dirigía a promover y/o consolidar habilidades personales y grupales para desarrollar acciones de promoción de Buen Trato en sus entornos más cercanos. Esto implica habilidades de interacción y habilidades organizativas. Se desarrollaron aquí talleres de Autoestima, Liderazgo y Organización, para fortalecer su capacidad de relacionarse con seguridad con el entorno y sus habilidades para actuar en la promoción comunitaria del Buen Trato.

Por último, **la tercera etapa** apuntaba a la ejecución efectiva de las acciones en el entorno. En esta etapa los chicos y las chicas además de diseñar las actividades, desarrollar las coordinaciones necesarias y las planificaciones correspondientes, elaboraron -siempre acompañados y acompañadas por las facilitadoras adultas-

una serie de materiales que se utilizaron para difundir el Buen Trato: El Ludo Gigante del Buen Trato, Los Casinos de valores, Las flores mágicas del Buen Trato, Las Paletas de Emociones, El Semáforo Musical, Los Mensajes Flash, El Twister del Buen Trato, Los Periódicos Murales, etc.

**Buen Trato es una forma de
relación basada en el
reconocimiento de que “existe un
YO y también un OTRO, ambos
con necesidades diferentes que
se tienen en cuenta y se
respetan...”**



Sobre la sistematización

1. Objetivo de la sistematización

La sistematización busca contribuir a la mejora, potenciación y afinamiento de los métodos, instrumentos y estrategias de intervención institucional, en este caso en relación con la **estrategia de promoción de la participación infantil y adolescente** en el desarrollo de acciones comunitarias de promoción del Buen Trato.

La intervención a la cual corresponde esta sistematización propone como uno de sus resultados, la existencia de un grupo de niños, niñas y adolescentes ejecutando acciones de promoción del buen trato en su comunidad. Es decir, desde su formulación el proyecto parte de la consideración de que tal como los demás miembros de la comunidad, los niños, niñas y adolescentes tienen también un papel que cumplir en la transformación de las relaciones entre las personas.

En esa medida tanto el resultado mencionado como los indicadores que le

corresponden apuntan a evidenciar el desempeño de ese rol y no tanto el proceso de consolidación de la participación que está a la base del cumplimiento de la función señalada. La sistematización permite reconstruir este proceso focalizando en el tema de la participación y en las estrategias que facilitaron su ejercicio.

2. Objeto de la sistematización

Esclarecer los elementos a través de los cuales se ejerció la participación de niños, niñas y adolescentes en el desarrollo del proyecto y las estrategias que la facilitaron.

3

Sobre la
sistematización

4

Algunos referentes teóricos

Al interior del trabajo de construcción del Buen Trato se ha definido el Reconocimiento como la capacidad de "darse cuenta" de que, tanto como uno, el otro existe y tiene características, intereses, necesidades y formas de expresión tan importantes como las mías que debo aceptar y respetar en la misma medida en que espero que se acepten y respeten mis propias características, necesidades y formas de expresión. Este es el componente fundamental del buen trato ya que sólo partiendo de este tipo de actitud frente al otro es posible desarrollar una relación positiva, respetuosa, que apunte a que ambas partes se sientan aceptadas y tomadas en cuenta integralmente.

Esclarecer las estrategias de participación implementadas y la consideración de las características de aquellos y aquellas para quienes se generan esas estrategias es en consecuencia esclarecer también la forma en que incorporamos efectivamente el reconocimiento en el proceso de intervención.

Algunos referentes teóricos

1. LA PARTICIPACIÓN COMO DERECHO DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

1.1 Un poco de historia

Es recién en el siglo XX que los niños y las niñas empiezan a entenderse como un grupo social específico, con una serie de características que les definen y que además condicionan una especial vulnerabilidad frente a los riesgos y desastres (naturales o humanos). Esta vulnerabilidad propia del desarrollo y su necesidad de la atención de otros por razones de su propio proceso evolutivo, les hacían (y les siguen haciendo) especialmente proclives a sufrir diversos tipos de cuidados inadecuados cuando no maltratos y otras situaciones que constituyen atentados a su dignidad como seres humanos.

En 1919, la Sociedad de las Naciones crea el Comité de Protección de la Infancia, con lo que los Estados dejan de ser los únicos soberanos en materia de Derechos del Niño.

En 1923, Eglantyne Jebb (1876-1928) elabora junto con la Unión Internacional de Auxilio al Niño, la Declaración de los Derechos del Niño, conocida también como la Declaración de Ginebra. Esta Declaración fue aprobada por la Quinta Asamblea de la Sociedad de Naciones.

Después de la Segunda Guerra Mundial, en 1948, La Asamblea General de las Naciones Unidas proclama la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En ella, los derechos y libertades de los niños, las niñas y los adolescentes están implícitamente incluidos.

El 20 de noviembre de 1959 la Asamblea de las Naciones Unidas aprueba la Declaración de los Derechos del Niño. Este instrumento, pese a su importancia, tenía limitaciones: no contenía todos los derechos aplicables a la infancia, mantenía la visión de ésta como objeto de protección y sólo era una declaración de intención moral.



En 1983 diversas instituciones se organizan para elaborar una Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.

La Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de la Infancia, es aprobada por la Asamblea General el 20 de noviembre de 1989. Esta Convención fue ratificada a lo largo de los años 90 del siglo pasado por 191 de los 193 Estados miembros de las Naciones Unidas.

La Convención reconoce el derecho de los niños, niñas y adolescentes a la participación activa en la toma de decisiones que afectan su vida y a hacer oír su opinión.

1.2 Discusión actual sobre el tema de la participación

Cussiánovich y Márquez (2001) señalan cinco tendencias que dan cuenta de las formas de elaborar los discursos sobre participación de niños y niñas en los diferentes espacios de la vida social. La primera está representada por la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989); la segunda, por Rogert Hart (1992), esta última se ha convertido en referente de muchas intervenciones de promoción de la participación. Una tercera tendencia está presente en la llamada teoría de la preciudadanía de la infancia, de García y Mico (1997). La cuarta es la de Peter Crowley (1998), inscrita en el marco de la Convención, quien concibe la participación como un derecho civil y político. Por último, está la sostenida por el propio Cussiánovich (2001) y otros autores, quienes conciben la participación desde el paradigma de la promoción del protagonismo integral de la infancia.

Una de las definiciones más utilizadas en la comunidad internacional es la que propone Hart (1993), según la cual, la participación "es el proceso de compartir las decisiones, que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive. Es el medio por el cual se construye una democracia y es un criterio con el cual se deben juzgar las democracias. La participación es el derecho fundamental de la ciudadanía. La participación infantil, no ha de concebirse como una actividad de niños, niñas y adolescentes separados de los adultos, sino como un desarrollo en permanente interacción con los adultos; es decir, como un proceso de aprendizaje mutuo tanto para los niños, niñas y adolescentes como para los adultos, por tanto, una socialización recíproca". La noción de participación infantil para Hart está más vinculada a la idea de participación ciudadana.



Hart plantea la primera escalera de participación infantil. Esta escalera cuenta con 8 niveles divididos en dos grupos, la intensidad de la participación aumenta a medida que se va subiendo de nivel. En el primer grupo que se basa en la no participación, están los niveles de (1) Manipulación, (2) Decoración y el de (3) Tokenismo (participación simbólica o aparente); en el segundo grupo (4) Asignados, pero no informados, (5) Consultados e Informados, (6) Decisiones iniciales de los adultos, compartidas por los niños y niñas, (7) Decisiones iniciales y dirección de los niños y niñas, y (8) Decisiones iniciales de los niños y niñas, compartidas con los adultos

Cussianovich (1997), es uno de los pensadores más importantes del llamado Protagonismo Infantil, en donde se plantea que "el protagonismo infantil tiene carácter cultural, en primer lugar, porque el protagonismo de los niños y niñas parece no

formar parte reconocida de las prácticas sociales y específicamente culturales en muchas sociedades. En segundo lugar, porque rompe la coherencia y la estructura de una cultura que por otro lado proclama la universalidad y la igualdad de los derechos del hombre y del ciudadano, negándoselas en la práctica de los niños; y en tercer lugar porque desconoce a la infancia portadora de creatividad, de pensamiento productivo y, de este modo, se privan de la contribución que los niños y niñas pueden hacer, en razón de lo que viven y sienten, al no tener en cuenta sus percepciones, producciones, juicios y acciones" (Cussianovich et al., 2001).

