

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO**



Participación infantil: posibilidades y desafíos desde la perspectiva de un grupo de niños y niñas del centro poblado "La Garita"

Tesis para optar por el título de Magister en Psicología
Comunitaria que presenta:

KARINA VIOLETA PADILLA MALCA

Mag. Miryam Rivera Holguín (Asesora)
Mag. Marisa Horna Padrón (Jurado)
Mag. Jorge García Escobar (Jurado)

LIMA-PERÚ
2012

A mi papá, Saulito, porque fue, es y será siempre mi ejemplo y gran inspiración...

A todos los niños y niñas de La Garita, porque entre risas, travesuras y des-orden me enseñaron la importancia de sonreírle a la vida.

Agradecimientos

A las y los pobladores de La Garita, en especial a los niños y a las niñas que aceptaron participar en este estudio. Gracias por haberme permitido compartir tantas experiencias y aprendizajes, sobre todo gracias por haber alimentado mi interés por el trabajo con niños y niñas.

A mi familia, a mi mamá y a mi papá que me han apoyado en cada etapa de mi vida y me han acompañado en cada logro y desafío, a ellos mi amor y profunda gratitud. A Judith y Luis, que como hermanos hemos sabido apoyarnos. Gracias por las risas, los abrazos y ese aliento y apoyo constante.

A Miryam Rivera, mi asesora, por su apoyo, paciencia, compromiso y aliento para terminar este trabajo de investigación. Gracias, también, por sus sugerencias, aportes y valiosos comentarios que han enriquecido cada parte del texto.

A Marisa Horna y Jorge García, por sus comentarios, aportes y sugerencias que han colaborado en la mejora del documento.

A Gina Arnillas y Magaly Nóbrega, por su colaboración y aportes al trabajo de investigación.

A Eloy Neira, por sus consejos, compañía y cuidado. Gracias por sus detallados comentarios en el trabajo de tesis. Gracias, también, por sus lecciones de “Tayta” en el día a día, que sin duda me han fortalecido como persona y a nivel profesional.

A Kathy Fourment, Guzmán Oveja, Benji Pérez, Marité Rodríguez y Clara Wiese, por su colaboración en la realización de este estudio y por su apoyo y amistad incondicional en cada momento. Gracias amigos por las “palmaditas al hombro”, por acompañarme y darme el soporte que necesitaba.

A Raúl Soto y Pedro Alfaro, por su importante compañía y colaboración en este trabajo y en el día a día.

A Tesania Velázquez, por haberme guiado y acompañado en mi formación profesional, por haber fomentado mi interés por la psicología comunitaria y gracias por sus palabras de aliento y sugerencias al trabajo de tesis.

A Gastón Garatea, Patricia Ruiz-Bravo y a todos mis amigos y amigas de la Dirección Académica de Responsabilidad Social, gracias por la oportunidad de pertenecer al proyecto “Reconstruyéndonos”. Gracias por toda la experiencia compartida, porque en cada interesante discusión me ayudaron a darle forma al presente estudio y a enriquecer y reafirmar mi interés profesional. Gracias por su apoyo, soporte y contención.

Resumen

El objetivo del presente estudio es identificar y analizar el estado de la participación infantil, desde la perspectiva de los niños y niñas, en el centro poblado La Garita, ubicado en departamento de Ica, zona afectada por el terremoto del 2007. Para lo cual se realizó una sesión grupal en la que se identificó recursos, necesidades y acciones; asimismo se utilizó un Instrumento para monitorear y evaluar la participación infantil; y, además, se realizaron entrevistas cualitativas. Los participantes fueron 6 niños y 4 niñas, entre 8 y 12 años. Los resultados permiten visibilizar a los niños y a las niñas con capacidades para realizar diagnósticos acerca de sus derechos, de sus recursos y de sus necesidades sentidas. Asimismo, se reconoce su capacidad para emitir opiniones y posicionarse críticamente frente a su entorno. De igual modo, la investigación permitió conocer que realizan algunas acciones, principalmente relacionadas al cuidado en el ámbito privado, y además realizan propuestas para la solución de sus necesidades sentidas, un ámbito un espacio importante del despliegue de las capacidades encontradas se dio luego del terremoto. Finalmente, los niños y las niñas identifican limitaciones para promover su participación, vinculadas a características de ellos y ellas, a las relaciones de poder existentes y aspectos del contexto del centro poblado, ante las cuales los niños y niñas formulan propuestas para el establecimiento de relaciones que promuevan la participación y ciudadanía.

Palabras clave: Participación infantil, Terremoto, Capacidades, Limitaciones, Derechos

Abstract

This paper has as objective the identification and analysis of child participation, from the point of view of the children, in the village of La Garita, placed in the Department of Ica, not far from the epicenter of the 2007 earthquake. A group session was carried out in order to identify the children resources, needs and actions together with the implementation of different tools such as qualitative interviews for the evaluation and surveillance of child participation. 10 children (6 girls and 4 boys), aged between 8 and 12 years old, took part in the study. The results allow us to see the children as owners of capacities to develop diagnostics about their rights, resources and felt needs. Furthermore, they were observed to have the capacity to state opinions and take positions in relation with their environment. The research also showed that the children develop tasks related mainly to taking care of the private sphere and make suggestions to solve their felt needs, something closely related to the deployment of capacities that occurred as a consequence of the earthquake. Finally, the children also identified the existing limits for the promotion of their participation. These limits are linked to their characteristics, to the existing power relations and to the features of the village and are incorporated when they propose activities in order to establish new relations enhancing participation and citizenship.

Key words: Child participation, Earth wake, Capabilities, Limitations, Rights

Participación infantil: posibilidades y desafíos desde la perspectiva de un grupo de niños y niñas del centro poblado “La Garita”

ÍNDICE	
INTRODUCCIÓN	I
MARCO TEÓRICO	1
Niños y niñas como sujetos de derechos	1
¿Qué es la participación infantil?	4
Construcción de ciudadanía desde la participación en la solución de las necesidades sentidas	15
Participación infantil en un contexto post-desastre	20
Contexto: Centro Poblado La Garita	21
Recursos y necesidades	23
Los niños y las niñas de La Garita	24
Planteamiento del problema	26
MÉTODO	29
Tipo de investigación	29
Participantes	29
Técnicas e instrumentos	30
Procedimiento	32
Aspectos éticos	33
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	35
Los niños y las niñas identifican sus recursos y necesidades	35
Sobre sus derechos... la mayoría ya saben	44
Realizan acciones y hacen propuestas para solucionar sus necesidades	52
Participación infantil: entre lo público y lo privado	53
Para el terremoto... entre todos y todas nos ayudamos	60
Desafíos y propuestas para la participación infantil	64
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES. Nuevas formas de relación: hacia la construcción de nuevas ciudadanías	75
REFERENCIAS	81
ANEXOS	87

INTRODUCCIÓN

La psicología comunitaria considera la participación como un factor trascendental para desarrollar procesos de autocontrol, autogestionamiento y reconocimiento de capacidades (individuales y colectivas) que conduzcan a lograr la transformación social (Montero, 2005; 2006; 2010; Serrano-García y Vargas, 1992).

En ese sentido, Montero (2006) plantea que los actores sociales que participan en acciones de transformación poseen y ven desarrolladas sus capacidades de decisión, de control de sus propias acciones y de responsabilidad de sus consecuencias, lo cual está relacionado con poseer una concepción de sí mismos como sujetos con agencia- es decir con la capacidad para actuar de manera autónoma y provocar cambios y mejorías en su calidad de vida (Sen, 2000). Asimismo, se afirma que el desarrollo comunitario está vinculado con el fortalecimiento de la ciudadanía, la cual implica que las personas reconozcan sus derechos y deberes para que participen de manera comprometida en la toma de decisiones y acciones dirigidas a producir cambios en su comunidad, generando soluciones a sus necesidades compartidas (Montero, 2005; 2006).

Se prioriza además el trabajo con poblaciones vulnerabilizadas y en situaciones de desventaja, condiciones derivadas de las relaciones y dinámicas existentes en el contexto. Es así que un grupo vulnerado en nuestra sociedad lo constituyen los niños y las niñas. Esto debido a las relaciones de poder que forman vínculos de control-dominación (Cussiánovich, 2009b), como las relaciones entre adulto y niños y niñas que suelen ser desiguales con desventaja para estos y estas últimas a quienes se considera diferentes y/o inferiores. Las situaciones de vulnerabilidad se deben, entre otras cosas, a que generalmente las necesidades e intereses son abordados por adultos en función de los intereses de estos, sin tomar en cuenta la percepción y opinión de los niños y las niñas (Casas, 1992). Como consecuencia, las situaciones de desventaja suelen verse agudizadas por eventos disruptivos -como los terremotos- los cuales podrían contribuir a tener una concepción de los niños y las niñas como sujetos de protección.

Promover procesos de fortalecimiento de capacidades supone la necesidad de admitir que se trabaja con sujetos de discurso y acción, lo cual implica considerar a las comunidades como entidades activas y con capacidades para su transformación (Martínez, 2006; Montero, 2010). Esta misma idea es la que se necesita para poder atribuir a los niños y a las niñas el derecho a la participación infantil, pues involucra considerarlos sujetos activos, en el ejercicio de sus derechos y protagonistas de sus dinámicas sociales (Restrepo, 2007).

Desde el Marco de Capacidades y Desarrollo Humano se afirma que ver a los niños y a las niñas como sujetos con agencia implica atribuirles capacidades de autonomía, autodeterminación y posibilidades para reconocer sus prioridades y expresar sus puntos de vista (Ballet, Biggeri y Comim 2011; Horna y Ballet, 2011). En ese sentido, se menciona que, para el desarrollo de capacidades de participación infantil, es vital el involucramiento de los niños y de las niñas en actividades que permitan el desarrollo de sus capacidades de autogestionamiento (Ballet, Biggeri y Comim 2011).

Sin embargo, por las relaciones inequitativas, previamente mencionadas, la participación infantil no siempre es valorada o promovida ni por los adultos ni por los mismos niños y niñas (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2008). Por ejemplo, el valor social de la infancia suele estar puesto en el futuro, se menciona que ellos y ellas son el futuro del país, los futuros ciudadanos, etc., situándolos en un estado de 'moratoria social', resultando difícil situarlos como ciudadanos y ciudadanas en el presente (Casas, 2006).

A pesar del escenario poco favorecedor para los niños y las niñas, en los últimos tiempos se viene trabajando desde distintas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales a favor de que se hagan cumplir los derechos de los niños y de las niñas; entre ellos el derecho a la participación. De esta manera buscamos contribuir con este trabajo a partir de la presente investigación la cual tiene como objetivo conocer cuál es el estado de la participación infantil en el Centro Poblado "La Garita", ubicado en la provincia de Chincha, en Ica, zona afectada por el terremoto del 2007, como una forma de continuar la discusión sobre la importancia de promover la participación infantil teniendo a los niños y a las niñas como protagonistas de la investigación.

Asimismo, visibilizar las capacidades de los niños y de las niñas y los desafíos por trabajar en torno a la participación infantil, contribuirá a dar luces de cómo promover condiciones necesarias para contribuir a la formación de ciudadanos que se involucren protagónicamente en acciones para la búsqueda del desarrollo de su comunidad, desde su vida infantil hasta la vida adulta. De igual modo favorecería a tener una concepción integral de los niños y de las niñas con conocimiento de sus derechos y consecuencias de sus compromisos, como parte de la ciudadanía infantil (Save the children, 2006).

En el mismo sentido, es importante mencionar que los niños y niñas participantes son parte del proyecto "Reconstruyéndonos" que viene desarrollando la Dirección Académica de Responsabilidad Social (DARS) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) en el centro poblado desde el año 2009, por lo que los hallazgos de esta

investigación contribuirán al trabajo que se viene ejecutando, en relación a la promoción de la participación infantil.

La investigación está organizada de la siguiente manera: en el primer acápite se presenta una revisión bibliográfica que permitirá tener una mejor aproximación teórica del tema de participación y ciudadanía infantil, así como de la participación de los niños y de las niñas en contextos post-desastre. Seguidamente se pasa a describir la metodología utilizada, mencionando los participantes, las técnicas e instrumentos, el procedimiento realizado y los aspectos éticos. Luego, se presentan los resultados y la discusión de los mismos, buscando comprender los hallazgos obtenidos a partir de la revisión teórica y tomando aspectos del contexto del centro poblado en torno a la participación infantil. Finalmente se exponen las referencias bibliográficas utilizadas y los contenidos anexos necesarios.

MARCO TEÓRICO

En la presente sección se presentarán aproximaciones teóricas respecto al concepto de participación infantil, tales como los significados que se atribuyen al concepto de infancia para conocer los factores que facilitan y/o obstaculizan la participación. Se abordará, también, cómo se promueve la ciudadanía a partir de la participación de los niños y de las niñas en la solución de sus necesidades. Asimismo, se expondrán aspectos teóricos vinculados a la participación en contextos post-terremoto.

Niños y niñas como sujetos de derechos

La infancia ha sido abordada desde diferentes perspectivas y disciplinas. Puede ser entendida como un periodo de vida con diferentes etapas en las que, dependiendo del estadio de desarrollo, se generan cambios a nivel físico, psicológico, cognitivo y social (Defensoría del Pueblo, 2009; UNICEF, 2008). Sin embargo, se evidencia que no existe consenso entre los autores con relación a la definición de la denominación y la duración de las distintas etapas.

Otra acepción de infancia es el concepto demográfico vinculado a un conjunto de población de un intervalo de edad determinado; o como el conjunto de características psicosociobiológicas de un grupo de sujetos en proceso de desarrollo que no cumplen las características necesarias para considerarlos en una etapa posterior de desarrollo (Casas, 1992).

No obstante, diversos autores (Casas, 1992, 2006; Cillero, 1999; Smith, Taylor y Gollop, 2010) coinciden en que la infancia es una construcción sociocultural que va cambiando con el paso del tiempo. Desde esta perspectiva, estaría definida por lo que cada sociedad, en un momento histórico dado, concibe y dice qué es. Es decir, no sólo se la representa como un grupo de personas con determinadas características sino que resulta de la idea o conjunto de ideas, más o menos compartidas, acerca de lo que es la infancia. Esta perspectiva permite dejar de lado el concepto de que el desarrollo infantil tiene cambios universales, predecibles en edades y etapas particulares, sin tomar en cuenta el contexto. Se empieza a entender que el desarrollo de los niños y de las niñas se considera en un contexto sociocultural, llevando a comprender los factores asociados a la infancia en los marcos sociales, culturales e históricos y al carácter dinámico de las y los mismos (Ballet, Biggeri, y Comim, 2011; Smith, Taylor y Gollop, 2010). En otras palabras: nos encontramos ante una definición que es relacional, histórica y contextual.

Casas (2006) afirma que las representaciones sociales que se tengan acerca de la infancia nos van a permitir conocer y entender las interacciones y relaciones que se establecen en cada sociedad con el conjunto de población al que se denomina infancia. Entonces, depende de la representación que se tenga de los niños y de las niñas para considerarlos y considerarlas como sujetos de derecho, con agencias para la transformación social o, de otro lado, sostener a la infancia como pasiva.

De este modo, se puede tener una representación de los niños y de las niñas como incapaces e inmaduros y de la infancia como una etapa idílica y feliz, relacionándola con inocencia, pureza y vulnerabilidad, justificando la necesidad de sobreprotección (Barrios y Claros s/f; Casas, 2006; Smith, Taylor y Gollop, 2010). De otro lado, se la puede significar como una representación negativa, que conlleva la necesidad de corregir la rebeldía inherente a la infancia. Esta valoración se vincula con la necesidad de control y desvalorización de lo infantil (Barrios y Claros s/f; Casas, 2006). A pesar de que dichas miradas tienden a ver a los niños y a las niñas como víctimas de contextos de pobreza, limitando el desarrollo de estrategias que los sitúen como agentes (Horna y Ballet, 2011) y pasándolos a contemplar como sujetos de protección del mundo adulto, se ha empezado a entenderlos como sujetos de derechos y con capacidades para participar en la transformación de las condiciones que los afectan (Restrepo, 2007).

Así, no siempre se tuvo una visión de los niños y de las niñas como sujetos de derecho. A pesar de las críticas y debates, un hito importante fue la estipulación del marco internacional en la Convención sobre los Derechos de los Niños y las Niñas (CDN) realizada en el año 1989. Antes de esto los niños, las niñas y los adolescentes solían ser históricamente ignorados y no se reconocía su condición de sujetos de derecho; por el contrario, eran entendidos como objetos de protección por parte del Estado, de la sociedad, de los padres de familia o de los tutores, estando limitada, de esta manera, su participación a ámbitos domésticos (Botero y Victoria, 2006; Defensoría del Pueblo, 2009).

En la CDN (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003; Defensoría del Pueblo, 2009; Martínez, Urbina y Mendoza, 2011) se reconocen cuatro categorías de derechos: los de *protección*, que garantizan a los niños y las niñas protección contra cualquier tipo de violencia; los de *provisión*, referidos a gozar de un desarrollo óptimo e integral de bienestar; los de *prevención*, que suponen estar alerta ante cualquier situación que pueda vulnerar los derechos infantiles y que constituyen un importante factor en poblaciones post-desastres (Centro de Naciones Unidas para el Desarrollo Regional (UNCRD), 2009; UNICEF, 2010)); y, por último, el derecho a la *participación infantil*, como un derecho

fundamental para el desarrollo infantil y la construcción de su ciudadanía. En este último se contempla, por ejemplo, el derecho de los niños y de las niñas a expresar libremente sus ideas y que éstas sean respetadas, así como la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones; además, contempla el derecho a ser escuchados y a pronunciar una opinión sobre las cuestiones que les conciernen.

Perú se suscribió a la CDN en 1990 y dos años después promulgó el Nuevo Código de los Niños y Adolescentes (Ley N° 27337), un documento legal de carácter nacional y con rango de ley donde se determinan los derechos y deberes de los niños, niñas y adolescentes (Martínez, Urbina y Mendoza, 2011) y que está basado en dicha convención. El Código fue rectificado en el año 2000 para incluir nuevas propuestas legislativas y modificaciones.

Los derechos y deberes incluidos en la Ley N° 27337 se estructuran bajo cinco principios suscitados por los compromisos ratificados en la CDN. Estos son: considerar a los niños y a las niñas como sujetos sociales de derecho; mantener un interés superior en los niños y las niñas; promover el derecho a la no discriminación; sostener que los derechos de la infancia son un compromiso de todos y todas los integrantes de la sociedad; y, finalmente, promover el desarrollo integral de los niños y las niñas (Martínez, Urbina y Mendoza, 2011). Sin embargo, hay que tener en cuenta que la sociedad debe asegurar que estos derechos no sean solo nominales sino que, además, se generen mecanismos para que se vuelvan en oportunidades reales (Ballet, Biggeri, y Comim, 2011).

En el mismo sentido, se han dado experiencias participativas importantes como el Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC) que busca promocionar el protagonismo de los niños, de las niñas y de los adolescentes trabajadores (Cussiánovich, 2009a; b; Cussiánovich y Márquez, 2002). También se encuentra el programa impulsado por el gobierno, el Consejo Consultivo de Niñas, Niños y Adolescentes, conformado por niños, niñas y adolescentes elegidos democráticamente, que tiene como objetivo ser un espacio participativo de carácter consultivo que permita la emisión de opiniones y observaciones, y la realización de propuestas para colaborar con la formulación de políticas públicas (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP), 2006).

Así, con la labor de la CDN y con el trabajo previo y posterior a la convención de diferentes autores y movimientos políticos, se comenzó la tendencia a no definir a la infancia, solamente, como una fase de la vida definida a partir de las ideas de

dependencia o subordinación ante el mundo adulto, sino que empieza a ser representada como una época de desarrollo efectivo y progresivo de la autonomía personal, social y jurídica. Surge además el reconocimiento de la capacidad de los niños y de las niñas como titulares de derechos y deberes, lo cual supone, por un lado, el disfrute de un derecho y, por el otro, el poder para ejercitarlo (Cillero, 1999; Cussiánovich, 2009a; Defensoría del Pueblo, 2009).

Consecuentemente, se empieza a identificar a los niños y a las niñas como sujetos activos en el ámbito individual y colectivo, en el ejercicio de sus derechos, y como agentes protagónicos en la dinámica y desarrollo de su comunidad, en diferentes escenarios y esferas tales como la familiar, la educativa, el comunitario, entre otras (Restrepo, 2007). El protagonismo relacionado a la participación infantil conlleva la importancia de afirmar y potenciar las capacidades de los niños y de las niñas para comprender sus necesidades, para pronunciarse críticamente frente a las mismas, así como para poder organizarse y participar en la transformación de su contexto. Este proceso implica también que, desde los adultos, se reconozca que la participación enriquece y es necesaria para la promoción de la ciudadanía y el desarrollo integral de los niños y de las niñas (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003; Save the Children, 2006).

¿Qué es la participación infantil?

Como se ha mencionado, la participación es uno de los pilares para lograr objetivos como el fortalecimiento de capacidades, la transformación y el cambio social (Montero, 2006; Serrano-García y Vargas, 1992). Ferullo de Parajón (2006) señala que el modo de definir la participación ha ido evolucionando a lo largo de la historia; se ha pasado de entenderla como una simple expresión de información sobre las necesidades, opiniones e ideas hasta vincularla con el poder de los sujetos de tener mayor control en la toma de decisiones.

Una de las autoras que define la participación con el enfoque de representar a los sujetos con más control es Montero (2005; 2006; 2010), quien afirma que esta es un proceso organizado, colectivo, libre e incluyente en el que existen diferentes actores, actividades y grados de compromiso. Añade que es un proceso guiado por valores y estrategias que buscan cumplir objetivos compartidos a partir de necesidades sentidas y que, a su vez, conduce a producir transformaciones tanto comunitarias como individuales.

Priorizar metodologías participativas permite la transmisión de tradiciones y conocimientos. Además facilita el intercambio de ideas, deseos y necesidades

individuales para pasar a identificar los aspectos que son compartidos por las personas de la comunidad. Fomenta también el reconocimiento de las cualidades, recursos individuales y colectivos y, a su vez, posibilita la identificación de soluciones a las dificultades dentro de la misma comunidad (Montero, 2006). Asimismo, contribuye a que las comunidades adquieran autovaloración y capacidad reflexiva sobre los hechos de la vida cotidiana, con posibilidades de crear y recrear nuevas formas de vida y de convivencia (Krause, Velásquez, Jaramillo et., al 2009).

Respecto al concepto de participación infantil, esta busca fomentar el protagonismo de los niños y de las niñas para que se involucren en los asuntos que los afectan y desarrollen su ciudadanía. El Instituto Interamericano del Niño, Niña y Adolescente (IIN) conceptualiza la participación infantil como un proceso que implica que los niños y las niñas sean capaces de formar y expresar opiniones propias además de involucrarse en la solución de problemas que los afectan (IIN, 2010).

Entonces, además del involucramiento, se reconoce la importancia de fomentar la manifestación de ideas y opiniones, dando énfasis en que esta no se limita únicamente a la expresión oral, sino que incluye todas las formas de expresión socialmente aceptadas (UNICEF, 2006). La expresión de opiniones está relacionada con la influencia real en la toma de decisiones y la transformación de las situaciones que los afectan. En el proceso participativo se describe el grado de influencia que tengan los niños y las niñas en los asuntos que los concierne directa o indirectamente, siendo importante que este aporte sea informado y voluntario (Save the children, 2005; 2006).

En el año 2008 se realizó un proyecto en Perú, Ecuador y Venezuela que buscaba conocer la visión y las nociones que tenían los niños, las niñas y los actores relacionados en torno a la participación infantil. La mayoría asociaba la participación con la expresión de ideas, pensamientos, sentimientos y opiniones, e incluían el poder para contribuir con el cambio social, dando soluciones e influyendo en quienes toman decisiones. Asimismo, se pudo conocer que el concepto de participación infantil está relacionado con el diálogo, con la comunicación, con ser valorados y con perder el miedo a actuar con libertad. Algunos niños y niñas consideraron la participación como un derecho, mientras que otros la consideraron como una concesión que se da desde el mundo adulto (Cussiánovich y Márquez, 2002).

Los conceptos previamente descritos señalan el involucramiento y protagonismo de los niños y de las niñas en distintas dimensiones tales como la dimensión ciudadana, de actoría social y política, manifestando la importancia de escuchar la voz de los niños y

de las niñas y de tomar en cuenta sus opiniones. Se menciona también la habilidad para asumir responsablemente, según su grado de madurez y desarrollo, su involucramiento en acciones y toma de decisiones frente a los asuntos que les interesan, tomando en cuenta la influencia del contexto en las características mencionadas (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003; Arnillas y Paucar, 2006; Trilla y Novella, 2001) y mostrando niños y niñas activos, agentes de cambio con capacidades de opinión, decisión y acción para procesos de autogestionamiento conducentes a tomar control de sus situaciones y para la transformación de asuntos cotidianos individuales como colectivos.

Situar a los niños y las niñas como eje central de su desarrollo supone que se garantice plenamente el cumplimiento de sus derechos, colocando al infante como protagonista de los mismos, y que a su vez se fomente su capacidad para actuar, indagar, investigar, cuestionar y transformar su entorno social, político y económico. Esto será posible si se le brinda la oportunidad de que desarrollen sus habilidades como la responsabilidad, el conocer y mirar crítica y constructivamente su entorno; así como promoviendo sus habilidades para pedir, proponer y, si es el caso, protestar y exigir (Acosta y Pineda, 2007; Alfageme, Cantos y Martínez, 2003; Trilla y Novella, 2001; Tonnucci, 2006).

En ese sentido, el concepto de participación infantil se relaciona con el protagonismo infantil y la ciudadanía, pues no solo se trata de que los niños y que las niñas puedan expresar sus opiniones, pensamientos, sentimientos y necesidades libremente, sino que, además, tengan la oportunidad de influir realmente en las decisiones (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003; Cussiánovich, 2009a; b; Pereira y Misle, 2004; Save the Children, 2005).

