

REVISTA IBERO— —AMERICANA

de Educación

de Educação



Organización
de Estados
Iberoamericanos

para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

NÚMERO 26

Monográfico: Sociedad educadora / Sociedade
educadora

Mayo - Agosto 2001 / Maio - Agosto 2001

TÍTULO: Educación y participación social de la infancia

AUTOR: Jaume Trilla y Ana Novella

EDUCACIÓN Y PARTICIPACIÓN SOCIAL DE LA INFANCIA

Jaume Trilla y Ana Novella (*)

SÍNTESIS: A los niños de esta experiencia, como a casi todos los ciudadanos, se les hace una montaña avisar, denunciar, exigir, proponer... De entrada, generalmente no saben a quién pueden dirigirse y, sobre todo, suelen confiar bien poco en que se les atienda. Los asuntos públicos, la administración, el mundo de los adultos... son percibidos a menudo como algo «kafkiano», viven de esta manera (como incomprensible, absurdo e inmodificable) el mundo que está más allá de sus entornos más inmediatos, como la familia y la escuela. Eso les pasa a los niños porque también le ocurre así a la mayoría de los adultos.

Ellos y otros niños de distintos lugares, organizados en Consejos Infantiles o mediante otras formas de participación, están consiguiendo muchas cosas y participando en diversos proyectos.

Con eso también aprenden un montón de cosas importantes: a mirar crítica y constructivamente su ciudad; a pedir, proponer y, si es el caso, protestar y exigir; aprenden que las cosas no tienen por qué ser *kafkianas*, que es posible cambiarlas; aprenden que puede haber adultos sensibles —incluso aunque sean políticos— que les escuchen y que les hagan caso, pero que no siempre van a salirse con la suya; aprenden a defender lo propio pero también a interesarse por lo de los demás; aprenden seguramente a sentirse más de su ciudad y a amarla; aprenden, en definitiva, a participar. Y lo aprenden de la única manera que resulta verdaderamente eficaz: participando de verdad.

137

SÍNTESE: *Para as crianças desta experiência, como a quase todos os cidadãos, custa-lhes muito avisar, denunciar, exigir, propor... Começando pelo fato de que geralmente não sabem a quem se dirige e, sobretudo, confiam pouco naqueles que os atendem. Os assuntos públicos, a administração, o mundo dos adultos... são percebidos freqüentemente como algo «kafkiano», vivem deste modo (como incompreensível, absurdo e inalterável) o mundo que está para além dos seus meios mais imediatos, como a família e a escola. Isto acontece às crianças porque também ocorre assim para a maioria dos adultos.*

(*) Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona, España.

Eles e outras crianças de diferentes lugares, organizados em Conselhos Infantis ou mediante outras formas de participação, estão conseguindo muitas coisas e participando em diversos projetos.

Com isso também aprendem vários fatos de grande importância: a olhar crítica e construtivamente a sua cidade; a pedir, sugerir e, se for o caso, protestar e exigir; aprendem que nem tudo precisa ser kafkianas, que é possível mudá-las; aprendem que pode haver adultos sensíveis —inclusive sendo políticos— que lhes escutem e que lhes façam caso, mas que nem sempre vão sair ganhando; aprendem a defender o próprio mas também a interessar-se pelo dos demais; aprendem seguramente a sentirem-se mais da sua cidade e a amá-la; aprendem, definitivamente, a participar. E o aprendem da única maneira que resulta verdadeiramente eficaz: participando de verdade.

1. UN PEQUEÑO EJEMPLO PARA EMPEZAR

El Consejo Infantil de Cardedeu, una bonita población de unos once mil habitantes cercana a Barcelona, se quejó al Ayuntamiento de que se regaba un parque muy concurrido justo a la hora de la salida de las escuelas. Es decir, cuando los niños podían utilizar el parque, lo encontraban siempre encharcado. Naturalmente, ante la queja del consejo de niños, el Ayuntamiento cambió enseguida el horario de riego del parque.

Estos niños y niñas son muy aficionados a escribir cartas a su alcaldesa o a otros concejales, a los medios de comunicación local, etc. Denuncian o piden cosas que les afectan directamente a ellos y a los niños y niñas de su edad, pero en ocasiones también atienden cuestiones relativas a los más pequeños, a los ancianos o a la población en general. A veces consiguen lo que quieren, otras no, y a veces sólo en parte. Pero, en cualquier caso, los propios niños y las personas adultas que dinamizan el Consejo Infantil se preocupan de que se les escuche y de que, sea la que sea, reciban siempre una respuesta y una explicación.

Que se cambien las horas de riego de un parque para que los niños puedan jugar en él es sólo una anécdota: en principio, no parece difícil modificar el horario del servicio de riego. Pero, de no haber existido el Consejo Infantil es posible que esta simple disfunción horaria que dificultaba el juego de los niños se hubiera prolongado por tiempo indefinido. Quizá los servicios municipales ni hubieran reparado en ello. Y para los directamente afectados, los niños, habría sido como una especie de imponderable, una fatalidad, algo inmodificable. A los ciudadanos normales —y con mayor razón a los más pequeños— se les hace una montaña avisar, denunciar, exigir, proponer... estas pequeñas

cosas. De entrada, generalmente no saben a quién pueden dirigirse y, sobre todo, suelen confiar poco en que se les atienda. Los asuntos públicos, la administración, el mundo de los adultos... son percibidos a menudo como algo «kafkiano». Los niños no han leído *El proceso* o *El castillo* de Kafka, pero viven de esa manera (como incomprensible, absurdo e inmodificable) el mundo que está más allá de sus entornos inmediatos, como la familia y la escuela; aunque en ocasiones estos mundos próximos también los viven «kafkianamente». Eso les pasa a los niños porque también le ocurre a la mayoría de los adultos. Y lo malo es que las cosas se perciben de esa manera porque suelen ser realmente así de «kafkianas».

Aquellos niños consiguieron evitar el riego a deshora. Ellos y otros niños de distintos lugares, organizados en consejos infantiles o mediante diferentes formas de participación, están consiguiendo muchas cosas y participando en diversos proyectos: recuperar espacios públicos y colaborar con arquitectos y urbanistas en su diseño; facilitar que los escolares puedan ir y venir solos del colegio y que las calles no estén siempre tomadas por los automóviles, para que vuelvan a ser lugares de encuentro y de juego; hacer oír sus voces en los medios de comunicación; conseguir momentos y canales de participación en la escuela, etc.

Y con todo eso también aprenden un montón de cosas importantes: a mirar crítica y constructivamente su ciudad; a pedir, proponer y, si es el caso, protestar y exigir; aprenden que todo no tiene por qué ser «kafkiano», que es posible cambiarlo; aprenden que puede haber adultos sensibles —aunque sean políticos— que les escuchen y que les hagan caso, así como que no siempre van a salirse con la suya; aprenden a defender lo propio pero también a interesarse por lo de los demás; aprenden a sentirse más de su ciudad y a amarla; aprenden, en definitiva, a participar. Y lo aprenden de la única manera que resulta eficaz: participando de verdad.

Hasta aquí nos hemos venido refiriendo a los consejos infantiles, pero todavía no hemos dicho en qué consisten. Los casos concretos que hemos mencionado forman parte de un proyecto que, desde 1998, se está llevando a cabo en ocho poblaciones de la provincia de Barcelona ¹.

¹ El proyecto fue impulsado por la Diputación de Barcelona (las diputaciones, en España, son administraciones provinciales). Los ocho ayuntamientos (municipalidades) participantes son: Cardedeu (11.000 habitantes), Granollers (51.000), Navarclés (5.250), El Prat de Llobregat (63.255), Rubí (54.000), Sant Feliu de Llobregat (35.800), Súria (6.280) y Viladecans (54.000). Los autores de este artículo han participado en el proyecto como coordinador y como dinamizadora del Consejo Infantil de Sant Feliu de Llobregat, respectivamente.