UNICEF (2003), propone la idea de la participación "auténtica", en donde se plantea que la participación infantil supone que niños y niñas adopten diferentes niveles de compromiso. Esto implica que no toda participación es igualmente activa, social, con sentido, significativa o constructiva. Se realizan programas o actividades que no son adecuados para su edad y sus capacidades.

En contraste, la auténtica participación debe empezar desde los propios niños y niñas, dentro de sus propias realidades y persiguiendo sus propios deseos y sueños. Los niños y niñas necesitan información, apoyo y condiciones favorables para participar de forma adecuada, aumentando su dignidad y autoestima.

UNICEF, en el Estado Mundial de la Infancia (2003), plantea que los ámbitos de participación infantil se inician desde la familia, pasando por la comunidad, la escuela, decisiones en políticas públicas (Foros, etc.) hasta lo que denominan Sociedad (Elecciones, Medios de Comunicación); mientras que para Adriana Apud (2001) los espacios de participación son: la familia, la escuela y la vida social.

En las relaciones entre padres e hijos se pueden observar diferentes situaciones que dan lugar a distintos niveles de participación de los niños y niñas, que también se podrían tener en cuenta en la vida social (Casas, 1995). Estos son los siete niveles de participación señalados:

- **Estar informado o informada.** La información es necesaria para ser "realmente" capaz de participar. En el caso del niño o la niña, necesita información en un lenguaje que sea capaz de entender de acuerdo con su proceso personal de desarrollo.
- **Ser escuchado o escuchada.** Para considerar la participación como un valor positivo, el niño o la niña tiene que percibir que vale la pena y sirve para algo el hecho de expresar sus propias opiniones y deseos. También se precisan capacidades para el diálogo, por parte de los adultos.
- **Ser consultado o consultada.** La participación no sólo se ejercita por iniciativa del niño o la niña. Su opinión debe ser solicitada de manera activa, regular, abierta y responsable, con relación a los temas que les afectan, que son todos en realidad.



- **Dialogar decisiones.** Analizar y discutir diferentes opciones y el porqué de las decisiones, razonando por qué algunas posiciones no pueden ser aceptadas, cosa que no significa que no se tengan en cuenta.
- **Negociar y conseguir consensos en las decisiones.** La toma de decisiones puede mostrarse como algo que no depende exclusivamente de los adultos. Todos nos encontramos, a menudo, ante situaciones, intereses o preferencias contrapuestas, y nadie conoce la decisión óptima que satisfaga a todos. Para encontrar un consenso equitativo todos tenemos que rebajar nuestros niveles de aspiraciones.
- **Compartir decisiones.**
- **Aceptar y respetar las decisiones del niño o la niña.**

TE VEO, ME IMPORTAS, QUIERO APRENDER A ESCUCHARTE

La escuela es otro espacio fundamental para el desarrollo del aprendizaje de los derechos individuales y colectivos, de los niños, niñas y adolescentes, así como para ejercitar las capacidades de participación.



2. ALGUNAS IDEAS SOBRE EL DESARROLLO

Tradicionalmente se ha entendido el desarrollo como una etapa que empieza en la concepción y termina de consolidarse en la adolescencia. Esta concepción de desarrollo se centra en una visión funcional y madurativa relacionada a procesos orgánicos. Restringe la comprensión de la complejidad de la persona humana y su vinculación con una realidad social que le plantea retos en forma permanente. Ver el desarrollo como un proceso definido por las características de la edad adulta en términos de funcionamiento y actualización de capacidades, ha llevado a considerar otras etapas como deficitarias en relación con ella, estas etapas son la infancia, la adolescencia y la tercera edad.

Se puede entender el desarrollo humano como un proceso permanente, pues cada momento evolutivo supone dificultades y posibilidades que apuntan a la integración y la diferenciación. Integración de la persona con su medio social y diferenciación en términos de sus particularidades como individuo. En ese sentido, cada momento evolutivo presenta una persona completa con características y particularidades definidas.

El conocimiento de este proceso, las particularidades de cada etapa y los requerimientos que ellas plantean, tiene importancia fundamental para la adecuación del medio frente a las características y las

necesidades de las personas para cumplir con los retos que se les presentan, la superación de las dificultades y la actualización de sus posibilidades.

La comprensión convencional de la niñez como un proceso universal regido por un orden natural que lleva al niño y a la niña de manera lineal hacia la adultez, tiene a la base la representación de aquel y aquella como seres que van aprendiendo pasivamente y sin la posibilidad de influir en su entorno aportando a su propio desarrollo.

En la actualidad se sabe que el proceso de desarrollo no es lineal ni esquemático. "Es evidente que una concepción universal,



prescriptiva y determinista, según la cual el desarrollo infantil es un proceso lineal y aplicable a todos los niños, resulta inadecuada para reflejar las complejas realidades relacionadas con la adquisición de competencias por parte de los niños. En efecto, el concepto de desarrollo infantil, como igualmente el de la misma infancia, es, en gran medida, una noción social más que biológica” (Lansdown G., UNICEF, 2005).

Algunos expertos en psicología evolutiva trabajan bajo la idea de que el desarrollo infantil es un proceso cultural y entienden la infancia como el producto de procesos económicos, sociales y culturales. Plantean el concepto de “nichos evolutivos”⁶, que entienden como la confluencia de tres elementos que influyen,

desde la cultura, en el desarrollo de los niños y las niñas:

- a. Los entornos físicos y sociales en que viven: La familia, las estructuras sociales y la organización de su vida cotidiana.
- b. Las costumbres reglamentadas por la cultura y las prácticas de crianza: Medidas para el cuidado y la educación, actitudes respecto al juego, la disciplina y la formación.
- c. Las convicciones y expectativas de los padres: Objetivos y prioridades del desarrollo del niño y opiniones sobre cómo se puede cumplir con ellos.

Al considerar esta propuesta es importante entender que los niños y las niñas no permanecen en un entorno estático, ellos y ellas se mueven constantemente de un contexto a otro en los que, si bien hay elementos culturales similares, es posible que encuentren también estructuras y expectativas distintas. Además, ellos y ellas aportan a su propio “nicho evolutivo”, sus propias expectativas, sus propias interpretaciones de lo que la cultura y las interacciones les ofrecen.

⁶ver pag.31



3. PARTICIPACIÓN Y DESARROLLO EVOLUTIVO

Es evidente que a pesar de la existencia de nuevas propuestas y puntos de vista con respecto al tema de la participación infantil y al desarrollo, aún es una tarea pendiente la creación de espacios y estrategias de participación adecuadas a las características y necesidades de los niños y niñas. Mucho de lo que se brinda en los espacios de promoción de la participación, se estructura en base a estrategias y técnicas creadas desde la perspectiva de la participación de adultos, y no necesariamente tomando en cuenta las características del desarrollo de las capacidades y facultades de las niñas y niños.

En relación con esto es interesante reseñar una referencia a DeMause⁷ (1994) que sostiene que cuando un adulto se halla ante un niño que necesita algo, dispone de tres reacciones o respuestas, señala él que una primera reacción es la proyectiva y entonces el adulto utiliza al niño como vehículo para la proyección de los contenidos de su propio inconsciente. Una segunda reacción es la de inversión, por la cual el adulto utiliza al niño como sustituto de una figura adulta importante en su propia infancia. Por último, está la reacción empática⁸ que es la única que permitiría al adulto reconocer las necesidades del niño y actuar en función de ellas sin mezclarlas con sus propias motivaciones.

Sucede sin embargo que para poder desarrollar este movimiento de “empatía” es necesario reconocer al otro como un igual, como un semejante válido y esta es una acción que, por diferentes razones -especialmente por el sistema de creencias tradicional y la forma en que este sistema de creencias establece una relación de poder que es beneficiosa para una de las partes- aún no se ha logrado en la relación entre adultos y niños y niñas. Esta dificultad presenta la complicación adicional que va generando un círculo vicioso, mientras los niños y niñas no vivan la empatía en su propia crianza es más difícil devenir adultos empáticos que a su vez puedan criar niños y niñas empáticos y así sucesivamente.

^{7y 8} ver pag.31



Es necesario también considerar a este respecto que es un hecho probado que los niños y las niñas no adquieren competencias sencillamente a consecuencia de la edad, sino más bien mediante la experiencia, las demandas de la cultura, el apoyo que reciben de sus padres y las expectativas que los mismos expresan. Es otras palabras, para el ejercicio pleno de sus capacidades de participación necesitan espacios de participación. Y tal como todo aprendizaje, en el caso de la participación también es importante que estos espacios consideren las capacidades que el niño y niña tienen ya desarrolladas estableciendo los retos correspondientes para el progreso de las mismas.