Escuchar la voz de los niños y de las niñas no debería consistir únicamente a hacer preguntas o consultas para que los adultos colecten información que luego interpreten y usen, desde estándares adultos, para tomar decisiones (Acosta y Pineda, 2007). Por el contrario, se debería promover que sean las propias voces de los niños y las niñas las que se tomen en consideración y que se creen condiciones para que puedan enunciar y participar en la acción (Acosta y Pineda, 2007; Ballet, Biggeri, y Comim 2011; Smith, Taylor y Gollop, 2010). Acosta y Pineda (2007) afirman que escuchar las voces de los niños y de las niñas no debería ser una formalidad, sino que implica el reconocimiento de que son sujetos que viven en la ciudad y participan en su construcción, y, por lo tanto, deben ser escuchados. Así, es necesario que se reconozca que los niños y las niñas tienen pensamiento propio y realizan acciones significativas para el conjunto. En ese

sentido, se supone que estén involucrados de manera democrática por sus medios cercanos como sus familias y escuelas, así como por los gobiernos locales, medios de comunicación y organismos gubernamentales y no gubernamentales (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003; Cussiánovich, 2009a; Save the Children, 2005).

Es importante tener en cuenta que la participación de los niños y las niñas debe ser acorde a su etapa de desarrollo y el contexto en el que se encuentren, por lo que es necesario conocer el proceso de desarrollo, el entorno cultural, los estímulos a los que se ven expuestos, entre otros (IIN, 2010; Hart, 1992; Pereira y Misle, 2004). En ese mismo sentido, se reconoce que para la expansión de capacidades autónomas y autodeterminación, aspectos necesarios para la participación infantil, es importante que los niños y las niñas puedan conocer y ser conscientes de sus recursos psicológicos, materiales, sociales y humanos, entre otros, para poder prever opciones y realizar elecciones adecuadas para realizar sus acciones de transformación (Ballet, Biggeri, y Comim 2011, Pick et al., 2007; Ruiz-Bravo, 2009; Zambrano, 2007). El acceso a dichos recursos se vincula con las características y posibilidades que ofrezca el contexto (Ballet, Biggeri, y Comim, 2011; Ruiz-Bravo, 2009; Zambrano, 2007; Sen, 2000), en este sentido, la participación está íntimamente relacionada con el concepto de poder en dos niveles: respecto al poder individual y a las relaciones de poder existentes (Montero, 2005; 2006), que van a facilitar o limitar la expansión de las capacidades autónomas.

En relación al primero, la participación supone que las personas tengan un mayor control de las situaciones, lo cual les permite poder ser parte de algo y poder hacer acciones para ser parte de algo (Ferullo de Parajón, 2006). Además, la participación infantil asume la capacidad para opinar ante otros y con otros, así como el poder para hacer que sus voces sean tomadas en cuenta y para asumir responsablemente las consecuencias de sus actos, teniendo en cuenta su grado de madurez y desarrollo. También se vincula con el poder de reconocer la capacidad propia para hacer algo, pensar, actuar, participar en la toma de decisiones, definir qué y cómo asumir retos, así como el poder para trabajar juntos en relaciones horizontales con los adultos (Arnillas y Paucar, 2006).

Por otro lado, se debe tomar en cuenta consideran en el escenario las relaciones de poder históricamente establecidas, entendidas como aquellas situaciones en las que existen jerarquías (sociales, raciales, generacionales, en el caso de los niños y las niñas) que conllevan a situaciones de dominación (Wade, 2008, Quijano, 2000); las mismas que, además, podrían limitar las posibilidades de generar procesos de fortalecimiento y

transformación social, haciendo que las características de poder individual, previamente mencionadas, puedan verse obnubiladas (Montero, 2005; 2006; Krause, Velásquez, Jaramillo et al., 2009; Salvador, 2004). Es decir, la relación de poder-dominación podría impedir o debilitar la capacidad de expresión individual de poder.

La promoción de la participación infantil se relaciona con distintos niveles de relaciones de poder, entre ellas las estructuras político-económicas, socio-culturales y las relaciones adulto-niño y niña (Cussiánovich, 2009a).

Cussiánovich (2009b) menciona tres aspectos vinculados a las relaciones patriarcales existentes en nuestra sociedad que limitan la concepción de los niños y las niñas como sujetos de derecho. La primera se refiere a la cultura patriarcal, donde conviven formas de control-dominación a distintos niveles. Asimismo, hace referencia al patriarcalismo social y jurídico que matiza las políticas sociales y las maneras de deber y brindar protección. Estos aspectos derivan en una cultura de propiedad y dominación en donde hay un orden vertical y una negación de autonomía, y donde los niños y las niñas están supeditados a la obediencia sin espacios para el cuestionamiento y el reclamo.

De esta manera, dentro de las familias, por ejemplo, se denota la jerarquización existente entre los adultos y los niños y las niñas y se intenta asegurar la jerarquía adultocéntrica afianzando su poder y dominación hacia los infantes imponiendo normas verticalmente y que no fomentan la reflexión y el diálogo con los niños y las niñas. Tampoco se brindan explicaciones acerca de las situaciones que pueden afectarlos y afectarlas (Casas, 2006; Cofré, 2011).

Existe una actitud recurrente de temor por parte de los adultos frente al poder que implica la participación infantil. Es por ello que deben analizarse las concepciones de poder en juego, indagando si este es algo por lo que se compite o si, más bien, puede verse incrementado y mejorado al ser compartido (Arnillas y Paucar, 2006). Sería importante que los adultos comprendan que no están cediendo un poder a los niños y a las niñas, sino que estos están haciendo uso del poder que les corresponde, es decir, hacen valer sus derechos, percibiéndolos como sujetos activos e incrementando sus posibilidades de participación infantil (Save the Children, 2006).

Es importante, también, reconocer que las relaciones de poder y el acceso a recursos también se vincula con las relaciones de género establecidas desde etapas muy tempranas a partir de la socialización, en donde se empieza a situar el desempeño de los niños y las niñas de acuerdo a sus roles de género tradicionales. Dentro de las tareas designadas para el hombre y la mujer, se espera que el hombre progrese en los ámbitos

público, laboral, profesional, y en el trabajo remunerado, como condición definitoria de su ser hombre. Contrariamente, de las mujeres se espera que se desempeñen en el ámbito privado y que se preocupen por la reproducción y el sustento afectivo y el cuidado de otros, encontrando en esto su fuente de gratificación y productividad (Fuller, 2002; Raguz, 1999). Asimismo, se han identificado ciertos sentimientos que son asociados por género a la mujer, como son la pasividad, la culpa y el miedo a enfrentarse a situaciones nuevas y públicas, los cuales podrían influir en su desempeño pues conllevan un esfuerzo adicional para desenvolverse y realizar acciones que conduzcan al cumplimiento de sus metas (Fuller, 2002; Raguz, 1999).

La socialización de género mencionada situaría, entonces, en desventaja a las mujeres, quienes no están tradicionalmente socializadas para ejercer su derecho a la participación y, mucho menos, para hacerlo en ámbitos públicos, lo cual podría generar que se vean limitadas aquellas acciones que puedan contribuir al desarrollo y potenciación de sus capacidades de agencia y de participación.

Los temas antes mencionados, vinculados a la concepción de la infancia, a las relaciones de poder y a las formas de socialización, refieren a algunas situaciones que obstaculizan la promoción y el desarrollo de habilidades para la participación de los niños y las niñas. Dentro de estas, en el estudio antes mencionado de Cussiánovich y Márquez (2002) se identificó, además de la relación asimétrica y autoritaria de las relaciones sociales entre los adultos y los niños y las niñas, la falta de políticas que faciliten la participación infantil, así como la inseguridad de los niños y las niñas vinculada a sus bajos niveles de conciencia acerca de su condición como sujetos activos y protagonistas de cambios sociales.

Continuando con la idea, la visión de los adultos frente a los niños y a las niñas acerca de qué tan activos y con cuántas capacidades para el cambio social se los considera conlleva a que se puedan promover o no espacios de participación de los niños y las niñas. Como se ha mencionado, pueden existir diferentes miradas de la infancia ya sea como sujetos vulnerables, carentes de oportunidades y sin valores (Barrios y Claros, s/f), ya sea con la necesidad de control, sobreprotección y autoritarismo frente a los niños y las niñas (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003; Casas, 2006). En ambos casos se obstaculiza la participación infantil, pues no se permite la libre expresión de los niños y de las niñas y se limita la posibilidad de que accedan con seguridad a espacios de toma de decisiones, pues no se suele reconocer que las ideas que expresan son propias, importantes e influyentes, sin detrimento de su edad, prevaleciendo el autoritarismo y

limitando las experiencias facilitadoras de participación infantil (Cafre, 2011; Casas, 2006; IIN, 2010; Save the Children, 2006).

A partir de lo mencionado, podemos señalar que contribuir al ejercicio y promoción de la participación requiere cuestionar las concepciones de los sujetos como inactivos y sin capacidades para conseguir la transformación o para problematizar sobre las relaciones de poder existentes (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003; Cafre, 2011; Conteras y Pérez, 2010; Cussiánovich, 2009a; b; IIN, 2010; Montero, 2005; 2006; 2010; Save the Children, 2005).

Tomando en cuenta lo señalado anteriormente, algunos autores recomiendan propiciar espacios de diálogo, en donde se establezcan vínculos afectivos estables, brindando a los niños y las niñas la posibilidad de generar confianza y ofreciéndoles espacios donde puedan opinar y ser escuchados por el mundo adulto, validando su juicio propio (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003). Asimismo, brindar dichos espacios permitirá que los niños y las niñas puedan evaluar y revisar sus opciones, desarrollando su capacidad crítica y sus capacidades de promoción de la participación desde sus propios entornos (Ballet, Biggeri, y Comim, 2011). Esto es importante, ya que sólo se puede participar dando opiniones y actuando desde lo que uno siente como propio y cercano, así como lo que uno considera comprensible (Trilla y Novella, 2001).

El juego, por ejemplo, contribuye al conocimiento y apropiamiento del entorno, promoviendo el uso del espacio público. De esta manera, diversos autores (Acosta y Pineda, 2007; Gómez-Serrudo, 2008; IIN, 2010; Lester y Rusell, 2011; UNICEF, 2010; Tonnucci, 2006), coinciden en que el juego constituye un proceso vital para la participación y la formación ciudadana, pues es una actividad que permite el desarrollo integral de los niños y de las niñas y de sus capacidades de autogestionamiento. Esto se debe a que permite tener una posición activa y, además, favorece el protagonismo y la participación libre y activa, ya que se encuentra en situaciones cotidianas, con lo cual existe un mayor involucramiento. Asimismo, contribuye a realizar procesos de descripción e interpretación de sus vivencias, desarrollar capacidades, sentidos, emociones y pensamiento lógico; de igual modo, tiñe cualquier acción-reflexión, mientras esté acompañada de imaginación, responsabilidad, placer y libertad (Gómez-Serrudo, 2008).

Trilla y Novella (2001) mencionan que la participación infantil real y efectiva depende de que se establezcan tres condiciones: que se reconozca el derecho a participar, que se establezcan las capacidades necesarias para hacerlo y que existan los medios adecuados para ejercerlo. Sin embargo, es necesario poner énfasis en que no se

trata de generar espacios en donde los niños y las niñas se comporten como adultos, sino de buscar espacios propios de los niños y de las niñas, con su lenguaje y códigos (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003; Cofré, 2011; Gómez-Serrudo, 2008).

Dependiendo de los factores que inhiban o promuevan la participación infantil y de las oportunidades que se brinde a los niños y a las niñas, en donde se incluya sus propuestas y se acceda y haga valer su participación, así como de las de las experiencias y tradiciones participativas que se tengan en su entorno, se van a desarrollar distintos tipos y niveles de participación que van a dar cuenta del nivel de involucramiento y protagonismo de los niños y las niñas.

De esta manera, diversos autores han sistematizado los tipos y niveles de participación infantil. Hart (1992) ordena los niveles de participación infantil en una “escalera de participación” en donde los tres primeros peldaños se vinculan a procesos poco participativos. El primer peldaño inferior lo denomina *Manipulación* y hace referencia a las actividades en las que los niños y las niñas no entienden, no están informados y/o no comprenden los temas que se tratan o el sentido de sus acciones. El segundo nivel, *Decoración*, describe las situaciones en las que los niños y las niñas participan solamente para reforzar un objetivo que defienden los adultos. El tercero, *Participación simbólica*, representa aquellos eventos en los que los niños y las niñas estarían sometidos al discurso adulto.

A partir del cuarto peldaño Hart (1992) se refiere a procesos participativos. El nivel *Asignados pero informados*, haciendo una aproximación, diríamos que los niños y las niñas deben entender las intenciones de las actividades que se realicen y por qué están participando; asimismo, su participación es significativa y voluntaria. En el quinto peldaño, *Consultados e informados*, las actividades son en su mayoría manejadas por adultos pero los niños y las niñas se desempeñan como consultores, entienden los objetivos y sus opiniones son tomadas en serio. El sexto, *Proyectos iniciados por adultos con decisiones compartidas con niños y niñas*, se refiere a los proyectos en donde los niños y las niñas no sólo son consultados, sino que toman decisiones autónomas y se alcanza una participación plena. El penúltimo peldaño, *Proyectos iniciados y dirigidos por niños y niñas*, es uno de los más difíciles de encontrar. El noveno peldaño incluye los *Proyectos iniciados por niños y niñas con decisiones compartidas con adultos*.

Otra sistematización de los tipos de participación infantil es la desarrollada por Trilla y Novella (2001). Se considera la *participación simple* en la que los niños y las niñas forman parte en un proceso o actividad como ejecutantes, pero sin haber sido participes

de la preparación y/o en las decisiones sobre su contenido y desarrollo. Luego describe la *participación consultiva*, en la que a los niños y a las niñas se les pregunta su opinión sobre un asunto concreto. Seguidamente, aparece la *participación proyectiva*, en donde los niños y las niñas no solo opinan desde fuera, sino que se convierten en agentes que participan en la definición del sentido y de los objetivos de un proyecto. Y, por último, la *metaparticipación*, en la que los propios niños y niñas generan nuevos espacios y mecanismos de participación.

No obstante, se tiene que tener en cuenta que, si los niños y las niñas realizan intentos por alcanzar los niveles máximos de participación y fracasan, atribuyendo dicho fracaso a que no se cuenta con el adecuado seguimiento y asesoría, se puede provocar retrocesos y frustraciones en ellos y ellas, reforzando la desconfianza frente a sus capacidades de participación (UNICEF, 2008).

Por otro lado, así como se han sistematizado los niveles de participación que pueden alcanzar los niños y las niñas respecto a la participación infantil, también se ha identificado que pueden participar en diferentes ámbitos, desde los más cercanos y vinculados al espacio privado hasta involucrarse en actividades que impliquen tomar el espacio público, como la escuela, la comunidad, la región, etc., o en temas de política pública (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003; IIN, 2010). El grado de participación que se pueda desplegar en cada ámbito depende de las oportunidades y posibilidades que le brinde el medio para poder expresarse, emitir opiniones y actuar e influir en los temas que les afectan.

En ámbitos más privados, como en la familia, se reconoce la importancia de informar e implicar a los niños y las niñas en las decisiones que los afectan y en asuntos de su cotidianidad, como el arreglo de la casa, el cuidado personal, etc. Así, la familia constituye un agente de socialización y, por lo tanto, es uno de los espacios principales en donde los niños y las niñas aprehenden el proceso de participación infantil. Esto implica que las capacidades de participación se vayan adquiriendo progresivamente, desde la casa hacia la ciudad, es decir, desde adentro hacia afuera (Acosta y Pineda, 2007; UNICEF, 2006). Del mismo modo, se señala la importancia de involucrar a los individuos en temas de cuidado, pues este supone el desarrollo de la responsabilidad con otro y la búsqueda de promoción de bienestar, tanto propio como de los demás; igualmente contribuye a construir la concepción de que el cuidado y el bienestar son derechos para todos y todas de manera democrática, constituyendo puntos importantes en la construcción de ciudadanía (Cortés y Parra, 2009).

Generalmente se reconoce que los niños y las niñas son espectadores pasivos y sin voz dentro de las situaciones familiares que tienen influencia en sus vidas, lo cual es producto de la cultura adultocéntrica (Casas, 2006). En ese sentido, se menciona que es importante incluirlos en el cuidado de sus hermanos o hermanas; esto, además de favorecer a las habilidades de participación, facilitará el buen manejo de celos (UNICEF, 2006), y ayudará a ver a sus hermanos o hermanas como personas a las que pueden proteger y ayudar (IIN, 2010).

No obstante, es importante mencionar que no se debería limitar la participación infantil al mundo privado ni restringir su ámbito de influencia en el ámbito político y público, pues esta situación reproduce una visión empobrecedora de la sociedad (Cussiánovich, 2009a). Esta ha sido una lucha histórica de los niños y las niñas, dado que el acceso al ámbito público supone aceptar que son parte de la construcción de las sociedades (Botero y Victoria, 2006). Ampliar la participación a la esfera pública permite que se posibilite un diálogo abierto donde muchas voces puedan ser oídas con respeto mutuo entre todos y todas (Botero y Victoria, 2006; Montero, 2006).

La posibilidad de participar en diversos ámbitos se relaciona con el derecho a la accesibilidad y a la disposición de espacios e infraestructuras necesarias para que los niños y las niñas puedan participar. Así, Tonnucci (2006) refiere que brindar ciudades seguras y espacios públicos compartidos conlleva la capacidad de ofrecer libertad a los niños y las niñas para su desarrollo integral, al tiempo que se promueve la responsabilidad de los niños y las niñas de cuidarse a sí mismos. Añade que compartir espacios seguros garantiza a los niños y a las niñas experiencias vitales para su desarrollo, tales como el juego, que les permite la exploración, aventura e investigación, entre otros procesos fundamentales que promueven el conocimiento del contexto. Lo mencionado es importante, ya que, como se ha señalado, los niños y las niñas van a participar para la transformación social, en tanto que conozcan y se apropien del entorno (Acosta y Pineda, 2007).

Asimismo, también se han sistematizado indicadores que nos permitirían analizar el estado de la participación infantil, situándola en alguno de los niveles y ámbitos descritos previamente. A continuación en la Tabla 1 presentamos indicadores relacionados a las competencias de los niños y de las niñas para promover la participación infantil (Arnillas y Paucar, 2006; Cussiánovich, 2006).

Tabla 1. Indicadores de participación infantil en relación a las características de los niños y de las niñas

<i>Indicadores de competencias para ejercer, promover y propiciar la participación (Arnillas y Paucar, 2006)</i>		<i>Indicadores para la expresión libre (Cussiánovich, 2006)</i>	
<i>Indicadores</i>	<i>Dimensiones</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Dimensiones</i>
Tiene seguridad y confianza en sí mismo o misma	Ej. Habla sin temor a equivocarse	Sustitución	Ninguna opción Opinión impuesta
Comunica y expresa opiniones y sentimientos	Ej. Se informa y comparte información	Reproducción	Información recibida Información aprendida
Establecen trato horizontal y respetuoso	Ej. Brinda trato afectivo	Interpretación	Valoración de las Necesidades
Ejerce prácticas de cooperación	Ej. Da muestras de solidaridad	Adecuación	Capacidad de análisis y frente a las propuestas opinión de los adultos
Tiene capacidad de visionar	Ej. Analiza alternativas	Expresión	Formas de manifestar pensamientos y sentimientos
Tiene capacidad y habilidades para tomar decisiones y negociar	Ej. Escucha posiciones y argumentos de otros	Proyección	Conocimiento Juicio propio Diferenciación
Muestra capacidad para buscar espacios de participación y ejercicio de derechos	Ej. Exige sus derechos Conoce sus derechos y responsabilidades		

Elaboración propia

En la Tabla 2 se señalan los indicadores vinculados a las posibilidades de los niños y niñas para la obtención y el acceso al poder en su relación con el mundo adulto (Cussiánovich, 2006; Gaytán, 2005).

Tabla 2. Indicadores de participación infantil en Relación a su acceso al poder frente a los adultos y adultas (Cussiánovich, 2006; Gaytán, 2005;)

<i>Indicadores</i>	<i>Dimensiones</i>	
<i>Nivel de Conciencia:</i>	Ninguna conciencia	
	Conciencia intuitiva	
	Conciencia básica	
¿Qué es participar?	Conciencia profunda	
¿Quién participa?		
¿Tengo derecho a participar?	Ninguna opción	
<i>Capacidad de Decisión:</i>	Opción única	
	¿Mi voz implica acción en mi entorno?	Opción relativa
		Opción múltiple
<i>Calidad de Acción:</i>	Acción impuesta	
	¿Puedo realizar actividades?	Acción conducida
	¿Quiero ser parte de nuevos proyectos!	Acción negociada
		Acción descollante

Elaboración propia

Dependiendo de los indicadores existentes y del nivel y del ámbito en el que se genere la participación infantil, esta no solo va a tener impactos directos en los niños y las niñas involucrados, sino que también se generará un impacto social. La participación infantil contribuye a tener una visión de los niños y las niñas como personas, sujetos de derecho y ciudadanía, y no como objetos de protección. De este modo, permite comprender que estos no solo son parte de los problemas, sino que, también, forman parte importante de las posibles soluciones, situándolos como agentes de cambio y transformadores de su contexto (Pereira y Misle, 2004).

Construcción de ciudadanía desde la participación infantil en la solución de las necesidades sentidas.

Si se desarrollan habilidades y actitudes vinculadas a la participación y, además, se brindan oportunidades para que las personas participen, se generan espacios que permiten cuestionar creencias vinculadas a relaciones interpersonales y las relaciones de poder, contribuyendo a procesos de desideologización que permitan alcanzar el bienestar individual y colectivo (Krause, Velásquez y Jaramillo et al., 2009; Salvador, 2004). En el caso de los niños y las niñas, el desarrollo de la participación infantil promovería a que se empiecen a cuestionar las relaciones de poder vinculadas a la cultura adultocéntrica, así como a aumentar la capacidad para reconocer sus capacidades y desarrollar su ciudadanía (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003; Cofré, 2011; Cussiánovich, 2009a; b; IIN, 2010).

Los procesos participativos favorecen, entonces, el desarrollo de una serie de características personales en los niños y las niñas, como la autoestima, la seguridad, la autonomía, el desarrollo de habilidades sociales y el mejoramiento de la capacidad de expresión. También se mejora la capacidad de diálogo con el mundo adulto, se refuerzan los niveles de integración social entre los niños y las niñas y se contribuye al desarrollo de habilidades para asumir responsabilidades y de liderazgo, así como a mejorar su conocimiento acerca de sus derechos y deberes (Cussiánovich y Márquez, 2002; Pereira y Misle, 2004).

Mediante la participación se fortalecen los individuos y las comunidades, puesto que permite el desarrollo de capacidades y recursos para producir nuevas agencias conducentes a los cambios deseados a partir del análisis crítico de sus circunstancias de vida, tanto de las individuales como las colectivas (Montero, 2005; 2006). De esta manera, la participación infantil está ligada al concepto de ciudadanía, entendiendo ésta no solo

como el acto de votar, participar en la esfera pública o tener un documento de identidad, - es decir como estatus político-, sino como la capacidad de los sujetos para hacer valer sus derechos y poder asumir sus responsabilidades, así como para estar involucrados en los asuntos de su comunidad (Save the Children, 2006).

La ciudadanía infantil es un proceso que contribuye al desarrollo integral de las personas, ya que las y los adultos únicamente pueden llegar a ser satisfactoriamente responsables y comprometidos si es que, previamente, en su etapa infantil, han participado de proyectos dentro de sus comunidades, además de haber sido partícipes de sus derechos, deberes, valores y reglas (Tonnucci, 2006). La participación posibilita en los sujetos la construcción de una democracia a través de su propio mundo y es así que la participación infantil es considerada un proceso formativo base para la construcción de la ciudadanía (Acosta y Pineda, 2007).

Distinguir a los niños y a las niñas como sujetos de derechos implica también reconocer que estos tienen opiniones y propuestas de solución ante las necesidades que se identifican. Asimismo, involucra tener la concepción de que los niños y las niñas pueden expresar necesidades sentidas desde sus propias vivencias, dejando de lado la visión adultocéntrica al momento de identificar y proponer soluciones a las necesidades de los niños y las niñas. Así, por ejemplo, se podría utilizar el concepto de ciudadanía intercultural para entender la ciudadanía en los niños y las niñas, pues esta no sólo se refiere a sentirse capaces de exigir derechos, sino también a la pertenencia a una ciudad y al conocimiento de las necesidades de la misma (Alfaro, 2008).

Podemos listar situaciones que ejemplifican las potencialidades de los niños y las niñas para participar en soluciones a necesidades que identifican en su medio. Por ejemplo, tenemos la participación de Iliá Inga, una niña peruana de 8 años, en la reciente Cumbre de la Tierra Río+20, realizada en Brasil. Iliá fue la ganadora del concurso de pintura “Alrededor de Iberoamérica”, proyecto que buscaba sensibilizar acerca de la importancia del desarrollo sostenible y la protección del medioambiental. El trabajo realizado por Iliá refleja conocimiento y preocupación por el cuidado de su entorno¹.

Otro caso es el de la participación de niños, niñas y adolescentes en planes de presupuesto participativo, por ejemplo, en el año 2007, en 14 municipios de cinco regiones del Perú, participaron integrantes de municipios escolares. De igual modo, los estudiantes organizados en dichos municipios realizaron el seguimiento al Plan Nacional de Acción por la Infancia en el Perú (2002-2010) (PNAIA), permitiendo que las y los

¹ Extraído de: <http://www.soloparaviajeros.pe/edicion164/nota9-ninahuachipa.html>

estudiantes involucrados pudieran conocer más acerca de las fortalezas y limitaciones de políticas y reglamentos, tanto de los presupuestos participativos como de las legislaciones relacionadas a la infancia en el Perú, promoviendo experiencias ciudadanas en los niños, en las niñas y en los adolescentes (Claux y Arnillas, 2007).

Luchar por la transformación social supone buscar la participación y el compromiso social de las personas involucradas. Estos procesos parten, principalmente, de las necesidades sentidas la comunidad, así como también de las necesidades normativas que puedan estar relacionadas con ellas (Montero, 2010). Musitu (2004) señala que las necesidades son aquellos factores económicos, sociales y culturales necesarios para un desarrollo razonable de las personas en las sociedades. En ese sentido, Montero (2006) propone que *“las necesidades, además de ser juicios de valor acerca de una situación que afecta la calidad o la conservación de la vida, son también estados motivadores de la acción para satisfacer la carencia, solucionar el problema, corregir el daño y superar la situación negativa”* (p.94). Es decir, se considera que las y los individuos y las comunidades tienen los recursos y las potencialidades para identificar y buscar soluciones a sus necesidades (Serrano-García y Vargas, 1992).

