



Participación de niños, niñas y adolescentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Una mirada desde las políticas públicas en el ámbito del espacio urbano, la salud y la educación. Avance de la investigación

Consejo de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

Observatorio del Sistema de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (SIPROID)



Buenos
Aires
Ciudad

EN TODO ESTÁS VOS



Presidente

Yael Bendel

Vicepresidente

Vanesa Wolanik

Directora General de Programas Descentralizados

Noris Pignata



Observatorio del Sistema de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (SIPROID)

Directora de Políticas Públicas e Investigación

Cristina Erbaro

Jefa del Departamento de Evaluación de Políticas Públicas

Verónica Lewkowicz

Jefa del Departamento de Investigación

Adriana Calcedo

Equipo de Trabajo

Alejandra Artaza

Florencia Castro

Liliana Forchetti

Florencia Forni

Martina García

Santiago Larocca

José Moreira

Verónica Reides

Cristian Santillán

INFORME DE AVANCE

I. INTRODUCCION

“...la infancia se ha tornado la cuestión límite de la democracia. O para decir esto de otra manera, la democracia saldrá de la infancia sólo cuando haya comenzado a medirse con la cuestión infantil como una cuestión interna, no más como una cuestión meramente externa” (Baratta, 1999, p. 46)

“En mi opinión el futuro de la democracia, para utilizar el título de un conocido libro de Norberto Bobbio, está fundamentalmente vinculado al reconocimiento del niño, no como un ciudadano futuro sino como un ciudadano en el sentido pleno de la palabra” (p. 50)

En el marco de la implementación del proyecto 2013 del Observatorio sobre el Sistema de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires (SIPROID), se planteó un trabajo de aproximación al estado del cumplimiento del derecho a la participación de los niños, niñas y adolescentes (NNyA) en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Según Hart (1993) “la participación es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive” (p.5).

La óptica elegida para organizar y analizar la información sobre este derecho es la llamada perspectiva de derechos de NNyA, que responde a los estándares internacionales y nacionales en derechos humanos que dan cuenta de los principios enunciados en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN).

La escasez de información disponible sobre este derecho y la importancia de su garantía en la vida de los NNyA, lo colocan en un lugar de relevancia y justifican ampliamente el desarrollo de trabajos como el presente.

Los Estados reportan aquello en lo que tienen logros y callan u ocultan aquello en lo cual no hay avances o sobre lo que no hay políticas ni acciones. Existe un gran problema de invisibilidad de muchos derechos, sobre los que tampoco hay acciones. Los problemas que no se nombran, no entran en la agenda política; no existen para los gobernantes (IDIE-UNC, 2010, p.16)

Este derecho, consagrado en la normativa vigente en el país, tiene la particularidad de ser transversal a todos los otros derechos y opera a modo de eje o principio rector que guía la acción en pos del cumplimiento del resto. Esta condición de transversalidad, hace que no exista un único ámbito de la vida social en el cual se ejerza por lo cual es necesario pesquisar distintos espacios sociales, instituciones, prácticas y políticas para la infancia y adolescencia a fin de lograr una aproximación a su conocimiento.

Una de las razones de esta investigación se ubica en la necesidad de contar con información actualizada sobre el derecho de NNyA a la participación que sirva tanto como insumo para los decisores de las políticas públicas, como para contribuir a la discusión en el campo académico.

En cuanto a los antecedentes, cabe destacar que si bien existen papers, artículos, e informes que trabajan la temática, resulta relevante investigar la participación de los niños, niñas y adolescentes en el marco de la Protección Integral de Derechos.

Al mismo tiempo, cabe considerar la confección en 2010 del Menú de Indicadores y Sistema de Monitoreo del Derecho a la Participación de Niños, Niñas y Adolescentes (OEA-IIN), producto de un trabajo conjunto entre el equipo técnico del Instituto Interamericano del Niño, la Niña y el Adolescente y la participación de 15 países, entre ellos, Argentina, Chile, Brasil, Uruguay, Paraguay, Perú, Colombia, Ecuador, Jamaica, Panamá, Santa Lucía, República Dominicana, México, y Estados Unidos. Conforme al documento, la necesidad de dicho instrumento fue planteada por los mismos Estados para delimitar en conjunto lo que es participación, y así contar, a nivel regional, con indicadores confiables para el monitoreo y la evaluación del ejercicio efectivo de dicho derecho.

Para ello se seleccionaron tres ámbitos de las políticas públicas como marco de este estudio inicial. Estos son: el espacio urbano, el ámbito de la salud y el de la educación.