El elemento fundamental de este espacio de promoción de la participación es la interacción humana que se desarrolla entre facilitadora o facilitador adulto y el niño, niña o adolescente participante. En esta interacción se ponen en juego las negociaciones que forman parte de la vida cotidiana y se configura la relación en la que se ejerce la participación.

La necesaria referencia al desarrollo, considerado éste como un proceso dinámico que responde a una serie de influencias en las que la edad es una, tiene que ver con el hecho de que, la participación se da a través de diferentes formas de expresión en momentos y contextos distintos de la vida.

Para entender la participación entonces es necesario entender las interacciones en las que ella puede darse y sus distintas modalidades de expresión.

5

Definiciones operativas

DEFINICIONES OPERATIVAS

1.SOBRE LA PARTICIPACIÓN, SUS COMPONENTES Y NIVELES

1.1 Definición del Derecho a la Participación

En general, en esta intervención se parte de entender la participación como un derecho consustancial al ser humano, en tanto éste es un ser social que desde que nace “pertenece” a un determinado contexto cultural. Esa pertenencia implica el formar parte de un colectivo, un entorno con el que se relaciona como parte del vivir cotidiano y en el que marca una influencia al mismo tiempo que es influido por él. Un bebé que nace no sólo recibe la influencia del entorno que le rodea sino que cambia ese entorno: Las actividades de su colectivo familiar no pueden seguir siendo las mismas luego de su nacimiento, si así lo fuera no se estaría considerando la participación de ese bebé y en consecuencia no se estaría respondiendo adecuadamente a sus características. Esto, de acuerdo a la situación de la que se trate estaría constituyendo algún tipo de negligencia o maltrato. Esta realidad de la vida social del

ser humano implica la generación de sentimientos de pertenencia y de participación que se constituyen en necesidades humanas básicas.

Desde esa perspectiva el ser humano tiene derecho a participar siempre y en todo lugar pues su sola presencia en un contexto define su implicación. Por supuesto existen diversos ámbitos de participación los cuales suponen características específicas para la misma.

En este marco, para lo usos de esta sistematización se definirá el derecho a la participación como:

La facultad, que le corresponde a todo ser humano, de tener un lugar en la sociedad, expresar y exigir respeto por sus características, necesidades y puntos de vista asumiendo autonomía y responsabilidad progresiva, de acuerdo al desarrollo de sus capacidades, en la toma

decisiones, la solución de problemas y en la construcción de mejores condiciones para sí mismo y su entorno.

1.2 Componentes de la participación

La participación es una acción compleja que implica la puesta en práctica de diversas habilidades que en su conjunción le dan forma. Es así que en la Convención, sin que se defina explícitamente la participación como un derecho, éste se desprende de algunos de los considerados.⁹ En los componentes que a continuación se describen se han tomado en cuenta las habilidades implicadas en esos derechos específicos y se han incorporado otras que, desde la experiencia práctica, se evidencian como necesarias para ejercer el derecho a la participación. Fundamentalmente se trata de:

⁹ ver pag.32

(a) Manejo de información, lo cual supone:

- Habilidades de comunicación. Se refiere no sólo a la comunicación verbal sino a toda forma de transmisión de mensajes.
- Motivación hacia la búsqueda activa de información. Igualmente este aspecto involucra no sólo aspectos verbales sino toda acción que implique motivación e interés por conocer, entender, comprobar, experimentar.

(b) Manejo de la propia expresión:

- Identificación y expresión de ideas, sensaciones y afectos personales. A diferencia de lo consignado en las habilidades de comunicación en relación con la información, se trata aquí de expresiones del mundo interno de los niños, niñas y adolescentes.
- Identificación y uso de medios expresivos propios. Apunta al uso de una variedad de alternativas expresivas en relación con los contenidos subjetivos.
- Utilización de escenarios diversos para la expresión personal. Tiene que ver con lo que se conoce como “generalización del conocimiento o la conducta” y evidencia la gama de espacios en los que es posible expresarse personalmente.

(c) Toma de decisiones:

- Identificación de problemas o disyuntivas. Supone darse cuenta de que toda postura y/o acción implica una elección y tomar conciencia de la necesidad de identificar las alternativas que cada situación plantea.
- Análisis de alternativas. Se refiere a la disposición a poner a prueba (real o hipotéticamente) diversos caminos para conseguir un objetivo.
- Responsabilidad frente a las elecciones. Toda elección tiene una consecuencia y elegir implica la disposición para hacerse cargo de la elección asumida.

(d) Ejecución de acciones:

- Responsabilidad en compromisos asumidos. Es decir ser consecuente con los compromisos.
- Efectividad de la acción. Hacer lo mejor que se pueda en cada momento.
- Iniciativa. Saber responder frente a los imprevistos.

Para evaluar el desarrollo y puesta en práctica de la participación será necesario entonces revisar la forma en la que todas estas habilidades componentes se facilitan y se actualizan. Igualmente, los componentes descritos tendrán que ser convertidos en indicadores adecuados a cada intervención, a las características de la población con la que se interviene (edad, cultura, capacidades previas) y al contexto en que dicha intervención se desarrolla.

1.3 Niveles de participación

En el contexto de la sistematización de la que se da cuenta, se utiliza el concepto de niveles para describir la intensidad de la participación, es decir la medida y la forma en la cual, a través de las habilidades descritas, la intervención del niño, niña o adolescente se da en determinado proceso. Para los usos del análisis que sigue se define este aspecto entendiéndolo de manera gradual y se han propuesto tres niveles:

- **Formal:** cuando la puesta en práctica de las habilidades definidas obedece a indicaciones y propuestas de otros (los adultos o niños, niñas o adolescentes mayores).
- **Intermedia:** los niños, niñas y adolescentes evidencian interés e iniciativa para poner en práctica las habilidades descritas, en algunos de los aspectos y/o momentos del proceso.
- **Autónoma:** los niños, niñas y adolescentes toman iniciativa para la puesta en práctica de las habilidades y las acciones implicadas en el proceso en forma consistente en el tiempo.

Estos niveles se establecen fundamentalmente para dar cuenta del proceso y no tienen que ver sólo con la edad sino también con entrenamiento previo, condiciones que favorecen las distintas habilidades, y escenarios adecuados a las distintas características de los niños, niñas y adolescentes.

2.SOBRE LAS ESTRATEGIAS

2.1 Definición de Estrategia de promoción de la participación¹⁰

Las estrategias de promoción de la participación son los mecanismos a través de los cuales se da forma a los escenarios en los que es posible que las distintas habilidades componentes de la participación se expresen, se desarrollen y se consoliden.

Para los fines de la sistematización el concepto específico de estrategia de promoción de la participación que se utilizará será el siguiente:

“Una estrategia es el sistema de influencias constituido por un conjunto de objetivos, actividades, acciones, métodos y técnicas que apuntan a generar, facilitar y fortalecer los niveles de participación de los niños, niñas y adolescentes en el desarrollo de un proceso dado”

Como un sistema, y tal como se expone en la definición, la estrategia da cuenta de determinados componentes que son los que se presentan a continuación:

2.2 Componentes de la estrategia

(a) **Elementos formales.** Constituyen la estructura del sistema y son centralmente:

- Objetivos
- Actividades, técnicas y recursos a utilizar
- Evaluación de logro

Para cada uno de estos elementos, en la revisión de la experiencia, se tendrá en consideración los criterios que se utilizaron para su determinación.

(b) Elementos de la interacción

- Apertura a diversas modalidades expresivas y valoración personal
- Clima de confianza y bienestar
- Empatía
- Comunicación efectiva

Las estrategias son implementadas, en principio por las y los adultos facilitadores en el encuentro con los niños, niñas y adolescentes participantes. En este encuentro los elementos de la interacción son cruciales y forman la base que le da sentido a los elementos formales.

¹⁰ ver pag.32

Análisis de la información recogida

1. PERCEPCIÓN SOBRE LOS NIVELES DE PARTICIPACIÓN ALCANZADOS

La información de la cual se da cuenta a continuación se recogió de diferentes fuentes: las fichas de seguimiento que se utilizaron durante el proceso, los informes de cada sesión de trabajo, entrevistas y grupos focales realizados específicamente con esta finalidad.

En la medida en que los aspectos componentes propuestos en esta sistematización se han desarrollado en el proceso de construcción de la misma y no estaban definidos previamente de esa manera, lo que se presenta más que referencias cuantitativas es una valoración cualitativa que transmite una percepción sobre aquellos.