Desde la teoría se proponen distintos tipos de necesidades (Bradshaw como se citó en Montero, 2005); entre ellas las necesidades normativas, las comparadas y las sentidas. Las necesidades sentidas son priorizadas en trabajos que buscan la transformación de situaciones inequitativas, se refieren a las expresadas por las personas desde su vivencia personal o colectiva, independientemente de lo que el investigador externo detecte de acuerdo a sus estándares. Su efecto es fuente de emociones negativas y de sentimientos de insatisfacción (Montero, 2005).

Es necesario tener en cuenta que las necesidades y modos de satisfacción de las mismas está relacionado con normas culturales de lo que se define en un contexto dado acerca de lo que se concibe imprescindible para vivir (Casas, 1992; Musitu, 2004). En ese sentido, se tiene que mencionar que, en el caso de los niños y de las niñas, estas normas culturales, acerca de lo que estos y estas necesitan para vivir, suelen pasar por una visión adultocéntrica, sin tomar en cuenta la opinión de los niños y las niñas (Casas, 1992). Por ello definir cuáles son las necesidades infantiles y la forma de satisfacción de las mismas depende de la relación que se establezca entre los adultos y los niños y las niñas. Es así que, en un intento por atender a los niños y a las niñas, diferentes autores y organizaciones han descrito algunas las necesidades infantiles.

Los autores Brazelton y Greenspan (2005) afirman que las necesidades fundamentales tienen relación con experiencias y estilos de crianza a los que cada niño y niña tiene “derecho”. Mencionan 7 necesidades infantiles básicas que proporcionan la base sobre la que se construirán las habilidades intelectuales, sociales y emocionales de más alto nivel.

La primera se refiere a la necesidad de relaciones afectivas estables. El cuidado afectivo tiene trascendencia para la salud física, emocional, social e intelectual, además de ayudar a la evolución del sistema nervioso central. Continúan con la necesidad de seguridad, regulación y protección física, en donde describen la obligación de regular la nutrición, las condiciones de vivienda, la protección de niños y niñas en situaciones de riesgo como las guerras, el estrés familiar o ambiental, etc. También consideran la necesidad de experiencias adecuadas a las diferencias individuales, debido a que cada niño y niña tiene una manera individual de percibir las sensaciones, comprenderlas, organizarlas y planificar la acción.

A continuación, mencionan la necesidad de experiencias adecuadas a la etapa de desarrollo, ya que en cada una son necesarias ciertas características que tienen relación con las tareas evolutivas. Señalan la necesidad de establecer límites, estructuras y expectativas, considerando que dichas enseñanzas se deben transmitir con abundante empatía y afecto para que los niños y las niñas se sientan bien siguiendo las normas, pues van a provocar sensaciones cálidas y agradables en la otra persona. También muestran la necesidad de comunidades estables y de continuidad cultural, a partir de las cuales se construyen las necesidades anteriores. Y, por último, señalan la necesidad de proteger el futuro de los niños y de las niñas.

Por su parte, López (2008) propone una lista de necesidades funcionales y con una perspectiva que mire las potencialidades de los niños y las niñas y su entorno, valorando las posibilidades humanas. Esta teoría se asemeja al carácter constructivo y fortalecedor planteado desde la psicología comunitaria, en donde se trabaja con las necesidades desde la agencia de las personas para su fortalecimiento (Martínez, 2006; Montero, 2005; Musitu, 2004).

El autor señala dentro de las necesidades las de carácter físico biológico, que incluyen alimentación, higiene, actividad física, entre otras. Asimismo, menciona las necesidades mentales y culturales, haciendo referencia al requisito de conocimiento de la realidad física y social; la adquisición de un sistema de valores y normas, de saberes escolares y profesionales, así como a la necesidad de construir la interpretación del

mundo, del ser humano y del sentido de la vida. Este conjunto de necesidades está relacionado con la habilidad de conocer y apropiarse del entorno y es necesario para la participación infantil.

Dentro de las necesidades emocionales y afectivas, incluye la necesidad de seguridad emocional, protección, afecto y estima. Por último, menciona la necesidad de participación social, autonomía y disciplina.

En estos listados de necesidades infantiles se pueden apreciar desde necesidades biológicas y físicas hasta las más psicológicas, sociales y culturales. En ese sentido, es importante reconocer que la diferencia entre los conceptos de necesidades están determinadas por el lugar desde donde se enuncian las mismas, es decir, desde qué actores sociales las determinan (Musitu, 2004), siendo posible que las necesidades identificadas por los niños y las niñas involucradas sean diferentes a las aquí mencionadas.

En la misma línea, tal como se ha mencionado, algunos autores consideran que las necesidades son construcciones culturales (Casas, 1992; Musitu, 2004). Es importante reconocer, por tanto, que solo aquellas necesidades que se reconocen dentro de un colectivo pueden ser asumidas para movilizar una acción social intencionada como las políticas sociales, siendo importante la valoración de las necesidades infantiles, ya que solo las que se reconozcan como importantes y significativas podrán ser atendidas para el desarrollo de los niños y las niñas. Sumado a esto, es de vital importancia que se tomen en consideración las necesidades que los mismos niños y niñas identifiquen, pues esto es un paso para incluirlos en acciones políticas, y son formas ciudadanas de ejercer democracia.

En síntesis, para el fortalecimiento de capacidades individuales y colectivas, es importante que se den procesos participativos con el protagonismo de los niños y de las niñas en la solución de las necesidades sentidas de su entorno. Dichos procesos incluyen desde la identificación de las necesidades sentidas, la libre expresión de ideas y opinión frente a las mismas, hasta la posibilidad de tomar decisiones autónomas y acciones para solucionarlas.

Participación infantil en un contexto post-desastre.

Promover la participación es de vital importancia en contextos post-desastre, pues involucrar a la población en el proceso de reconstrucción contribuye al fortalecimiento de las capacidades para la misma reconstrucción, la autonomía y el control de decisiones (Rivera, 2010).

Asimismo, resulta significativo reconocer que ante situaciones de desastre se agudizan los factores relacionados al contexto, como la pobreza y las relaciones de poder inequitativas tal como lo reconoce la misma población. Es así que se puede ver agudizada la posible situación de superioridad del mundo adulto frente a los niños y las niñas y, como consecuencia, la representación de mayor vulnerabilidad de estos y estas, con estereotipos de niños y niñas carentes de oportunidades y sin valores (Barrios y Claros, s/f); o, de otro lado, la necesidad de control, sobreprotección y autoritarismo frente a los mismos (Casas, 2006), lo que, como se ha descrito anteriormente, puede limitar las posibilidades de participación infantil.

De esta manera, luego de un evento disruptivo como un terremoto, los niños y las niñas suelen ser un grupo vulnerable, aparecen sentimientos negativos como angustia, desolación, miedos, entre otros. Aún más, si el evento sucede en un contexto donde se manifiesten las brechas e inequidades sociales y económicas del país, y donde a su vez no se han realizado procesos de gestión de riesgos, tendremos que la población no contará ni con infraestructura ni con información necesaria para minimizar los daños (IIN, 2011; Pérez, Rodríguez y Zaccarelli, 2006; PUCP, 2008; UNCRD, 2009). El impacto del desastre va a variar según el tipo de desastre, las características personales y la capacidad de la comunidad e instituciones de dar contención y respuesta (IIN, 2011).

Desde diversas organizaciones se promueve que los niños y las niñas vuelvan a sus actividades cotidianas en cuanto sea posible, siempre protegidos e informados de los riesgos que esto puede suponer, para que los impactos se aminoren (IIN, 2011; Pérez, Rodríguez y Zaccarelli, 2006).

Es importante mencionar que, ante un evento así, no solo se dañan las capacidades individuales, sino también la capacidad de convivir, estar en relación con otro, y esto afecta duramente el tejido social. En ese sentido, el fortalecimiento de las capacidades de autogestionamiento supone el involucramiento y la participación en actividades de reconstrucción (Rivera, 2010; IIN, 2011). La reconstrucción no solo significa la construcción de edificaciones, sino también de las condiciones para producir y reproducir su vida (Bracco, Cárdenas. Córdova, Durand, Fourment, Neira y Padilla, 2011).

De esta manera se contribuye a la reconstrucción de capacidades de autogestionamiento, y a la generación de prácticas de ayuda mutua para el bien común, lo cual posibilita la reconstrucción y recuperación del sentido de comunidad y de las redes de apoyo social (Rivera, 2010; PUCP, 2008).

En la misma línea, crear condiciones para que los niños y las niñas sean parte de la construcción y transformación de condiciones negativas del espacio en el que habitan significa que son tomados y tomadas como actores clave para la formación de sus espacios de vida, fortaleciendo su apropiamiento y participación infantil (Acosta y Pineda, 2007).

Contexto: Centro Poblado "La Garita".

El Centro Poblado (CP) "La Garita" (LG)² pertenece al distrito de El Carmen, provincia de Chincha, en el departamento de Ica. Se encuentra ubicado en el Km. 213 de la carretera Panamericana Sur, a 15 Km y a 30 minutos de distancia de la ciudad de Chincha.

En 2007 la zona fue afectada por uno de los terremotos más fuertes ocurridos en nuestro país en los últimos años, con una magnitud de 7,9 grados en la escala de Richter, siendo las provincias de Chincha y Pisco las más afectadas. El Instituto Nacional de Defensa Civil (INDECI) notificó que 519 personas murieron y que aproximadamente 655.674 personas fueron directamente afectadas por el movimiento telúrico (Cruz Roja, 2008). Si bien en LG solo hubo una pérdida humana, las pérdidas económicas fueron considerables y la mayoría de las casas quedaron destruidas; asimismo, se vieron afectadas las relaciones sociales establecidas en el CP (Fourment y Padilla, 2010).

La población de LG está conformada, aproximadamente, por 123 familias y 410 personas (209 hombres y 201 mujeres), con la siguiente distribución, aproximada, por grupos etarios: 94 niños y niñas de 0 a 12 años (52 hombres y 42 mujeres), 43 adolescentes de 13 a 17 años (20 hombres y 23 mujeres), 160 adultos entre 18 y 40 años de edad (79 hombres y 81 mujeres) y 113 personas de 41 años a más (siendo 58 hombres y 55 mujeres) (Córdova y Bracco, 2010).

Administrativamente, el centro poblado está dividido en tres sectores: A, B y C. Los sectores A y C están divididos por la cancha de fútbol y constan de dos cuadras cada uno; al otro lado de la carretera se ubica el sector B con solo una fila de casas. Esta distribución responde a la formación histórica de LG; así, en los sectores A y B habitan los

² En adelante se usarán las siglas de "CP" para nombrar al Centro poblado y "LG" para La Garita

pobladores más antiguos y muchos de ellos son o tienen familiares que fueron cooperativistas tras la época de la reforma agraria 1969. El sector C fue poblándose luego y se acentuó la migración luego del terremoto. La distribución denota también una diferencia en el nivel socioeconómico, siendo el sector B el que se ubica en un nivel mayor que los sectores A y C. El lugar de proveniencia, la historia cooperativista y el nivel socioeconómico son algunas razones por las que se encuentran algunas rencillas entre los pobladores de los diferentes sectores del CP.

Sumado a esta descripción geográfica, es importante hacer mención que existen pocos espacios públicos compartidos en el CP; por ejemplo, no existe un local comunal que posibilite la reunión y la realización de asambleas. La cancha es uno de los pocos espacios, pero usualmente suele estar cerrada y su uso es principalmente para que los hombres adolescentes y adultos del CP jueguen fútbol. Otros lugares de reunión son los que se conforman cuando algunas señoras salen a vender comida en la puerta de sus casas, lo cual genera la reunión de pequeños grupos.

Respecto a los servicios básicos, el CP cuenta con redes eléctricas y de telefonía móvil. Sin embargo, no cuenta con agua potable ni desagüe, siendo la principal fuente de abastecimiento de agua los camiones cisternas y, en segundo lugar, la acequia que pasa por una de las calles del centro poblado. Debido a que no poseen dichos servicios, los pobladores tienen que construir silos, pozos ciegos y letrinas. En una encuesta realizada a adultos y adultas del CP, se identificó que el desabastecimiento de agua es el principal problema detectado por la población, pues se reconoce que constituye un factor de riesgo que contribuye a contraer enfermedades infecciosas para la población, por las condiciones de insalubridad que se generan (Durand, 2010).

Con relación a la educación, en el LG se encuentra la “Institución Educativa Pública Juan Velasco Alvarado”, que pertenece a la Unidad de Gestión Educativa Local de Chincha y tiene los niveles de inicial y primaria en modalidad multigrado. Luego del terremoto las instalaciones sufrieron daños importantes por lo que los niños y las niñas recibían clases en aulas de material prefabricado. En el año 2011, con la colaboración de una ONG internacional, se reconstruyó la infraestructura de la institución educativa. Sin embargo, los pobladores manifiestan que la escuela no ofrece una educación de buena calidad y se quejan de que los profesores faltan constantemente, por lo cual las familias de los niños y las niñas que cuentan con más recursos, o tienen un hermano o hermana mayor que los acompañe, los mandan a estudiar a instituciones educativas de Chincha.

Respecto a la atención en salud, LG no cuenta con una posta médica, la población acude a la promotora de salud, responsable del botiquín de la comunidad, en donde se atienden problemas menores. Para los casos de mayor gravedad, los pobladores tienen que ir hasta la ciudad de Chincha, donde se atienden en el hospital departamental.

La mayoría de la población son obreras y obreros agrícolas dedicados a actividades en el campo, en donde participan tanto hombres como mujeres. En mucha menor medida encontramos personas dedicadas a labores no agrícolas y desarrollando un negocio propio. Es importante mencionar que, luego del terremoto, hubo una gran inserción de la mujer al mundo laboral, que previamente se dedicaba principalmente a las labores domésticas (Durand, 2010).

Recursos y necesidades

Siendo un contexto post-desastre y una zona que cuenta con escasas condiciones económicas, es de suma importancia reconocer los recursos que posee la población, pues estos harían posible que salgan adelante y, de hecho, han contribuido en el proceso de recuperación de la experiencia disruptiva del terremoto del 2007.

Se ha identificado que existen actividades de acción colectiva entre los pobladores de LG, que se expresan en el trabajo en grupos pequeños buscando un objetivo común. Por ejemplo, después del terremoto, donde se produjo una importante participación de las mujeres, organizándose por cuadras de viviendas y encargándose de canalizar las donaciones de alimentos y de la preparación de la olla común (Córdova y Bracco, 2010). Asimismo, para las festividades de LG, la modalidad de organización es por cuadras; cada cuadra tiene un delegado o delegada que se reúne con los demás delegados y delegadas y determinan las responsabilidades y tareas de cada grupo, lo cual se replica en los niños y las niñas, que trabajan con menos dificultades en grupos pequeños para alcanzar un objetivo común (Fourment y Padilla, 2010).

Por otro lado, se reconoce la importante colaboración entre vecinos y miembros de las familias para estar al tanto de los niños y las niñas, mientras sus madres y/o padres salen a trabajar durante largas jornadas. Además de los vecinos y familiares, los niños y las niñas mayores también se hacen cargo del cuidado de las hermanas y los hermanos menores, se encargan de bañarlos y bañarlas, cambiarlos y cambiarlas, darles de comer, etc. (Fourment y Padilla, 2010).

También se reconoce la capacidad del Teniente Gobernador para gestionar trámites con la municipalidad del distrito, debido a que tiene conocimiento de los

procedimientos a seguir y las personas que están a cargo de estos. De esta manera, se facilitan las gestiones para solucionar problemas y necesidades que se identifican dentro de LG. No obstante, es vital tomar en consideración que, a pesar de que el Teniente Gobernador dice convocar a las y los adultos a reunión para conversar y tomar decisiones, la población menciona que muchas de estas son tomadas unilateralmente y sin una participación activa por parte de la población (Durand, 2010).

A pesar de los recursos mencionados, es importante mencionar que el terremoto de 2007, agudizó fuertemente las necesidades en el CP. Si bien, a pesar de que, como se ha mencionado, solo hubo una pérdida humana, las viviendas quedaron inhabitables y se agudizaron las necesidades que existían, tanto materiales como psicosociales. En la actualidad, a cinco años del terremoto, la mayoría de la población, con ayuda de programas gubernamentales así como de identidades privadas, ha podido reconstruir su vivienda con adobe simple y adobe reforzado. Sin embargo, aún hay un porcentaje que habita en edificaciones no concluidas. Además, las pérdidas materiales estuvieron acompañadas de malestar a nivel psicológico y quiebres en los vínculos y redes sociales de la población. Ellos mismos manifiestan que se quedaron con sentimientos de miedo y angustia, así como desconfianza (Córdova y Bracco, 2010).

Los niños y las niñas de La Garita.

En un reporte elaborado por UNICEF y el INEI en el 2008, se menciona que en Ica, departamento al que pertenece el centro poblado LG, se describía una situación parcial de la vulnerabilidad de los niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, también se reflejaban potencialidades para enfrentar la reconstrucción en las provincias más afectadas.

De este modo, las madres de los niños y de las niñas afirman que, posteriormente al terremoto, los niños y las niñas se encontraban más “hiperactivos”, con miedos y temores, por lo que demandan la presencia de psicólogos (Córdova y Bracco, 2010).

Aproximadamente el 60% de los niños y las niñas han asistido a las actividades realizadas por la Dirección Académica de Responsabilidad Social de la Pontificia Universidad Católica del Perú, que lleva a cabo el proyecto “Reconstruyéndonos” en el centro poblado con un grupo de mujeres y un grupo de niños y niñas y que busca fortalecer capacidades individuales y sociales para favorecer la convivencia positiva de manera personal, con los demás y con el entorno (Fourment, Padilla y Pérez, 2011; Fourment y Padilla, 2012).

Dicho proyecto realiza actividades lúdico-formativas con los niños y niñas, teniendo como ejes principales al juego, la valorización de la palabra y la improvisación creativa (Fourment y Padilla, 2012). Asimismo, un factor trascendental en el recorrido del proyecto ha sido la formación de vínculos de seguridad y confianza entre el equipo de trabajo y los niños y las niñas que posibilitan el ejercicio de la libertad para mostrarse y crear-se con fluidez (Fourment y Padilla, 2010).

Es importante mencionar que, en dicha experiencia, los niños y las niñas participan en el diseño participativo del centro poblado. Así, han podido contribuir a la medición de espacios en el CP para la confección de planos arquitectónicos. De igual modo, han participado en una asamblea con los pobladores de LG, en donde tuvieron la oportunidad de expresar en público sus sugerencias para dicho diseño (Bracco et al., 2011).

En el trabajo realizado por el proyecto se ha podido observar que los niños y las niñas buscaban constantemente ser observados y notados, lo cual se evidenciaba en su conducta, ya que suelen ser inquietos y bastante activos. Además, se pudo apreciar que los niños y las niñas son bastante expresivos e intensos en sus demostraciones de afectos, tanto cuando desean manifestar su molestia como sus manifestaciones de cariño (Fourment y Padilla, 2010).

Los niños y las niñas de LG se muestran sumamente colaboradores, se ayudan entre ellos y ellas para poder realizar actividades y tienen iniciativa para colaborar con otras personas en distintos ámbitos, en el colegio, en la casa, etc. Asimismo, están abiertos y deseosos de aprender nuevas experiencias y de transmitir el conocimiento a sus pares. En ese sentido, también se rescata la capacidad de compartir el conocimiento adquirido (Fourment y Padilla, 2012). Del mismo modo que se manifiesta la acción colectiva en las y los adultos del CP, los niños y las niñas también trabajan adecuadamente en grupos pequeños construyendo una tarea conjunta, a pesar de que el resultado tiene que ser, prioritariamente, concreto e individual.

A partir del trabajo realizado, la percepción de algunos padres y madres es que los niños y las niñas han fortalecido valores como el respeto y la solidaridad. Además manifiestan que los niños y las niñas, principalmente las niñas, son más comunicativas y poseen más capacidades de diálogo, factores que se han visto favorecidos por la relación de confianza que se ha establecido entre los facilitadores y los niños y las niñas (Fourment, Padilla y Pérez, 2011).

Respecto a la educación, la mayoría de los niños y las niñas del centro poblado asiste a instituciones educativas, ya sea en LG o en Chinchá, aunque se sabe que un

gran porcentaje termina la primaria completa, en algunos casos no continúan sus estudios secundarios, pues ingresan al ámbito laboral, especialmente los varones. Por otro lado, se sabe que muchos de los niños y niñas cuentan con un Documento Nacional de Identidad (DNI).

Si bien, como se ha expuesto, LG no cuenta con muchos lugares públicos compartidos. Los niños y las niñas suelen jugar en la cancha de fútbol, en la acequia o al borde de la carretera. La cancha, sin embargo, no suele estar abierta al público, con lo cual suelen treparse por las rejas que la rodean; los otros lugares de juego no serían lugares seguros para su desenvolvimiento.

Planteamiento del problema.

A partir de lo expuesto y tomando en consideración la importancia de que los niños y las niñas asuman un rol de participación protagónica ante las situaciones que puedan afectarlos en sus contextos los niños y las niñas son un grupo considerado de alto riesgo en situaciones de desastres, pues, luego de estos eventos, pueden presentarse secuelas como reacciones emocionales que afecten su salud mental, deterioro del tejido social y desestructuración de las familias o grupos de confianza, lo que podría conllevar dificultades en la capacidad de aprender, en la forma de relacionarse con los demás y en la manera de enfrentar situaciones difíciles en el futuro (Pérez, Rodríguez y Zaccarelli, 2006), es decir, pueden afectar las condiciones que promueven la participación infantil.

Asimismo, tal como se ha mencionado, ante situaciones de desastre se agudizan los factores relacionados al contexto, de modo que se puede ver agudizada la posible situación de superioridad del mundo adulto frente a los niños y las niñas y, por consiguiente, la concepción de mayor vulnerabilidad de estos y estas, reproduciendo estereotipos de niños y niñas sin agencias (Barrios y Claros, s/f) o necesitados de sobreprotección (Casas, 2006), estereotipos que también limitan las capacidades de participación infantil.

Tomando en cuenta, además, que la participación infantil supone que los niños y niñas identifiquen, conozcan y emitan opiniones acerca de las necesidades y los recursos con los que cuentan, y además implica que realicen acciones y propuestas de solución frente aquello que identifican. Este estudio busca analizar el estado actual de la participación infantil en La Garita, Centro Poblado afectado por el terremoto del 2007, posicionando a los niños y las niñas como protagonistas,. Específicamente busca

responder la pregunta de investigación: ¿Cuál es el estado de la participación infantil en el centro poblado La Garita?

Objetivo General: Identificar y analizar el estado de la participación infantil del centro poblado La Garita, desde la perspectiva de un grupo de niños y niñas.

OE1: Identificar y analizar las necesidades sentidas identificadas por los niños y las niñas.

OE2: Identificar y analizar las acciones y las propuestas que los niños y las niñas formulan frente a las necesidades identificadas.

OE3: Describir y analizar los factores contextuales que facilitan o dificultan la participación infantil.

MÉTODO

Tipo de investigación.

La metodología que guía la presente investigación es cualitativa, pues se tuvo una aproximación al objeto de estudio buscando esclarecer y conocer la situación de la participación infantil en LG, y así tener una mayor comprensión la misma. Asimismo, siendo la participación infantil una variable que se construye a partir de la interacción social, se priorizó una aproximación cualitativa que permita tomar en cuenta esa construcción social, caracterizada por factores históricos, relacionales y contextuales (González Rey, 1999; Hernández, Fernández y Baptista, 2006; Montero, 2006).

Participantes.

La muestra está conformada por 10 niños y niñas del centro poblado La Garita, 6 niños y 4 niñas. En la Tabla 3 se presentan los niños y las niñas con sus edades respectivas (los nombres consignados no son los reales, han sido cambiados para cumplir con el aspecto ético referido al anonimato de los y las participantes). Los niños y las niñas fueron elegidos tomando en cuenta los criterios de inclusión y fueron contactados a partir de vínculos personales forjados como consecuencia del trabajo que se venía realizando en la zona como parte del proyecto “Reconstruyéndonos”.

Se contempló que los niños y las niñas tengan entre 8 a 12 años de edad, para la selección de los rangos de edad se tomó como referencia las edades de los niños y niñas que suelen acudir con más frecuencia a los espacios que brinda el proyecto “Reconstruyéndonos”. Al ser un CP afectado por el terremoto del 2007, se tomó en cuenta como criterio de inclusión que los niños y las niñas participantes hayan estado presentes en la comunidad durante dicho evento, debido a que las consecuencias psicosociales desatadas a partir de este pueden influir en el desarrollo de características que favorezcan la participación infantil (Pérez, Rodríguez y Zaccarelli, 2006). De igual modo, debido a la dinámica que se conoce acerca de las rencillas que se tienen entre los pobladores de las distintas zonas de LG, se consideró importante que se seleccionara a participantes que representen a dichas zonas. La totalidad de los niños y las niñas participantes asisten a instituciones educativas de la zona y viven con sus padres y/o madres. 9 de los 10 niños y niñas participantes tiene hermanos y hermanas menores.

Tabla 3. Lista de niños y niñas participantes y sus edades

Niñas	
Jimena	8 años
Angélica	9 años
Kathy	9 años
Natalia	12 años
Niños	
Sebastián	8 años
Pablo	8 años
Luís	9 años
José	9 años
Martín	10 años
Juan	12 años

Técnicas e Instrumentos.

En la presente investigación se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos: primero se realizó una sesión de diagnóstico participativo con los niños y las niñas; luego se aplicó un instrumento para monitorear y evaluar la participación infantil; y, finalmente, se realizaron entrevistas cualitativas con el fin de recabar más información acerca del tema.

Diagnóstico participativo.

Se realizó una sesión de diagnóstico participativo que incluyó técnicas lúdicas, con 4 niños y 4 niñas, para aproximarnos a conocer el estado de la participación infantil. La herramienta de diagnóstico participativo permite analizar, a través de preguntas reflexivas, la realidad y el contexto social de una comunidad, y permite la evaluación, de manera conjunta con la población, de las necesidades y los recursos con los que cuenta la comunidad. Es decir, la tarea consiste en pensar sobre la realidad del cotidiano para poder construir alternativas de solución (Gil, 2007; Quijano, 2005). En ese sentido, se buscó identificar los recursos, las necesidades sentidas, las acciones tomadas y las alternativas de solución propuestas por los mismos niños y niñas a través de la elaboración de un árbol de problemas.