El trabajo se realizará por etapas, en la primera se trabajará en la definición de un marco general teórico que dé cuenta de las características propias del derecho a la

participación de NNyA y que servirá de guía en las tres líneas de investigación propuestas.

También, considerando el lugar que ocupó la niñez durante la plena vigencia del Paradigma Tutelar y el impacto negativo de las políticas neoliberales en la efectivización de sus derechos, esta investigación nos permitirá observar, repensar y discutir la adecuación de las políticas públicas a lo postulado por la CDN, los cambios realizados en este sentido, y los desafíos a futuro, tanto en los sentidos y en las prácticas institucionales como en lo referente a la vida familiar y comunitaria.

II. LA PARTICIPACIÓN DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES EN LA LEGISLACION

El derecho a la participación aparece en todos los instrumentos jurídicos del Paradigma de la Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes.

En el caso de la Convención sobre los Derechos del Niño los Artículos 12º, 13º, 14º, 15º, 17º, 30º y 31º conforman en su conjunto, una estructura normativa que describe la manera en que debe entenderse la participación infantil. Los Estados Partes tienen la obligación de respetar estos derechos, de proteger que otros actores interfieran en su ejercicio, y de cumplir con la adopción de todas las medidas legislativas, administrativas, judiciales, presupuestarias, de promoción y de otra índole para facilitar su pleno disfrute.

Conforme a estos artículos, la participación infantil debe ser entendida como el derecho de NNyA a ser oídos, expresar su opinión y ser tenidos en cuenta, a jugar y tener actividades culturales y artísticas, a recibir y difundir informaciones, a tener libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, a tener libertad de asociación y de reunión.

Respecto a la legislación nacional, la Ley N° 26.061 de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (2005) fija los criterios para la elaboración de las políticas públicas, estableciendo la obligación por parte de los organismos del Estado de garantizar con absoluta prioridad la máxima satisfacción, integral y simultánea que posibilite el ejercicio de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Expresa, asimismo, el derecho de éstos a ser oídos, a que su opinión sea tenida en cuenta, a participar activamente, a asociarse libremente, a tener sus propias ideas, creencias o culto, a recurrir cualquier decisión que lo afecte, a ser asistido por un letrado preferentemente especializado en niñez y adolescencia desde el inicio de todo procedimiento judicial o administrativo que lo incluya. También define con claridad el alcance del derecho a la libertad como su derecho a expresar su opinión en todos los ámbitos de su vida cotidiana, especialmente en la familiar, comunitaria y escolar.

Su homónima local, la Ley N° 114 (1998) establece el derecho de niños, niñas y adolescentes a ser oídos en cualquier ámbito cuando se trate de sus intereses o al encontrarse involucrados personalmente en cuestiones o procedimientos relativos a sus derechos, a su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su formación para la convivencia democrática, a la participación y al protagonismo activo en la construcción de las normativas de convivencia, a informarse, opinar y expresarse y a organizarse y participar en organizaciones estudiantiles y políticas.

Ahora bien, la participación de los niños, niñas y adolescentes, no se genera automáticamente por decreto o por ley, más allá de la importancia de los cambios legislativos, sino que es necesario fortalecer los mecanismos de protección efectiva de derechos, producir un cambio en el ámbito de las relaciones sociales y fortalecer el espacio público como escenario cotidiano, involucrando a la ciudadanía en la gestión de los espacios públicos y articulando acciones y diferentes recursos (Abogabir, 2000).

Una nación es democrática en la medida en que sus ciudadanos participan, especialmente a nivel comunitario. La confianza y la competencia para participar deben adquirirse gradualmente con la práctica. Por esta razón debe haber oportunidades crecientes para que los niños participen... (Hart, 1993, p.4).

III. MARCO CONCEPTUAL

Participación. La figurita difícil de la ciudadanía infanto-juvenil

Considerando lo enunciado, y teniendo en cuenta que la Convención sobre los Derechos del Niño no es un texto meramente declarativo sino que compromete a los Estados Partes a adoptar todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en ella¹, surgen interrogantes

¹ Ver Art. 3 y 4 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989).

acerca de las dificultades a la hora de pensar y llevar adelante la participación infantil. En este sentido, las representaciones sociales sobre la infancia y sobre la relación niño-adulto, se erigen como claves para su elucidación.