El proyecto desarrollado se ha inspirado directamente en las ideas, propuestas y realizaciones de *La ciudad de los niños* de Francesco Tonucci², quien también colaboró en él como asesor. El Consejo Infantil, como elemento fundamental de la idea más general de la Ciudad de los Niños, es un organismo que posibilita la participación de los chiquillos en la ciudad. Se trata de un espacio de encuentro donde se reúnen los niños y las niñas, entre otras cosas para reflexionar, hablar y hacer propuestas sobre aquellos aspectos relacionados con la vida cotidiana de su ciudad que consideran necesarios para que todos sus habitantes (niños, adultos, ancianos, mujeres...) mejoren sus condiciones de vida. En definitiva, participar en un consejo infantil es implicarse en la vida social mediante el uso de la palabra y de la acción cooperativa³.

Se trata, por ahora, de experiencias más o menos aisladas pero emblemáticas, que muestran la viabilidad de la participación social infantil. Concretamente, el objeto de este trabajo es proponer un modelo conceptual sobre la participación infantil: en primer lugar, distinguiremos cuatro tipos genéricos de participación; en segundo lugar, precisaremos una serie de factores moduladores de la participación; y, por último, nos referiremos a algunas condiciones para hacerlo posible.

2. CONCEPTO Y TIPOS DE PARTICIPACIÓN

Como cualquier otro término propio del lenguaje corriente y de los lenguajes especializados (por ejemplo, de la política, la pedagogía, la sociología, etc.), el de «participación» goza —o padece— de una considerable diversidad de significados y usos. En política «participar» puede significar desde la acción simple y puntual de ejercer el derecho al voto (índice de participación en unas elecciones), hasta maneras mucho más complejas de intervención de la ciudadanía en los asuntos públicos; formas que la filosofía política ha englobado precisamente bajo la denominación de «democracia participativa»⁴. En un sistema de demo-

² Tonucci, *La ciudad de los niños*.

³ Aunque en su composición y funcionamiento pueden presentar muchas variantes, los consejos infantiles están formados, por lo general, por grupos de entre veinte y treinta niños y niñas de diez a doce años, elegidos por sus compañeros de clase, que se reúnen periódicamente (lo normal es una vez al mes) en dependencias municipales para tratar sobre cuestiones relacionadas con su ciudad.

⁴ Cortina, A., *Ética aplicada y democracia radical*, pp. 89 y ss.; Hoyos, «Ética comunicativa y educación para la democracia», pp. 65-91.

cracia representativa, si el porcentaje de los que han acudido a votar es alto, se dice que ha habido un alto grado de participación; pero este mismo tipo de participación se considerará muy limitado por los partidarios de la democracia participativa. En el ámbito de la educación, si un profesor dice que sus alumnos han estado hoy muy participativos, quizá quiera significar que han contestado con diligencia a sus interpelaciones pseudosocráticas o que han formulado muchas preguntas para «quedar bien» o para «hacerse notar»; estas formas de participación pueden darse en el marco de metodologías tradicionales, transmisivas y autoritarias, o sea, en pedagogías muy diferentes —por no decir antagónicas— a las que hacen de la participación (de otra participación, queremos decir) su caballo de batalla: pedagogías antiautoritarias, dialógicas, autogestivas, etc.

Participar puede significar hacer acto de presencia, tomar decisiones, estar informado de algo, opinar, gestionar o ejecutar; desde estar simplemente apuntado a, o ser miembro de, a implicarse en algo en cuerpo y alma. Es decir, hay muchas formas, tipos, grados, niveles, ámbitos de participación. Tantos, que hacen que expresiones como «ha habido mucha participación», «han estado muy participativos», «hay que promover la participación», etc., no signifiquen demasiado hasta que no se precise en concreto de qué participación se está hablando, o hasta que algunos elementos del contexto no lo aclaren. De otro modo, y dado que «participación» es hoy un término prestigiado, se puede hacer con él muchísima demagogia y retórica vacía. Bajo la coartada de la participación y mediante formas sólo aparentes o incluso perversas de la misma, se producen procesos realmente dirigistas y hasta autocráticos.

Por tanto, se impone hacer distinciones en cuanto a la participación. Diferenciar tipos, niveles, grados de ella. Primero presentaremos la propuesta de Roger Hart en ese sentido, y después explicaremos la nuestra, haciendo énfasis en la participación infantil, aun cuando en sus líneas generales estas tipologías podrían ser aplicables también a otros sectores de la población.

Hart, partiendo de una propuesta de Arnstein relativa a la participación adulta, propone para el caso infantil una tipología en forma de escala (o escalera) que consta de ocho niveles o peldaños ⁵. En

⁵ Hart, R., *Children's Participation. The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*, pp. 40 y ss.; *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*, pp. 9 y ss.

realidad, como precisa Hart, los tres peldaños más bajos no supondrían estrictamente verdadera participación, sino sólo una apariencia de la misma. El primer nivel es el que este autor llama «manipulación», esto es, cuando los niños no son muy conscientes de cuál es el asunto de que se trata, y, por tanto, tampoco comprenden sus propias acciones. La «decoración» es el siguiente nivel: se utiliza a los niños como vehículo de propaganda o como elemento decorativo para alguna causa, sin que ellos tampoco la comprendan. La diferencia positiva de este peldaño respecto al anterior es que en la manipulación se pretende hacer creer que son los niños quienes han inspirado la causa y aquí no. El tercer peldaño es el de la «participación simbólica»; en este caso se concede a los niños la oportunidad aparente de expresarse, pero sin que sus opiniones vayan a tener incidencia real alguna en los asuntos de los que se trate.

En los siguientes niveles que propone Hart ya puede hablarse de participación genuina. Según él, para que se produzca han de cumplirse, al menos, cuatro requisitos: que los niños comprendan las intenciones del proyecto; que sean conscientes de quién tomó las decisiones sobre su participación y los motivos de las mismas; que tengan un papel significativo, es decir, no sólo decorativo; y que, siendo conscientes de todo lo anterior, intervengan voluntariamente.

En este marco, el cuarto peldaño es el que Hart denomina «asignados pero informados», es decir, los niños no han intervenido en la planificación del proyecto o en la asignación del papel que se espera que realicen, pero actúan voluntariamente y siendo conscientes del sentido de la acción que se les propone. El quinto peldaño es el llamado «consultados e informados», que se da cuando el proyecto es diseñado y dirigido por los adultos, pero en el que estos solicitan y tienen en cuenta las propuestas u opiniones de los niños; por decirlo de otro modo, los niños juegan el papel de asesores o consultores de los adultos.

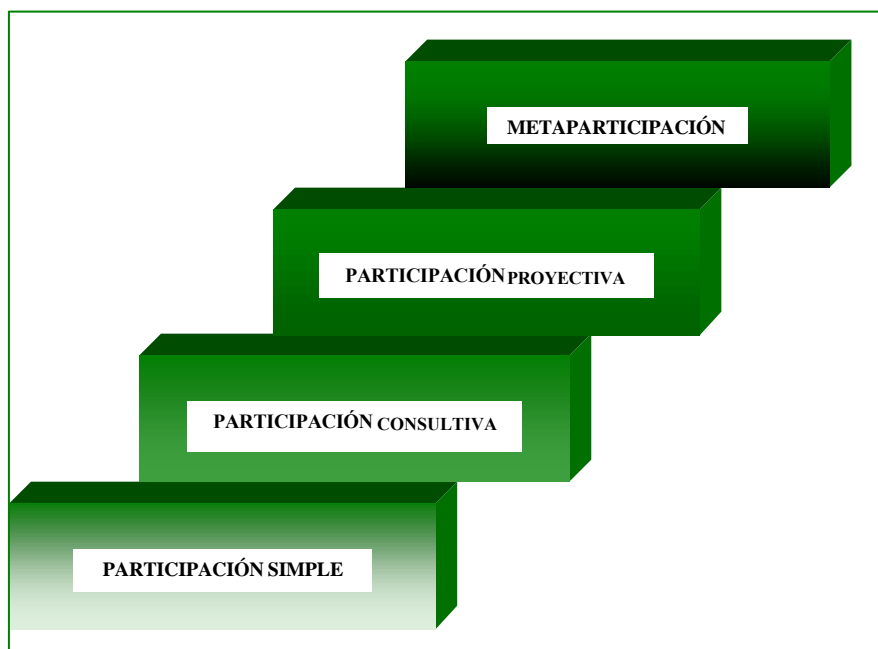
En la escala de Hart aparece ya una diferencia cualitativa importante a partir del sexto peldaño: los niños participan significativamente en la toma de decisiones. En concreto, el sexto nivel es el que correspondería a los «proyectos iniciados por los adultos pero cuyas decisiones son compartidas con los niños». Cuando los proyectos son «iniciados y dirigidos por los niños», y los adultos sólo intervienen facilitando el proceso, estaríamos en el peldaño número siete. Finalmente, el octavo nivel es el que consiste en los «proyectos iniciados por los niños compartiendo las decisiones con los adultos», es decir, cuando son los propios niños quienes deciden incorporar a los adultos al desarrollo de sus propios y genuinos proyectos.