Para conocer sus recursos se realizó la pregunta: ¿Qué es lo que más les gusta de La Garita? Luego, para aproximarnos a sus necesidades sentidas se preguntó: ¿Qué es lo que menos les gusta de La Garita y qué les gustaría cambiar?, ya que se sabe que las necesidades sentidas generan una sensación de malestar y descontento (Montero, 2006). Los niños y las niñas fueron divididos en dos grupos, uno de niños y uno de niñas, con el objetivo de que discutan y escojan, en cada grupo, dos recursos y dos necesidades

sentidas para luego socializarlas con todo el grupo y elegir mediante una votación un recurso y una necesidad sentida. La necesidad sentida priorizada por el grupo fue colocada en la mitad del tronco de un árbol dibujado en un papelógrafo.

Seguidamente, se preguntó a los niños y las niñas cuáles eran las causas para la existencia de la necesidad sentida identificada, colocando lo mencionado por los niños y las niñas en cartulinas en forma de raíces que fueron pegadas en la base del árbol. Luego, se preguntó a los niños y a las niñas qué acciones tomaban frente a la necesidad priorizada, escribiendo lo expresado por los niños y las niñas en cartulinas, en forma de hoja de color verde claro, que fueron pegadas en la parte de la copa del árbol. Finalmente, se indagó acerca de sus propuestas de solución ante la necesidad identificada. Se escribieron las propuestas de los niños y las niñas en cartulinas, en forma de hoja de color verde oscuro, y fueron pegadas en la parte superior de la copa del árbol.

Es necesario mencionar que las facilitadoras del diagnóstico fueron dos personas que también se encargaban del grupo de niños y niñas dentro del proyecto “Reconstruyéndonos”, previamente mencionado, con lo cual se cumplió con el requisito de familiarización con la comunidad (Montero, 2006).

Instrumento para monitorear y evaluar la participación infantil.

El instrumento contiene indicadores específicos y componentes que permiten conocer las competencias para ejercer, promover y propiciar una participación infantil efectiva en los niños y en las niñas. Fue desarrollado por la organización Save the Children Suecia en Perú para monitorear la participación infantil en proyectos que trabajan con niños y niñas en nuestro país (Arnillas y Paucar, 2006) (Anexo A).

Durante la sesión de diagnóstico participativo, una persona se encargó de observar la conducta de los niños y las niñas; esta observación tuvo como objetivo cotejar las competencias de los niños y las niñas vinculadas a la participación infantil, usando el instrumento para monitorear y evaluar la participación infantil como herramienta de análisis.

La observación fue realizada por una persona externa, tanto del proyecto “Reconstruyéndonos” como de La Garita con la finalidad de mantener una posición de neutralidad frente a los niños y las niñas y para que no interfiera en los resultados de la observación de indicadores.

Entrevistas a los niños y las niñas.

Siguiendo la finalidad de la presente investigación, que es visibilizar a los niños y las niñas participantes como sujetos activos y capaces de generar opiniones, se propuso realizar entrevistas a los niños y las niñas con el fin de conocer su opinión acerca de su participación. Se realizaron 6 entrevistas, a 3 niños y 3 niñas, en las que se buscó indagar en los siguientes ejes.

- Derechos y responsabilidades de los niños y las niñas.
- Toma de decisiones y su involucramiento en asuntos que los afectan.
- Cómo y en qué ámbitos participan los niños y las niñas de La Garita.
- Asimismo, debido a la importancia del evento del terremoto como hito trascendental en las vidas de los pobladores de LG y a que los mismos niños y niñas resaltaron su participación luego del terremoto, este fue el cuarto eje en las entrevistas realizadas.

Es importante mencionar que 2 de los 4 niños que participaron en la sesión de diagnóstico participativo, no pudieron ser entrevistados por motivos de tiempo y acceso de los mismos niños. Por esta razón, se entrevistó a dos niños que no participaron en el diagnóstico pero que cumplían los requisitos para participar en la investigación.

Procedimiento.

La investigación se basó en el empleo de técnicas de investigación cualitativa, que se priorizan dentro de la psicología comunitaria (Montero, 2006). Siguiendo los pasos propuestos por Montero (2006), primero se realizó la planificación de la investigación y se llevó a cabo una revisión bibliográfica, lo cual permitió tener un mejor manejo del concepto de participación infantil. Seguidamente, se seleccionaron los participantes de acuerdo a los criterios previamente descritos, a la disponibilidad de los niños y de las niñas y al consentimiento de sus padres, madres, apoderados y/o apoderadas. Como tercer paso, se recolectó los datos con el grupo de niños y niñas mediante la sesión del diagnóstico participativo, el instrumento de monitoreo y evaluación de participación infantil (Arnillas y Paucar, 2006) y las entrevistas realizadas.

Se recurrió a la técnica de análisis de contenido, con la ayuda del software Atlas-ti, lo que permitió ordenar la información obtenida para su posterior interpretación y para la discusión de los resultados. En primer lugar, se realizó la transcripción literal del diagnóstico participativo y las entrevistas realizadas. Luego, se procedió a la creación de

citas mediante el software mencionado. Posteriormente, se realizó la codificación abierta y por lista (Muñoz, 2001) de las citas, para luego crear las familias a partir de los códigos creados. La lista de familias se presenta en el Anexo B.

Aspectos éticos

Es necesario mencionar que, cumpliendo con los estándares éticos para la investigación, recomendados por Hernández, Fernández y Baptista (2006) la participación de los niños y de las niñas fue voluntaria; además, fueron informados de los objetivos de la investigación y la posibilidad de retirarse en el momento en el que lo deseen.

Asimismo, los padres, madres o apoderados o apoderadas firmaron un consentimiento informado admitiendo la participación de sus hijos o hijas, en donde se les informaba acerca de los objetivos y el procedimiento de la investigación. Además se mencionaba el anonimato y el carácter voluntario de la participación. De igual modo, se tomaron los cuidados necesarios para que las herramientas utilizadas no resulten perjudiciales para los niños y las niñas; sin embargo, se planificó que en caso surja algún inconveniente, a partir del contenido de las mismas, se programarían sesiones de apoyo psicológico para los niños y las niñas que lo necesiten luego del trabajo grupal.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la presente sección se pasarán a describir y discutir los resultados obtenidos, a partir de la información resultante de la sesión de diagnóstico participativo, del instrumento para monitorear y evaluar la participación infantil y de las entrevistas realizadas a los niños y a las niñas. Se intentarán comprender los resultados con la teoría desarrollada en la primera sección en diálogo con características propias del contexto, buscando aproximarnos a conocer el estado de la participación infantil en los niños y niñas de LG.

En primer lugar se expondrán los hallazgos respecto a los aspectos positivos encontrados en los niños y las niñas vinculados a sus potencialidades de participación infantil, tales como su capacidad para identificar sus derechos, necesidades y recursos, y para emitir opiniones. Seguidamente se abordará la capacidad de los niños y de las niñas para realizar algunas acciones y formular propuestas frente a las problemáticas que los afectan. En ese sentido, se expondrán los posibles ámbitos de participación y nos aproximaremos a la participación de los niños y las niñas luego del terremoto del 2007. Por último, se discutirán los desafíos que podrían acompañar a las capacidades antes mencionadas, vinculadas a las características particulares de los niños y de las niñas y a aspectos del contexto, mencionando también las propuestas que formulan los niños y las niñas ante los desafíos encontrados, en un intento por construir propuestas de nuevas formas de relación para la construcción de nuevas ciudadanías.

Los niños y las niñas identifican sus recursos y sus necesidades.

En este punto se abordarán los resultados vinculados a la identificación de recursos y necesidades (véase Tabla 4), así como a la expresión de opiniones frente a las mismas, entendiendo estas capacidades como importantes en el proceso de participación infantil.

Luego de que el grupo de niños y el grupo de niñas eligieran sus recursos, se realizó una votación para elegir los recursos comunes. Uno de ellos fue 'las casas', así una de las niñas indica:

“Natalia: me gustan las casas

Entrevistadora: ¿qué te gusta de las casas?

Natalia: que son grandes y bonitas” (Natalia, 12 años).

Es importante mencionar que luego del terremoto un gran porcentaje de familias ha logrado reconstruir sus casas por medio de préstamos bancarios o apoyos de instituciones estatales o privadas; además, es vital tener en cuenta que, como se verá más adelante, el proceso de construcción contó con la participación activa de los niños de y las niñas del centro poblado.

De igual modo, en una encuesta realizada a las familias de los niños y niñas de LG que participan del proyecto psicosocial “Reconstruyéndonos” se resaltó la importancia de este espacio y se mencionó que una de las razones de esta valoración se debe a la relación entablada entre los facilitadores y los niños y las niñas, pues se reconoce que se brinda confianza para que estos y estas últimas expresen sus ideas y sentimientos, y es un espacio en donde la palabra es reconocida y valorada (Fourment, Padilla y Pérez, 2011; Fourment y Padilla, 2012).

Por otro lado, los resultados obtenidos respecto a esta área evidencian diferencias de género en la elección de los recursos identificados. Así, los niños eligieron ‘la cancha’ de deportes y ‘las áreas verdes’ como los de LG que más les gustaban, es decir, los espacios públicos dentro del CP. Es importante notar que, como se verá más adelante, una de las necesidades identificadas por las niñas es la ausencia de estas áreas, ‘que no haya áreas verdes’, lo cual nos podría hablar, más que de una ausencia concreta, de su sensación acerca de su poca participación e involucramiento en ellas.

Las niñas optaron por aspectos más relacionados a espacios privados y vinculados a la preservación de la unidad, tanto dentro de las familias como entre los pobladores y las pobladoras (véase Tabla 4). Esto, por ejemplo, se manifiesta en el comentario de una niña en el que expresa que lo que había elegido como lo que más le gustaba de La Garita era aquello vinculado a su familia: “Yo no he puesto nada de La Garita, he puesto de mi familia” (Kathy, 9 años). Esto empezaría a dar cuenta de las diferencias de género en cuanto a los ámbitos de participación de los niños y las niñas en el CP. En donde, tal como señalan los supuestos teóricos, se comienza a socializar a las niñas para actuar y recibir gratificación de los ámbitos privados y a los hombres para desempeñarse en ámbitos públicos (Fuller, 2002; Raguz, 1999). Se volverá a analizar este aspecto más adelante.

Tabla 4.
Recursos y necesidades identificadas por los niños y las niñas en la sesión grupal

Niños	Niñas
¿Qué es lo que más te gusta de La Garita?	
Las casas	Las casas, que son grandes y bonitas
Que todos los meses vengan Kathy, Karina y Paolo ³	El taller de las chicas ⁴
La cancha de deportes	Me gusta que en mi familia estemos todos juntos
Las áreas verdes	Que La Garita esté unida
¿Qué es lo que menos te gusta de La Garita, y te gustaría cambiar?	
Que no haya tachos en las calles	Que haya basura en las calles
No me gusta el colegio	Que no hay profesores en el colegio
Que no haya agua y desagüe	Que no haya agua y desagüe
Que no vendan <i>salchipollo</i> todos los días	Que no haya áreas verdes
	No me gusta que peleen
Que no haya semáforo en la panamericana	No me gusta que no haya posta médica
No me gusta pelear	No hay comisaría
	No me gusta que haya rateros

³ Los nombres mencionados pertenecen a los facilitadores que trabajan con el grupo de niños y niñas en el proyecto "Reconstruyéndonos".

⁴ El taller hace referencia al espacio que ofrece el proyecto "Reconstruyéndonos" a los niños y niñas en La Garita.

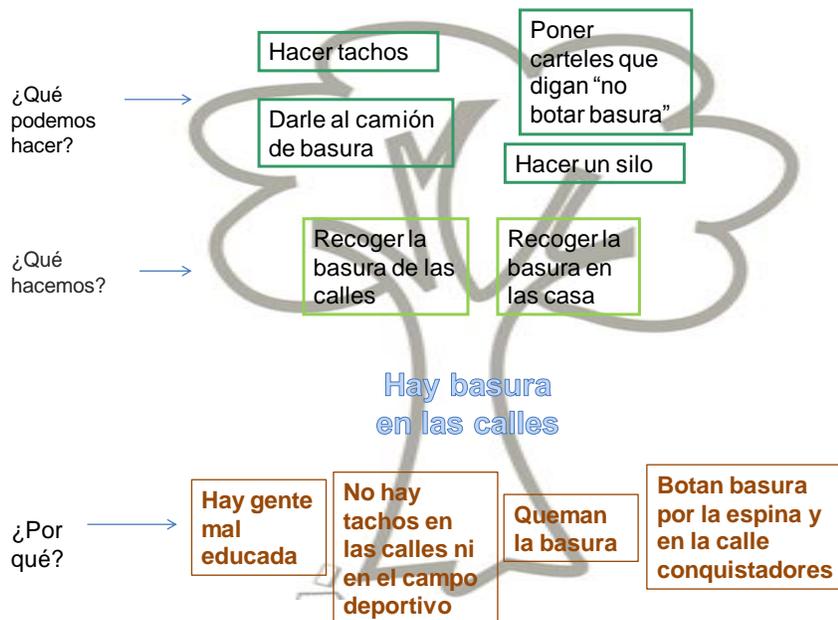


Figura 1. Árbol de problemas. Elaborado por el grupo de niños y niñas en la sesión de diagnóstico participativo

Dentro de las necesidades identificadas por el grupo de niños y niñas, la necesidad sentida priorizada fue ‘el manejo inadecuado de los desechos en La Garita’ (véase Figura 1); así, los niños y las niñas expresaron que les disgustaba el hecho de que “botan basura en las calles o la cancha” (José, 9 años), así como la incomodidad porque “no hay tachos de basura en las calles” (Martín, 10 años), todo lo cual se relaciona con la exigencia, mencionada por otros autores, de que los niños y las niñas cuenten con un ambiente que los proteja y con condiciones que promuevan su higiene (Brazelton y Greenspam, 2005; López, 2008).

Como se ha resaltado, los resultados señalan que los niños y las niñas emiten su opinión y toman posición en respuesta a sus necesidades sentidas, mostrando una mirada crítica de su entorno. Así, una de las niñas se refiere al tema de la siguiente manera: “la basura tirada por doquier, no hay lugar donde echar la basura, para reciclar eso, eso es lo que hay en La Garita, y porque en La Espina, [refiriéndose a un lugar en el CP en donde los pobladores suelen acumular basura] donde está por allá y la entrada hay animales rastreros y ratas así” (Jimena, 8 años). Otro participante menciona: “Trae enfermedades, contaminamos el sistema respiratorio y también la capa de ozono” (Juan, 12 años).

La opinión del grupo también se ve reflejada en las causas que identificaron ante la dificultad priorizada. Tal como se puede apreciar en la Figura 1, los niños y las niñas atribuyeron como causas del problema la falta de educación, las malas prácticas de la población y la ausencia de lugares apropiados para desechar la basura, asumiendo así una posición crítica frente a la misma. Lo mencionado por los niños y por las niñas muestra, también, que están al tanto y tienen un nivel de conocimiento respecto al tema.

Mientras se permita una exploración segura a los niños y a las niñas van a poder hacerse representaciones adecuadas del mundo, y conocer los recursos y necesidades de su comunidad, lo cual llevaría al desarrollo de capacidades de participación comprometida con LG, con lo que se brinda la posibilidad de sentar las bases para construir su ciudadanía. López (2008) señala que la adquisición de conocimiento de la realidad física y social constituye una necesidad básica para el desarrollo integral de los niños y las niñas. Los participantes son capaces de reconocer y emitir una opinión acerca de sus necesidades sentidas, lo cual, en palabras de Montero (2006), podría ser un comienzo para pensar luego en formas de solución conjuntas que busquen la transformación de su entorno. Debido a que en el presente trabajo se mantiene el reconocimiento de los niños y de las niñas como sujetos activos y, además, se sabe la trascendencia de visibilizar su voz, se pasará a abordar las necesidades sentidas identificadas y sus posturas frente a las mismas, como una manera de reconocerlas como válidas e importantes.

El tema medioambiental, que fue priorizado en la sesión de diagnóstico participativo, es una preocupación recurrente en los últimos tiempos, y podría ser un espacio importante y *ad hoc* para promover las capacidades de participación infantil y ciudadanía, debido a que promueve el conocimiento del entorno y permite asumir una posición activa frente al cuidado del otro y del contexto (Gomera, 2008), capacidades básicas para promover el compromiso y el involucramiento comunitario (Cortés y Parra, 2009; Martínez, 2006; Montero, 2006).

Al priorizar el tema medioambiental como una necesidad sentida y emitir opiniones como la que expresa Jimena (8 años): “sobre la basura, sí es buena idea, que no echemos basura por acá en las espinas y detrás del colegio..., porque la basura nos trae un problema, que cuando hay basura se vienen animales rastreros, arañas, hormigas, ratas, pericotes, varias cosas traen y se meten en la casa y después para sacarlo es difícil”. Jimena expresa así su preocupación y deseo por cambiar esta situación, lo que evidencia que los niños y las niñas poseen actitudes afectivas y conativas, entendidas

como las creencias y sentimientos y la predisposición a realizar acciones para ejercer su participación en este aspecto. Es importante mencionar que estos aspectos son vitales para promover la participación en el cuidado, sumados a factores cognitivos, relacionados al grado de información y conocimiento, así como aspectos vinculados a la realización de prácticas y comportamientos ambientalmente responsables, tanto individuales como colectivos, que en conjunto posibilitan la promoción de la participación infantil (Gomera, 2008).

La necesidad identificada por el grupo de niños y niñas es, entonces, un tema importante a tomar en cuenta para promover la participación infantil. Esta se podría promover inicialmente desde ámbitos familiares cotidianos, para luego hacer lo propio en lugares comunales más amplios, permitiendo, además, reconocer que las acciones que realizamos tienen trascendencia en el entorno y, a su vez, este influye en las situaciones individuales.

De otro lado, los niños y las niñas identifican necesidades vinculadas a la falta de servicios públicos en LG (educación, seguridad ciudadana, falta de agua, servicios de salud, semáforo). Estos factores identificados concuerdan con la situación real del centro poblado, lo cual nos estaría certificando que los niños y las niñas poseen una capacidad de diagnóstico real y acorde a su contexto. Este conjunto de necesidades identificadas por los niños y por las niñas da cuenta del ambiente precario, en términos de satisfacción de necesidades básicas, en el que están insertos; dicha precariedad podría afectar el desarrollo de capacidades cognitivas y psicosociales que permitan el fortalecimiento de las agencias para la participación infantil (Ballet, Biggeri y Comim, 2011; Horna y Ballet, 2011; Pollit, 2009).

Respecto a la educación, como se verá más adelante, el grupo que participa en esta investigación aludió a esta como un derecho importante para el desarrollo integral. En relación a este tema, los resultados evidencian opiniones de los niños y de las niñas, vinculadas con la infraestructura de la institución educativa del CP, la falta de profesores que impartan una educación de calidad, así como con la falta de recursos económicos de las familias, para subvencionar la escuela, tal como muestran las siguientes viñetas:

“Entrevistadora: ¿qué es lo que no te gusta de La Garita y te gustaría cambiar?

Natalia: el colegio.

Entrevistadora: ¿qué es lo que no te gusta del colegio?, ¿qué tiene el colegio?

Natalia: no hay profesores.

Kathy: pero sí hay.

Natalia: pero faltan, tercero y cuarto están juntos.

Kathy: pero salones ya no hay.

Natalia: podrían construir” (Kathy, 9 años; Natalia, 12 años).

“[Los niños y las niñas] sí, conversamos sobre la escuela, que no tienen cómo pagar esto pues... el profesor está viniendo los sábados a enseñar a algunas personas que no saben dividir, multiplicar, sumar, restar... están pagando 7 soles y mi amigo me dice que no tiene cómo pagar” (Jimena, 8 años).

El aspecto educativo es un factor trascendental en el desarrollo óptimo de los niños y de las niñas, y en especial para el fortalecimiento de las capacidades para la participación infantil. Contar con una educación de poca calidad podría afectar negativamente el desarrollo de las capacidades autónomas, incluyendo las habilidades sociales, los aspectos cognitivos y el poder personal para entablar relaciones cooperativas (Ballet, Biggeri y Comim, 2011). Asimismo, contar con educación de baja calidad va a brindar menos posibilidades para que las personas cuenten con información necesaria para tomar decisiones autónomas y con libertad, para alcanzar su desarrollo y bienestar (Pollit, 2009).

Otro aspecto importante a resaltar es la necesidad sentida, identificada por los niños y las niñas, acerca del servicio de seguridad ciudadana (véase Tabla 4). Este aspecto se relaciona directamente con la dificultad para generar condiciones necesarias para la participación infantil, ya que, según diferentes posturas, un requerimiento importante para que esta se dé es que los niños y las niñas cuenten con contextos seguros que les permitan tener un involucramiento activo en el espacio público (Acosta y Pineda, 2007; Alfageme, Cantos y Martínez, 2003; López, 2004; Tonnucci, 2006; UNICEF, 2006). Si los niños y las niñas perciben inseguridad en su centro poblado, se dificultarían y disminuirían las conductas de exploración, necesarias para adquirir conocimiento del entorno.

La inseguridad que perciben en su contexto podría generar sentimientos adversos a su centro poblado, ya que se podría llegar a vincularse con miedos y angustias, como menciona Pablo (8 años): “Con los ladrones te sientes todo mal”; además, esto podría disminuir el sentido de contento personal, mencionado por Puddifoot en Montero (2005), dificultando de este modo el desarrollo de sentido de identidad comunitaria y el

compromiso con el involucramiento de los niños y de las niñas en la participación para la solución de las necesidades de su comunidad.

De igual modo, otros aspectos mencionados por los niños y las niñas, relacionados a la falta de agua y servicios de salud, nos hablan nuevamente de las condiciones estructurales del centro poblado que los niños y las niñas identifican. El acceso al agua y a contar con servicios que brinden salud adecuada es un derecho universal al que deberían poder acceder.

Estas necesidades sentidas, vinculadas a la educación y a la inseguridad, falta de agua y servicios de salud, constituirían un ámbito de participación un tanto más complicado para los niños y las niñas, por tratarse de condiciones relacionadas a la situaciones estructurales del CP, vinculadas al contexto de pobreza y a la falta de políticas que promuevan su solución desde instancias mayores. En ese sentido, para buscar una respuesta a las mismas, tendrían que involucrarse en asuntos administrativos con la municipalidad y/o con instituciones que les puedan proveer los servicios. Sin embargo, sería importante que se escuche su opinión y sus alternativas de solución acerca de los mismos, principalmente los vinculados a educación, ya que es un derecho y una necesidad vital para el desarrollo integral y el fortalecimiento de capacidades vinculadas a la participación infantil (Ballet, Biggeri y Comim, 2011; Brazelton y Greenspam, 2005; López, 2008).

Por último, en el caso de las niñas, estas hacen referencia a la necesidad de relaciones afectivas estables, lo cual se vincula con la necesidad de cuidado por mantener vínculos seguros y estables en LG, principalmente en sus familias.

“Entrevistadora: ¿Qué les gusta de La Garita?

Kathy: que las familias estén unidas.

Jimena: (...) yo quiero que toda La Garita esté en paz” (Kathy, 9 años y Jimena, 8 años).

Como se ha mencionado anteriormente, el trato justo y adecuado entre los miembros de la familia, evitando las situaciones de violencia, implica reconocer a los niños y las niñas como sujetos de derecho, que requieren de cuidado y protección integral para potenciar su desarrollo. Asimismo, permitiría que en el medio se desarrolle la tolerancia y el respeto frente a las debilidades, fortalezas, y equivocaciones de los niños y las niñas en los diferentes ciclos de su desarrollo. De igual manera, este ambiente establecería condiciones adecuadas para el diálogo, la tolerancia y las actitudes democráticas que contribuirían a generar ámbitos adecuados para que los niños y las

niñas puedan expresar sus opiniones e ideas en espacios en los que sientan que estas son valoradas y tomadas en cuenta (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003; Contreras y Pérez, 2011).

Es importante tener en cuenta las consideraciones de género observadas en la elección de los recursos y las necesidades en el grupo de niños y de niñas. Así, al igual que en la elección de recursos, en las necesidades también se evidencia que los niños eligieron aspectos relacionados a aspectos públicos: “que no vendan *salchipollo*”, y características tradicionales asociadas a lo masculino como la agresividad: “no me gusta pelear”; mientras que las niñas mencionaron aspectos vinculados al cuidado y a características tradicionales femeninas como “que no haya posta médica” y “no me gusta que peleen”.

En ese sentido, tal como se señaló líneas arriba, nos encontramos con diferencias de género en la socialización de los niños y de las niñas. Esto reafirmaría que al hombre se lo va preparando para el progreso en ámbitos públicos y se le “permite” tener conductas de agresividad; y de la mujer se espera que se preocupen por el sustento afectivo y el cuidado de otros (Fuller, 2002; Raguz, 1999), limitando, de esta manera, los ámbitos de acción y participación de los niños y de las niñas.

Los resultados muestran que el grupo de niños y de niñas cumple algunas características que son necesarias para realizar acciones participativas, tales como identificar los recursos, necesidades y dificultades individuales y de su comunidad. Dichas características, según señalan los aportes teóricos, son parte de la definición de la participación infantil, y constituirían las bases para forjar el involucramiento y compromiso en asuntos de su centro poblado, reconociéndolos como agentes (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003; IIN, 2010; Trilla y Novella, 2001).

Reconocer a los niños y a las niñas como actores sociales y ciudadanos, mediante el fomento de su capacidad de actuar, conocer y cuestionar su entorno, supone también el conocimiento y cumplimiento de sus derechos (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003, Tonnucci, 2000), lo que les permite situarse en entornos seguros y adecuados para el proceso de conocer su comunidad e identificar sus recursos y necesidades, para luego encontrar soluciones hacia las mismas.

Sobre sus derechos...la mayoría ya saben.

Parte de la ciudadanía infantil es que los niños y las niñas conozcan sus derechos y formas en que estos deben de ser ejercidos. El discurso de los niños y las niñas muestra que están al tanto de lo que ocurre a su alrededor. De esta manera reconocen que sus derechos deben respetarse y conocen algunos de ellos. “La educación ahorita está más avanzada que en la antigüedad. Sobre sus derechos también la mayoría, la mayoría ya saben sus derechos” (Juan, 12 años).