El concepto de infancia, acompañado del sentimiento de ternura hacia ella, tal como hoy lo conocemos, se establece a partir del siglo XVIII (Ariès, 1987). La infancia a ser cuidada, protegida, la que no reduce a los niños y niñas a seres adultos en miniatura; la infancia que debe ser conducida, cuidada con esmero, educada durante largos años, es una construcción histórica, un punto de llegada.

Lloyd DeMause (1991) con un marco conceptual que toma nociones de la psicología, elabora una teoría psicogénica de la historia de la infancia en la que concibe la conceptualización actual de ésta como producto de un avance en la capacidad humana de entender y aceptar los fenómenos propios del crecimiento. Este autor describe una serie de etapas históricas, que parten de la Antigüedad hasta llegar al siglo XX, el que culmina con un período en el cual la infancia es entendida como un momento privilegiado del desarrollo vital, motivo de intensos cuidados hacia los niños y máximas exigencias hacia los adultos responsables.

Este sentimiento particular hacia los niños y niñas -hoy naturalizado- se mantuvo no sólo tras los cambios que dentro del Paradigma Tutelar tuvo dicho concepto, sino tras el salto cualitativo operado por el cambio de paradigma. Es que el enfoque de derechos, de la mano del movimiento de derechos humanos de mediados del siglo XX, viene a superar la conceptualización imperante sobre la niñez, pero no entra en contradicción con ella, sino que enriquece la visión del sujeto al ampliar la ciudadanía, que otrora resultara exclusiva del mundo adulto, hacia la infancia.

La Convención sobre los Derechos del Niños (CDN), instrumento normativo que fue incorporado al derecho interno de la Argentina en 1990 y a la Constitución en el año 1994, consagra el nuevo paradigma: el de la Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. De esta manera, en la década del '90, los niños, para quienes la modernidad había desarrollado disciplinas e instituciones específicas, que la modelaban y controlaban, adquieren la categoría de sujetos de derechos, perspectiva compleja que se plasma en la normativa mucho antes de ser incorporada a las políticas, las instituciones y las prácticas.

Este desfasaje temporal, pone de resalto la existencia de numerosos obstáculos para la participación de los niños, niñas y adolescentes. Podría decirse que a pesar de la

progresiva incorporación de la perspectiva de derechos en las políticas para la infancia, siguen vigentes muchas ideas, sentidos, representaciones y prácticas del Paradigma Tutelar. Acorde a la representación de infancia correspondiente a dicho paradigma, los adultos siguen maximizando la idea de cuidado, de protección y de amor a los niños y minimizando el acompañamiento en el ejercicio de derechos para el fomento de su autonomía.

De esta manera, los obstáculos para la participación de los niños, niñas y adolescentes provienen tanto de conceptos, representaciones, sentidos y prácticas institucionales, y de la vida familiar y comunitaria, como del cambio del propio paradigma, su desfase temporal y su inserción contextual.

Existe, por otra parte, como núcleo de estas dificultades, una complejidad intrínseca a la participación misma que es posible circunscribir a través de la reflexión sobre la relación asimétrica entre niños y adultos.

La asimetría instituyente

Desde principios de la historia podemos caracterizar las relaciones humanas como fuertemente marcadas por la figura del varón mayor y por su relato. Los niños y las mujeres estaban supeditados a su poder y no eran más que figuras accesorias en estas relaciones. El “adultocentrismo” era la perspectiva excluyente y la forma predominante que, con base en un universo simbólico y valorativo de concepción patriarcal, guiaba las interacciones sociales. Es recién a mediados del siglo pasado que esta mirada fue resquebrajándose, permitiendo filtrar esas voces aplacadas bajo esta modalidad. El adultocentrismo, como relación asimétrica y tensional de poder entre los adultos y los jóvenes hizo crisis como producto de los cambios socioeconómicos y políticos de ese momento.

Sin embargo, los cambios más relevantes, en las relaciones entre adultos y niños, debieron esperar hasta la sanción de la CDN, la cual cristalizó las nuevas concepciones del niño como un sujeto de derechos y como ciudadano.

La idea de derechos, que discute los etiquetamientos y las «existencias destino», remite necesariamente a la noción de construcción de ciudadanía. El eje en la ciudadanía –añade Kessler (1996, p.151) – aparta al individuo de un rol pasivo, asimétrico, de receptor de ayuda en virtud de la compasión pública o privada. Lo reubica –al menos en el terreno

simbólico– como sujeto de derechos y, si se encuentra privado de la provisión de los mismos, en sujeto de demanda (en Kantor, 2008, p.26).