La escalera de Hart es quizá la tipología más conocida y citada de las que se refieren a la participación infantil ⁶. En el apretado resumen anterior hemos omitido los clarificadores ejemplos que ese autor expone, cuando en realidad son tales ejemplos los que mejor identifican la especificidad de cada uno de los peldaños propuestos. Más que ofrecer una caracterización conceptual de ellos, lo que él explicita es su ejemplarización descriptiva.

Por nuestra parte, tomando a modo de sugerencias algunos aspectos de la escala antes descrita, vamos a ensayar una tipología distinta, partiendo de cuatro clases más amplias de participación. Las llamaremos «participación simple, participación consultiva, participación proyectiva y metaparticipación» (fig. 1).

Antes de caracterizar cada una de estas clases creemos que conviene hacer algunas precisiones sobre la propia tipología.

Figura 1



⁶ También es muy interesante la distinción de siete niveles de participación infantil que propone Casas: estar informado, ser escuchado, ser consultado, dialogar decisiones, negociar y conseguir consensos en ellas, compartir decisiones, aceptar y respetar las del niño. Casas, *La participación de los niños y niñas en la sociedad europea*, pp. 37-49; *Infancia: Perspectivas psicosociales; Infància i participació en el marc de la ciutat*, pp. 466-480.

- En primer lugar, hay que decir que se trata de cuatro maneras de participar cualitativa y fenomenológicamente distintas. Es decir, cada una se define en sus propios términos y no a partir de determinados criterios formales previos aplicables a todas ellas.
- Cada uno de los tipos de participación puede admitir subtipos o grados internos, según una serie de variables que explicaremos después: implicación, capacidad de decisión, responsabilidad, etc. (se sugiere en la figura mediante la progresiva densidad de la trama —de izquierda a derecha— dentro de cada tipo de participación).
- De todos modos puede decirse que, en términos generales, desde el primero hasta el último tipo, se da también un progresivo incremento en cuanto a la complejidad de la participación. No obstante, como intenta sugerir la representación gráfica que va solapando los diferentes tipos, eso no significa que cualquier proceso ubicado en uno determinado suponga necesariamente mayor participación que otro situado en el tipo anterior. Por ejemplo, una forma de participación consultiva puede suponer, en su caso, una intensidad de participación mayor a la de otra de participación proyectiva, aunque ésta, globalmente considerada, constituya una clase de participación superior a la consultiva.
- El hecho de que los cuatro tipos de participación sean cualitativamente diferentes, no significa que sean excluyentes entre sí. En una misma institución, actividad o proyecto pueden darse, alternativa o sucesivamente, algunos de ellos o todos.
- Por último hay que advertir también que, aunque los cuatro tipos supongan de ordinario grados diferentes de participación, ninguno de ellos se puede valorar genéricamente como negativo o impropio. El hecho de que un tipo de participación sea menos complejo o intenso que otro, no significa que aquel deba ser considerado como despreciable. Dependiendo de múltiples factores (edad o madurez participativa de los sujetos, contexto, propósito del proyecto o de la actividad, etc.), un nivel teóricamente inferior de participación puede constituir el óptimo en ciertas circunstancias. Y, de la misma manera, cualquiera de los cuatro tipos de participación es

susceptible de producirse de forma pervertida o fraudulenta: la manipulación, la instrumentalización ornamental, el directivismo enmascarado, la demagogia, pueden darse tanto en la participación simple como en la proyectiva o, incluso, en la metaparticipación.

Pasamos a caracterizar cada uno de los tipos de participación en los que la infancia puede verse implicada.

2.1. PARTICIPACIÓN SIMPLE

En nuestra tipología, a la primera y más elemental forma de participación la llamaremos *simple*. Es la que consiste en tomar parte en un proceso o actividad como espectador o ejecutante, sin que el sujeto haya intervenido para nada ni en su preparación ni en las decisiones sobre su contenido o desarrollo. Los individuos se limitan básicamente a seguir indicaciones o a responder a estímulos.

En su grado más sencillo tendríamos el *estar* o hacer *acto de presencia*. Es la participación que se mide sólo en términos cuantitativos: «en aquel acto participaron 'x' personas». En este contexto «participaron» significa que estuvieron allí, y «participar» es algo así como hacer número o ser contabilizado. Claro que la «presencia» puede ir acompañada de una cierta «actividad» del asistente o espectador; una actividad receptiva puede ser intelectual y emocionalmente intensa, o incluso puede generar una actividad más expresiva: aplaudir, gritar, cantar, patear, bailar. No puede decirse, por ejemplo, que los asistentes permanezcan pasivos en un festival de música pop, en un partido de fútbol o en un típico festival infantil de esos en los que se incita y estimula a los niños a cantar o bailar, o en los que se les invita a subir al escenario para colaborar en un juego de magia. Nótese que las expresiones «hubo una elevada participación» y «los asistentes estuvieron muy participativos», suelen significar cosas diferentes; con la primera se quiere significar que asistieron muchos, mientras que con la segunda se quiere decir que los asistentes, muchos o pocos, se implicaron en el evento. En cualquier caso, se trata de responder con mayor o menor efusividad a estímulos externos. A veces, según su intensidad y sentido, la respuesta puede afectar al desarrollo del proceso: si los espectadores de una competición deportiva animan mucho a su equipo, puede que éste juegue mejor; si los niños responden con pocas ganas a las indicaciones del animador, éste deberá esforzarse más o usar otras estrategias. En esos casos la participación (o la falta de

participación) puede incidir indirectamente en el desarrollo del proceso, pero la responsabilidad del mismo sigue siendo ajena a los «participantes».

Un grado mayor de participación que la que consiste en la mera presencia o en el simple papel de espectador aparece en aquellos procesos en los que la actividad de los sujetos resulta elemento esencial. Una sesión de juegos infantiles dirigidos por adultos o una clase escolar que funcione con metodologías de las llamadas tradicionales, serían ejemplos que todavía debemos ubicar en el tipo de participación simple. Ahí los sujetos deben actuar: jugar a lo que toque, tomar apuntes, responder preguntas, resolver problemas aritméticos, escribir una redacción o lo que sea. Son actividades no decididas por los participantes, pero en las que tienen un cierto grado de autonomía. Deben seguir las indicaciones del monitor o del maestro, pero la actividad es más compleja y no se explica por el sencillo mecanismo de estímulo-respuesta inmediato, como en los casos anteriores. Sin embargo, sigue siendo participación simple o de baja intensidad, ya que la orientación y dirección del proceso, así como su secuenciación y sus contenidos, no corresponden a los participantes. En el juego dirigido son los niños quienes juegan, pero a qué se juega, cómo se organiza el juego, cómo se establecen las reglas, cuándo se empieza y cuándo se termina, cómo se resuelven los conflictos, corren por cuenta del adulto. En el caso escolar «tradicional», las tareas son realizadas por los alumnos pero siempre están predeterminadas por el maestro.

Para terminar con este primer tipo hay que decir que, si bien en el lenguaje corriente la palabra «participación» se usa en el contexto de los procesos citados, cuando en política o en pedagogía se aboga por la participación es que se está pidiendo algo más. Los métodos didácticos tradicionales, el directivismo, el estar simplemente o el papel de espectador, serían situaciones o procedimientos considerados ciertamente poco o nada participativos en el discurso de la participación. Cuando este discurso habla de participación se está refiriendo, en general, a alguno o algunos de los siguientes tipos.