Debe considerarse que para algunos de los componentes revisados es necesario generar indicadores que respondan a una visión más amplia de las propias características de la infancia, por ejemplo ¿cómo evaluar el interés o motivación por la

búsqueda de información, comprobación o verificación en un niño o niña de 5 años y cómo en otro u otra de 14? Estos son aspectos para los cuales es indispensable construir referentes e indicadores que necesariamente deberán partir del conocimiento directo de la población y de su entorno.

1.1 MANEJO DE INFORMACIÓN

En el desarrollo de la intervención la información se puso a disposición de los niños, niñas y adolescentes a través de diferentes medios (material escrito, dibujos, noticias, fotografías) que buscaron adecuarse a sus características y promover una respuesta activa que construyera el diálogo.

La primera experiencia vinculada con este tema es la de la presentación del proyecto, frente a los cual la respuesta fue un acercamiento limitado a aspectos

6

Análisis de la
información
recogida



“...la estructura del grupo no es la estructura de un aula de clase, es un espacio de mayor apertura para la interacción que resulta inicialmente desconcertante”.

específicos. Al inicio del proceso los chicos y chicas se mostraban más bien callados y calladas y a la espera de las indicaciones. Conforme fueron desarrollando lazos de confianza con las facilitadoras, el proceso de intercambio de información se hizo más fluido: *“...ellos hablaban por sí mismos cuando te comentaban libremente o cuando hablan entre ellos, o, en otros casos tu eras la que ibas cuchareando la información” (facilitadora); “...antes de iniciar el grupo de Buen Trato a pesar de estudiar en el mismo colegio ni siquiera nos conocíamos bien y algunos estábamos en el mismo salón...” (participante).* Esta actitud inicial puede tener que ver con la forma jerarquizada que es habitual en la relación que las adultas y adultos establecen con ellos y ellas: *“Era el temor creo de lo que puedan pensar los otros adultos o las otras personas que me están mirando” (participante).*

Un momento especial para evidenciar el manejo informativo es el que corresponde a las

evaluaciones. Estas se desarrollaron en relación con las sesiones semanales, con la ejecución de actividades de promoción dirigidas hacia otros y otras, en relación con el proceso del proyecto (a los seis meses y al año de ejecución). En todas estas oportunidades, se diseñaron actividades y materiales gráficos que permitieron a los chicos y chicas recuperar una visión del proceso al que hacía referencia la evaluación. La respuesta fue siempre positiva y reflejó diversidad en los medios expresivos y riqueza en los contenidos.

El segundo aspecto considerado al interior de este componente es el relativo a la motivación para la búsqueda activa de información. El espacio donde se puede observar con mayor claridad la motivación para la búsqueda informativa es en ocasión de la ejecución de las acciones de promoción, cuando tomaban acuerdos y responsabilidades para la realización de las diversas tareas componentes. Se notaba aquí una mayor

disposición al diálogo y la expresión, al intercambio y la generación de información. Aquí también se necesita tomar en cuenta que muy probablemente se está leyendo esta capacidad desde parámetros de comprensión del adulto y por tanto es muy probable que se estén perdiendo de vista algunos indicadores que no se pueden captar desde esta perspectiva.

1.2 EXPRESION PERSONAL

Tal como se ha señalado el énfasis está puesto aquí en lo personal, en lo interno, en lo subjetivo. De acuerdo a como fue avanzando el proceso los chicos y chicas comenzaron a expresarse más espontáneamente y dar a conocer sus ideas y emociones personales vinculadas principalmente a su integración en el grupo de pares en condiciones de interacción que no eran las habituales. Es decir, la estructura del grupo no es la estructura de un aula de clase, es un espacio de mayor apertura para la interacción que resulta inicialmente desconcertante.



En los momentos iniciales se evidencia el uso de bromas para establecer los primeros contactos. Igualmente se prioriza al inicio “el lenguaje de la acción”, es decir la expresión a través de actos. Es notorio aquí cómo el tipo de interacción es fundamentalmente “agresivo” e impositivo, con ausencia de respeto por el otro en la relación. Con el paso del tiempo empiezan a expresar sus afectos de otra manera: *“al inicio eran las bromas entre ellos, y conforme pasaba el tiempo, eran más cariñosos, se protegían”; “...en eso si se llegaron a abrir bastante, a confiar en su grupo, se sentían bien, en un espacio en el que se sentían libres de poder contar sus cosas”* (facilitadora); *“...al principio cuando entré al grupo me daba vergüenza hablar porque no nos conocíamos y tenía miedo que se burlen...”* (participante).

La expresión de los niños y niñas es más directa y natural. Ellos y ellas expresan sus emociones más abiertamente, en general a través de la acción concreta. Esto tiene sus ventajas y desventajas pues favorece la expresión también de situaciones de agresión. Se hace necesario trabajar en el reconocimiento de sus emociones y en los medios adecuados para dar cuenta de ellas: *“La idea era entender que no está mal sentir cólera, no está mal sentir ese fastidio, pero lo que tenemos que trabajar es cómo lo comunicamos...”* (facilitadora).

El uso de algunas técnicas facilita la expresión personal: los títeres, las máscaras, son elementos que permiten romper el hielo inicial y asegurarse que se encuentran en un contexto seguro en el que su expresión emocional va a ser aceptada: *“Ellos hablaban usando los títeres y hacían cosas con ellos... y como que ahí empezaron a soltarse”* (facilitadora); *“...en mi caso yo no sabía expresar mis sentimientos, me era muy difícil, cuando me decían algo siempre lloraba en cambio ahora lo tomo con calma y he aprendido a expresar lo que siento...”* (participante).

En este componente también es necesaria una apertura a las diversas modalidades a través de las cuales es posible que los niños, niñas y adolescentes pueden ejercerlo. Podría pensarse aquí en el llanto de un bebé, en sus gritos y gorjeos, en su juegos repetitivos como el de tirar los juguetes una y otra vez ¿qué expresa con ese acto a veces irritante para el adulto a cargo? Puede pensarse también en los dibujos y construcciones espontáneas, los graffiti de los y las adolescentes, sus tatuajes, sus perforaciones (“piercing”). Es en general un componente que ofrece una amplia gama de posibilidades de lectura.

1.3 TOMA DE DECISIONES

Se estimuló que el proceso de toma de decisiones en general fuera compartido, buscando que niños, niñas y adolescentes identifiquen y discutan las diferentes posibilidades y las consecuencias vinculadas a la elección correspondiente.

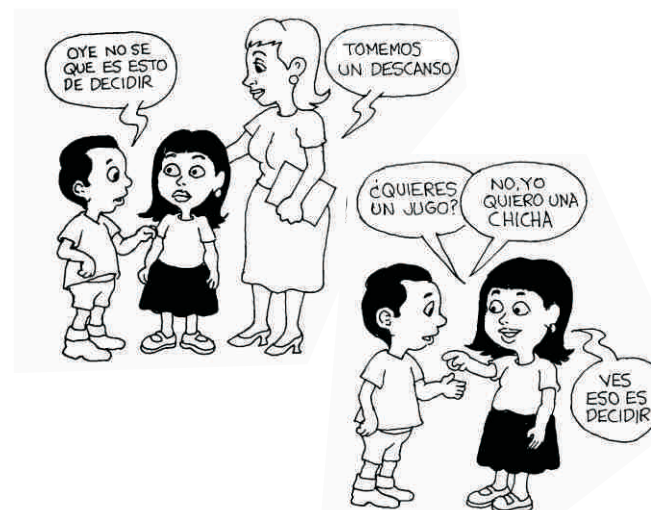
Si bien al inicio este ejercicio se plantea desde el equipo de facilitadoras, se sigue una secuencia de complejidad y de autonomía progresiva. La primera expresión de este componente tiene que ver con la determinación de las reglas de convivencia grupal. Son las facilitadoras quienes plantean el tema, pero este planteamiento no es meramente verbal, se desarrolla a través de la presentación de los problemas que pueden surgir cuando no hay reglas en un grupo, buscando que las niñas, niños y adolescentes identifiquen las alternativas existentes respecto a la situación planteada y tomen una decisión basándose en esas posibilidades.

La idea era que los chicos y chicas reconocieran que las decisiones - finalmente- les afectaban a ellos y ellas; tomar una decisión debía ser un proceso consciente: *"Primero empezábamos con bromas, a la yan ken pó, quién gana o algo así, pero luego ellos se daban cuenta de que*

esa decisión no era una broma, sino que era importante, entonces decían que 'no podemos dejarlo al yan ken pó'..."; "En el caso de los niños comenzó como un saludo a la bandera creo, ya vota, ya pues ya, así; pero después cuando se dieron cuenta de que traía consecuencias, que generaba responsabilidades entonces ya lo tomaban en serio" (facilitadora).