Desde la teoría se sostiene que parte de la participación y ciudadanía infantil supone que los niños y las niñas estén al tanto de sus derechos, lo cual podría generar más posibilidades para que el grupo de niños y niñas busque disfrutarlos y se fortalezca su poder para ejercerlos (Cillero, 1999; Defensoría del Pueblo, 2009). Este reconocimiento contribuiría a darle validez a la capacidad de los niños y las niñas para hacer valer los derechos que identifican (Save the Children, 2006).

De este modo, cuando se les pregunta por sus derechos, los aspectos que resaltan mayoritariamente son el derecho a involucrarse en actividades lúdicas: “tenemos derecho a jugar partido, jugar a las escondidas” (Martín, 10 años); y el “derecho a hacer las tareas y obedecer a los padres” (Pablo, 8 años). Así, Jimena (8 años) responde a la pregunta ¿cuáles son los derechos de los niños y las niñas? de la siguiente manera: “los derechos de los niños, son jugar y hacer caso a los padres...”.

En el discurso de los niños y las niñas estos derechos van de la mano y se relacionan directamente; así, una de las niñas menciona que los niños y las niñas tienen el derecho “de jugar un poco pero después que también que haga [refiriéndose a labores del hogar] (Angélica, 9 años).

Respecto al derecho a jugar, las propuestas teóricas (Acosta y Pineda, 2007; Gómez-Serrudo, 2008; IIN, 2010; Lester y Rusell, 2011) indican que, de ejecutarse el derecho al juego que mencionan los niños y las niñas se permitiría el desarrollo de diversas capacidades relacionadas a la participación infantil, tales como situarse en una posición protagónica, tomar decisiones y la posibilidad de sentir que estas son llevadas a cabo realmente; esto, a su vez, permitiría tener una mayor aproximación y conocimiento del entorno, incrementando de este modo la posibilidad de que el grupo de niños y niñas participe en asuntos de su comunidad (Acosta y Pineda, 2007; Montero, 2005 y 2006).

Empero, es importante recordar que en LG hay muy pocos espacios que permitan a los niños y las niñas realizar sus actividades lúdicas de manera segura, lo cual se puede

evidenciar en la opinión de Sebastián, quien señala que las piedras, las espinas y la basura que hay en las calles del CP dificultan su juego.

“Entrevistadora: ¿Y por qué no te gustan las piedras y las espinas?”

Sebastián: La piedra, si vas a hacer una carrera te quitas las sandalias y pum, te hincas, así como un clavo y sale sangre y duele mucho y por eso me gusta que no hayan muchas piedras. Que sea tranquilo, que no haya piedras” (Sebastián, 8 años).

De igual modo, tal como ya se ha descrito, la cancha de fútbol suele estar cerrada y los niños y las niñas tienen dificultades para que se les abra la puerta, por lo que si desean usarla deben treparse las rejas, lo cual es un peligro, pues podrían caerse.

Lo mencionado denota cómo aspectos del contexto, como la infraestructura del CP, no colaboran con la realización de actividades lúdicas, lo cual podría mermar la participación de los niños y de las niñas en el ámbito público. Sumado a esto, se encuentra que la percepción del juego por parte de los padres y madres de familia suele ser negativa. Se ha encontrado en el CP que a pesar de que las madres reconocen como importantes los espacios de juego no se facilitan que sus hijos e hijas realicen actividades lúdicas por miedo a los peligros que pueden existir en el CP (Fourment, 2012). Es importante mencionar que no contar con lugares públicos compartidos, en donde los pobladores puedan reunirse para realizar actividades lúdicas o de esparcimiento, podría limitar la participación en el espacio público no solo de los niños y las niñas, sino de los pobladores en general. Si los niños y las niñas no perciben en su entorno experiencias participativas y democráticas se dificultará que ellos y ellas las desarrollen y promuevan su ciudadanía.

Por otro lado, los derechos a hacer las labores de la casa y el colegio, así como obedecer a los padres, también fueron señalados como responsabilidades:

“Entrevistadora: ¿Y cuáles son las responsabilidades de los niños y las niñas?”

Natalia: Cumplir con sus tareas.

Entrevistadora: ¿Qué más?

Natalia: Obedecer a sus padres y respetar a los mayores” (Natalia, 12 años).

En el mismo sentido, otro de los niños, José (9 años), menciona que sus responsabilidades son “estudiar, comer bien, arreglar la casa y hacer las cosas”.

Sin embargo, también es importante señalar que los niños y las niñas mencionan la dimensión de reciprocidad entre la ejecución de sus deberes y la adquisición de sus derechos, lo cual se ejemplifica mediante la siguiente viñeta:

“Entrevistadora: y ¿por qué le ayudas a tu mami?”

Natalia: Porque me deja salir a jugar” (Natalia, 12 años).

Lo mencionado es importante pues la participación infantil —y consecuente ciudadanía— implica no sólo el cumplimiento de ciertos derechos, sino también responsabilidades que están relacionadas a la regulación del bienestar de los niños y de las niñas y a las normas de convivencia en su entorno (Cillero, 1999; Cussiánovich y Márquez, 2002; Defensoría del Pueblo, 2009; Pereira y Misle 2004; Save the Children, 2006).

Este hallazgo constituye un factor significativo, pues da cuenta de la forma en la que los niños y las niñas han conceptualizado sus derechos y deberes, aspectos necesarios para la promoción de la participación infantil.

En primer lugar, mencionando estos elementos como aspectos equivalentes, el jugar y el obedecer a los padres y a las madres son igualmente derechos y deberes. En ese sentido, se podría hacer una primera hipótesis que indique que los niños y las niñas consideran como derecho su participación en el hogar, a través de su colaboración en las responsabilidades y labores dentro del mismo, contribuyendo al mantenimiento adecuado de su entorno. Asimismo, a pesar de la equivalencia en el significado, no dejan de señalar la importancia de cumplir unos para adquirir los otros.

Además, el derecho mencionado también podría leerse como una forma en la que los niños y las niñas buscan participar en sus medios cercanos asumiendo algunas responsabilidades para colaborar en las dinámicas de la familia, manteniendo los vínculos estables y contribuyendo en la solución de necesidades en sus hogares, como el cuidado de las hermanas y de los hermanos menores.

“Entrevistadora: ¿Por qué razón ayudas en tu casa?”

Natalia: Porque ella [su mamá] se cansa de hacer algunas cosas sola”. (Natalia, 12 años).

“Entrevistadora: Tú cuidas a tu hermanita... ¿quién te ha dado esa responsabilidad?”

Jimena: no, yo la tengo porque mi mamá no para acá... por eso la cuido, para que no le pase nada... porque la quiero mucho” (Jimena, 8 años).

Y, finalmente, se podría decir que los niños y las niñas han mencionado lo que podría ser una nueva categoría: el derecho “al involucramiento en labores dentro de los hogares y a seguir las normas establecidas por sus padres y/o madres”, lo cual toma vital importancia debido a que este derecho no ha sido categorizado en el listado de derechos propuestos en la CDN (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003; Defensoría del Pueblo, 2009; Martínez, Urbina y Mendoza, 2011), siendo una construcción social propiciada por los niños y las niñas participantes. No obstante se tendría que tener en cuenta que dicho involucramiento deberá ser acompañado para resguardar el bienestar y la seguridad de los niños y de las niñas, intentando que no se involucren en actividades que no sean acordes a su edad y desarrollo, que lejos de fortalecer las capacidades de participación infantil puedan provocar retrocesos y frustraciones en el desarrollo de las mismas (UNICEF, 2008).

En ese sentido, es importante mencionar que si bien existen derechos nominales, es vital que se den los espacios en los que se concrete su ejercicio (Ballet, Biggeri y Comim, 2011). En esa línea, se tiene que tener en cuenta que el ejercicio y concreción peculiar de los derechos será contextual, relacional y situado, es decir incorporando aspectos vinculados a las características particulares de la zona, por ejemplo dando paso a pensar en cuál es el concepto de derechos que se manejan en los diferentes contextos, que permita formular estrategias para el ejercicio de los mismos que respondan adecuadamente a la diversidad de nuestro país.

No obstante, el derecho a cumplir las tareas del colegio y a acatar lo mencionado por los padres y/o madres de familia podría también relacionarse con la “obediencia” que deben tener ante los mandatos adultos, aparentemente sin lugar a discusión o diálogo. Tal como lo expresa Pablo (8 años) cuando se le pregunta qué pasa cuando uno no obedece a los padres y responde “me castigan”, lo cual podría remitirnos a las relaciones de poder adultocéntricas que existirían en el CP, en donde es el adulto o adulta quien establece y diseña, vertical y unilateralmente, las pautas, y son los niños y las niñas quienes las acatan sin espacio para la problematización. Cafré (2011) afirma que esta forma de imposición no permite que los niños y las niñas desarrollen sus capacidades de participación al negarles el derecho de expresión y opinión; además, menciona que no se generan procesos de reflexión acerca del cumplimiento de los deberes, ni compromiso

real y genuino a cumplirlos; más bien alimenta las relaciones de poder verticales entre los adultos y las adultas y los niños y las niñas.

Continuando con los derechos identificados por los niños y las niñas, seguidamente ellos y ellas mencionan los vinculados a los derechos de provisión de necesidades básicas, categoría que también ha sido mencionada en la CDN. Las siguientes viñetas muestran los derechos listados según el orden mencionado por los niños y las niñas:

“Tener una buena educación, una buena alimentación, derecho a tener un nombre y a tener una vivienda” (Natalia, 9).

“Que el padre trabaje todos los días y le dé su alimento a su hijo” (Luís, 8 años)

“No maltratarlos físicamente, ni psicológicamente” (Juan, 12 años)

Se podría decir que en el CP hay un intento por cubrir este conjunto de derechos, si bien no totalmente, en una manera parcial, aún existen aspectos a trabajar para el cumplimiento a cabalidad de los derechos. Respecto a la educación, por ejemplo, la mayoría de los niños y las niñas del CP asiste a Instituciones Educativas, ya sea a la que se encuentra en LG o en Chincha. Sin embargo, los pobladores opinan que existen dificultades vinculadas a la calidad de educación que reciben. No hay que dejar de lado que los niños y las niñas mencionaron, en la identificación de necesidades, la educación en el CP como un factor a mejorar. Así, uno de los niños menciona “me gustaría que el colegio mejore” (José, 9 años).

De igual manera, se tiene conocimiento que muchos de los niños y niñas que han asistido a las actividades del proyecto “Reconstruyéndonos” cuentan con un Documento Nacional de Identidad (DNI). Desde el gobierno se han implementado estrategias para brindar un DNI gratuito a los niños y las niñas en zonas rurales y que carecen de medios económicos, debido a que el Registro Nacional de Identidad y Estado Civil (RENIEC, 2012) reconoce que la identificación, respaldada por un registro, fortalece la familia, la cultura y la nacionalidad de los niños y las niñas, lo cual es parte de considerarlos como ciudadanos en el Perú.

Asimismo, las condiciones de vivienda en el CP han mejorado notablemente en el último año y es vital referirse a que los niños y niñas reconocen sus casas como recursos dentro de su entorno y, como se verá más adelante, los niños y las niñas han participado en esta reconstrucción. Empero, hay que tener en cuenta que, a pesar de las nuevas edificaciones, no todas las casas cuentan con condiciones de saneamiento adecuadas

(servicios de agua y desagüe, por ejemplo), tal como lo han mencionado los niños y las niñas.

Por otro lado, los niños y las niñas mencionaron su derecho a no ser maltratados o maltratadas ni física, ni psicológicamente. Este derecho también se relaciona con las necesidades identificadas de tener un ambiente armónico y con relaciones saludables. Esta categoría de derechos forma parte de los derechos categorizados en la CDN como derechos de protección. Desde la teoría se sabe que tener relaciones afectivas estables influye en el estado físico, emocional e intelectual; además, les brindaría a los niños y las niñas la posibilidad de desarrollarse en espacios donde puedan expresarse con confianza. Asimismo, diversos autores refieren que no ejercer dichos derechos podría involucrar el poco desarrollo de la autoestima, las capacidades de autogestionamiento y el respeto por el otro, aspectos que promueven y, a su vez, se ven alimentados por las experiencias participativas (Brazelton y Greenspan, 2005; Contreras y Pérez, 2011; IIN, 2010).

Finalmente, los niños y las niñas mencionan en tercer lugar derechos vinculados a la libertad de expresión de sus ideas y a que las mismas sean escuchadas y respetadas. Así, los niños y las niñas mencionan que tienen derecho a “ser libres” (Sebastián, 8 años), a “hacer caso a los papás, y ellos también tienen que hacer caso” (Jimena, 8 años), y a “que lo respete como es” [refiriéndose a los niños y a las niñas] (Angélica, 9 años). Reclamar el ejercicio de este conjunto de derechos podría ser un punto importante en la demanda del grupo de niños y niñas para que se les ofrezcan espacios de confianza, en donde se les brinde la seguridad de que pueden opinar y ser escuchados y escuchadas, lo cual es necesario para propiciar su participación infantil (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003; Contreras y Pérez, 2011) —este aspecto se retomará más adelante—. Es importante mencionar que, desde la CDN, este conjunto de derechos y el derecho al juego, antes mencionado, forman parte importante del desarrollo de capacidades para la participación infantil.

Hasta este punto, los niños y las niñas han expresado derechos que pueden organizarse en tres categorías: La primera vinculada a involucrarse en acciones lúdicas y en las responsabilidades dentro de sus hogares y escuela, así como el derecho a seguir las normas establecidas por sus padres, madres y/o profesor; la segunda, relativa a su derecho a la provisión de necesidades básicas, como educación, alimento, nombre, vivienda y al no maltrato; y la última, referida a su derecho a la libre expresión y a ser escuchados, derechos directamente vinculados al de participación infantil.

Al tratarse de una comunidad afectada por el terremoto del 2007, es importante llamar la atención acerca de la ausencia de derechos y necesidades vinculadas a la prevención de riesgos en la lista de categorías mencionada por los niños y las niñas. La ausencia de este tipo de derechos y necesidades en el discurso de los niños y las niñas podría estar vinculada, entre otras cosas, a la vulnerabilidad que podrían sentir a que vuelva a ocurrir un evento parecido al terremoto, tomando en cuenta que es una zona sísmica en donde constantemente se producen movimientos telúricos. En el tiempo desempeñado en el proyecto “Reconstruyéndonos” se ha podido conocer que el terremoto es un tema que permanece muy presente en los pobladores de LG y que aún actualmente continúan sintiendo muchos temores ante la posibilidad de que ocurra un nuevo sismo. Así, por ejemplo, una de las niñas menciona que luego del terremoto los niños y las niñas “se quedaron asustados, traumatados” (Angélica, 9 años).

Esta ausencia nos estaría hablando también de la falta de planes de contingencia en el CP que permitan a los pobladores tener una sensación de seguridad, en especial a los niños y las niñas. Tonnucci (2006) afirma que, para la promoción de la participación infantil, los niños y las niñas deben situarse en contextos seguros para que así puedan explorar con confianza su medio, apropiarse de él y dar opiniones, expresar demandas y realizar acciones.

Desde la teoría se sostiene que la participación infantil se relaciona con concebir a los niños y a las niñas como sujetos de derechos (Cillero, 1999; Martínez, Urbina y Mendoza, 2011). Asimismo, implica que estos y estas sean capaces de reconocer los derechos a los que pueden acceder y las necesidades de su entorno (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003). Dichas propuestas se verifican en los hallazgos, pues se reconoce que los niños y las niñas son capaces para identificar ciertos derechos a los que son merecedores y a la importancia de atender sus necesidades, ya que se promovería su bienestar. Sin embargo, las condiciones del contexto y las relaciones de poder existentes podrían limitar el ejercicio pleno de dichos derechos y la atención a las necesidades, limitando a su vez sus capacidades para la participación y su ejercicio de ciudadanía (Cussiánovich, 2009a; Montero, 2005; 2006; 2010).

A partir de lo mencionado, se puede decir que los niños y las niñas tienen facultades para diagnosticar sus derechos, recursos y necesidades, aspectos que constituyen puntos importantes para la participación infantil. En la misma línea, los resultados permiten cambiar la imagen de la infancia como pasiva y sin recursos, para

pasar a atribuirles capacidades para realizar diagnósticos y tomar una posición crítica y activa frente a lo que identifican.

Atribuirles dichas capacidades autónomas tendría diversas consecuencias positivas para su desarrollo a distintos niveles, desde la familia, en las formas de crianza; en las escuelas, en las metodologías pedagógicas; desde organizaciones, en metodologías de intervención psicosocial, etc., promoviendo formas horizontales que permitan el fortalecimiento de la autonomía y la libertad para la toma de decisiones, respetando, incorporando y valorizando la opinión y perspectiva de los niños y de las niñas. Respecto a la educación, se promoverían los aprendizajes colaborativos y que tengan en cuenta los conocimientos previos de los y las alumnas.

En muchos casos se puede adoptar la postura de sobreprotección a los niños y a las niñas en vez de integrarlos y reconocer sus capacidades, dificultando su desarrollo y reprimiendo su participación (Horna y Ballet, 2011), con lo que se consigue transmitir a los niños y a las niñas el mensaje implícito de carencia y de sujetos sin agencia, lo cual podría producir un daño psicosocial que puede terminar en pasividad o en actos de violencia en un intento por abrirse caminos para ejercer su participación.

Desde el Marco de Capacidades y Desarrollo Humano, se busca identificar las oportunidades y las limitaciones que ofrece el contexto que van a facilitar o inhibir el desarrollo de la agencia (Sen, 2000). Como se ha mencionado, las situaciones de precariedad influyen directamente en las posibilidades de transformación personal (Horna y Ballet, 2011). En ese sentido, los niños y las niñas participantes están en un contexto en donde, tal como ellos y ellas lo reconocen, se dificulta la atención de las necesidades básicas como el tener un espacio seguro y saludable y no tener un ejercicio pleno de sus derechos por los escasos recursos económicos, agudizados luego del terremoto. Este escenario los sitúa en un escenario de vulnerabilidad, en donde la pobreza del contexto afecta negativamente en el desarrollo de sus capacidades y de su bienestar.

Sin embargo, es importante mencionar que, a pesar del contexto de precariedad en el que están insertos, los niños y las niñas responden generando recursos que les permiten lidiar con las necesidades que ellos y ellas mismas identifican, los cuales están siendo descritos en el presente trabajo.

Realizan acciones y hacen propuestas para solucionar sus necesidades

Además de identificar sus derechos, recursos y necesidades sentidas y emitir opiniones sobre ellas, los resultados muestran que los niños y las niñas son capaces de plantear propuestas y realizar algunas acciones que contribuyan a la solución de sus necesidades sentidas. El proceso de identificación de las necesidades sentidas manifestado por el grupo de niños y niñas podría suponer un proceso motivador para satisfacer las carencias, promover la participación y el compromiso social que encauza el cambio y la superación de las situaciones negativas de manera colectiva (Montero, 2006; 2010).

Como respuesta a la necesidad sentida priorizada en la sesión de diagnóstico participativo “*basura en el Centro Poblado*,” los niños y las niñas propusieron acciones para contrarrestarla. De esta manera mencionaron “que haya lugares para botar basura” (Jimena, 8 años), construir lugares adecuados para colocar los desechos “también podemos hacer unos tachos, con tantos cartones que botan aquí podemos hacer tachos, con un poco de yeso y ya está” (Juan, 12 años), así como “dar los desechos al camión de basura” (Martín, 10 años) (Véase Figura 1).

Si bien la necesidad identificada es una dificultad importante y priorizada por los niños y las niñas, los resultados muestran que las actividades que realizan para contrarrestarla son pocas:

Entrevistadora: ¿qué más hacemos cuando vemos basura en la calle?

Natalia: lo recogemos.

José: botarlo al tacho de basura.

Entrevistadora: ¿nosotros hacemos eso?

Jimena: algunos, no podemos decir que todos y todas.

Entrevistadora: ¿pero alguno de ustedes lo hace?

Luís: que no boten basura en La espina.

Entrevistadora: ¿le dices tú?

Luís: no.

Entrevistadora: no pues estamos preguntando primero, ¿qué es lo que de verdad hacemos?, cuando ustedes pasan por la calle y ven una envoltura de chizito en el piso ¿qué hacen?

Angélica: nada.

Entrevistadora: ¿seguimos de frente? A ver Kathy, ¿tú qué haces?

Kathy: lo llevo y si veo un tacho de basura, lo puedo dejar ahí

Entrevistadora: ¿tú qué haces Natalia?

Natalia: yo lo dejo ahí no más (se ríe, diciéndoselo a Kathy)” (Natalia, 12 años; José, 9 años; Jimena, 8 años; Luís, 9 años; Angélica, 9 años y Kathy, 9 años)

Los resultados permiten señalar que los niños y las niñas reconocen cuáles son sus dificultades; sin embargo, también identifican que no pueden realizar muchas acciones para contrarrestarlas por las condiciones reales y concretas de la estructura del CP. Juan (12 años), por ejemplo, menciona que en ocasiones no puede recoger la basura que encuentra “porque puede estar al lado de La espina, ahí no se puede... o porque a veces veo basura, cáscaras de plátano, así podrido, sucio”. De esta manera se reconoce que la basura es un problema dentro del LG, pero que ellos no pueden hacer mucho porque en ocasiones esta basura está en condiciones que no favorecen su recolección. Esto va a limitar sus posibilidades de participación infantil, pues esta no solo implica que los niños y las niñas reconozcan y emitan opiniones ante las situaciones que los rodean, sino que se involucren activa y protagónicamente en las soluciones de los problemas que los afectan, siendo capaces de tener una influencia real (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003; IIN, 2010; Trilla y Novella, 2007; UNICEF, 2006).

Participación infantil: entre lo privado y lo público.

Las entrevistas realizadas permiten enunciar que el ámbito en el que los niños y las niñas despliegan sus capacidades de participación infantil es dentro de sus hogares.

“Ah, me lavo, me peino, me cambio, le ayudo a ella [señalando a su hermana] que está jugando, [si] se ensucia, la lavo” (Jimena, 8 años).

“[Los niños y las niñas] se levantan, limpiamos lo que hemos ensuciado, después nos lavamos la cabeza, después nos bañamos y nos vamos al colegio” (Angélica, 9 años).

“A veces, trapeo, a veces lavo los servicios, barro” (Martín, 10 años).

En ese sentido, las actividades van desde el cuidado a sí mismos “me lavo, me peino”; hasta el de sus hermanos y hermanas menores, “le ayudo a ella que está jugando, [si] se ensucia la lavo”; y del cuidado del hogar en general, “limpiamos lo que hemos ensuciado”. Es importante recordar que esta colaboración es vista por los niños y por las

niñas como un derecho, como un deber y como la tarea que deben cumplir para que puedan salir a jugar. Jimena (8 años) menciona “cuando nosotros queremos ir a jugar y ya hemos terminado de hacer nuestra tarea, nos dejan ir [refiriéndose a sus padres y/o madres]”.

Tal como se ha podido evidenciar en otras experiencias de investigación sobre participación en niños y niñas (Acosta y Pineda, 2007; Gómez-Serrudo, 2008), el ámbito principal en el que los niños y las niñas suelen involucrarse en la solución de las necesidades, es el del hogar. En dichas experiencias se manifiesta la relevancia de que los niños y las niñas participen en asuntos de su cotidianidad, reconocen como importante asignar tareas y responsabilidades a los niños y a las niñas y visibilizar la riqueza de su colaboración, lo que conllevaría a que reconozcan su participación en el ámbito cotidiano, desarrollando capacidades de autogestionamiento, que pueden luego ser extrapoladas a otros ámbitos como la escuela, el grupo de amigos y el CP en general (Acosta y Pineda, 2007; UNICEF, 2006).

De esta manera, los resultados nos permiten conocer que los niños y las niñas participantes se involucran en el cuidado de sus hogares, que supone su propio cuidado, el de los demás y el de su entorno cercano. Aquí es necesario tener en cuenta que luego del terremoto, debido a la agudización de la pobreza y falta de capital, la mayoría de las mujeres, que cumplen este rol de cuidado, tuvieron que trabajar al igual que sus parejas y desempeñar un rol de producción (Durand, 2010). El ámbito de trabajo es principalmente el agroindustrial, en el cual los horarios de trabajo suponen largas jornadas. Córdova, Villa, Deza, Cuadros y Morán (2010) analizan el “boom exportador” en el caso de LG; uno de sus hallazgos es que las horas de trabajo, en muchos de los pobladores, son más de 10 y que esto varía dependiendo de la época y el tipo de cosecha, con lo cual los padres y madres pasan jornadas extensas trabajando, lo que implica que los que tengan que hacerse cargo del cuidado del hogar sean los hijos y las hijas, sin necesariamente tener en cuenta su edad.

El cuidado, al ser una práctica natural, contribuye al desarrollo integral, pues permite desarrollar sentimientos de responsabilidad con la atención de sí mismos y de los otros. Además estaría guiado por procesos psicosociales. Así, por ejemplo, Jimena (8 años) explica la razón por la que cuida a su hermana menor de 3 años:

“Entrevistadora: ¿y cómo así la cuidas a tu hermanita?”

Jimena: La cuido para que no le pase nada... porque para jugando con la arena, a veces se echa tierra al ojo. Porque mi mamá para trabajando recién mañana es su día de descanso... es que yo la quiero mucho, por eso la cuido”

De esta manera, se expresa el desarrollo de responsabilidades y compromisos genuinos que están guiados por la búsqueda de bienestar y preocupación por un otro, lo cual es relevante para la formación de ciudadanía. Así, desde el concepto de “ética del cuidado”, se reconoce que promover prácticas de cuidado posibilita que este se adjudique como un derecho para todos y todas, en especial para los que se encuentran en situación de exclusión, contribuyendo a generar respeto por la dignidad del otro (Cortés y Parra, 2009). De este modo se contribuiría a encaminar a nuestras sociedades hacia la igualdad y la democracia.

Siendo el cuidado por el otro un aspecto que tradicionalmente se asocia a lo femenino (Fuller, 2002; Raguz, 1999), es importante tener en cuenta que a pesar de que los resultados muestran que las acciones de cuidado son realizadas por niños y por niñas por igual, durante el trabajo de campo realizado en el CP se han identificado factores de género tradicionales que pueden limitar la expansión de agencia en los niños y en las niñas (Fourment y Padilla, 2010). Esto también puede verse ejemplificado en lo que manifiesta Natalia respecto a la diferencia de los juegos que realizan los niños y las niñas:

“Entrevistadora: y ¿por qué los niños y las niñas son diferentes?”