2.2. PARTICIPACIÓN CONSULTIVA

La participación consultiva supone un paso más: escuchar la palabra de los sujetos. No son meros espectadores, ejecutantes o usuarios de algo previa y externamente decidido, sino que se les demanda su

parecer sobre asuntos que de forma directa o indirecta les conciernen. Se les alienta a opinar, proponer o valorar y se facilitan canales para ello.

Este tipo genérico de participación incluye también grados y subclases diferentes. La más elemental puede consistir en solicitar la opinión de los destinatarios o usuarios, sin que exista ningún compromiso serio de acatarla: sondeos, encuestas, cuestionarios de valoración, etc. En tales casos la demanda es una forma de obtener información por parte de quien dirige el proceso sobre la valoración o aceptación que ha tenido o tendrá previsiblemente una actividad, servicio, producto o lo que sea. En algunos casos puede resultar incluso un abuso de lenguaje llamar a eso «participación», bien sea porque se trate sólo de una estrategia comercial (vender más: estudios de mercado) bien porque se hace caso omiso de las opiniones recabadas, ya que la verdadera intención de la pseudoconsulta es simplemente ofrecer una apariencia de participación.

En el otro extremo estarían los procesos de participación consultiva vinculante, esto es, cuando la opinión de los participantes resulta decisiva sobre el asunto de que se trate: elecciones políticas, o, en el caso infantil, elección de los representantes de alumnos, selección entre alternativas de actividad, etc. En medio podría haber numerosos ejemplos de participación consultiva en los que el resultado de la participación no fuera necesariamente vinculante, pero que, en cambio, quien ostentara la responsabilidad del proyecto se comprometiera a tomar en consideración las opiniones expresadas, negociarlas de verdad y ofrecer explicaciones sobre las decisiones tomadas. Cuando la participación toma forma de asesoramiento o consultoría se está en este nivel. Los consejos de participación ciudadana, incluidos los infantiles de los que hemos hablado antes, podrían ubicarse ahí, aunque no exclusivamente.

Como se ve, no sería difícil proponer grados en ésta que llamamos participación consultiva, según su carácter más o menos vinculante. Y también cabría establecer diferentes tipos según el momento en el que se produce la consulta: antes del proceso (para acercarse a las necesidades o deseos del sector de población consultada, para elegir qué se va hacer o para prever la aceptación de la propuesta); durante (para reconducir el proceso, si es menester); o después (para valorar lo realizado y replantear el proceso subsiguiente).

Conviene también diferenciar los casos en que la participación consultiva es demandada o facilitada desde arriba (descendente), de

aquellos en los que es exigida desde abajo (ascendente). Los ejemplos anteriores pertenecen al primer tipo, pero no sería difícil encontrar casos de la segunda especie: movilizaciones populares, incitaciones reivindicativas, manifestaciones y otras formas más o menos ortodoxas de hacerse oír (por ejemplo, grafitos). En realidad, esta participación que se genera desde abajo ya lindaría o estaría plenamente inserta en el último tipo del que hablaremos (la metaparticipación), por el hecho de que en tales casos, además de una demanda concreta sobre el asunto de que se trate, implícita o explícitamente se está pidiendo también la creación o ampliación de canales participativos. Cuando un sujeto o un colectivo hacen oír su voz sobre un asunto determinado sin que quien ostenta el poder se lo haya solicitado, está expresando su opinión sobre tal asunto y además está metaexpresando que exige que se le escuche.

2.3. PARTICIPACIÓN PROYECTIVA

Las formas de participación que hemos llamado simple y consultiva tienen siempre una cierta connotación de exterioridad. El sujeto es destinatario de una actividad o tiene opinión sobre ella, pero el proyecto está en otras manos. En el tipo de participación que ahora veremos el proyecto también es suyo. En la participación «proyectiva» el sujeto no se limita a ser un simple usuario, sino que hace algo más que opinar desde fuera: se convierte en agente. Esta condición de agente que se le reconoce es quizá lo que mejor caracteriza tal forma de participar.

Ya se ve que, en términos generales, se trata de una clase de participación más exigente que las anteriores, requiere mayor compromiso y corresponsabilización, y para su ejercicio es condición que el participante sienta como propio el proyecto. En la participación consultiva las preguntas venían desde fuera (el sujeto era «tu» o «vosotros») y eran del tipo ¿qué opinas sobre?, ¿qué os ha parecido?; ahora las preguntas se formulan desde dentro (el sujeto es «nosotros») y son ¿qué vamos a hacer?, ¿cómo lo vamos a hacer?

Se trata, por tanto, de una participación más compleja. Una participación que, en su grado más elevado, ocurre en las diversas fases del proyecto o de la actividad. En primer término, en la propia definición del proyecto, en la determinación de su sentido y de sus objetivos. En segundo lugar, en su diseño, planificación y preparación. En tercer lugar, en la gestión, ejecución y control del proceso. Y, finalmente, en su

valoración⁷. La plena planificación proyectiva incluiría estos cuatro momentos, aunque no siempre se dé de esta forma tan completa. En cualquier caso, lo esencial en esta clase de participación es que los sujetos consideren como propio el proyecto y que puedan intervenir en él desde dentro y no sólo como simples ejecutantes o destinatarios.

Como se ve, igual que en los tipos anteriores la participación proyectiva admite también diversos subniveles y variantes, variantes que en el caso de los niños hacen referencia, entre otras, a las distintas formas de presencia o intervención de los adultos. Ahí podríamos retomar algunos de los peldaños de la escala propuesta por Hart: «proyectos iniciados por los adultos pero cuyas decisiones son compartidas con los niños; proyectos iniciados y dirigidos por los niños; proyectos iniciados por los niños compartiendo las decisiones con los adultos».

Sobre la intervención o presencia de los adultos en la participación proyectiva infantil añadiremos un par de consideraciones que ayudarán a entender la especificidad de esta clase de participación. La primera es que, en determinadas condiciones, los niños pueden emprender y llevar a cabo proyectos sin la intervención de adultos. Es muy fácil constatar a través de la simple observación que, tanto en contextos institucionalizados como no institucionalizados, grupos de niños generan por su cuenta actividades que en casos específicos pueden tener una ambición notable. En su acción lúdica espontánea deciden a qué van a jugar, establecen las reglas, organizan el espacio, regulan los conflictos, etc. Y en la vida de las pandillas infantiles y adolescentes se producen a veces proyectos o realizaciones con una complejidad organizativa considerable: la literatura y la propia realidad lo pueden ilustrar. Eso significa que, contradiciendo lo que a veces se aduce para limitar la participación de los niños, este tipo de participación proyectiva no tiene por qué estarles vedada: a su nivel resultan perfectamente competentes para participar proyectando.

En ese sentido, los adultos y las instituciones pueden intervenir para desarrollar tales competencias y ampliar las posibilidades de participación. Las formas de intervención son múltiples: desde aquellas en las que el adulto sólo actúa sobre el contexto facilitando espacios, momentos y posibilidades de encuentro de los niños, hasta aquellas en las que los educadores adquieren mucho mayor protagonismo presencial

⁷ Galcerán, *La participació en els centres de temps lliure*, pp. 237 y ss.

pero garantizando siempre algún grado de participación proyectiva de los niños, pasando por las variadas formas de intervención democrática, no directiva, autogestionaria, etc. Sea cual sea la forma de intervención adulta, lo que es esencial en la participación proyectiva infantil es, como decíamos al principio, que los niños lleguen realmente a asumir como suyo el proyecto de que se trate, aunque haya sido iniciado por los adultos. Como venía a decir Franch, el adulto debe estar dispuesto a que su proyecto sea reformulado y reformado por sus destinatarios; éstos deben manipularlo y operar sobre él. Precisamente, la distorsión del proyecto será un indicador de que el grupo lo ha asumido realmente, la prueba de que el proyecto ha sido efectivamente compartido ⁸.