Desde la perspectiva de los derechos humanos, la cuestión del niño como sujeto de derechos, así como el desmonte y la deslegitimación de la cultura de la incapacidad, constituyen pieza central de este proceso (Alzate Piedrahita, 2003). Todas estas situaciones dan como resultado cambios en la asimetría extrema que existía hasta ese momento en la relación niños-adultos:

La asimetría radical del adulto y el monopolio de la autoridad por parte de padres y maestros, aquello que demandaba y sostenía ciertos modos de ser adultos frente a niños, adolescentes y jóvenes, se encuentra puesto en jaque por esta alteración de las posiciones (Kantor, 2008, p.69).

La insoslayable presencia del adulto, al ser del orden de la traducción de la voz del niño, conlleva el equívoco y la traición, (Llobet, 2008) pero es la condición de posibilidad de procesos formativos relevantes. Es a partir de estas relaciones primigenias que el niño al ir conformándose como sujeto social, va incorporándose a lo público, se va haciendo visible y ejerciendo su derecho a ser partícipe de las decisiones que lo afectan. En este sentido, Palacios expresa:

Es necesario aprender a escuchar lo que los niños/as quieren decir, no lo que los adultos queremos oír; conocer de manera fiable sus necesidades y demandas; legitimar sus decisiones; proporcionar información clara y honesta sobre las posibilidades, límites, objetivos y trascendencia de su participación para que sus expectativas sean realistas. El papel del adulto es de acompañamiento y dinamización en el proceso para que tomen sus decisiones sin imposición o manipulación, adaptándose al ritmo del niño/a. Desde esta perspectiva, para construir espacios para los niños, se postula que deben ser partícipes de su construcción y para que puedan ejercerla, no basta con dejarlos hablar, sino que hay que escucharlos con la sensibilidad que se merecen (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2006, p.19).

Por su parte, Krauskopf (2000) destaca que la nueva perspectiva de derechos “lleva a un nuevo concepto de participación y replantea las formas de interacción que caracterizaban discriminatoriamente a las relaciones intergeneracionales” (p.124).

Ahora bien, la Convención sobre los Derechos del Niño como toda la Doctrina de la Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes se inserta durante los ‘90 en una Latinoamérica en pleno auge del discurso neoliberal, con sus políticas públicas de reducción y de reforma del Estado.

Algunos autores como Borón (2003), expresan que en realidad dichas políticas no iniciaron una “reforma del Estado”, sino una “contra-reforma”, ya que produjeron “una serie de transformaciones que recortaron antiguos derechos ciudadanos, redujeron dramáticamente las prestaciones sociales del Estado y consolidaron una sociedad mucho más injusta y desigual que la que existía al comienzo de la etapa “reformista” (p.4). Este avance en derechos se encuentra, entonces con un Estado cada vez más retraído, que dejan al mercado avanzar en su propia regulación mientras las políticas sociales van en franco retroceso. La plena vigencia de las políticas neoliberales “contra las cuales era muy difícil oponer una práctica y un discurso de derechos” (Konterllnik, 2004, p.2), no sólo permitió la continuación del Paradigma Tutelar, sino que lo fortaleció, y en todo caso, permitió en la práctica, cierta coexistencia o entramado entre el viejo Paradigma Tutelar y el nuevo Paradigma de la Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes.

De esta manera, las políticas con enfoque de derechos quedaron afectadas, ante el Paradigma Tutelar que no solo seguía vigente sino que parecía fortalecerse. Recordemos que recién en 2005, quince años después de la CDN², se sanciona la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes con la cual se deroga la Ley Nacional N° 10.903 de Patronato de Menores, también conocida como ley Agote.

Al mismo tiempo, y como resultado de las políticas neoliberales, responsables de una crisis económica y social sin precedentes, se asiste a la pérdida de la autoridad parental, al quiebre de la familia como institución y a la crisis de la función de la escuela como sitio formador por excelencia, todo lo cual conlleva una profunda transformación de las capacidades instituyentes de estas instancias y consecuentemente una alteración de la asimetría niño-adulto.

En esta coyuntura, Bleichmar (2005) destaca la dificultad de los adultos, obligados a reposicionarse en la cadena productiva y en el proceso social en su conjunto, como uno de los obstáculos mayores para la elaboración de propuestas vitales para las generaciones jóvenes. Ya que cuando los adultos no pueden ser los que juegan el rol subjetivante, por haber sido arrasados o quebrados, la subjetivación lleva una marca y

² Esta convivencia entre la Convención sobre los Derechos del Niño y la Ley Nacional N° 10.903 de “Patronato de Menores” fue denominada en el ámbito jurídico como “esquizofrenia jurídica”.

la ciudadanía se resiente en su ejercicio por lo que la democracia puede llegar a ser sólo formal³.