Natalia: Porque a los niños les gusta jugar futbol y a las mujeres les gusta jugar las muñequitas o a vóley”. (Natalia, 12 años)

Lo mencionado por Natalia daría cuenta de la socialización de género que se da en el CP, donde los niños empiezan a desempeñarse realizar acciones vinculadas a espacios públicos, y las niñas son socializadas en juegos relacionados con características nutricias estereotipadas de cuidado y maternalidad: “jugar a las muñequitas”.

Aquí es vital recordar las diferencias encontradas en la identificación de recursos en la sesión de diagnóstico participativo, que muestran también roles de género tradicionales. Si bien los resultados muestran que, por un lado, los niños se refieren a factores del ámbito público —por ejemplo, José (9 años) menciona que lo que más le gusta de LG es “la cancha de deportes”—; por otro lado, las niñas eligen aspectos vinculados con el ámbito privado —“me gusta que las familias estén unidas” (Kathy, 9 años)—, lo cual nos estaría hablando de la socialización y la distribución en términos de género de los ámbitos de participación de los niños y de las niñas.

No obstante, hay que tener en cuenta que la distribución de estos espacios de participación, a partir de la socialización, limita la expresión y despliegue de capacidades autónomas, necesarias para la participación infantil, situando en desventaja a las niñas, ya que el desarrollo de sus capacidades de agencia para participar pasará por luchar con los estereotipos de género en los que ha sido socializada (Pick et al., 2007; Ruiz-Bravo, 2009)

Sin embargo, como se ha mencionado, los resultados muestran que las tareas de cuidado son compartidas tanto por las niñas como por los niños, lo cual nos llevaría a pensar que, a pesar de los estereotipos de género mencionados, durante la etapa de la infancia las acciones de cuidado del otro no son percibidas como vinculadas únicamente a las mujeres. Esto significaría que la producción de bienestar no se limitaría únicamente a las mujeres, sino que los hombres también tendrían dicha capacidad. No obstante, a partir del trabajo realizado en la zona, se ha podido conocer que esto no persiste a lo largo de la vida. Se podría proponer la hipótesis de que cuando los adolescentes varones, al terminar la primaria, comienzan a realizar trabajos productivos y el valor del cuidado varía, priorizando las acciones en el ámbito público y pasando a tener una participación económica. Dentro de los aspectos de socialización tradicional, se espera que el hombre obtenga su fuente de gratificación en su desempeño en el ámbito público y su suministro económico a partir de trabajos productivos (Fuller, 2002; Raguz, 1999). Así, se puede observar que, si bien durante la infancia los roles nutricios son compartidos tanto por los niños como por las niñas, luego los roles se transforman en los tradicionalmente estereotipados, asignando únicamente este rol a las mujeres, mientras que para los hombres se priorizan los aspectos de producción.

No obstante, los resultados manifestarían que esta actitud de cuidado hacia ellos y ellas, sus hermanos y hermanas y su hogar, no sería identificada por los niños y las niñas como acciones de participación infantil. Cuando se le pregunta acerca de cómo es su participación dentro de sus hogares, hacen referencia a su poco protagonismo en asuntos que consideran importantes dentro de su casa, por ejemplo, en el caso de que emitan su opinión cuando sus familiares se pelean o cuando haya dificultades dentro del hogar. Esto se expresa en las siguientes viñetas:

“Cuando hay problemas familiares... ahí no les hacen caso” (Juan, 12 años).

“Entrevistadora: ¿qué pasa cuando los niños y las niñas dan su opinión?”

Angélica: Algunos cuando están de mal humor le dicen “ya échate a tu cama a dormir y no me molestes” (Angélica, 9 años)”.

Es decir, la participación de los niños y las niñas en sus casas, en aspectos vinculados al cuidado, no es reconocida por ellos y ellas mismas como acciones de participación dentro de sus hogares. Las acciones que consideran como participación infantil pero que, sin embargo, denuncian las limitaciones del mundo adulto para su ejercicio, están relacionadas con la expresión de sus opiniones y con la toma de decisiones respecto a los problemas que puedan afectarlos.

“Entrevistadora: ¿Y tú qué piensas de cómo ayudan los niños y las niñas en sus casas?

Natalia: Opinando” (Natalia, 12 años).

Podríamos situar, entonces, la participación de los niños y de las niñas en el peldaño *participación simbólica* de Hart (1992), pues están realizando actividades bajo el mando del mundo adulto, sin ser informados y/o consultados sobre los temas que les conciernen, pero entienden y expresan el sentido positivo de sus acciones de cuidado. Del mismo modo, respecto a la sistematización de niveles propuesta por Trilla y Novella (2001), la participación de los niños y las niñas en el ámbito privado estaría situada en *participación simple*, pues los niños y las niñas realizan acciones pero no son partícipes de la información pertinente, ni son parte del proceso de toma de decisiones.

Ambas denominaciones muestran que el nivel de involucramiento y protagonismo de los niños y las niñas no es el conveniente, pues las estrategias se establecen desde una mirada adulta que no informa, no escucha ni toma en cuenta las voces de los niños y las niñas. Tal como se ha mencionado, dichas acciones permiten el fortalecimiento de jerarquías adultocéntricas, pues las relaciones verticales no fomentarían las relaciones democráticas y equitativamente participativas (Cofré, 2011), influyendo, por ende, negativamente en la toma de conciencia de los recursos participativos con los que cuentan los niños y las niñas (Cussiánovich y Márquez, 2002), para que puedan ser extrapolados a diferentes ámbitos.

En este escenario, los niños y las niñas no estarían haciendo uso de sus propias capacidades para desarrollar otras que colaboren en aumentar sus posibilidades para ejercer su participación de manera protagónica en diferentes ámbitos. Se debería promover el fortalecimiento de las capacidades desde el nivel micro al macro, es decir, de

lo que se trata es que a partir de la participación en ámbitos privados se posibilite la construcción de sujetos ciudadanos con capacidades de decisión, de agencia y de realizar cambios transformadores, lo cual implica que los adultos puedan resignificar las prácticas cotidianas, evidenciando su importancia para la construcción de la democracia infantil. Esto toma relevancia si se tiene en cuenta el rol de socialización que tendría la familia como institución (Acosta y Pineda, 2007; Cofré, 2011).

No obstante, a partir del trabajo realizado en la zona se ha podido conocer que existe dificultad para que los pobladores de LG participen en ámbitos públicos. Esto, como se ha mencionado líneas arriba, se relaciona a las relaciones de poder que tiñen y, a su vez, se alimentan de las limitaciones a nivel de infraestructura relacionadas a los pocos espacios públicos compartidos. Dichos factores se vieron agudizados luego del terremoto, en donde se vieron afectadas las redes entre los pobladores que posibiliten la realización de acciones conjuntas a nivel del CP. Por ejemplo, no hay un centro comunal que convoque a la reunión para la toma de decisiones, y la Institución Educativa, que es donde se celebran las pocas asambleas, suele ser un lugar de discordia debido a que no todos los niños y las niñas estudian. Asimismo, los pocos espacios públicos del centro poblado, como la cancha de fútbol, están ocupados por adultos y adultas, en especial por adultos hombres.

Estos aspectos van a determinar también las condiciones que promuevan o no la participación y ciudadanía infantil. La falta de espacios públicos compartidos que existe en LG dificulta el uso público de lugares con fines de reunión y juego, tanto para los adultos como para los niños y las niñas, en donde puedan explorar y conocer su entorno y, de esta manera, apropiarse de él. El conocimiento y la apropiación del entorno generan actitudes de pertenencia y el deseo por involucrarse en aspectos para mejorar el contexto cercano (Acosta y Pineda, 2007; Montero, 2006; Tonnucci, 2006).

Así, por ejemplo, la cancha de fútbol, que es uno de los pocos lugares públicos, suele estar cerrada; y cuando los niños y las niñas desean acceder, suelen hacerlo trepándose por las rejas, como una suerte de “desobediencia civil”, como una forma de lucha por acceder a este lugar público. Esto muestra cómo un lugar construido materialmente conlleva un lugar simbolizado, edificado por aspectos “naturalizados” que se definen por jerarquías (Bracco et al., 2011). En este caso, las prohibiciones hacia los niños y hacia las niñas por los actos y decisiones adultas establecen el grado de accesibilidad que se les brindada para ocupar determinados espacios.

Para contribuir a la comprensión de este aspecto, es importante que tengamos en cuenta las relaciones que se establecen en el centro poblado, las cuales están guiadas por relaciones verticales, en donde las decisiones no se toman en consenso, ni mediante medidas legítimas democráticas, sino por una persona o grupo de personas que tiene el poder. Todo ello se debe a múltiples factores vinculados a la composición histórica del centro poblado y a las relaciones patronales establecidas en la zona, que dificultan el establecimiento de vínculos horizontales (Bracco et al., 2011). Estas relaciones se replican a distintos niveles, a nivel comunitario, a nivel distrital y, finalmente, en la relación con el Estado. Por ejemplo, en el trabajo que realizan las mujeres del CP en agroindustrias de la zona, se establecen relaciones verticales entre los trabajadores y las trabajadoras y los jefes en sus centros de labores, lo cual generaría dificultades en la participación de sindicatos que permitan la organización para la acción colectiva frente a las injusticias que perciben (Bracco et al., 2011).

Desarrollar acciones colectivas a nivel del centro poblado implicaría, entonces, generar oportunidades de participación, como la construcción de infraestructuras concretas que promuevan la acción colectiva y comprometida de los pobladores y las pobladoras de LG, fortaleciendo su involucramiento en el espacio público. Asimismo, se requiere una re-socialización de los y las adultos para que puedan fortalecer sus capacidades y el compromiso para participar y ejercer su ciudadanía, lo cual podría contribuir a que se establezcan nuevos modelos de participación para los niños y para las niñas.

La lucha por la participación infantil en ámbitos públicos ha sido un trabajo constante, ya que históricamente los niños y las niñas han sido recluidos y recluidas en ámbitos privados, es decir, instancias domésticas (Botero y Victoria, 2006). La actuación en el espacio público implica el reconocimiento de los niños y de las niñas como actores sociales, tal como se ha señalado, lo cual significa sostener una representación de la infancia con capacidades autónomas. El involucramiento con la comunidad supone el conocimiento previo para la identificación de las necesidades, lo cual generará interés, compromiso y conciencia social para la formación de la ciudadanía y la promoción de conductas participativas (Montero, 2010), y que a su vez contribuya a que las comunidades desarrollen autovaloración y capacidad reflexiva que les permita transformar sus situaciones en nuevas formas de vida y convivencia (Krause, Velásquez, Jaramillo et al., 2009)

No obstante, debemos poner énfasis en que no se quiere valorizar la participación infantil únicamente como el involucramiento en ambientes y procesos políticos como tales, sino fortalecer la idea de que la participación infantil se va forjando desde los ambientes cotidianos, y que se va construyéndose a partir de la interacción y las experiencias en sus entornos más cercanos. Es decir que las capacidades de participación infantil van adquiriéndose de forma progresiva desde la casa a la ciudad (Acosta y Pineda, 2007; UNICEF, 2006).

Es así que un hecho importante en la historia del CP, en donde se visibiliza la expansión de las capacidades para la participación de los niños y de las niñas, fue luego del terremoto, en donde ellos y ellas se involucraron activa y protagónicamente en algunas actividades, contribuyendo a generar bienestar y a la reconstrucción de LG.

Para el terremoto... entre todos y todas nos ayudamos.

En el tiempo de trabajo de campo realizado en el CP, así como en las entrevistas a los niños y las niñas, un tema que surge con bastante énfasis es el terremoto del 2007. Así, los niños y las niñas manifestaron su participación activa luego del mismo.

“Entrevistadora: por ejemplo, cuando hay algún problema, en tu familia, en LG, ¿qué haces tú?”

Jimena: bueno, tenemos que ayudarnos entre sí pues, ¿no? ¿Qué vamos a hacer? Como para el terremoto, que entre todos y todas nos ayudamos” (Jimena, 8 años).

En este evento se muestran que las capacidades de participación que se han apreciado a lo largo del acápite también se desplegaron luego del terremoto del 2007. Dicho evento ha sido un hito trascendental en la historia de los pobladores del CP. Los niños y las niñas mencionan:

“Entrevistadora: ¿Y qué hacían los niños durante el terremoto?”

Angélica: La gente corría, corría y corría y algunos se chocaban y se desmayaban y algunos morían. Algunos bebés, la mamá no sabía qué hacer...” (Angélica, 9 años).

“Entrevistadora: ¿Cómo era? [Haciendo referencia a momentos luego del terremoto]

Juan: un poco más triste que ahora.

Entrevistadora: y ¿qué hacían los niños y las niñas?”

Juan: la mayoría se fue a sacar las cosas que encontraban en otra casa derrumbada” (Juan, 12 años).

Lo mencionado por los niños y las niñas da cuenta de la agudización de dificultades en aspectos materiales y factores psicosociales. De esta manera, la pobreza, las condiciones de vivienda, sanidad, etc. se agravaron. Asimismo, los aspectos psicosociales también se vieron afectados y se acrecentaron los sentimientos de miedo y la sensación de vulnerabilidad en los niños y las niñas. Angélica (9 años) menciona que luego del terremoto los niños y las niñas tenían “miedo, frío, así que tenían [miedo] de que iban a morir... se quedaban asustados, traumatados”.

Sin embargo, a pesar de que este evento constituyó un hecho violento y disruptivo, los niños y las niñas mencionan que pudieron involucrarse en actividades, colaborando a la re-construcción de su CP. Natalia (12 años) menciona que luego del terremoto “ya poco a poco se fueron mejorando las cosas, construíamos las casas, ya no estamos en la cancha, como estaba uno primero, dormíamos en la cancha, y todos estábamos ahí”.

Es importante mencionar que la edad de los niños y las niñas participantes en el estudio era de 4 a 8 años cuando sucedió el terremoto:

“Entrevistadora: ¿cuántos años tenías tú, Jimena?

Jimena: cinco o seis, seis años tenía.

Entrevistadora: estabas chiquita.

Jimena: yo ya había cumplido siete o seis, no me acuerdo ya, porque eso fue el 15 de agosto y mi cumpleaños es el cuatro, yo había cumplido seis, y pasó así pues, estuvimos llorando todos...” (Jimena, 8 años).

Esto demuestra la posibilidad del despliegue de sus capacidades de participación desde etapas muy tempranas, lo que da cuenta de que existe la posibilidad de que los niños y las niñas puedan involucrarse en las situaciones que los afectan, con éxito y agencia, sin importar su edad. Este aspecto será retomado más adelante, donde veremos cómo los niños y las niñas proponen una categorización para las actividades que puedan realizar según su edad.

Los niños y las niñas mencionan que, a pesar de los sentimientos de miedo, participaron en momentos luego del terremoto y en las actividades de reconstrucción. Así, mencionan que su colaboración, luego del terremoto, se relacionó principalmente con el apoyo en la construcción de las carpas que donaron diversas instituciones: “Después del

terremoto vinieron [instituciones],..., y vinieron así con carpas, y nosotros ayudábamos doblando los papeles para que claven el clavo y se hagan su carpa, ahí *tábanos* doblando para los clavos y cada familia estaba con su eso” (Jimena, 8 años).

De igual modo se involucraron en el rescate de las pertenencias de sus familias de sus casas para pasarlas a las carpas o nuevas viviendas. Así, Pablo (8 años) menciona que los niños y las niñas iban a “sacar las cosas de la casa, iban rápido y sacaban todo...”.

Es así que los resultados muestran que las primeras acciones en las que colaboraron los niños y las niñas en momentos posteriores al terremoto fueron ayudar a construir carpas y sacar las pertenencias, como se evidencia en la siguiente viñeta:

“A ayudar a los padres a construir las carpitas. Así fue como mi papá y yo recolectamos barriles... Sacaban las cosas de la casa, iban rápido y sacaban todo” (Pablo, 8 años).

Asimismo, los resultados muestran que la participación de los niños y de las niñas también se expresó en la repartición de donaciones: “Ayudaban así, a veces a recibir lo que llevaban, porque la mayoría de cosas que llegaban, llegaban a los niños. Algunos hacían una colecta entre ellos, cuando llegaban las donaciones, se avisaban de aquí y del otro lado y se iban, ya luego se repartían (Juan, 12 años)”. Es decir, los niños y las niñas se organizaban para ir a recibir las donaciones que llegaban al centro poblado y se encargaban de racionarlas con los demás niños y niñas para que puedan llevárselas a sus familias.

Dicha participación es un ejemplo claro de las capacidades potenciales con las que cuentan los niños y las niñas de LG para la participación y ciudadanía infantil. Los niños y las niñas tuvieron facultades para organizarse y tomar decisiones para distribuir las donaciones; dichas acciones son necesarias para el fortalecimiento de acciones colectivas y prácticas de ayuda mutua para el bien común, a pesar de la situación del terremoto. Así, Juan (12 años) menciona: “Los niños se repartían entre ellos las donaciones”. En diversas experiencias se ha visibilizado que involucrar a los pobladores en la generación de prácticas de ayuda mutua para el bien común, como la organización y repartición de donaciones, contribuye al fortalecimiento del sentido de comunidad y a las redes de apoyo social (Rivera, 2010; PUCP, 2008).

Finalmente, los niños y las niñas manifiestan que se involucraron en la construcción de viviendas en el CP. Mencionan: “Ayudaban a su mamá a hacer la casa

porque se iban a mudar a otra parte” (Angélica, 9 años). Visibilizar esta participación es importante pues los niños y las niñas han sido partícipes de la reconstrucción de sus ambientes cercanos, que es donde se ha identificado que hacen el despliegue de sus capacidades de participación.

Se resalta, entonces, la importancia del involucramiento de los niños y las niñas en actividades luego del terremoto, desde momentos próximos al mismo hasta las actividades de reconstrucción, así como la relevancia de reconocer su participación desde edades tempranas. Diferentes organizaciones señalan dicha importancia enfatizando que esta participación se debe dar en contextos de protección, con información de los posibles riesgos (IIN, 2011; OPS, 2002; Pérez, Rodríguez y Zaccarelli, 2006). Asimismo, se considera relevante reconocer esta participación por el grado de importancia que ha suscitado el evento, tal como ha sido mencionado anteriormente por los niños y por las niñas.

Visibilizar y valorizar la participación de los niños y de las niñas luego del terremoto cobra relevancia, entonces, pues contribuye a reconocer que los niños y las niñas han sido partícipes del cambio de su CP, es decir, en la re-construcción de su lugar de vida, lo cual fortalece la re-construcción de subjetividades como personas con capacidades para transformar sus situaciones de vida. Dicha participación promueve el fortalecimiento de la ciudadanía, pues realizaron acciones que han incidido en el cambio de sus condiciones (Acosta y Pineda, 2007). Esto podría ejemplificarse en una viñeta, en donde una niña da cuenta del proceso de cambio que se ha llevado a cabo en el centro poblado, y del cual los niños y las niñas han sido parte: “[Los niños y las niñas participaron] a construir la casa, a poner luces para que alumbré. Antes no había luz, era diferente. Y cuando las luces se van del poste, ahí se recuerda cómo era antes. Todo horrible” (Angélica, 9 años).

De esta manera, la participación de los niños y de las niñas luego del terremoto en la reconstrucción de su centro poblado podría ser un comienzo para que ellos y ellas sientan que su aporte ha contribuido a la reconstrucción de su lugar de vida, luego de haber sido afectados por un evento de tal magnitud. Así, como señalan diversos autores, los niños y las niñas pueden sentir que su contribución es importante, fortaleciendo las capacidades de autogestionamiento, favoreciendo su deseo por involucrarse activamente con otras situaciones en el CP y desarrollando compromiso con las necesidades individuales compartidas y colectivas de sus vecinos y vecinas (Rivera, 2010; PUCP, 2008).

Las situaciones de riesgo, suelen ahondar las desigualdades existentes en el contexto (IIN, 2011; OPS, 2002; PUCP, 2008; Rodríguez, Zaccarelli y Pérez, 2006; UNCRD, 2009); entre estas la percepción que los adultos y adultas tienen de los niños y de las niñas, es decir, son percibidos como individuos de protección, se disminuyen sus posibilidades de agencia, por lo que resaltar su participación en la reconstrucción física y psicosocial sería un paso importante que aporte en la colaboración de nuevas formas de conceptualizar la infancia, posibilitando así nuevas formas de relación con los niños y con las niñas. Sin embargo, así como se ha mencionado anteriormente, las condiciones del contexto del CP, como la situación de precariedad que conlleva dificultades para cubrir necesidades básicas y las relaciones de poder existentes, entre otros, pueden dificultar la participación efectiva de los niños y de las niñas.

Desafíos y propuestas para la participación infantil.

Los resultados previamente mencionados muestran que los niños y las niñas poseen un conjunto de características que son necesarias para promover su participación. Sin embargo, también se han encontrado aspectos que podrían limitar sus posibilidades de participación infantil y su consecuente ciudadanía.

En primer lugar, mencionaremos los resultados de la observación de los indicadores contenidos en el Instrumento de indicadores que dan cuenta de competencias para promover, propiciar y ejercer la participación infantil (Arnillas y Paucar, 2006). Estos muestran que existe dificultad en los niños y las niñas para llegar a acuerdos o consensos. Por ejemplo, a pesar de que se realizaron votaciones para realizar una elección democrática, el resultado no fue aceptado adecuadamente por todos y todas, lo cual se puede ejemplificar en la siguiente viñeta:

Juan: Que haya agua y desagüe.

Entrevistadora: A él no le gusta que no haya.

Juan: ¿A quién?

Entrevistadora: A ti no te gusta que no haya y ustedes quisieran que haya agua y desagüe, entonces es lo mismo, porque quisiera que haya igual que ustedes.

Luís: No, pero la mayoría gana, ¡pe!

Juan: La mayoría pero ya son tres.

Luís: No, pero mira, tres ganamos y uno perdió” (Juan, 12 años; Luís, 9 años)

Igualmente, se observó que el grupo tenía dificultades para tomar decisiones y negociar, así como problemas para establecer diálogos horizontales y respetuosos. Estas características se manifiestan en la siguiente viñeta:

“Entrevistadora: Juan nos va a contar.

El grupo de chicos dice: ¡no!

Martín: él es mujer.

José: sí, sí que hable Juan.

Luís: sí, sí, déjalo que hable para reírme un rato”.

Los niños y las niñas explican que estas conductas podrían deberse a la dificultad para establecer relaciones entre niños y niñas. Juan (12 años) menciona: “no me gustó cuando empezamos [los niños] a pelear con las mujeres” en la sesión de diagnóstico participativo, y expresa que se pelearon porque “son de ambos sexos”. Es importante mencionar que, en el diagnóstico participativo dentro de las necesidades sentidas, se identificó que “no me gusta que mi papá y mi mamá se peleen (Kathy, 9 años), lo cual podría expresar un modelo de violencia entre hombres y mujeres que se podría estar siendo replicado en los niños y las niñas.

De esta manera, los niños y las niñas podrían estar situados en un escenario con relaciones teñidas por violencia en las que no hay espacio para el diálogo y negociación. Aquí es importante mencionar que, aunque se identifica como necesidad y derecho tener relaciones afectivas saludables, criticando a la violencia, si se encuentran inmersos en un ambiente violento sin tener lugar para expresarse, “aprenden” que el único modo de supervivencia es también generar violencia (Botero y Victoria, 2006), limitando luego las posibilidades de participación a las personas con distinto status, es decir, se promueven las relaciones de violencia hacia otro distinto, como hacia las mujeres, al de menos recursos, etc. Cabe mencionar que para la promoción de ciudadanías equitativas se deben promover las relaciones horizontales y de respeto al otro.

Es importante, entonces, que los niños y las niñas crezcan en un espacio donde se establezcan relaciones democráticas para que puedan formar representaciones del mundo equitativas y la construcción de relaciones más horizontales con los adultos (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003; Arnillas y Paucar, 2006; Casas, 2006; Contreras y Pérez, 2011). De esta manera se posibilitará que se fortalezca su participación infantil y construyan su ciudadanía activa.

Otro resultado importante, vinculado a los factores que inhiben la participación infantil, son los límites mencionados por los niños y las niñas al momento de tomar sus decisiones. Así, cuando se le pregunta a Jimena (8 años) acerca de cómo toma sus decisiones, esta contesta: “Primero para tomar esa decisión tengo que hacer lo que me dice mi padre. Si mi padre me dice que no, no lo hago y si dice que sí, sí lo hago”. Señala, así, las limitaciones que serían impuestas por sus padres y/o madres para que los niños y las niñas tomen decisiones propias, mencionando que al final la decisión que se prioriza es la de los padres y/o las madres.

Desde la teoría se relaciona la dificultad para toma de decisiones con el contexto de pobreza: el situarse en contexto con dificultades económicas va a aumentar las posibilidades de enfermarse y a reducir el acceso a una educación de calidad o a mejores oportunidades laborales, etc., con lo cual, las alternativas de decisión libre respecto al futuro disminuyen, mermando, así, las posibilidades de tomar una decisión autónoma con libertad (Ballet, Biggeri y Comim, 2011; Pollit, 2009). Asimismo, las capacidades de agencia para la toma de decisión están vinculadas al desarrollo de capacidades cognitivas y procesos de aprendizaje acumulativos que se ven limitados en contextos de bajos recursos; por ejemplo, la baja nutrición conlleva a disminuir las capacidades para aprender y desarrollar nuevos conocimientos que permitan el fortalecimiento de las capacidades cognitivas (Pollit, 2009).

De igual modo, cuando se le pregunta a Juan (12 años) acerca de las acciones que hacen los niños y las niñas frente a los problemas, contesta:

“Entrevistadora: Y ¿cuándo hay problemas, los niños y las niñas hacen algo?”

Juan: sí, buscan la forma de evitarlo, pero no se puede.

Entrevistadora: ¿por qué?