También en este aspecto se evidencian las diferencias por grupos de edad: *"En el caso de los y las adolescentes era mucho más rápido, no entraban mucho en conflicto, o sea si no estaban de acuerdo exponían sus ideas, se votaba"; "...todos y todas opinábamos y entre todos decidíamos lo mejor..." (participante); "Con los niños y niñas era más difícil, porque no estaban acostumbrados a tomar decisiones..."*

La vida de todas las personas, bebés, niños, niñas, adolescentes, adultos, adultos mayores, está llena de decisiones que a veces se toman sin percatarse de lo que se está haciendo. Ocuparse de un juego y no de otro, comer una verdura y dejar otra, pintar de rojo o de azul, son pequeñas decisiones que constituyen la base de otras progresivamente más complejas: *"...la clave de la pregunta era ¿a ti te gusta? ¿tú que crees?...si a ti te gusta está bien, para mi está bonito, si no te gusta intentamos nuevamente... y comenzar con esta cosa de tomar decisiones" (facilitadora).*



1.4 EJECUCIÓN DE ACCIONES

Las decisiones sobre acciones a desarrollar, se toman en conjunto: dada una actividad global ellos y ellas dan apreciaciones sobre conveniencias sobre todo a partir del conocimiento que tienen de sus pares y de sus familias. Definen igualmente las actividades específicas, asumen las tareas a desarrollar por comisiones y por grupos. Al principio la responsabilidad en la ejecución de acciones estaba orientada por las facilitadoras quienes debían hacer un seguimiento y acompañamiento constante de la ejecución de las mismas, progresivamente ellos y ellas por propia iniciativa van haciéndose cargo de la coordinación.

En este ámbito se hacen evidentes algunos hábitos vinculados a la socialización por género que reciben en el hogar y los mensajes que reciben del entorno y que condicionan la disposición para la ejecución de algunas tareas. Así, algunos niños y adolescentes



"Se identificaban técnicas que produjeran no sólo atención sino también interacción de los chicos y chicas"

varones no están muy acostumbrados a ejecutar algunas actividades, mientras que las niñas y adolescentes mujeres se muestran más dispuestas a colaborar.

El espacio donde se observó con mayor claridad la responsabilidad en la ejecución de acciones es en las actividades de promoción del buen trato entre sus pares. Para estas ocasiones no sólo asumían la conducción y dirección de las actividades con mucha eficiencia, sino que debían superar los límites relacionados a la manera en que los compañeros y compañeras respondían así como las respuestas de los adultos y adultas: *"los adultos que tienen ahí de referente, como el director, como algunos profesores, están esperando que los chicos y chicas que pertenecen a estos grupos tengan un discurso de adultos, esperan que se pare bien, que hable correctamente, con el tono de voz adecuada"* (facilitadora).

2.RESPECTO A LAS ESTRATEGIAS DE PROMOCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN

2.1 ELEMENTOS FORMALES

a. Criterios para la definición de Objetivos

El primer criterio considerado es el relativo a la edad de los chicos y chicas, reconocer los rasgos de desarrollo particulares a cada edad para de este modo adaptar las propuestas a sus modos de pensar, sentir, compartir. Sin embargo en consonancia con la convicción de que el desarrollo no obedece sólo a elementos funcionales biológicos sino que tiene que ver con los elementos del contexto que rodean al niño o niña, se consideraron también aspectos del entorno: *"tuve que ir al lugar, conocer cómo eran, el ambiente, conversar con los hermanos, caminar por lugares donde viven..."* (facilitadora).

El tomar en cuenta sus particularidades tiene también que ver con el reconocimiento de sus tensiones, emociones y circunstancias que les podrían generar estrés: *"primero darte cuenta cómo es su reacción y después ya utilizar las técnicas, pero eso tú te vas a dar cuenta cuando lo vas haciendo porque al principio no vas a saber"* (facilitadora).

Esto implica la necesidad permanente de observación y comprensión de las

conductas de los chicos y chicas y su disposición para el trabajo, incorporando lo que se evidencie como necesidad.

b. Consideraciones en la formulación de las actividades y definición de técnicas y recursos

Aquí, igualmente un primer elemento a considerar es la edad de los chicos y las chicas. Sin embargo, ellos y ellas se encargan de evidenciar la relatividad de este elemento y así muchas actividades lúdicas o artísticas pensadas para niños y niñas también eran demandadas por los y las adolescentes: *"A veces nosotros como adultos decimos esto es para niños y esto para adolescentes y la experiencia nos enseña que no solamente es la edad, sino también los gustos (...) yo preparaba de repente alguna cosa para pintar, alguna historieta, algo que según yo era para niños, y los adolescentes venían y me decían, y a mí ¿por qué no me has dado todo eso?"* (facilitadora).

Se identificaban técnicas que produjeran no sólo atención sino también interacción de los chicos y chicas entre si, con la promotora y con el tema.

La necesidad de innovación es permanente, los chicos y chicas demandan cambio y creatividad. Esto se logró a través del propio contacto con los chicos y chicas quienes proponían técnicas o actividades, que por lo general provenían de juegos comunes, tradicionales o que están de moda en el momento para el mundo infantil o adolescente.

Otro criterio fue que las técnicas promovieran que los niños, niñas y adolescentes reflexionen y establezcan conclusiones sobre los temas o conceptos tratados.

Al inicio tampoco despertaban mucho entusiasmo las actividades dirigidas a dramatizar o actuar, ya que sobre todo a los niños y niñas les costaba entrar en esta dinámica, aunque hacia el final esto fue cambiando.

Los diseños para los grupos de niños y niñas deben considerar que éste es un grupo activo y demandante de creatividad e innovación: “...ellas no daban clases, hacían dinámicas, te hacían participar” (participante).

Dadas estas características es fundamental considerar el número de participantes ya que para poder atender las demandas en

forma adecuada no es posible trabajar con grupos mayores de 10 ó 12 chicos y chicas. Del mismo modo, las características de los niños y niñas menores de 9 años que son más “dependientes y demandantes de atención y reconocimiento” implica un número reducido de participantes y la disposición a brindar este tipo de atención, lo cual puede llegar a ser agotador.

El trabajo aunque fuera dinámico si estaba ligado a un contenido temático de todas maneras se percibía como “trabajo” y resultaba agotador para los chicos y chicas, pues les demandaba estar “quietos”, en relación con sus propias inquietudes, por periodos largos: “... se necesitaba un espacio, o sea a la hora y media salíamos a jugar voleibol, 'mata gente', y luego regresaba cada uno con su grupo” (facilitadora).

Otro elemento a considerar es el relativo a la funcionalidad adicional de las técnicas o dinámicas, en el proceso interesaba que los chicos y chicas fueran incorporando en la práctica los componentes del buen trato y, con especial énfasis, la colaboración sobre la base del reconocimiento y la aceptación. Esto era especialmente importante para la relación entre adolescentes y niños y niñas pues al tener diferentes habilidades y ritmos necesitaban incorporar esa consideración.



“...ellas no daban clases, hacían dinámicas, te hacían participar” (participante).

Igualmente, la definición de actividades y técnicas consideró los estilos de aprendizaje buscando adecuar aquellas a las características de los chicos y las chicas, eso implicaba incorporar modificaciones en las mismas sesiones dependiendo de las zonas

c. Criterios para la evaluación de logro

Este es un aspecto definido tomando en cuenta las conductas específicas que se esperaba lograr y que se proponían en los objetivos específicos de actividad, su mantenimiento en el tiempo, su generalización a diferentes espacios de interacción, la satisfacción personal que su ejercicio reportaba al niño, niña y adolescente, la identificación de la funcionalidad de la conducta, y la conciencia del aprendizaje.



"...entonces todos podemos, aunque no lo haremos igual, pero todos podemos intentar".

2.2 ELEMENTOS DE LA INTERACCIÓN

Se trata aquí de componentes que aporta la facilitadora a la intervención y traducen principios y valores relativos a cómo debe ser la interacción entre las personas. Esta formulación parte del concepto de lo que es el buen trato, en donde un pilar fundamental es el reconocimiento. El concepto del buen trato se construye (en el proceso institucional) por contraposición a lo que constituye lo sustancial de la forma de relación maltratadora: el desconocimiento del otro, de sus características y necesidades. De ahí se establecen los elementos fundamentales que dan cuenta de una relación que evidencia, lo contrario: el reconocimiento.

a. Apertura a diversas modalidades expresivas y valoración personal

Un elemento a través del cual se transmite este principio es el reconocimiento de que lo que se hace como grupo tiene que ver con lo que cada integrante del grupo puede aportar. Esto incluye la conciencia y aceptación de que las características son diversas y que los roles no son estáticos. Se intenta resaltar el respeto a las individualidades superando los estereotipos usuales de participación y liderazgo:

"...entonces todos podemos, aunque no lo haremos igual, pero todos podemos intentar, eso es lo que trabajábamos siempre, trabajar por turnos, por comisiones" (facilitadora).