El rol del adulto sigue siendo clave en el proceso de crecimiento y desarrollo del niño, “como principio ordenador de carácter simbólico, que tiene además efectos instituyentes sobre la constitución subjetiva de los niños” (Wettengel, 2009, p.41). En el marco de la crisis socio económica mencionada, el quiebre de las instituciones formadoras de la infancia, obró en contra del desarrollo de la ciudadanía infantil. La implementación de políticas con enfoque de derechos requiere de individuos e instituciones sólidas y estables, capaces de llevar adelante, desde su propia integridad, las importantes tareas de socialización que tienen a cargo.

El adulto es el que acompaña y el que le ofrece herramientas a ese niño, para que de acuerdo a su capacidad y entendimiento, vaya desarrollándose y adquiera la autonomía necesaria para responsabilizarse de sus propias decisiones e inquietudes. En ese sentido: “La asimetría y la autoridad que nos interesa reconstruir no remiten, por cierto, a la prerrogativa infundada o a la imposición arbitraria por parte del adulto, sino a su responsabilidad ineludible”, tal como lo expresa Débora Kantor (2008, p. 70)

De todas maneras, aún en contextos socioeconómicos favorables, resulta observable una marcada dificultad para llevar adelante la participación de la población infanto-juvenil. El requerimiento que la norma impone, incluye en su seno, la encrucijada de un movimiento subjetivo de los actores institucionales involucrados. Tal como se fue desarrollando, este nuevo posicionamiento, no desresponsabiliza a los adultos sino que los exige al máximo, en palabras de Antelo (2008):

el reconocimiento del “derecho de los niños”, no deshace la responsabilidad adulta sino que la magnifica, colocando en el tapete la dupla autonomía/heteronomía, cuyo impacto en el meollo del comportamiento humano exige de todos nosotros un esfuerzo mayúsculo por situar y elucidar la función de la asimetría en el trabajo con las nuevas generaciones (p. 7).

Como venimos sosteniendo, la mera sanción de la Convención sobre los Derechos del Niño no es suficiente para lograr modificar *per se* las concepciones arraigadas en la sociedad. En ese imaginario, el rol del adulto en la vida del niño se encuentra básicamente ligado al ejercicio de las funciones parentales, es decir al cuidado,

³ Otros autores, como Duschatzky y Corea, (2002), remarcaban la cuestión de la socialización proveniente de los pares que en el marco del quiebre de las instituciones, adquieren un rol formativo esencial, especialmente en contextos de pobreza y marginalidad.

protección y educación de este ser visualizado de forma primordial como un ser indefenso.

Así se hace evidente la constante veladura que el tema de la participación infantil tiene. Desde la experiencia del mundo adulto, lo que se impone en cualquier situación familiar, institucional, y social, es el deber de protección y cuidado por sobre toda otra consideración.

Como dijimos anteriormente, con respecto a los efectos subjetivos evidenciados a partir de la crisis imperante durante los años noventa, se advierte ampliamente la ausencia o el déficit de la función cuidadora del adulto. Por el contrario, en situaciones en las cuales los adultos están plenamente a cargo de sus responsabilidades, la ausencia de la participación de la población infanto-juvenil, está lejos de advertirse como déficit. Es que la idea de la participación de los niños, va a contramano de esa experiencia cultural insoslayable, que es la asimetría entre niños y adultos; así, aún en los contextos más favorables, funciona como obstáculo para la puesta en práctica de este derecho.

La participación en juego

La cultura humana, según Huizinga (2000), brota y se desarrolla en el juego, de allí su importancia. En su definición, hoy clásica, destaca los aspectos fundamentales del juego:

Resumiendo, podemos decir, por tanto, que el juego, en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada “como si” y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual (Huizinga, 2000, p. 27).

Si bien en su artículo 31º, la CDN establece el derecho al juego y la recreación, la consagración de esta actividad como un derecho fundamental⁴ no alcanza para modificar la visión adulta del juego como algo de poca importancia a la hora de definir las actividades de los niños.

⁴ Según el Comité de los Derechos del Niño “Su aplicación es fundamental para la calidad de la niñez, el derecho de los niños a un desarrollo óptimo, el fomento de la capacidad de resistencia y recuperación y el ejercicio de otros derechos” (2013, Punto 8)

En muchas partes del mundo, el juego se percibe como un tiempo "perdido", dedicado a actividades frívolas o improproductivas que carecen de valor intrínseco (...) El derecho del niño al juego y a la recreación y la importancia fundamental de estas actividades para su bienestar, salud y desarrollo son aspectos poco entendidos y subestimados. (Comité de los Derechos del Niño, 2013, Punto 33).