Juan: porque todavía... porque son problemas que tienen que resolverse con la decisión de los adultos” (Juan, 12 años)

Esta respuesta estaría señalando el poco espacio que dan los adultos para tener en cuenta las opiniones de los niños y de las niñas y limitando la oportunidad de resolver algunos problemas con la decisión autónoma de los niños y las niñas, ya que, si bien se menciona que los niños y las niñas intentan resolver los problemas, luego señalan que las decisiones finales y válidas son las de los adultos. Aquí es necesario tener en cuenta los aspectos mencionados por Cussiánovich (2009b) acerca de la cultura patriarcal, en donde se limita la concepción de los niños y las niñas como sujetos de derecho. Esto conlleva a que se les prive el derecho a su autonomía, situándolos en un lugar de obediencia.

Diferentes autores mencionan que la obediencia sin lugar a cuestionamiento es una forma en la que la población adulta afianzaría sus relaciones de poder inequitativas frente a los niños y a las niñas (Arnillas y Paucar, 2006; Cussiánovich, 2009b). Es decir, se crean condiciones subjetivas que favorecen formas autoritarias de relacionamiento y estructuras sociales jerárquicas.

En ese sentido, es importante retomar el derecho mencionado por los niños y las niñas de obedecer a sus padres, “tenemos derecho a obedecer a mi mamá y a mi papá” (Sebastián, 8 años). De este modo, los resultados mostrarían que no se estaría aceptando ni promoviendo el protagonismo de niños y niñas, impidiéndoles la posibilidad de tomar decisiones autónomas sobre temas que los afectan. Esta situación podría ser un riesgo importante para el desarrollo de sus potencialidades de participación, identificadas en este estudio, pues los niños y las niñas podrían construir representaciones de sí mismos como incapaces de tomar decisiones autónomas. Así, por ejemplo, Sebastián menciona que los niños y las niñas tendrían dificultades para expresarse correctamente, por lo que se dificulta que los adultos los entiendan.

“Entrevistadora: ¿Y a los demás niños de La Garita, los papás los escuchan?”

Sebastián: Sí. Pero no los entienden.

Entrevistadora: ¿Por qué será?

Sebastián: Porque a veces nos confundimos en las letras y por eso no entienden”

En ese sentido, para la promoción de la participación es necesario que se establezcan estructuras que faciliten y promuevan el involucramiento de los y las ciudadanas (Alfaro, 2008), que incorporen lenguajes y códigos inclusivos, que promuevan el diálogo equitativo⁵. En los niños y las niñas por ejemplo se considera importante trabajar mediante técnicas lúdicas, ya que constituyen el lenguaje de ellos y ellas, y este permite situarnos, como referentes adultos, en una posición más horizontal. (Acosta y Pineda, 2007; Alfageme, Cantos y Martínez, 2003)

⁵ Podemos citar un ejemplo en cómo esta situación se replica a nivel país, en donde no se toma en cuenta los códigos de lenguaje del otro para informarle y luego crear instancias de diálogo equitativas; nos referimos al reciente peritaje realizado al proyecto minero Conga, que en palabras de uno de los peritos, “dicho peritaje tiene una extensión de 270 páginas y, además, está redactado con un lenguaje denso” (La República, 13 de abril del 2012). Dichas declaraciones nos llevan a cuestionar si la información contenida podrá ser realmente entendida y apropiada por todos los actores involucrados, desde la empresa, el Estado y las comunidades afectadas; de no ser así, no se estarían brindando las mismas oportunidades para todos los involucrados, limitando el diálogo equitativo.

Lo mencionado, nos lleva a cuestionarnos cuáles son las representaciones de infancia que los niños y las niñas están construyendo, si los consideran como sujetos activos o como incapaces y vulnerables. A partir de lo mencionado se podría proponer la hipótesis sobre que, a pesar de que puedan identificar aspectos positivos en ellos y ellas, si se mantienen las relaciones adultocéntricas con el mundo adulto y el contexto, podrían construir representaciones de la infancia como sujetos sin capacidades para la participación infantil, limitando en un futuro el protagonismo de los niños y las niñas en asuntos que los involucren. El desarrollo de las capacidades de autogestionamiento se ve limitado por las condiciones subjetivas que se instauran, que no permiten la expresión libre de ideas y la libertad de elección, de toma de decisiones y de acción.

Por otro lado, mencionan que son escuchados por sus padres y o madres cuando se expresan sobre temas relacionados a la educación:

“Entrevistadora: Entonces ¿sobre qué tema sí les hacen caso?

Jimena: sobre la educación” (Jimena, 8 años).

Así, mencionan que sus padres y/o madres los y las escuchan cuando piden que realicen algunas compras para llevar al colegio: “Si tú le dices: “Cómprame una caja de colores, te entienden. Al otro año, para mañana te compran (Sebastián, 8 años)”. Sin embargo, también mencionan que no siempre es posible que los padres cumplan lo que prometen: “Al otro año, para mañana te compran. Si tú le dices: ‘papi dame propina’, te da cuando no tienen yo le perdono. A veces no hay, a veces se olvida. Pero yo no me olvido” (Sebastián, 8 años).

Por otro lado, los niños y las niñas mencionan que su voz no es escuchada cuando hay problemas familiares, es decir referentes a dificultades dentro del ámbito del hogar. De este modo, Juan (12 años) manifiesta que los niños y las niñas ven o escuchan los problemas y esta es la manera en la que se informan: “algunos lo verán, otros lo escucharán”, expresando de este modo que, sus padres y/o madres no se lo comunican claramente, negándoles la información y la oportunidad de participar de manera activa.

“Entrevistadora: Y por ejemplo, si un niño viene y propone algo para solucionar los problemas ¿lo escuchan?

Jimena: Más o menos (...) a veces dicen una cosa y el papá está viendo el televisor, está viendo su novela o su partido y lo escucha por un lado y por el otro sale” (Jimena, 8 años).

El grupo de niños y niñas atribuye que los factores mencionados responden a la desconfianza frente a las capacidades que se les asignan por el hecho de ser *niños y niñas*. “Porque algunos padres seguro no le tendrán confianza a sus hijos” (Natalia, 12 años). “Algunos niños le cuentan y después los adultos no le creen... porque algunos adultos dicen “son pequeños, no saben lo que dicen” (Angélica, 9 años).

Así, las capacidades para participar estarían limitadas por la relación de poder vertical que se establece entre niños y niñas y adultos y adultas del CP, en especial con sus padres y/o madres. Esta visión adultocéntrica conlleva que los niños y las niñas no sean vistos como sujetos con agencia, lo que contribuiría a brindarles espacios confiables para tomar decisiones autónomas y tener en cuenta sus opiniones en los aspectos que los afectan. Tal como menciona Ballet, Biggeri, y Comim (2011) es importante generar espacios en donde los niños y las niñas empiecen a tomar decisiones con libertad, de esta manera podrán aprender estrategias que los lleven a tomar decisiones adecuadas. Los resultados de la investigación sugieren que en muchos casos los niños y las niñas son percibidos como “incapaces” y se asume que solo los adultos y adultas poseen capacidades para la resolución de problemas.

“Entrevistadora: ¿Y qué diferencian a las imaginaciones de la niñez de las imaginaciones de los adultos?”

Juan: que los adultos ya han pasado por esas experiencias, los niños recién estábamos empezando por esas experiencias” (Juan, 12 años).

De esta manera, los resultados nos indicarían que transformar las situaciones en donde se limitan las posibilidades de participación infantil supone la deconstrucción del significado de lo que es ser niño o ser niña, atribuyéndoles capacidades de autogestionamiento, independientemente de su edad.

Pese a las dificultades expuestas, otra muestra de las potencialidades vinculadas a la participación infantil, que manifiestan los niños y las niñas que colaboran en este estudio, es su capacidad para formulaciones de demanda que contribuirían al desarrollo, promoción y ejercicio de su participación y ciudadanía infantil. Estos resultados nos ayudarán a intentar dar luces de propuestas para elaborar propuestas para la construcción de nuevas ciudadanías en nuestra sociedad, lo cual supone formas de cultura democrática y equitativa que posibiliten la eliminación de la exclusión y la discriminación, tomando en cuenta el reconocimiento positivo de nuestra diversidad.

La primera propuesta que los niños y niñas mencionan es su demanda ante la necesidad de que sus opiniones sean tomadas en cuenta y de ser informados de los aspectos que los involucran. Así, Natalia (12 años) menciona que para que un niño o una niña esté bien necesita “compartir con sus padres, contarles todo lo que pasa, y que sus padres le cuenten todo lo que está pasando en la casa”; esto, pues consideran que es importante para su bienestar que tengan la información completa acerca de los problemas que los afectan y, a su vez, tal como se ha mencionado líneas arriba, asumen que tienen el derecho de opinar, ya que podrían contribuir a la resolución de sus problemas.

En segundo lugar, los niños y las niñas denuncian: “Que los niños por muy niños que sean, deben ser parte de los problemas, porque algunos niños quieren saber algo y sus padres no lo comunican” (Natalia, 12 años). Es decir, ser informados sobre lo que les concierne, así como a pronunciar opiniones y ser escuchados sobre dichos asuntos sin detrimento de sus capacidades. “Algunos [adultos] que no, tú le cuentas algo y lo toman en broma (...) como somos niños dicen que no tenemos la razón” (Juan, 12 años).

Estas propuestas aludirían a la disposición de escuchar democráticamente a todas las voces, sin importar las diferencias, en el caso de los niños y de las niñas sin importar su edad o su estado de desarrollo. A nivel país, esta disposición a escuchar todas las voces sería una forma de incorporar nuevas miradas en las políticas de nuestro país, unas que respondan a las necesidades reales de los diferentes grupos.

Retomando una idea previa en donde se señalaba la representación de los niños y las niñas como “incapaces”, los niños y las niñas manifiestan su demanda por de-construir las situaciones que los sitúan en posición de dominación, afirmando que los niños y las niñas poseen capacidades, lo cual se vería ejemplificado en la siguiente viñeta.

“Entrevistadora: ¿Por qué no hacen caso los adultos?”

Juan: Porque dicen que son niños y nosotros no sabemos lo que pasa, pero quién sabe que a veces los niños sabemos más que los adultos” (Juan, 12 años).

Se propone la de-construcción de la representación de los niños y niñas, nos referimos a las representaciones que se tienen del *otro* con un status diferente. Tener concepciones de un *otro* como activo implica el reconocimiento positivo de nuestra diversidad, y que esta sea algo que enriquezca en vez de ser un límite para nuestro desarrollo. Asimismo, teniendo en cuenta una de las limitaciones mencionadas por los niños y niñas, en la que mencionan que los adultos no los entienden porque ellos tienen poca capacidad para expresarse, promover la participación implicaría tener en cuenta los

diferentes códigos y lenguajes que se desprenden de nuestra diversidad, para poder establecer mecanismos que tengan en cuenta dichas formas de comunicación y de esta manera se enriquezca la participación equitativa.

En ese sentido, los niños y las niñas estarían demandando una nueva relación entre el mundo adulto y los niños y las niñas. La concepción de los niños y de las niñas descrita podría mermar las potencialidades de participación infantil mencionadas anteriormente, pues se dificultaría que tanto las y los adultos como los mismos niños y niñas reconozcan sus capacidades para diagnosticar, así como sus habilidades para emitir opiniones y situarse críticamente ante su entorno; contribuyendo así a disminuir sus niveles de conciencia acerca de su condición como sujetos activos y protagonistas de sus vidas (Cussiánovich y Márquez, 2002).

Luchar por la desideologización de los niños y de las niñas como sujetos inactivos y sin facultades implicaría dejar de representar la infancia como una minoría de edad. Vivimos en una sociedad donde aún impera la mirada de los niños y las niñas como sujetos in-capaces, a los que, como nos muestran los resultados, no se les brinda la confianza necesaria por el hecho de ser niño y niña, lo cual determinará su estatus de participación y ciudadanía. Sin embargo, este proceso de deconstrucción, que implica pasar por desarrollos de desideologización y concientización, se podría dificultar debido a que históricamente ha primado la visión contraria.

Si nos remitimos a la forma de funcionamiento del CP, se puede hacer mención que quien generalmente toma las decisiones es el Teniente gobernador, sin que se tengan en cuenta las voces de los pobladores o pobladoras de manera equitativa. Cuando hay un poder absoluto no hay necesidad de que se realice una consulta, las decisiones se toman unilateralmente y se invisibiliza al otro; es la imagen de la relación patrón-siervo, lo cual se reproduce también en la familia padre/madre-hijo/hija.

Por último, los niños y las niñas manifiestan una posible categorización de acciones que pueden desempeñar de acuerdo a su edad. Así, se menciona que antes de los ocho, “ya puede ayudar con algunas cosas que no sean difíciles, [como] alcanzar las cosas y cuidar los hermanos algunos” (Natalia, 12 años). Además, se menciona que “un niño, pasado los cinco o seis años, debería poder hacer su cama” (Juan, 12 años). A partir de los 8 años, “ya los niños pueden tender sus camas, barrer, limpiar, limpiar su ropa, doblarla, etc.” (Juan, 12 años). Las acciones de planchar y cocinar, debido a que son más difíciles, se reservan para los mayores de catorce o quince años (Angélica, 9 años).

En relación a la categorización realizada por los niños y niñas, es importante mencionar que la participación debe darse de acuerdo a las características del desarrollo de los niños y las niñas. En ese sentido, las categorías propuestas podrían contribuir al óptimo desempeño teniendo en cuenta su grado de desarrollo. Sin embargo, no debemos dejar de lado que las condiciones de pobreza conllevan a que los niños y las niñas asuman responsabilidades que podrían no estar acorde a su etapa de desarrollo y que, a pesar de que contribuyen al equilibrio y bienestar de su entorno, podrían limitar sus posibilidades de desarrollar ampliamente sus capacidades, dificultando el fortalecimiento y su involucramiento en actividades de participación infantil.

En resumen, vemos, entonces, que los niños y las niñas exigen ciertas condiciones necesarias para el desarrollo de su participación infantil como su derecho a informarse acerca de los asuntos que los involucran para luego poder pronunciar opiniones y que estas sean tomadas en cuenta. Asimismo, demandan que se les reconozca como sujetos con agencia, eliminando la representación de los niños y las niñas como sujetos incapaces. Finalmente, contribuyen realizando una categorización de acciones dependiendo del desarrollo cronológico de los niños y las niñas, lo cual podría contribuir a que los niños y las niñas se involucren en aspectos acordes a su etapa de desarrollo.

Se podría hacer un símil entre la representación de la infancia expresada por los niños y las niñas de este estudio y la representación que se tiene de algunos grupos vulnerados y en desventaja en nuestro país -por clase, etnia, edad, género, cultura, entre otros-; por ejemplo, los grupos de indígenas y de mujeres. Dichas representaciones impiden, al igual que en el caso de los niños y de las niñas, que se los considere como sujetos con agencia y con control sobre sus situaciones de vida.

Existen relaciones verticales en las que hay un “supuesto saber” que designa cuáles serán las decisiones válidas y se tiene una mirada inferiorizante del otro, lo cual para algunos autores, como Quijano (2000), tiene origen en la colonia, construyendo así un discurso hegemónico que limita las posibilidades de participación de ciertos grupos.

Bajo esta premisa se podría entender la dificultad que encuentran los niños y las niñas para que los adultos escuchen, valoricen y tengan en cuenta sus opiniones, como cuando Angélica (9 años) cuenta que cuando quieren hablar con sus papás o mamás estos les dicen: “ya échate a tu cama a dormir y no me molestes”. Lo cual se reproduce en LG y, a su vez, a nivel país. Hay voces que son escuchadas y otras que no. Las

relaciones de poder legitiman qué voces se escuchan y, de esta manera, son pocos los incluidos de manera protagónica en la toma de decisiones que pueden afectarlos⁶.

Así, se han construido históricamente relaciones de poder que obnubilan las potencialidades de ciertos grupos en nuestro país con respecto a sus capacidades para la participación y para alcanzar el bienestar de manera equitativa (Quijano, 2000). En el caso de los niños y de las niñas se dan diferentes estructuras político-económicas, socio culturales y de las relaciones entre el mundo adulto y los niños y las niñas que buscan perpetuar las relaciones de dominación y jerarquía (Cussiánovich, 2009a)

Por otro lado, se podría tener la inquietud de que la relación establecida entre la entrevistadora y los niños y las niñas, por el tiempo de trabajo en el CP, dentro del proyecto “Reconstruyéndonos”, hayan facilitado la expresión de ideas relacionadas a las dificultades que identifican. Es importante recordar que el proyecto fue uno de los recursos identificados por los niños y las niñas: “que vengan las chicas” (Natalia, 12 años). Si bien algunos autores recomiendan que los investigadores mantengan una posición neutral con su grupo de estudio, desde la psicología comunitaria se menciona la importancia de la familiarización para promover ambientes de confianza y la participación comprometida de los sujetos en la investigación (Montero, 2006).

En la misma línea, también podría ser cuestionable que, al ser una población involucrada activamente en el proyecto comunitario que busca fortalecer las capacidades psicosociales, las potencialidades de participación encontradas en el grupo de niños y niñas estén relacionadas con el trabajo de dicho proyecto. Podría suponerse que participar de “Reconstruyéndonos” haya hecho posible que se desarrollen algunas de estas características. Como se ha mencionado, en el centro poblado se valoriza el trabajo de dicho proyecto, debido a que se reconoce que se establecen relaciones adulto-niño y niña diferentes a las acostumbradas (Fourment, Padilla y Pérez, 2011). Se identifica que

⁶ Un ejemplo de esto, podría ser la Ley 29785, “Ley de derecho a la consulta previa a los pueblos indígenas u originarios”, recientemente aprobada en nuestro país, cuyo objetivo es posibilitar el derecho a la consulta previa a los pueblos indígenas u originarios, respecto a las medidas legislativas o administrativas que les afecten directamente (La República, 06 de setiembre 2011).

Si bien constituye un avance en el proceso de configuración de ciudadanía, pues se da un espacio de expresión a grupos que en nuestro país han sido históricamente desplazados e invisibilizados, se tiene que tener en cuenta que el objetivo de la Ley es “consultar” y que la decisión final la toma el Estado, considerando las opiniones de los pueblos consultados. Esto es similar en el caso de los niños y de las niñas de los que se recoge sus opiniones para luego interpretarlas y llegar a decisiones desde marcos adultos, en el caso de los indígenas, se recoge sus opiniones y luego son los marcos del estado las que las interpretan y toman decisiones; es decir, se genera la consulta pero se veta su derecho a la decisión, tal como se menciona en el protocolo de la ley. A pesar de que es un progreso, pues se promueve el derecho a la consulta, surge el cuestionamiento de si vetar su decisión podría traducirse en una visión disminuida de los pueblos indígenas, una que asuma que dichos pueblos carecen de la capacidad para tomar decisiones adecuadas.

en los espacios que brinda el proyecto, los niños y las niñas sienten libertad para la expresión de sus opiniones e ideas, lo que estaría facilitado por las relaciones democráticas y afectivas que se intentan establecer con los niños y las niñas (Fourment, Padilla y Pérez, 2011)

Es importante recordar que como parte del proyecto en mención, los niños y las niñas se han involucrado activamente en el diseño participativo del espacio público del CP (Bracco et al., 2011). Así, han tenido la oportunidad de participar en espacios de discusión y toma de decisiones en el CP, que usualmente son limitadas para los adultos, así como colaborar en la medición de espacios para la elaboración de los planos arquitectónicos, de una forma lúdica. De esta manera, los niños y las niñas han tenido experiencias participativas en donde se ha dado la posibilidad de que su voz sea escuchada en el ámbito público.

Así, debido al aspecto relacional y los vínculos ya establecidos con los participantes, se pudo facilitar la expresión libre de sus opiniones. Es importante señalar que no se trata de hacer que los espacios de adultos se “infantilicen”, sino más bien de generar condiciones necesarias para que los niños y las niñas participen. Por ejemplo, que las estructuras tengan un lenguaje adecuado para su edad. Esta misma exigencia es la que se reclama desde la ciudadanía intercultural, que propone que se genere una nueva relación con el Estado, promoviendo que esta relación no sea paternalista sino que se generen las estructuras necesarias para facilitar y promover la participación igualitaria y la distribución equitativa de recursos (Alfaro, 2008).

Finalmente, entonces, a partir de los resultados de la investigación, se señala que promover la participación y la construcción de nuevas ciudadanías implica la visibilización del otro como agentes de cambio y transformación, lo cual cobra suma relevancia en contextos post desastre, pues permite fortalecer las capacidades psicosociales individuales y colectivas que se han podido ver disminuidas por el evento disruptivo. La ciudadanía es un ejercicio que se va desarrollando a lo largo de la vida y las competencias necesarias se adquieren desde muy temprano, como lo demuestran los hallazgos del presente estudio; sin embargo, se necesitan entornos con condiciones psicosociales y materiales que promuevan su desarrollo y potenciación.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES. *Nuevas formas de relación: hacia la construcción de nuevas ciudadanías.*

En esta sección se mencionarán las conclusiones y recomendaciones a partir de los hallazgos del presente estudio, como una forma de contribuir a la construcción de ciudadanías que favorezcan la participación y la creación de espacios que promuevan la equidad y el bienestar. Asimismo se señalarán las limitaciones y recomendaciones para futuros estudios relacionados al tema.

A partir de los resultados podemos concluir que la promoción de la participación y ciudadanía supone la construcción de nuevas formas de relación, en las cuales se tenga la representación del *otro* como un sujeto de derecho y con capacidades de agencia para la transformación social. Es decir, en el caso de los niños y niñas supone la reconstrucción de la percepción de las y los mismos como sujetos políticos y con capacidades para realizar mejoras en su medio. En ese sentido, los resultados obtenidos permiten visibilizar a niños y niñas participantes como agentes activos, con capacidad para ser conscientes de su realidad y posicionándose críticamente frente a las circunstancias que los pueden situar en condiciones desfavorables. Además, se reconoce sus potencialidades para el proceso de toma de decisiones y capacidades para influir en la mejoría de sus circunstancias de vida. Reconocer a un *otro* como un agente activo implica, también, identificarlo como sujeto con los mismos derechos y posibilidades que los demás grupos sociales. En ese sentido, supone la construcción de relaciones horizontales en las cuales se promueva la equidad de posibilidades y oportunidades para el desarrollo de las capacidades de agencia.

A pesar de que se cuente con recursos y posibilidades para la participación, la investigación nos lleva a afirmar que dichos recursos van a estar en constante retroalimentación, ya sea positiva o negativamente, con las características propias del contexto. En ese sentido, a partir de lo mencionado por los niños y las niñas señalamos que las relaciones de poder que se tengan en juego van a limitar o promover la participación infantil, dicho escenario nos permite entender, a su vez, la participación ciudadana a nivel País.

En ese sentido, se infiere que la constitución del autoritarismo y las estructuras jerárquicas, se basan en instalar ciertas condiciones subjetivas que limitan la expresión libre y la posibilidad de tomar decisiones autónomas. El presente estudio permite deducir que aspectos del contexto como las relaciones verticales y relaciones de género, limitan el

despliegue de capacidades de participación infantil y el reconocimiento de sus propios recursos y agencias, que permita su uso y potenciación. Como se ha mencionado, los hallazgos dan luces para comprender aspectos de la participación ciudadana en el país, pues los desafíos y limitaciones encontradas se replican en distintos niveles, los cuales limitan las capacidades de expresión de toma de decisiones y, finalmente, de participación protagónica de ciertos grupos sociales. Existen ciertas formas de relación que intentan resguardar las jerarquías y fortalecer el poder de unos sobre los y las que tienen menos estatus, como sucede en el caso de las relaciones entre adultos y adultas y niños y niñas o estado-indígenas/mujeres, etc. El sistema instala miedos y condiciones que promueven la sumisión, obediencia sin lugar a discusión, e inactividad de ciertos grupos sociales, lo que dificulta su involucramiento en actividades de participación para la transformación social de sus entornos y sus situaciones de vida. De ahí que promover la participación suponga un trabajo que problematice las condiciones subjetivas limitantes, lo que contribuiría al reconocimiento y fortalecimiento de las agencias para la acción.

Es importante mencionar que adicionalmente a los factores subjetivos, relacionados a las relaciones de poder, se suma el contexto de precariedad económica en el cual los niños y las niñas están insertos. Como se ha descrito, esto conlleva a que no se atiendan adecuadamente las necesidades básicas y los derechos, aspectos necesarios para promover el fortalecimiento de las capacidades de autogestionamiento, los cuales, a su vez, son trascendentales para contribuir a la participación infantil.

Asimismo, a partir de los hallazgos se conoce que las dinámicas familiares relacionadas al contexto de pobreza puede llevar a que los niños y las niñas se involucren en actividades que no, necesariamente, están acordes a su proceso de desarrollo dejando de lado las posibilidad de que se involucren en acciones que promuevan su bienestar, como el juego, la educación, entre otras. Limitando, además, la posibilidad del despliegue de sus capacidades de agencia y las libertades y opciones de elección. Ya que si bien se reconoce la importancia de que los niños y las niñas realicen prácticas de cuidado de sí mismos, de los demás y del entorno, en el caso de condiciones precarias como en LG, en donde los padres y madres deben salir a trabajar durante largas jornadas para obtener ganancias económicas, los niños y las niñas participan en actividades del cuidado del hogar, sin embargo, dada la situación de precariedad los niños y las niñas podrían estar involucrándose en estas prácticas sin, necesariamente, tener la libertad de elección autónoma acerca de su participación.

Lo mencionado resulta sumamente importante para esta población, pues como se ha señalado, estar en una zona que fue afectada por un terremoto, ha dado como resultado que las desigualdades económicas, sociales, etc. se agudicen, profundizando la situación de vulnerabilidad en la que los niños y las niñas están insertos y limitando, de esta manera, sus posibilidades de participación infantil. Es por eso que se considera sumamente importante visibilizar la participación protagónica de los niños y de las niñas en la reconstrucción de su entorno, luego del terremoto, lo que permitirá representar a la infancia como activa, con capacidades para el involucramiento comunitario, y considerándolos parte importante de la transformación positiva de sus lugares de vida.

Apostar por la participación infantil es apostar por el fortalecimiento y la construcción de ciudadanías más equitativas, pues como se ha visto a lo largo del presente trabajo las capacidades para la participación infantil se desarrollan desde etapas muy tempranas, pero si no se generan las condiciones estructurales y psicosociales que promuevan su desarrollo, no se sentarán las bases seguras para promover una ciudadanía comprometida socialmente con su entorno.