2.4. METAPARTICIPACIÓN

A la cuarta y última forma de nuestra tipología la llamamos «metaparticipación». Es la que consiste en que los propios sujetos piden, exigen o generan nuevos espacios y mecanismos de participación. Aparece cuando un individuo o un colectivo consideran que el reconocimiento de sus derechos participativos no es el debido, o cuando creen que los canales establecidos para ella no son suficientes o eficaces. Es cuando piden o toman la palabra quienes se encuentran relegados al silencio, cuando el lema de la pancarta es «¡Queremos que se nos escuche!», cuando se reclama el derecho a tomar parte en las decisiones.

La lucha por la democracia bajo los regímenes totalitarios o la reivindicación de formas de democracia participativa en sistemas de democracia representativa, serían ejemplos políticos generales de metaparticipación, como lo fue en su momento la exigencia del derecho al voto de las mujeres, o quizá lo sea en un futuro el sufragio de los menores de 18 años. Pero también se está en la metaparticipación cuando los vecinos de un barrio quieren hacer oír sus peticiones en el ayuntamiento, cuando los trabajadores de una empresa reclaman una mesa de negociación, cuando un colectivo que se siente marginado decide salir del armario, cuando quienes no tienen voz en los medios de comunicación convencionales ponen en circulación medios alternativos, cuando un niño pide la atención de sus mayores. En contextos educativos

⁸ Trilla, *Pedagogía del grup i del projecte. Una aproximació a l'obra de Joaquim Franch*, pp. 341 y ss.

institucionales también podríamos hallar ejemplos de metaparticipación: en los estudiantes que reclamaban en los famosos años sesenta, pongamos por caso, una universidad más democrática; o en las pedagogías antiautoritarias y autogestionarias en las que se ceden a los escolares unos determinados márgenes de participación instituyente ⁹.

En la metaparticipación el objeto de la participación es la propia participación, aunque a menudo surja de situaciones o reivindicaciones con contenidos específicos: el colectivo «H» quiere hacer oír su voz en relación con «J»; advierte que nadie le escucha y llega a la conclusión de que para conseguir «J» deberá hacerse antes con un altavoz. El altavoz es un ejemplo metafórico (y a veces real) del contenido de la metaparticipación.

Ésta consta, pues, de «derechos» (el derecho al voto, a la libre expresión, a la asociación, a la manifestación), «espacios, medios e instituciones para posibilitar la realización de tales derechos» (parlamentos, medios de comunicación, foros, mesas de negociación, redes, consejos de participación, asambleas), y de «competencias personales y colectivas para poder ejercerlos realmente».

Decimos que las competencias participativas —después nos extenderemos más sobre ellas— son contenidos de la metaparticipación porque se pueden tener los derechos y los medios institucionales pertinentes y, a la vez, tener dificultades para usarlos. En este sentido, preparar a los sujetos para la participación es una tarea fundamentalmente educativa. Consiste en facilitar a los individuos la adquisición de las capacidades necesarias para participar. Se trata de ciertas actitudes: la de querer involucrarse en lo que a uno le concierne, la de la tolerancia para aceptar que los demás también lo hagan, y también de ciertas capacidades expresivas y dialógicas para dar forma comunicativa eficiente a los intereses, opiniones y deseos, y para ponerse de acuerdo, negociar, consensuar. Por dar un ejemplo, cuando Paulo Freire entendía la alfabetización como un medio para dar la palabra a quienes estaban inmersos en una cultura del silencio, en cierto modo se estaba refiriendo a estas competencias necesarias para una participación real.

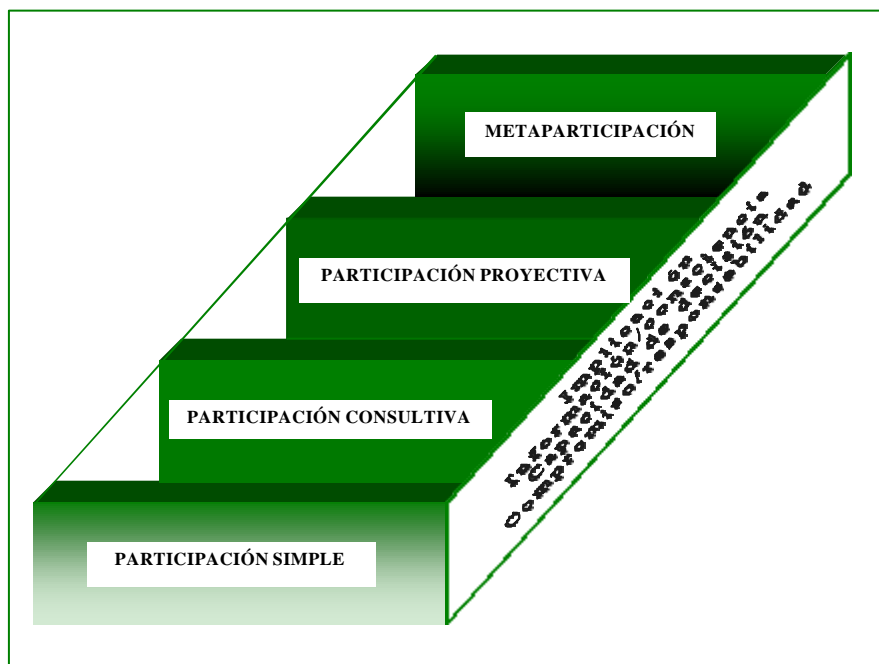
⁹ Una buena y resumida presentación de estas pedagogías se encuentra en el trabajo de Puig, en «Alexander S. Neill y las pedagogías antiautoritarias», en Trilla, *El legado pedagógico del siglo xx para la escuela del siglo xxi*, pp. 151-176.

3. CRITERIOS O FACTORES MODULADORES DE LA PARTICIPACIÓN

Presentadas las cuatro formas de participación que configuran nuestra tipología, nos referiremos a continuación a unos cuantos criterios o parámetros que nos pueden servir al mismo tiempo para dos cosas. En primer lugar, para refrendar algo que ya hemos anticipado, esto es, que globalmente considerados cada uno de los tipos expuestos supone, según el mismo orden en que los hemos presentado, una participación de mayor rango. En segundo lugar, tales criterios permiten también establecer graduaciones dentro de cada uno de los tipos.

Tomaremos en consideración cuatro factores: implicación, información/conciencia, capacidad de decisión y compromiso/responsabilidad. Cada uno de ellos puede darse en grados diferentes, y según sea la resultante de su combinación cabe hablar de mayor o menor participación (fig. 2).

Figura 2



3.1. IMPLICACIÓN

Por implicación entendemos el grado en el que los participantes se sienten personalmente afectados por el asunto de que se trate. Sería algo así como la mayor o menor distancia que existe entre el sujeto y el contenido del proceso en el que se le invita o decide participar. Es un elemento que juega sobre todo en la dimensión emotiva de la participación, y que constituye, por tanto, un factor de motivación favorable a la participación. Uno se siente más o menos impelido a participar y a hacerlo con mayor o menor intensidad, según relacione el asunto de que se trate consigo mismo y con su situación, con sus intereses, deseos, expectativas y problemas. De todos modos, aunque la implicación es un componente de la participación que normalmente juega en sentido positivo, no cabe confundir tales conceptos: podrían darse situaciones de fuerte implicación con grados reducidos de participación, lo cual se explicaría en función del resto de factores intervinientes.

El grado de implicación puede referirse a cada uno de los cuatro tipos de participación expuestos: en un espectáculo deportivo los asistentes «participan» más o menos (animan, aplauden, chillan) según su grado de vinculación emotiva con uno de los equipos que se enfrentan («participación simple»); no es lo mismo que uno sea llamado a opinar sobre un asunto que le concierne muy poco, o que lo sea sobre algo de lo que depende directamente su bienestar («participación consultiva»); sobre la participación proyectiva, ya decíamos que requiere que el sujeto «haga suyo» el proyecto de que se trate; y respecto a la «metaparticipación», hay que decir que difícilmente alguien se plantea luchar para conseguir derechos o canales de participación si en ello no le va nada.