Esto tal como lo describe una de las facilitadoras *"más que una conducta es una mentalidad... si tu vas con la idea de que ellos van a responder así, como que no funciona..."*, lo importante es poseer una actitud abierta, de alerta a diferentes conductas de los chicos y chicas, de tal manera que se pueda graduar la interacción necesaria en ese momento. Este es casi un reto personal que obliga a descentrarse de uno mismo, de una misma y poner la atención en el otro y la otra *"la convicción de que cada cual tiene su ritmo..." (facilitadora).*

b. Clima de confianza y bienestar

Este principio se promueve a través del diálogo permanente, atención a todas las opiniones, la escucha activa y la toma conjunta de decisiones.

También es aquí muy importante el papel de la facilitadora al mostrarse tal como es y al dejar ver que también puede cometer errores: *"...cuando yo me equivocaba entonces les explicaba, yo también me*

equivoco, pero podemos darnos cuenta y rectificar, no está bien lo que hice, y explicarles porque finalmente ellos también van a fallar de repente, pero van a poder, también, rectificarse, y eso es lo que tratábamos de hacer" (facilitadora).

La confianza tiene que ver con poder expresar lo que se siente sin temor a ser juzgada o juzgado o al rechazo. La convicción de que tienen a su lado a un o una acompañante incondicional, no que va a aceptar cualquier cosa que haga sino que igual va a estar ahí incluso para ayudarlo a ver que se equivocó.

Desde la perspectiva del adulto o adulta acompañante para promover este clima es importante la claridad respecto al rol: *"...traté de ser una persona adulta que les escuchaba y les acompañaba, y que les entendía, ese era mi papel..." (facilitadora).* Esto es bien importante pues ubica las posiciones de cada uno, ni el uno ni el otro tienen que dejar de ser lo que son ni renunciar a su propia identidad. Por el contrario para establecer un verdadero encuentro es necesario ser quienes somos y recibir del otro el reconocimiento que nos corresponde.

c. Empatía

Este componente ha sido fundamental durante todo el proceso, para su implementación las herramientas básicas son la observación directa y la escucha constante y atenta: *"Y ahí hemos escuchado bastante qué les gusta y hemos incorporado esto a los diseños (...) nosotras notábamos en su cara si había aburrimiento, si no se sentían bien o no querían trabajar" (facilitadora).*

Más que el cumplimiento de la programación se prioriza la interacción, de ahí la importancia de iniciar las sesiones comprendiendo la dinámica que están viviendo los chicos y las chicas en ese momento. Esto cumple dos objetivos: permite adecuar la propuesta y ayuda a canalizar y focalizar la energía de los chicos y chicas en los propósitos de la sesión: *"Un saludo, (...) cómo les fue en la semana. Un poco de actualidad, sobre sus vidas y sobre lo que pasaba también en su entorno"; "yo primero jugaba con ellos"; "Iniciábamos con un juego que los moviera, uno que después nos ayude a introducirnos en el tema" (facilitadora).*

Un elemento que ayuda a avanzar en este proceso y fortalece la empatía está constituido por los espacios de juego libre. Aquí las facilitadoras aprovechaban para "ingresar al mundo" de los niños, niñas y adolescentes; jugando sus juegos comunes, conversando



con ellos y ellas de temas que les son importantes o que requieren ser compartidos, sea de forma personal o grupal.

Esta empatía es percibida por los chicos y chicas que reconocen que la relación no se detiene en aspectos formales: *"... eso me dijo M. al final, cuando yo estaba mal tú me preguntabas, o sea te dabas cuenta de cómo me sentía..." (facilitadora).*

d. Comunicación efectiva

Este es otro valor fundamental que atraviesa el proceso. Se pone en práctica a través del ejercicio del diálogo interactivo, sensible y respetuoso, en el que "escuchar" con atención, interés y aceptación cobra el papel protagónico. Escuchar supone también la capacidad de descentrarse. Estar interesado o interesada genuinamente en entrar en relación con el otro u otra y ser capaz de ponerse cada uno en el lugar del otro.

CONCLUSIONES

1. PERCEPCIÓN SOBRE LOS NIVELES DE PARTICIPACIÓN ALCANZADOS

Aunque no se cuenta con información que permita hacer comparaciones o discriminar con rigurosidad los impactos y las influencias vinculadas a ellos, una mirada global permite apreciar que el espacio grupal y las estrategias implementadas han permitido poner en acción y consolidar el ejercicio de las habilidades que configuran el derecho a la participación.

Podría hacerse una analogía con el concepto de “nicho evolutivo” utilizado para visualizar la influencia cultural en el desarrollo. Los distintos elementos que componen las estrategias sólo se entienden en su entrecruzamiento, forman como una malla que puede constituir ese “nicho evolutivo”:

- a. La estructura, está constituida por el espacio físico y los aspectos formales de la intervención, fundamentalmente los objetivos.
- b. Los valores y expectativas del

entorno se han descrito como componentes de la interacción.

- c. Los medios y materiales de los que se dispone para favorecer esos valores y expectativas son las actividades, técnicas y recursos.

Construido así este “nicho” es posible ejercer una experiencia positiva en el ejercicio y consolidación de las diversas capacidades y potencialidades de los niños, niñas y adolescentes. Se constituye en una herramienta para complementar y fortalecer otros espacios, cuando no, para contrarrestar la influencia de algunos.

Otro elemento a destacar es la necesidad de la respuesta empática desde el adulto en la interacción con el niño, niña o adolescente. Para poder tener esta respuesta es básico el reconocimiento de ese niño, niña o adolescente, como un interlocutor o interlocutora válida. Este es un tema en el que es necesario trabajar y tiene que ver con

7

CONCLUSIONES

las relaciones de poder que se configuran en las interacciones intergeneracionales.

Ligado a esto, es necesario señalar que estas relaciones para ser auténticas, demandan que cada interlocutor e interlocutora mantenga su identidad. De no ser así, se producen respuestas pseudo empáticas en donde no existe una verdadera discriminación entre dos seres humanos en relación por lo cual lo que se produce, en lugar de encuentro, son proyecciones o confluencias.

Se puede pensar que la expresión de una habilidad está determinada por la edad y eso probablemente es cierto si se entiende la habilidad desde la perspectiva adulta de su modalidad expresiva; sin embargo, se propone aquí que, dada cierta base básica del desarrollo que podría tener como requisitos mínimos la discriminación sujeto objeto y/o la permanencia del objeto, la expresión de las diversas habilidades responde a las características específicas del momento socio-evolutivo. Esto quiere decir que existen formas distintas de interactuar con la información, de expresar el mundo interno, de tomar decisiones y la referencia no necesariamente es la manera adulta de hacer estas cosas. Cada quien hoy, vive un momento histórico social y subjetivo, llámese infantil, adolescente, adulto, anciano y le corresponde, hoy, responder y actuar desde ahí, desde ningún otro lugar.

Se evidencia entonces la necesidad de construir referentes de monitoreo y evaluación que respondan con mayor precisión y amplitud a las características de los niños, niñas y adolescentes en cada momento de su proceso y en cada entorno de vivencia cotidiana.

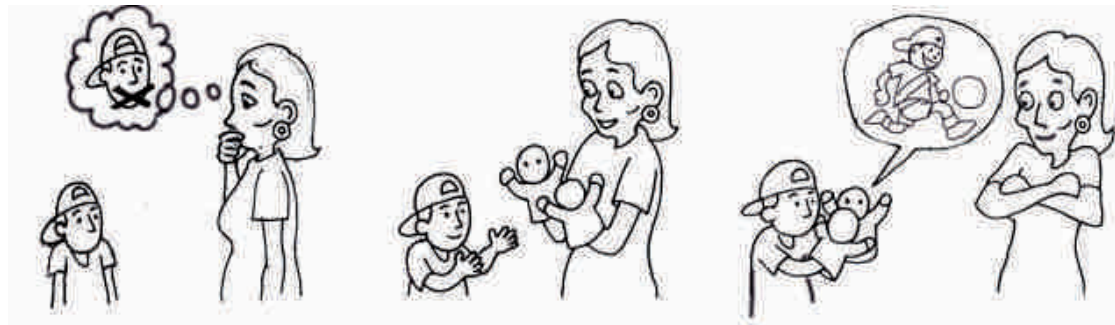
Esto implica un conocimiento directo de la población y su entorno, es decir, si bien las referencias a los indicadores pueden estar planteadas, el indicador como conducta específica no puede plantearse en el vacío sino en el marco de un determinado entorno cultural y social.