En ese sentido, no responder a las demandas propuestas en este estudio por los niños y las niñas como su exigencia acerca de visibilizarlos como sujetos con capacidades, cumplir su derecho a la expresión libre y a ser informados sobre las situaciones que los afectan, etc. limitaría que ellos y ellas identifiquen y fortalezcan sus propios recursos relacionados a la participación infantil. Además, esta situación podría tener como consecuencia que, en un futuro, los niños y las niñas repliquen formas de relación verticales con las personas que se encuentran en un estatus diferente, ya sea por género, edad, cultura, entre otros motivos. Ello debido a que estarían aprendiendo que esta es la forma de relación, la manera válida para sobrevivir en el contexto. Reproduciendo, de este modo, los espacios de escaso diálogo democrático y los ambientes que no brinden confianza para la expresión de ideas y opiniones, limitando las posibilidades de participación.

Reconociendo que el rol de la psicología comunitaria es contribuir a fortalecer y empoderar las capacidades de los individuos, en este caso de los niños y las niñas, este rol tendrá que dirigirse a favorecer los procesos de desideologización de las relaciones verticales, especialmente entre adultos y adultas con los niños y las niñas, esto como una forma de contribuir al fortalecimiento de sociedades más justas y equitativas. Para ello, resulta necesario recurrir a mecanismos que tengan en cuenta y reconozcan

positivamente las diferencias para promover la participación equitativa de todos los sectores, posibilitando así espacios para la expresión de los sectores “invisibilizados”.

Asimismo, se propone la promoción de espacios de participación protagónica de los niños y las niñas, como los ofrecidos por el proyecto “Reconstruyéndonos”. A partir de lo encontrado, se sugiere enfatizar la estrategia de promoción de la participación, que posibilite situaciones en las cuales los niños y las niñas sientan que son informados y que sus opiniones son escuchadas, valoradas y que, además, influyen en las decisiones que se toman dentro del proyecto. Es importante tener en cuenta que dichas estrategias deberán incluir un enfoque de género, ya que, como se ha visto en la investigación, en el CP priman los estereotipos de género que sitúan a las mujeres en una situación desfavorable respecto a su actuación y participación en el espacio público.

De esta manera, los niños y las niñas tendrían experiencias que les permitan conocer nuevas formas de relación y que posibiliten el cuestionamiento a las ya existentes, como las adultocéntricas encontradas en el CP, pues las personas que se encargan de facilitar los grupos de trabajo con los niños y las niñas, dentro del proyecto. De este modo, se estaría facilitando que los niños y que las niñas puedan ser testigos de que la violencia no es el único medio de existencia, sino que es posible generar espacios participativos que muestren que se puede crear y recrear nuevas formas de relación y convivencia.

Por otro lado, parte de la información recabada en la investigación permite afirmar que en el CP no se estarían generando las estructuras necesarias para favorecer la participación de los niños y de las niñas. Por lo que se recomienda priorizar los enfoques y las metodologías lúdicas y promoción del juego, en el trabajo con los niños y las niñas, pues estas contribuyen a que se impulsen distintos tipos de capacidades relacionadas a la participación infantil y la ciudadanía. Dichas metodologías emplean un lenguaje común con los niños y niñas sitúa a los adultos y adultas en una posición más horizontal con los niños y las niñas.

Asimismo, se recomienda al proyecto “Reconstruyéndonos” desarrollar actividades y estrategias que permitan que los niños y las niñas se apropien e involucren en la solución de necesidades de su entorno, como una manera de visibilizar ante los adultos y adultas del CP que los niños y las niñas cuentan con capacidades para la acción. Una actividad que promueva dichos aspectos podría ser la puesta en marcha de alguna de las propuestas formuladas por los niños y las niñas en la sesión de diagnóstico participativo ante el problema de “Basura en el CP”, por ejemplo la construcción conjunta de tachos de

basura. Se podría incorporar la ejecución de una campaña comunicacional que promueva el cuidado del medio ambiente, a partir de la promoción del uso de dichos tachos para el cuidado de su entorno. Esta actividad tendrá que tener a los niños y a las niñas como protagonistas, de manera que ellos se encarguen de planificarla y ejecutarla acompañados por los miembros del equipo “Reconstruyéndonos”

Como se ha mencionado anteriormente, el tema medioambiental es un espacio apropiado y con grandes potencialidades para promover la participación infantil. En efecto, como muestran los resultados, el tema medioambiental tiene el potencial de movilizar acciones de cuidado y fortalecer el sentimiento de pertenencia, al ser los niños y las niñas partícipes de la construcción de cambios de sus situaciones negativas, promoviendo de este modo el desarrollo de su comunidad y, con ello, ejerciendo su ciudadanía para que, más tarde, cuando sean adultos y adultas, contribuyan a la forja de una sociedad más democrática, justa y participativa.

Asimismo, sería importante que se trabaje en la re-significación del valor del cuidado en nuestras sociedades, permitiendo visibilizar su importancia, no sólo para la producción de bienestar sino para la construcción de nuevas ciudadanías. Esto también sería valioso que se trabaje en el marco del proyecto “Reconstruyéndonos”, pues reconocerlo como importante posibilitará que los roles de cuidado se sigan compartiendo entre hombres y mujeres a lo largo del ciclo vital y no se transformen luego en los roles de género tradicionales. Una de las estrategias podría ser realizar con los niños y con las niñas actividades lúdicas que busquen conocer sus rutinas diarias y que éstas den cuenta de las labores que realizan en sus casas, como una forma de resignificarlas y visibilizar su importante participación.

De otro lado, en esta investigación se presenta información acerca de los derechos que los niños y las niñas identifican, sin embargo habría sido importante indagar acerca de la representación de ellos y ellas acerca de cómo se entienden la ejecución de los “derechos”, ya que si bien reconocemos que los niños y niñas conocen sus derechos, su representación de “derechos” podría tener matices distintos a los mencionados desde aspectos teóricos, dicha información habría beneficiado la discusión y la aproximación a este tema.

Finalmente, creemos importante que ya que se ha visibilizado la participación de los niños y de las niñas luego del terremoto, podría ser interesante indagar acerca de los cambios o transformaciones que se han dado antes y después del mismo respecto a la participación de los niños y de las niñas en asuntos del CP, esto habría enriquecido

sumamente la información obtenida en la presente investigación, pues tendríamos una mejora aproximación del desarrollo de las potencialidades y desafíos previos y posteriores al terremoto.

REFERENCIAS

- Acosta, A. y Pineda, N. (2007). Ciudad y participación infantil. En: Corona, Y. y Linares, M. (Coordinadoras) (2007) *Participación infantil y juvenil en América Latina*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, M - Childwatch International Research Network - Universitat de Valencia.
- Alfageme, E; Cantos, R y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de organizaciones de infancia.
- Alfaro, S. (2008). Diferencia para la Igualdad. Repesando la ciudadanía y la interculturalidad en el Perú. En: Ansión, J; Tubino, F y Santiago, A. (Editores) (2008). *Ciudadanía Intercultural. Conceptos y Pedagogías desde América Latina*. Lima: PUCP
- Arnillas, G. y Paucar, N. (2006). *Monitoreo y evaluación de participación infantil en proyectos de desarrollo* Lima: Save the Children Suecia
- Ballet, J.; Biggeri, M. y Comim, F. (2011). Children's Agency and the capability approach: A conceptual Framework. En: Biggeri, M; Ballet, J y Comim, F. (2011). *Children and the Capability Approach*. Great Britan: Palgrave y Macmillan
- Barrios, L. y Claros, S. (s/f). *Representaciones sociales en torno a la participación comunitaria de los niños y las niñas del sector Altos de Cazucá; una mirada a su cotidianidad*. Extraído de http://www.sanmartin.edu.co/academicos_new/psicologia/revista/participacion_comunitaria.pdf
- Botero, P. y Victoria, S. (2006). Niñez ¿Política? Y cotidianidad. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(4), 97-130
- Bracco, L. Cárdenas, N.; Córdova, L.; Durand, P.; Fourment, K.; Neira., E; Padilla, K. (2011). Mi lugar, Yo lugar. La PUCP en el proceso de reconstrucción tras el terremoto el sur. A5. 5 (5). Facultad de Arquitectura y Urbanismo. LIMA: PUCP
- Brazelton, T. y Greenspan, S. (2005). *Las necesidades básicas de la infancia. Lo que cada niño o niña precisa para vivir, crecer y aprender*. Primera edición. Barcelona: GRAÓ
- Casas, F. (1992). Las representaciones sociales de las necesidades de niños y niñas, y su calidad de vida. *Anuario de psicología*. 53, 27-45: Facultad de psicología, Universidad de Barcelona
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y sociedad*. 43 (1) 27-42. Instituto de Investigaciones sobre calidad de Vida: Universidad de Girona
- Centro de Naciones Unidas para el Desarrollo Regional (UNCRD). (2009). *Reducción de la vulnerabilidad de niñas y niños escolares a los terremotos*.
- Cillero, M. (1999). El interés superior del niño en el marco de la Convención internacional sobre los derechos del niño. En: *Infancia, ley y democracia en América Latina. Segunda edición, Tomo I*. Bogotá: Temis
- Claux, N. y Arnillas, G. (2007). *Monitoreo del impacto del programa de educación de Save the Children Reino Unido en América del Sur 2005-2007*. Lima: Save the Children.
- Cofré, J. (2011). *Participación infantil: su discurso y ejercicio en la familia y escuela*. Tesis para optar el grado académico de Licenciado en trabajo social por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago-Chile.
- Contreras, C. y Pérez, A. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp.811 – 825
- Córdova, L. y Bracco, L. (2010). *Proyecto "La Garita": Sistematización: el caso del grupo de mujeres* (Documento de trabajo DARS, sin publicar)
- Córdova, L.; Villa, J.; Deza, M.; Cuadros, J. y Morán, S. ¿Desarrollo rural para quiénes? El boom agroexportador y el caso La Garita". *Revista Argumentos*, 4(2). Extraído de

- http://www.revistargumentos.org.pe/facipub/upload/publicaciones/1/347/files/cordova_mayo10.pdf ISSN 2076-7722
- Cortés, D. y Parra, G. (2009). La ética del cuidado hacia la construcción de nuevas ciudadanías. *Psicología desde el Caribe*, 23, enero-julio, 2009, pp. 183-213. Universidad del Norte Colombia
- Cruz Roja. (2008). *Operations Update no.06. Periodo de informe: 16 noviembre 2007 al 23 enero 2008*
- Cussiánovich, A. (2006). *Ensayos sobre infancia. Sujeto de derecho y protagonista*. Lima: INFEJANT
- Cussiánovich, A. (2009a). La participación de niños, niñas y adolescentes y tendencias en los escenarios post-convención. En: Castro, J.; Cussiánovich, A.; Tejada, R.; Valencia, J.; Figueroa, E. (Coord). (2009) *Balance de los 20 años de la convención. Participación de los niños, niñas y adolescentes*. Lima: IFEJANT.
- Cussiánovich, A. (2009b). *Ensayos sobre infancia II. Sujeto de derecho y protagonista*. Lima: INFEJANT
- Cussiánovich, A. y Márquez, A. (2002). *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes. Documento de discusión elaborado por Save the Children Suecia*. Lima: Save the Children
- Defensoría del Pueblo, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Asociación Solidaridad Países Emergentes (ASPEM). (2009). *Compendio de Normas básicas sobre los Derechos de los Niños, Niñas y adolescentes. Tomo I*. Lima
- Durand, P. (2010). (Inédito) *Diagnóstico del centro poblado La Garita 2008-2010*. (Documento de trabajo DARS, sin publicar)
- Ferullo de Parajón, A. (2006). *El triángulo de las tres "p": psicología, participación y poder*. Buenos Aires: Paidós
- Fondo de las naciones unidas para la infancia (UNICEF) (2006). *Derecho a la participación de los niños, niñas y adolescentes: una guía práctica para su aplicación*. Santo Domingo: UNICEF
- Fondo de las naciones unidas para la infancia (UNICEF) (2008) Situación de la niñez en el Perú: resumen ejecutivo. Lima: INEI
- Fondo de las naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Instituto Nacional de Defensa (INDECI) y Fundación Terre des hommes (2010). *Atención de Salud Mental en situación de emergencia o desastre*. Lima: UNICEF, INDECI, Terre des hommes
- Fourment, K. (2012). *El juego como facilitador del desarrollo comunitario. Representaciones sociales sobre juego infantil de un grupo de madres y padres del centro poblado "La Garita"*. Tesis para optar por el título de Magíster en Psicología Comunitaria por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima
- Fourment, K. y Padilla K. (2010) La paradoja del encuadre: sujeción y transgresión; en una experiencia de trabajo con los niños y niñas de La Garita en un contexto post-terremoto. Ponencia presentada en *X Congreso de psicología social de la liberación*. Venezuela.
- Fourment, K., Padilla, K (2012) (Inédito). Recursos y potencialidades de los niños y las niñas del centro poblado "La Garita: Proceso de evaluación psicológica. (Documento DARS sin publicar)
- Fourment, K., Padilla, K. y Pérez, B. (2011) (Inédito). Evaluación del taller con el grupo de niños y niñas. Proyecto La Garita – Chincha 2011. (Documento de trabajo Dirección Académica de Responsabilidad Social de la Pontificia Universidad Católica del Perú)
- Fuller, N. (2002). *Masculinidades, cambios y permanencias*. Lima: PUCP

- Gaytán, A. (1998). *Protagonismo Infantil: un proceso social de organización, participación de niñas, niños y adolescentes*. Guatemala: Alianza para el Desarrollo Juvenil comunitario.
- Gil, M. (2007). *Guía para las organizaciones de víctimas. Cómo formular proyectos para fortalecer procesos*. Bogotá: Corporación Nuevo Arcoiris
- Gomera, A. (2008). *La conciencia ambiental como herramienta para la educación ambiental: conclusiones y reflexiones de un estudio en el ámbito universitario*. Santiago: Centro Nacional de Educación Ambiental.
- Gómez-Serrudo, N. (2008). La vida cotidiana y el juego en la formación ciudadana de los niños. *Universitas humanista*. (66) 179-198. Bogotá.
- González Rey, F. (1999). *Cualitativa en Psicología: rumbos y desafíos*. Sao Paulo: EDUC
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF.
- Hernández, R.; Fernández, C y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México D.F: McGraw-Hill.
- Horna, M. y Ballet, J. (2011). Child Agency and Identity: the case of Peruvian children in a transitional situation. En: Biggeri, M; Ballet, J. y Comim, F. (2011). *Children and the Capability Approach*. Great Britan: Palgrave y Macmillan
- Instituto Interamericano del niño, de la niña y del adolescente (IIN). (2010). *El principio de la participación de niños, niñas y adolescentes. Aproximaciones hacia la construcción de un marco teórico*. Material del curso virtual 'Participación Infantil'.
- Instituto Interamericano del niño, de la niña y del adolescente (IIN). (2011). *Derechos de la niñez y la adolescencia en la región de riesgo de desastres. Documento de posicionamiento político*. Extraído el 03 de abril del 2012 http://www.iin.oea.org/IIN2011/documentos/Documento_Posicionamiento_Politico_ES_P.pdf
- Krause, M.; Velásquez, E. y Jaramillo, A. et al. (2009) De Destinatarios a pares: El desafío de trabajar con comunidades empoderadas. En: Vásquez, C (Ed) (2009) *Psicología comunitaria internacional: agendas compartidas en la diversidad*. San Juan: Actividades de formación comunitaria. Inc.
- La República (2012, 13 de abril) *¿Va o no va? Peritos sobre el informe final del proyecto Conga: Es 'denso' y pasa las 270 páginas* <http://www.larepublica.pe/13-04-2012/peritos-sobre-el-informe-final-del-proyecto-conga-es-denso-y-pasa-las-270-paginas>
- La República. (2011, 06 de setiembre). *Aquí el texto completo de la Ley de Consulta Previa, promulgada por el presidente Humala*. <http://www.larepublica.pe/06-09-2011/aqui-el-texto-completo-de-la-ley-de-consulta-previa-promulgada-por-el-presidente-humala>
- Lester, S. y Russell, W. (2011): El derecho de los niños y las niñas a jugar: Análisis de la importancia del juego en las vidas de niños y niñas de todo el mundo. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano* 57s. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Ediciones Pirámide
- Martínez, M.; Urbina, J.; Mendoza, R. (2011). *Ser niña y ser niño. Diagnóstico Participativo en Primera Infancia desde un Enfoque de derechos. Una experiencia de co-investigación sobre la situación de la infancia en dos caserías en la ribera del río Itaya. Belén-Iquitos*. Lima: Instituto de Formación de Adolescentes y Niños Trabajadores. Bernard van Leer

- Martínez, V. (2006). *El enfoque comunitario. Estudio de sus modelos de base*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Ministerio de la mujer y poblaciones vulnerables (MIMP). (2012). *Consejo consultivo de niños, niñas y adolescentes*. Página virtual visitada el 28/04/12. http://www.mimdes.gob.pe/index.php?option=com_contentyview=article&id=1905&Itemid=301
- Montero, M. (2005). *Introducción a la psicología comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos*. Primera. 1° Edición, 1° reimpresión. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar: el método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós
- Montero, M. (2010). Fortalecimiento de la ciudadanía y transformación social: área de encuentro entre la psicología política y la psicología comunitaria. *Psyque*, 19 (2), 51-63. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Muñoz, J. (2001). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti*. Universidad autónoma de Barcelona
- Musitu, G. (2004). Surgimiento y desarrollo de la Psicología Comunitaria». En: Musitu, G., Herrero, J., Cantera, L. y Montenegro, M (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Barcelona: UCO.
- Pereira, F. y Misle, O. (2004). Niños pequeños como agentes de su propio desarrollo. Venezuela: Metodología comunitaria de educación preescolar. *Espacios para la infancia*. (2004) *La participación de la primera infancia: "retórica o una creciente realidad"* Noviembre, N° 2. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.
- Pérez, R.; Rodríguez, J. y Zaccarelli, M. (2006). *Guía de práctica de salud mental en situaciones de desastres*. Washington: Organización panamericana de la salud
- Pick, S., Sirkin, J., Ortega, I., Osorio, P., Martínez, R., Xocolotzin, U y Givaudan, M. (2007). Escala para medir agencia personal y empoderamiento (ESAGE). *Revista interamericana de psicología* 41 (3). Porto Alegre
- Pontificia Universidad Católica del Perú (2008) *Una experiencia de camino hacia la reconstrucción*. PUCP- Departamento de Psicología
- Pollit, E. (2009). La pobreza y la libertad en la toma de decisiones durante la infancia. En: Ruiz-Bravo, P; Patrón, P; Quintanilla, P (2009) (comp) *Desarrollo humano y libertades. Una aproximación interdisciplinaria*. Lima: Fondo Editorial PUCP
- Quijano, A. (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales Perspectivas latinoamericanas. En: Lander, E. (comp.). *La colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina*. Buenos Aires: CLACSO
- Quijano, M. (2005). *Guía para el diagnóstico local participativo: componente comunitario de la estrategia AIEPI*. Washington: Organización Panamericana de la Salud
- Raguz, M. (1999). *Roles sexuales y relaciones de género*. Separata para el curso Género/Sexualidad humana. Ciclo 2010 - 2 como parte de la Especialidad de Psicología de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Registro Nacional de Identificación y Estado Civil (RENIEC). *Documento Nacional de Identidad del menor de edad*. Extraído el 30 de abril de 2012 de: <http://www.reniec.gob.pe/portal/acercaDni.htm#>
- Restrepo, H. (2007). *Aporte de la Mesa de Participación para el acercamiento al concepto: sujeto de derechos, en el marco del proceso de planeación estratégica de la Red Antioqueña de Niñez*.

-
- Rivera, M. (2010) *Apoyo psicosocial y salud mental comunitaria en el proceso de reconstrucción post-terremoto en Chíncha. Murales para ver y soñar*. Lima: Cruz Roja
- Ruiz- Bravo, P. (2009). Agencia, género y desarrollo humano. Ponencia presentada en: *Congreso de capacidades y desarrollo humano*. Lima, Perú. En: Ruiz-Bravo, P; Patrón, P; Quintanilla, P (2009) (comp) *Desarrollo humano y libertades. Una aproximación interdisciplinaria*. Lima: Fondo Editorial PUCP
- Salvador, B. (2004). La psicología colectiva de la participación. En: Arciga, S. et al (ed.) (2004) *Del pensamiento social a la participación. Estudios de psicología social en México*. México DF: SOMEPSO
- Save the children. (2005). *Estándares de participación de la niñez*. La alianza internacional de Save the Children
- Save the children. (2006). *Participación infantil en procesos electorales*. México: Save the children.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Buenos Aires: Planeta
- Serrano-García, I. y Vargas, R. (1992). La Psicología comunitaria en América Latina. Estado actual, controversias y nuevos derroteros, En: *Libro de ponencias del congreso Iberoamericano de Psicología*. Madrid: Gráficas USARCA
- Smith, A.; Taylor, N. y Gollop, M. (2010). *Escuchemos a los niños*. México: Fondo de Cultura Económica
- Tonucci, F. (2006). La ciudad de los niños. ¿Por qué necesitamos de los niños para salvar las ciudades?. *IT. 75, 2006. Extraído de*
<http://www.ciccp.es/revistaIT/textos/pdf/08-Francesco%20Tonucci.pdf>
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*. 26.Mayo-Agosto, 2011
- Wade, P. (2008). Debates contemporáneos sobre raza, etnicidad, género y sexualidad en las ciencias sociales. En: Urrea, F. (2008). *Raza, etnicidad y sexualidades: ciudadanía y multiculturalismo en América Latina*. Bogotá: Universidad Nacional de Columbia, Facultad de Ciencias Humanas, Instituto CES, Estudios de Género
- Zambrano, A. (2007). Aproximación psicosocial a los procesos de fortalecimiento comunitario en el espacio vital En: Zambrano, A. (2007). *Trayectoria de la psicología comunitaria en Chile*. Chile

ANEXOS

Anexo A

Instrumento para monitorear y evaluar la participación infantil (Arnillas y Paucarr, 2006)

Indicadores específicos	Componentes
Tiene seguridad y confianza en sí mismo(a)	<ul style="list-style-type: none"> - Habla sin temor a equivocarse - Habla sin tartamudear - Se desenvuelve sin temor al otro - Defiende sus opiniones y sus puntos de vista - Se comporta asertivamente (asegura con firmeza y decisión lo que dice y hace)
Comunica y expresa opiniones y sentimientos	<ul style="list-style-type: none"> - Comparte información - Presta atención, escucha mensajes y opiniones - Expresa opiniones, intereses y posiciones - Expresa sentimientos de satisfacción por logros - Comunica sus sentimientos - Habla con facilidad y claridad
Establecen trato horizontal y respetuoso	<ul style="list-style-type: none"> - Escucha y toma en cuenta opiniones de otros niños(as) y adultos - Respeta opiniones y propuestas de adultos - Pide disculpas cuando se equivoca - Utiliza lenguaje inclusivo
Ejerce prácticas de cooperación	<ul style="list-style-type: none"> - Da muestras de solidaridad - Se integra a actividades grupales - Motiva a otros (hace que "se contagien") - Es capaz de trabajar en grupo - Promueve la participación de los demás
Tiene capacidad y habilidades para tomar decisiones y negociar	<ul style="list-style-type: none"> - Escucha opiniones de los otros(as) - Propone y formula opiniones - Trata de llegar a consensos y acuerdos previos a la toma de decisiones - Analiza ventajas y desventajas - Formula opiniones - Discute las propuestas - Trata de llegar a consensos y acuerdos previos a las toma de decisiones

Anexo B*Códigos de análisis cualitativo***Code Family: Acciones de los niños y las niñas**

HU: Análisis diagnóstico
File: [D:\Maestria\Análisis.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 10/05/12 07:11:04 p.m.

Created: 10/05/12 07:08:25 p.m. (Super)
Codes (4): [Qué hacen] [Qué hacen-causa] [Qué hacen - edad] [Responsabilidades]
Quotation(s): 45

Code Family: Características de los niños y las niñas

HU: Análisis diagnóstico
File: [D:\Maestria\Análisis.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 10/05/12 07:18:43 p.m.

Created: 02/04/12 11:34:22 p.m. (Super)
Codes (4): [Características niños y niñas] [Diferencias niños y niñas] [Dificultad para llegar a un acuerdo] [Diferencias de género]
Quotation(s): 28

Code Family: Derechos

HU: Análisis diagnóstico
File: [D:\Maestria\ Análisis.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 10/05/12 07:20:01 p.m.

Created: 02/04/12 11:33:54 p.m. (Super)
Codes (1): [Derechos]
Quotation(s): 7

Code Family: Necesidades identificadas

HU: Análisis diagnóstico
File: [D:\Maestria\Análisis.hpr5]
Edited by: Super

Date/Time: 10/05/12 07:20:43 p.m.

Created: 02/04/12 11:34:57 p.m. (Super)
Codes (2): [Diferencias de género] [Necesidades identificadas]
Quotation(s): 20

Code Family: Recursos identificados

HU: Análisis diagnóstico
File: [D:\Maestria\Análisis.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 10/05/12 07:23:39 p.m.

Created: 02/04/12 11:37:18 p.m. (Super)
Codes (1): [Recursos]
Quotation(s): 4

Code Family: Opinión

HU: Análisis diagnóstico
File: [D:\Maestria\ Análisis.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 10/05/12 07:18:03 p.m.

Created: 02/04/12 11:32:14 p.m. (Super)
Codes (4): [Adultos escuchan Opiniones] [Opinión-Causas-DP] [Opinión] [Opinión diagnóstico]
Quotation(s): 32

Code Family: Participación en terremoto

HU: Análisis diagnóstico
File: [D:\Maestria\ Análisis.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 10/05/12 07:21:46 p.m.

Created: 02/04/12 11:31:10 p.m. (Super)
Codes (4): [Terremoto] [Terremoto-carpas-construcción] [Terremoto-donaciones]
Quotation(s): 13

Code Family: Propuestas

HU: Análisis diagnóstico
File: [D:\Maestria\Análisis.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 10/05/12 07:23:04 p.m.

Created: 10/05/12 07:03:24 p.m. (Super)
Codes (2): [Propuestas] [Propuestas para participación]
Quotation(s): 7

Code Family: Relación con los adultos

HU: Análisis diagnóstico
File: [D:\Maestria\Análisis.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 10/05/12 07:27:08 p.m.

Created: 02/04/12 11:32:28 p.m. (Super)
Codes (2): [Adultos escuchan Opiniones] [Toma de decisiones]
Quotation(s): 25