3.2. INFORMACIÓN/CONCIENCIA

Si el criterio anterior jugaba sobre todo en la dimensión afectiva, éste lo hace preferentemente en la cognitiva. Se trata del grado de conciencia que tienen los sujetos sobre el sentido y las finalidades del proyecto, y de la cantidad y calidad de información de que disponen sobre el objeto o contenido del mismo. Actúa también en la motivación o decisión de participar, pues difícilmente puede pensarse que la ignorancia respecto a un asunto determinado estimule la voluntad de intervenir en él. Pero la información juega un papel muy relevante en la calidad del proceso participativo: ser consciente de lo que realmente se pretende con el proyecto y conocer sus implicaciones (variables, afectados, alternati-

vas, posibles consecuencias, etc.) es una condicionante de la eficacia del proceso.

A primera vista podría pensarse que en la participación simple este factor no es muy importante, dado que en ella se trata sólo de hacer acto de presencia y de responder a estímulos; sin embargo, incluso en este tipo tan elemental de proceso participativo la información constituye un factor relevante: es el que puede evitar los fenómenos manipulativos. Respecto a la participación «consultiva», hay que decir que el valor de una opinión está en relación directa con la calidad y cantidad de datos y conocimientos que se poseen relacionados con el asunto sobre el que se opina. Y en la participación «proyectiva» también resulta obvio que el fracaso del proyecto estará asegurado si los participantes actúan desinformados. En la «metaparticipación» este factor está garantizado, porque en todo el proceso los implicados definen los motivos y los objetivos, y el nivel de información se origina en el propio acto de participar.

3.3. CAPACIDAD DE DECISIÓN

La capacidad de decisión constituye un ingrediente fundamental de la participación; tan es así, que las acciones de participar y de decidir a veces llegan incluso a confundirse. De hecho, «capacidad de decisión» tiene dos significados diferentes aunque muy relacionados. Por un lado, puede referirse a la competencia psicológica de que dispone un individuo para tomar determinadas decisiones. Esta competencia está en función de distintas variables: nivel de desarrollo del sujeto, experiencias previas de participación, información de que dispone sobre el asunto de que se trate, etc. Cuando se da este tipo de requerimientos podemos decir que esa persona «está preparada para decidir». Pero el hecho de estar preparado para decidir sobre algo (o para tomar parte en la decisión) no significa necesariamente que se tenga capacidad efectiva de decisión sobre ese algo, ya que no depende sólo de las competencias psicológicas del sujeto sino de aspectos contextuales, legales, políticos, económicos, etc. Depende, en definitiva, de las condiciones factuales y de las relaciones de poder que hagan al caso. Cuando se habla de «capacidad de decisión» habría que precisar el sentido en el que, en cada momento, se usa tal expresión. Eso hay que hacerlo sobre todo cuando se habla de participación infantil, pues a menudo en relación con ella se confunden ambas «capacidades» de decisión; mejor dicho, es frecuente que la negación de la una proceda del no reconocimiento de la otra, lo

cual a veces está justificado y otras no. A los niños se les niegan determinadas capacidades factuales de decisión con el argumento de su inmadurez, es decir, de su supuesta incapacidad psicológica para tomar tales decisiones. Como decimos, esto a veces puede estar justificado, pero quienes abogan por incrementar la participación social infantil lo hacen porque consideran que la capacidad psicológica de los niños para tomar decisiones es mayor que la que habitualmente se les reconoce.

La capacidad de decisión (en el sentido factual que acabamos de ver), como parámetro de la participación, puede localizarse en cada uno de los cuatro tipos antes expuestos, aunque obviamente en los de mayor rango tendrá una presencia más relevante. En la participación «simple» la toma de decisiones puede referirse a la elección de asistir o no o de asistir a eso o aquello, y a la autonomía que puedan tener los sujetos en cuanto a modular su respuesta a los estímulos. En la participación «consultiva» la capacidad de decisión de los sujetos dependerá de si aquella es vinculante o no. Por lo que se refiere a la «proyectiva», es consustancial a la misma el reconocimiento a los participantes de su capacidad de tomar o compartir decisiones. Y, por último, la reivindicación del reconocimiento del derecho a tomar parte en la toma de decisiones constituye, precisamente, uno de los objetos de la «metaparticipación».

3.4. COMPROMISO/RESPONSABILIDAD

El derecho a la participación tiene como correlato el deber de la responsabilidad, esto es, la asunción de las consecuencias que se deriven de la acción participante. Es por eso que toda participación éticamente defendible exige también un cierto compromiso previo con el asunto de que se trate. Por decirlo de otra manera, el compromiso antecede a la participación y la responsabilidad la sucede. En cierto modo, participación, responsabilidad y compromiso se exigen mutuamente y tienden a correlacionarse de forma positiva: a más participación más responsabilidad; y con mayor compromiso más impelido se sentirá el individuo a participar con responsabilidad.

Por todo eso, la exigencia de compromiso y de responsabilidad aumenta según la escala de los cuatro tipos de participación propuestos. En la *simple*, en la medida en que la actividad o el proyecto están muy escasamente en manos de los sujetos participantes, también el compromiso o la responsabilidad que cabe exigirles es menor: sólo puede hacerseles responsables de seguir o no las indicaciones marcadas. Sólo

la transgresión voluntaria y consciente de tales indicaciones llevará aparejada la exigencia de una mayor asunción de responsabilidad; lo que ocurre es que cuando uno decide transgredir el marco de la participación simple es que se sitúa a sabiendas en otro tipo de participación: seguramente en la metaparticipación. Por lo que se refiere a la participación «consultiva», tomar en consideración el criterio de responsabilidad supone admitir que en los procesos participativos las opiniones no son, por decirlo así, impunes. Ello es evidente, al menos, en la participación consultiva vinculante. En realidad, ahí hay un doble vínculo: el de quien solicita la opinión y que consiste en su compromiso de acatarla; y el vínculo de quien acepta darla, que consiste en la asunción de la responsabilidad que le corresponda sobre las consecuencias que conlleve la puesta en práctica de su opinión. Por decirlo así, opinar a la ligera es una forma irresponsable de participación. Y en la que llamamos *proyactiva*, la necesaria contrapartida de compromiso y responsabilidad es obvia: no es éticamente justificable tomar o compartir decisiones en la definición y gestión de un proyecto sin asumir a la vez la parte de responsabilidad correspondiente sobre el resultado y las consecuencias de su realización.

4. CONDICIONES PARA LA PARTICIPACIÓN

156

La participación real y efectiva implica que se den, conjuntamente, al menos tres grandes condiciones: reconocimiento del derecho a participar; disponer de las capacidades necesarias para ejercerlo; y que existan los medios o los espacios adecuados para hacerlo posible. En este último apartado nos vamos a referir a tales condiciones refiriéndolas obviamente al sector de la ciudadanía del que trata el artículo, la infancia, haciendo también énfasis en la perspectiva educativa de la participación.

4.1. EL DERECHO DE LA INFANCIA A LA PARTICIPACIÓN

La participación es un derecho fundamental de toda la ciudadanía. Pero, ¿a quién se considera ciudadano? En realidad, los niños y las niñas no han sido plenamente considerados sujetos de tal derecho hasta la Convención de los Derechos de la Infancia promulgada por las Naciones Unidas en 1989. Éste es quizá el primer documento importante donde se reconoce de forma explícita y clara el protagonismo de la infancia y su capacidad de participar en la sociedad y de ejercer

determinados derechos civiles y políticos¹⁰. Derechos que, a partir de la Convención, van más allá de la cobertura de las necesidades básicas y de la protección, que fueron la clase de derechos que polarizaron anteriores Declaraciones. En el texto de la Convención también se hace constar la necesidad de informar a los niños y a las niñas de sus derechos para que los conozcan y los comprendan, para que puedan reivindicar su cumplimiento y para que se transformen en los deberes y responsabilidades que todo ciudadano tiene que asumir.