Para implementar todo lo anterior, las herramientas básicas son la observación directa y la escucha activa.

También es necesario elaborar indicadores que puedan dar cuenta con mayor detalle de los aspectos y componentes considerados en las estrategias.

La sesión es la herramienta básica para poner en práctica las diversas estrategias de aprendizaje y formación. Y ésta debe ser una herramienta flexible, que pueda ser adaptada en la misma ejecución de acuerdo a las circunstancias que se vayan planteando. Al mismo tiempo, el diseño de la sesión debe contener "un hilo conductor" que estructure un micro proceso con objetivos claros. En todo caso, la sesión es la herramienta y lo prioritario es la interacción.





“...las propuestas de trabajo conjunto deben considerar la observación constante del nivel de estrés que los chicos y chicas traen de otros espacios de convivencia cotidiana...”



“Cada quien, hoy, vive un momento histórico social y subjetivo, llámese infantil, adolescente, adulto, anciano y le corresponde, hoy, responder y actuar desde ahí, desde ningún otro lugar”.

Además de los aspectos relativos a la edad y las características del entorno en el que se desarrollan los niños, niñas y adolescentes, las propuestas de trabajo conjunto deben considerar la observación constante del nivel de estrés que los chicos y chicas traen de otros espacios de convivencia cotidiana.

Las técnicas a utilizar deben tener algunas características: lúdicas, que impliquen trabajo motor e innovación permanente. Igualmente se deben considerar espacios de juego libre, es decir no programado ni diseñado.

Igualmente deben considerarse técnicas que promuevan el descubrimiento, la problematización, la colaboración y la integración entre participantes.

Estas consideraciones determinan que el número de participantes por grupo no pueda ser excesivo cuando se trata procesos.

Igualmente las consideraciones propuestas para el desarrollo del acompañamiento definen un perfil determinado para las y los adultos en estos procesos. Este perfil deberá también traducirse en indicadores que permitan hacer el seguimiento de la actitud de los y las facilitadoras. Los elementos básicos serían:

- Identidad definida.
- Capacidad empática.
- Capacidad de escucha (oreja verde).
- Capacidad de observación.
- Dinamismo.
- Creatividad.
- Flexibilidad.
- Sentido del humor.
- Claridad de objetivos.
- Conocimiento del proceso de desarrollo.
- Mirada que trascienda lo evidente.

8

INTENTANDO RESPONDER LAS PREGUNTAS PLANTEADAS AL INICIO

“...antes de iniciar el grupo de Buen Trato a pesar de estudiar en el mismo colegio ni siquiera nos conocíamos bien y algunos estábamos en el mismo salón...”
(participante)

INTENTANDO RESPONDER LAS PREGUNTAS PLANTEADAS AL INICIO

¿Cómo se concibe la participación en el proyecto?

La participación es una acción compleja que representa la facultad, que le corresponde a todo ser humano, de tener un lugar en la sociedad, expresar y exigir respeto por sus características, necesidades y puntos de vista asumiendo autonomía y responsabilidad progresiva, de acuerdo al desarrollo de sus capacidades, en la toma de decisiones, la solución de problemas y en la construcción de mejores condiciones para sí mismo y su entorno.

¿Cuáles son sus expresiones o componentes?

La participación como acción compleja está compuesta por una serie de habilidades específicas, centralmente el manejo de la información, la expresión personal, la toma de decisiones, la ejecución de acciones organizadas. Estos componentes se expresan en formas diversas de acuerdo a las características socio evolutivas de la persona o grupo.

¿Cuáles son los niveles de participación alcanzados por los niños, niñas y adolescentes en la intervención?

Aunque no se cuenta con información numérica es posible afirmar que las diversas habilidades componentes de la participación se han consolidado durante la intervención. En algunas de estas habilidades se ha alcanzado un nivel de autonomía para su ejercicio y en otras este tipo de ejercicio se encuentra en proceso. En ningún caso la habilidad depende de indicaciones externas.

¿Cómo se definieron las estrategias de promoción de la participación?

Como mecanismos o sistemas que permiten la creación de escenarios en los que es posible que se expresen, se desarrollen y se consoliden las habilidades que forman parte de la participación. En tanto que sistemas implican una estructura y unos elementos en interrelación.

¿Cuáles son los componentes o elementos de las estrategias?

Hay dos grupos de componentes, uno relativo a los aspectos formales y el otro a los elementos de la interacción. En el primer grupo se ha considerado: los objetivos, las actividades y técnicas y los criterios de evaluación. En el segundo: la apertura a diversas modalidades expresivas y la valoración, la promoción de un clima de confianza y bienestar, la empatía y la comunicación efectiva.

¿Cuál fue el impacto de estas estrategias?

El impacto más evidente tiene que ver con los aspectos relacionales de las estrategias, son los que han brindado el telón de fondo para el funcionamiento de los aspectos formales y es frente a los cuales los niños, niñas y adolescentes han respondido con mayor implicación.

¿Cómo se midieron o evaluaron esas estrategias?

Se ha hecho una valoración cualitativa a partir de fichas de seguimiento, informes, entrevistas, testimonios. Queda pendiente construir indicadores específicos, tomando en consideración los aspectos planteados.

NOTAS

9

NOTAS

1. <http://bitacoradeunbibliotecario.blogspot.com/2007/05/un-seor-maduro-con-una-oreja-verde.html>. Ver página 1

2. CESIP: es una organización no gubernamental sin fines de lucro que apuesta y orienta su trabajo hacia el logro y vigencia de la equidad de género y generacional como componentes fundamentales de la construcción de un Perú con democracia, justicia social y desarrollo sostenible. Fue fundada en 1976 y a lo largo de estos años ha mantenido su compromiso con el reconocimiento y ejercicio pleno de los derechos de mujeres y de niños, niñas y adolescentes, en particular aquellas y aquellos que enfrentan situaciones de especial vulnerabilidad y desventaja social. Participa activamente en la promoción, vigilancia y defensa de los derechos ciudadanos, combinando intervenciones locales, la actuación pública, el desarrollo de iniciativas ciudadanas y la presencia en medios de comunicación. Ver página 5

3. "El Buen Trato se define en las relaciones con los demás y con el entorno que nos rodea y se refiere a las interacciones (con ese otro y/o con ese entorno) que promueven un sentimiento mutuo de reconocimiento y valoración" (Documento de formulación del proyecto). Ver página 5

4. Institución Educativa San Martín de Porres e Institución Educativa 2028. Ver página 5

5. **El Reconocimiento:** Capacidad de "darse cuenta" de que, tanto como uno, el otro existe y tiene características, intereses, necesidades y formas de expresión tan importantes como las nuestras. **La Empatía:** Capacidad de darse cuenta, entender y comprender qué siente, cómo piensa y por qué actúa como lo hace aquella persona con quien nos relacionamos. **Comunicación Efectiva:** Es diálogo. Está constituido por mensajes que intercambiamos con el otro con alguna finalidad. Para ser un verdadero diálogo precisa de dos capacidades fundamentales: saber expresarse con seguridad y saber escuchar sin juzgar. **Negociación para la solución de conflictos:** Es una estrategia para resolver los conflictos en forma que todas las partes queden satisfechas. A través de ella, dos o más personas con intereses disímiles, hacen concesiones mutuas a fin de conseguir resultados satisfactorios para todas las partes. **Interacción Igualitaria:** Expresa la comprensión y uso adecuado de las jerarquías y el poder en las relaciones humanas. Ver página 5

6. Gauvain (1995) toma este concepto de Super y Harkness (1986), y propone

"formas en que la cultura penetra la actividad cognitiva y el desarrollo a través de varios niveles de experiencia y funcionamiento psicológico". Estos subsistemas serían:

a) Metas de la actividad y valores de una cultura y sus miembros; b) medios históricos provistos por la cultura, tales como herramientas materiales y simbólicas, para satisfacer tales metas y valores; y c) superestructuras, tales como rutinas, guiones y rituales que actualizan las metas y valores en actividades cotidianas. En otras palabras, las actividades que llevan a cabo los sujetos vienen definidas por el uso de los instrumentos propios de la cultura a que pertenecen cuyo diseño, a su vez, se corresponde con las metas consideradas desde esa cultura. El desarrollo no sería una función individual, sino el fruto y el prerequisite a la vez, de la realización de tales actividades.