Pero, a pesar de la aprobación y de la vigencia de la Convención, como señala Casas, parece que siguen existiendo fuertes resistencias a aceptar que los niños y las niñas sean ciudadanos del presente y no sólo del futuro; son, desde luego, «nuestro futuro social, pero ciudadanos, personas, sujetos de derecho lo son ahora mismo»¹¹. Es por eso que, en documentos sectoriales posteriores a la Convención, se han ido desarrollando propuestas más concretas que insisten en la necesidad de promover la participación de los más jóvenes; por ejemplo, en el seno del Consejo de Europa (1998) se recomendaba a los Estados miembros «Animar a las autoridades locales y a los municipios para que promuevan la participación infantil, y también la de los padres y los niños y niñas juntos, en tantas áreas como sea posible en la vida del municipio, como una forma de desarrollar la responsabilidad dentro de la comunidad y de hacer de la ciudadanía una experiencia real para los niños y las niñas»¹².

Todo ello exige, en primer lugar, que la sociedad vaya modificando su concepción sobre los niños, para confiar en sus capacidades como ciudadanos activos y comprometidos; y, en segundo lugar, que los

¹⁰ Algunos de los artículos que hacen referencia a los derechos civiles y políticos son: «El niño tiene derecho a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afectan. También debe ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que le afecte». (Art. 12); «El niño tiene derecho a la libertad de expresión. Ello incluye la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, siempre que esto no perjudique los derechos de los otros.» (Art. 13); «El niño tiene derecho de libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. Con la guía de los padres y las limitaciones establecidas por la ley». (Art. 14); «El niño tiene derecho a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas. Con las únicas limitaciones que establezca la ley como necesarias en una sociedad democrática». (Art. 15). (Naciones Unidas, *Convención sobre los Derechos de la Infancia*, 1989).

¹¹ Casas, *Infància i participació en el marc de la ciutat*, op. cit., p. 467.

¹² Council of Europe, *Recommendation(98) 8 of the Committee of Ministers to Member States on children's participation in family and social life*.

adultos aprendan a escuchar y a tener en cuenta lo que nos sugieren. Eso introduce ya la segunda condición que citábamos: el desarrollo de la capacidad de participar.

4.2. LA CAPACIDAD DE PARTICIPAR

El derecho a la participación social de la infancia supone el reconocimiento de que este sector de la población goza de una cierta capacidad genérica para participar. Ahora bien, esta capacidad genérica, para hacerse realmente efectiva, debe desarrollarse. Por eso es necesario no sólo admitir el derecho a participar, sino también formar a los individuos para que puedan ejercerlo eficazmente.

Aunque no podemos extendernos ahora en este punto, sí interesa enfatizar dos aspectos. El primero es que, como ya avanzamos, la más eficaz formación para la participación es aquella que se consigue a través de la propia práctica de la participación; es decir, aquel principio del activismo pedagógico (el famoso *learning by doing*) también se aplica a nuestro tema. El segundo aspecto es que el desarrollo de las competencias participativas abarca todo el arco de las dimensiones de la educación, es decir, conocimientos, destrezas y habilidades, actitudes y valores. A eso nos vamos a referir a continuación.

Franch, en un texto de 1985, decía que la educación consiste en «aprender a actuar» (adquirir instrumentos para intervenir en la propia realidad), «aprender a relacionarse» (adquirir las capacidades para interactuar con los demás) y «aprender a pensar» (construir la forma específica de interpretar la realidad)¹³. Más recientemente, en el conocido Informe Delors, *La educación encierra un tesoro*, se hablaba de cuatro dimensiones: «aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser»¹⁴. Pues bien, el aprendizaje de la participación abarca, como veremos a continuación, elementos que se refieren a cada una de estas dimensiones.

La primera («aprender a conocer») se referiría a los conocimientos y a la información necesarios para participar. Ante todo, al conoci-

¹³ Trilla, *Pedagogía del grupo y del proyecto. Una aproximación a la obra de Joaquim Franch*, pp. 280 y ss.

¹⁴ Delors y otros, *La educación encierra un tesoro*.

miento de los propios derechos que legitiman la participación infantil, a los que nos acabamos de referir. Aunque la competencia psicológica para participar se puede poseer con independencia de su reconocimiento legal, no hay duda de que el hecho de ser consciente de tal derecho promueve el uso de la competencia correspondiente. Por eso las declaraciones de derechos, fundamentalmente las referidas a los niños (Convención, etc.), suelen incluir cláusulas de divulgación. En segundo lugar, aprender a conocer también debe referirse a la posibilidad de hacerse con toda la información necesaria para participar, en cada caso, con conocimiento de causa. Información y participación, como veíamos, son conceptos íntimamente vinculados; por tanto, aprender a participar es también aprender a informarse, aprender a buscar, seleccionar y elaborar el conocimiento pertinente. Y, de forma muy especial, en esta vertiente cognitiva la participación supone, así mismo, desarrollo de la capacidad crítica, esto es, la capacidad para generar un conocimiento valorativo de la realidad; un conocimiento que surge de la contrastación entre lo que hay y lo que debería haber.

El conocimiento es condición necesaria para la participación, pero ésta no se circunscribe al ámbito del conocer sino que forma parte del ámbito del actuar. Por tanto, el «aprender a hacer», referido a la participación, consistirá en la adquisición de todas aquellas capacidades (habilidades, destrezas, procedimientos e incluso actitudes y valores) relativas a la acción participativa. Muchas de ellas tienen que ver con la tercera dimensión señalada («aprender a vivir juntos» o «aprender a relacionarse»). Al fin y al cabo la participación es siempre una acción social, colectiva, relacional. Lo es en un doble sentido: porque generalmente se participa de forma colectiva o grupal, y porque el objeto de cualquier participación es también social. Por eso las habilidades sociales, las competencias lingüísticas y dialógicas, la empatía, las estrategias para la resolución de conflictos, la tolerancia... forman parte del repertorio de actitudes y procedimientos asociados a la competencia participativa.

Por último, el «aprender a ser» referido a la participación supone el desarrollo de la identidad de los sujetos que corresponde a la ciudadanía. Esto es muy importante en relación con la infancia, pues constituye aun en la actualidad uno de los más notorios déficit. En la misma medida en que el mundo adulto no percibe a los menores como ciudadanos de hecho y de derecho, tampoco los niños se autoperciben así. Y sin esta conciencia de ciudadanía, es difícil que alguien se sienta movido a la participación social.

4.3. LOS ESPACIOS PARA LA PARTICIPACIÓN

Reconocido el derecho a participar y supuestas las competencias necesarias, para que haya realmente participación se precisan también los canales, los medios o los espacios idóneos para vehicularla. Sin duda, la familia, la escuela y las otras instituciones educativas constituyen los ámbitos más inmediatos o cercanos para la participación infantil. Respecto a algunas de tales instituciones, sobre todo en países que disponen de legislaciones educativas de carácter progresista, la participación de los niños está incluso promulgada, aunque no siempre cuenta con la operativización necesaria para hacerla eficaz. Existen también concepciones pedagógicas, métodos de enseñanza-aprendizaje y formas de organización escolar que pretenden fomentar y hacer realidad la participación de los alumnos. Pero éste no es el lugar para tratar de todo ello, puesto que este trabajo ha querido referirse desde el principio a otros ámbitos de la participación infantil. En concreto, a la participación social o comunitaria. Los consejos infantiles, a los que antes nos hemos referido, serían un ejemplo de los espacios específicos existentes para posibilitar la participación de los niños en su comunidad. Pero hay muchos más y tampoco es posible hacer ahora el inventario de tales espacios o medios ¹⁵. Simplemente, para ir concluyendo, vamos a comentar algunas de las condiciones que, a nuestro parecer, deberían cumplir tales espacios para que, a la vez que se constituyen en escenarios de participación social infantil, se resuelvan en experiencias formativas para la participación.

Han de permitir actuar sobre el entorno próximo y la vida cotidiana porque son conocidos y se pueden transformar perceptiblemente

La participación social infantil no puede tener como objeto abstracciones o realidades que estén fuera de su alcance. Es necesario promover experiencias que permitan a los niños aprender a intervenir participando de su entorno más cercano, que es sobre el que tienen la información suficiente, lo que les facilitará poder opinar y actuar. El bagaje que poseen los niños, el hecho de estar cada día en contacto

¹⁵ En los libros de Hart (*op. cit.*, 1997), Tonucci (*op. cit.*) y de Winter hay una amplia, documentada y comentada relación de medios y experiencias realizadas en este sentido.

directo con la calle, y con esa mirada tan sana y a la vez tan nítida, hacen que su conocimiento pueda tener la misma validez que la de cualquier adulto. Si las experiencias en las que se implican los niños y las niñas giran en torno a asuntos que son conocidos, ello garantiza un «clima de seguridad para participar» porque los temas sobre los que trabajan son abordables y tienen una dimensión y complejidad a su medida. Se evitan los miedos a ser interrogados y/o evaluados por un adulto. Hay que garantizar la posibilidad de hacer cosas con el conocimiento práctico adquirido por la experiencia directa de las diferentes situaciones de la vida cotidiana.

Han de explicitar las intenciones y el proceso de la participación

Para que sea posible aprender a participar participando, es necesario que los niños y las niñas se signifiquen en el proceso desde su origen, o, como mínimo, que se impliquen en la redefinición del mismo. Como acabamos de señalar, es muy importante que los niños conozcan la realidad sobre la que van a actuar, pero no menos importante es que se apropien del objetivo que persigue su intervención en una actividad o proyecto, y que definan los motivos que les llevan a involucrarse en esa acción. En la medida en que los niños puedan tomar parte en ese proceso, conocerán las condiciones y los límites de su participación, así como los comportamientos o acciones que deben poner en marcha. Cuando se establecen las condiciones de la participación es necesario definir el plan de acción, o, lo que sería lo mismo, los diferentes momentos o fases en que se desarrollará el proceso. Aquí es muy importante de nuevo la implicación de los niños, sobre todo si van a ser ellos quienes vayan a desarrollar la propuesta, porque establecerán aquellos procesos que son factibles y que se pueden comprometer a llevar a cabo. En el momento que se produzca la experiencia de participación es conveniente ir definiendo y redefiniendo las etapas, así como generar todo un proceso de reflexión conjunta para poder establecer con claridad los pasos y pautas seguidas, los aspectos que han facilitado o dificultado la acción y valorar los resultados obtenidos.

Este requisito es fundamental en situaciones de «participación proyectiva» y de «metaparticipación». Crea un proceso de reflexión guiada sobre la propia participación, preparando a los niños para otras iniciativas en las que podrán tener un mayor grado de autonomía y

dominio sobre el proceso, de manera que cada experiencia participativa aporte un conjunto de referencias valiosas para posteriores situaciones.

*Han de ser espacios genuinos y reales
de participación infantil*

Con eso nos queremos referir a que deben ser espacios adaptados a las condiciones sociales y psicológicas de la infancia. Diversas experiencias han mostrado que la simple translación de formatos adultos resulta generalmente inapropiada. No se trata de mimetizar, sin más, determinadas estructuras políticas existentes (parlamentos de niños, alcaldes infantiles, etc.), cuanto de buscar aquellas formas institucionales en las que los niños puedan sentirse cómodos sin necesidad de adoptar determinados papeles que no corresponden a su idiosincrasia. En ocasiones, estas formas mimetizadas de la organización política vigente lo que consiguen es, por un lado, infantilizar tales formas, y, por otro, «adultizar» superficialmente a los niños. Con todo ello, la participación se convierte en una suerte de simulacro o de «representación», quizá muy atractiva de cara a la galería y como forma «ornamental», pero con muy escasa proyección participativa. No se trata de que los niños «jueguen» a ser adultos o de que jueguen a participar como si lo fueran, sino de que se impliquen como lo que son. Los niños, por su cuenta, ya juegan a imitar a los adultos, lo que constituye una experiencia formativa importante; pero de lo que aquí hablamos no es de eso sino de experiencias genuinas y reales de participación.

Cuando se propone o genera un espacio participativo ha de ser asumiendo todas sus implicaciones y estando en disposición de acoger las sugerencias y observaciones que hagan los niños. Hay que garantizar que se trata de participación real, en la que aquello de lo que se hable o se decida pueda tener efectos constatables, que el trabajo y el esfuerzo realizado por los niños sea tenido en cuenta y considerado para mejorar la realidad. Los niños y las niñas han de poder ver los resultados de su trabajo y que se hagan públicos para que el resto de la ciudadanía pueda apreciarlos. También es una motivación para seguir participando y reforzando su compromiso con la comunidad.

Pero es obvio que no todo, ni quizá la mayor parte de lo que los niños propongan, podrá o deberá llevarse a cabo. Pretender eso sería irreal o demagógico, incluso antidemocrático. Participar supone reconocer la pluralidad de opiniones y la existencia de intereses contrapuestos.

Y eso también lo tienen que aprender los niños mediante sus experiencias de participación. Han de aprender que no siempre uno va a salirse con la suya, que las decisiones hay que negociarlas, que los consensos no son fáciles de obtener, que en lo que afecta a todos habrá que acatar la opinión de la mayoría, pero que ésta deberá respetar a las minorías. Cuando la participación es real no escamotea los conflictos. Y la experiencia de los mismos también forma parte del aprendizaje de la participación.

BIBLIOGRAFÍA

CASAS, F. (1995): «La participación de los niños y niñas en la sociedad europea», en *Infancia y sociedad*, núm. 31/32, pp. 37-49.

— (1998): *Infancia: Perspectivas psicosociales*. Barcelona, Paidós.

— (1999): «Infància i participació en el marc de la ciutat», en AJUNTAMENT DE BARCELONA: *Per una ciutat compromesa amb l'educació*, vol. 1. Barcelona, Ajuntament de Barcelona, pp. 466-480.

COUNCIL OF EUROPE (1998): *Recommendation(98)8 of the Committee of Ministers to Member States on children's participation in family and social life*. Explanatory Memorandum.

CORTINA, A. (1993): *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid, Ed. Tecnos.

DELORS, J., y otros (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Ed. Santillana.

GALCERÁN, María del Mar (2000): *La participación en els centres de temps lliure*. Tesis doctoral inédita, dirigida por J. Puig y J. Trilla. Universidad de Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

HART, R. (1993): *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá, UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

— (1997): *Children's Participation. The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. Londres, UNICEF, Earthscan Pub. Ltd.

HOYOS, G. (1995): «Ética comunicativa y educación para la democracia», en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 7, enero-abril, pp. 65-91.

PUIG, J.; MARTÍN, X.; ESCARDÍBUL, S., y NOVELLA, A. (1999): *Cómo fomentar la participación en la escuela. Propuestas de actividades*. Barcelona, Graó.

PUIG, J. (2001): «Alexander S. Neill y las pedagogías antiautoritarias», en Trilla, J. (coord.): *El legado pedagógico del siglo xx para la escuela del siglo xxi*. Barcelona, Ed. Graó, pp. 151-176.

PUJOL, M. (1999): «Una ciudad a medida de niños y niñas», en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 278, pp. 62-66.

SUREDA, J., y TRILLA, J. (1993): «Education in urban settings: the educating city», *Bulletin of the International Bureau of Education*, núm. 266-267.

TONUCCI, F. (1997): *La ciudad de los niños*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

TRILLA, J. (1993): *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona, Anthropos.

— (1999): «La ciudad educadora: génesis, usos, significados y propuestas», en VV. AA.: *As cidades e os rostos da exclusão*. Oporto, Universidade Portucalense, pp. 85-120.

— (1999): «La ciudad educadora. De las retóricas a los proyectos», en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 278, pp. 44-50.

— (2000): *Pedagogía del grup i del projecte. Una aproximació a l'obra de Joaquim Franch*, Barcelona, Ed. 62-Rosa Sensat.

VERHELLEN, E. (1992): «Los derechos del niño en Europa», en *Infancia y Sociedad*, núm. 15, pp. 38-60.

— (1997): *Convention on the Rights of the Child*. Bélgica, Garant.

WINTER, Micha de (1997): *Children as Fellow Citizens. Participation and Commitment*. Abigdon, Radcliffe Medical Press Ltd.