(Laloeza, J.L. y otros, 2001 - <http://www.dehisi.org/upload/documentos/txts equip/C&E2001.pdf>) Ver página 13

7. La infancia, el pasado del futuro... http://sentilecto.spaces.live.com/blog/cns!32361ADCAB13E0B1!127.entry?_c=BlogPart. Ver página 14

8. "...entendida como una respuesta emocional procedente de la comprensión del estado emocional o condición desarrollada

en una persona, que acontece fundada en el conocimiento que ésta tiene de una alteración emocional en otra persona y que pertenece al mismo tipo y rango de emociones (Eisenberg, 2000). Así pues, si un sujeto ve a un compañero alegre y siente alegría, si lo ve triste y siente preocupación por él, está experimentando empatía...” (M. V. Mestre Escrivá y otros, 2002).

La Empatía, es la capacidad de darse cuenta, entender y comprender qué siente, cómo piensa y por qué actúa como lo hace el otro o la otra con quien nos relacionamos. Sólo es posible desarrollarla si hemos RECONOCIDO al otro u otra (Documento producido en el proyecto).

Ver página 14

9. Artículos 12, 15 y 17 de la Convención.

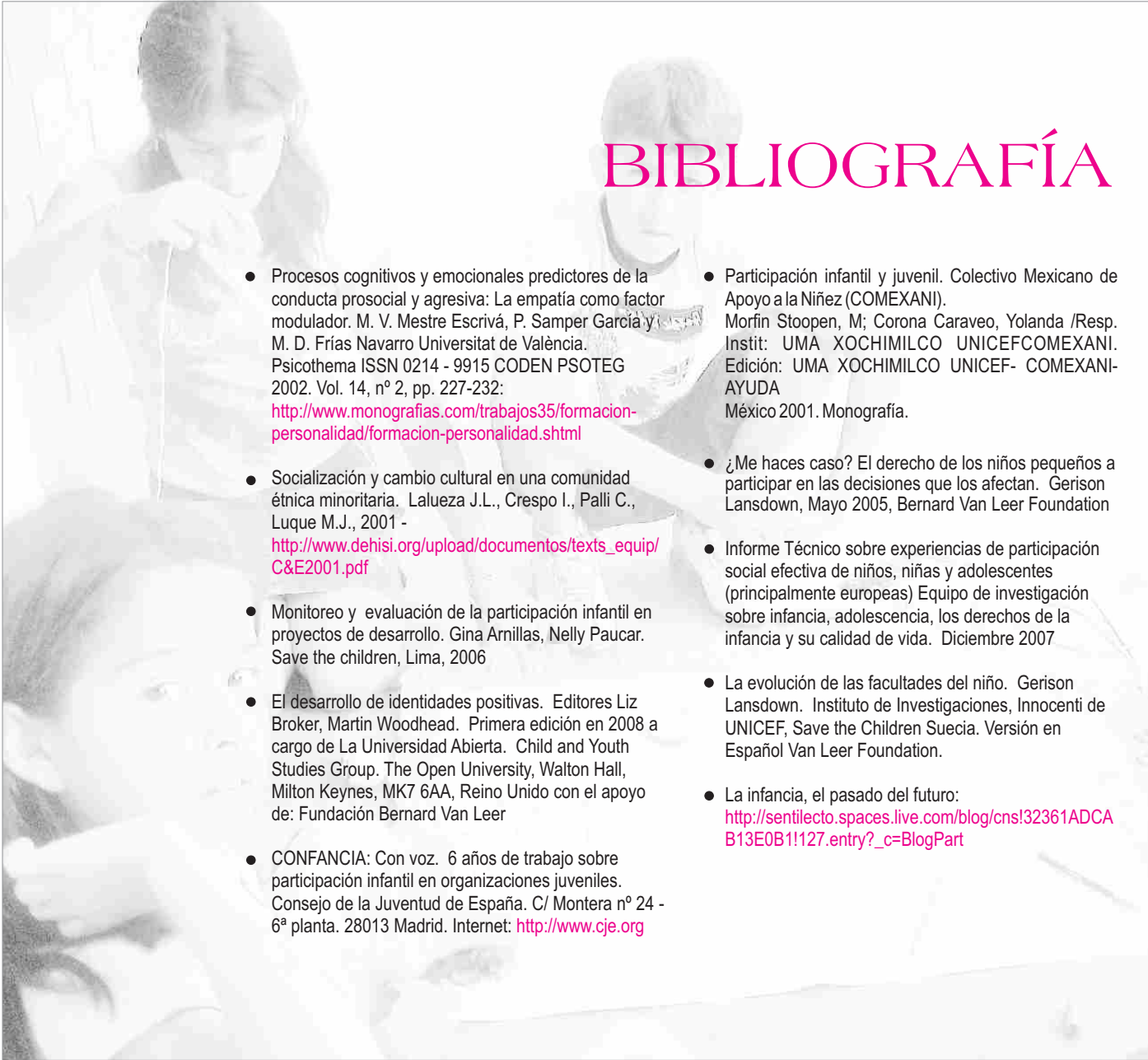
Ver página 16

10. **“Estrategia** es un conjunto de acciones que se llevan a cabo para lograr un determinado fin. Proviene del griego ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗΣ Stratos = Ejército y Agein = conductor, guía...” (<http://es.wikipedia.org/wiki/Estrategia>).

“El concepto de estrategia en el ámbito de la enseñanza presenta una diversidad de enfoques y definiciones según el aspecto específico al que se oriente (Ramírez, 2002). No obstante, a los efectos de reflejar en alguna medida el concepto que aquí se asume y lograr un lenguaje común en los educadores se puede considerar como estrategia educativa el sistema de influencias constituido por un conjunto de principios, objetivos, actividades, acciones, métodos y técnicas que logran el desarrollo de la personalidad de los educandos...” (<http://www.monografias.com/trabajos35/formacion-personalidad/formacion-personalidad.shtml>).

Ver página 18





BIBLIOGRAFÍA

10

BIBLIOGRAFÍA

- Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. M. V. Mestre Escrivá, P. Samper García y M. D. Frías Navarro Universitat de València. Psicothema ISSN 0214 - 9915 CODEN PSOTEG 2002. Vol. 14, nº 2, pp. 227-232:
<http://www.monografias.com/trabajos35/formacion-personalidad/formacion-personalidad.shtml>
- Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. Lalueza J.L., Crespo I., Palli C., Luque M.J., 2001 -
http://www.dehisi.org/upload/documentos/texts_equip/C&E2001.pdf
- Monitoreo y evaluación de la participación infantil en proyectos de desarrollo. Gina Arnillas, Nelly Paucar. Save the children, Lima, 2006
- El desarrollo de identidades positivas. Editores Liz Broker, Martin Woodhead. Primera edición en 2008 a cargo de La Universidad Abierta. Child and Youth Studies Group. The Open University, Walton Hall, Milton Keynes, MK7 6AA, Reino Unido con el apoyo de: Fundación Bernard Van Leer
- CONFANCIA: Con voz. 6 años de trabajo sobre participación infantil en organizaciones juveniles. Consejo de la Juventud de España. C/ Montera nº 24 - 6ª planta. 28013 Madrid. Internet: <http://www.cje.org>
- Participación infantil y juvenil. Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez (COMEXANI). Morfin Stoopan, M; Corona Caraveo, Yolanda /Resp. Instit: UMA XOCHIMILCO UNICEFCOMEXANI. Edición: UMA XOCHIMILCO UNICEF- COMEXANI- AYUDA México 2001. Monografía.
- ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. Gerison Lansdown, Mayo 2005, Bernard Van Leer Foundation
- Informe Técnico sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes (principalmente europeas) Equipo de investigación sobre infancia, adolescencia, los derechos de la infancia y su calidad de vida. Diciembre 2007
- La evolución de las facultades del niño. Gerison Lansdown. Instituto de Investigaciones, Innocenti de UNICEF, Save the Children Suecia. Versión en Español Van Leer Foundation.
- La infancia, el pasado del futuro:
http://sentilecto.spaces.live.com/blog/cns!32361ADCA B13E0B1!127.entry?_c=BlogPart

Promoción de la participación infantil y adolescente desde el reconocimiento, componente fundamental del buen trato