El juego –que surge desde los inicios de la vida- en la estrecha relación entre el bebé y la persona que asume sus cuidados, es una experiencia creadora, siempre. El juego es universal, y su ausencia debe llamar la atención ya que es la forma en la que los niños realizan todas las actividades tendientes a su desarrollo físico y mental. El juego es la base de toda experiencia humana (Winnicott, 1972).

Ya Freud, creador del psicoanálisis, había advertido el lugar del juego en la vida infantil. En “Mas allá del principio del placer” (1930) define el juego como una de las prácticas más tempranas y significativas del sujeto.

Melanie Klein (1944), pionera en el psicoanálisis con niños y en la utilización del juego como técnica en la clínica psicoanalítica, lo considera como forma típica de expresarse de los niños y como la vía regia del acceso al inconsciente, tal como son los sueños en los adultos.

Jugar es aquello que ubica a los niños como niños. Pero el juego infantil no es una actividad que comprometa sólo a los niños, ya que para que el juego se desarrolle es necesario de adultos capaces de hacer lugar a que la infancia sea posible (Montobbio, 2013, p.58).

Por diversos motivos, la escasez de espacios y tiempos dedicados al juego “libre” afecta a niños y niñas de todas las clases sociales. Es usual que el juego sea valorizado en su vertiente instrumental, es decir cuando se realiza como medio para un fin considerado útil. Así, se habla de juego didáctico o terapéutico. Por el contrario, cuando el juego infantil no es visualizado en estos términos, es representado socialmente como una actividad de menor valía.

Es por ello que no resulta evidente la frecuente vulneración de este derecho ya que se ha naturalizado el uso del tiempo del niño en actividades institucionalizadas como las de la escuela y las de los talleres en los que se imparten conocimientos para lo cual el juego resulta un instrumento. Así los niños en los medios urbanos contemporáneos, adquieren prontamente la descripta como “agenda completa” que obstaculiza los

momentos de esparcimiento, de libertad, tiempos libres y no monitoreados para el indispensable y fundante placer de jugar por jugar.

Tonucci (2003) destaca que: “en la jornada de un niño debería haber siempre un tiempo que él pueda administrar libremente para hacer lo que prefiere, dónde y con quien lo desee. Hace falta, pues, que los adultos no programen todo su tiempo y que haya sitios a los que pueda ir sin ser acompañando ni vigilado” (p.229)

De la misma manera, los niños y niñas pertenecientes a medios menos favorecidos económicamente, ven restringidas sus posibilidades de jugar ya sea por la necesidad de colaborar con las actividades hogareñas y el sostén familiar desde edades tempranas, ya sea por la escasez de espacios en condiciones de ser utilizados para el juego en condiciones seguras. En este sentido, se destaca lo que Auyero (2013) denomina “violencia ambiental” y que él refiere a los riesgos por la privación de infraestructura urbana básica que sufren los habitantes de los cordones urbanos. Esta situación de peligrosidad del mismo ambiente, ocasionada por el déficit de las políticas, incide directamente en la disponibilidad de espacios y tiempos disponibles para el juego y el esparcimiento.⁵

La falta de acceso a los servicios e instalaciones, la imposibilidad de asumir los costos de la participación, los vecindarios (...) desatendidos, la necesidad de trabajar y un sentimiento de impotencia y marginación excluyen a los niños más pobres del disfrute de los derechos (...) los niños de la calle no disponen de estructuras para jugar y suelen ser excluidos activamente de los parques y campos de juego urbanos, aunque recurren a su propia creatividad para encontrar oportunidades de juego en el entorno informal de la calle. (Comité de los Derechos del Niño, 2013, Punto 49).

Existe una estrecha y compleja relación entre el espacio y la posibilidad de jugar. Según Tonucci (2003), acceder a los espacios abiertos, moverse en forma autónoma, valorar y conocer el entorno inmediato, poder habitarlo en las formas usuales en las que los niños y niñas lo hacen, depende no solo de las cuestiones culturales respecto a la apreciación de este tipo de actividad sino también de la representación del espacio y sus usos para quienes los diseñan o inciden por acción o inacción en su diseño.

⁵ Auyero relaciona la violencia interpersonal en la vida de los pobres urbanos como algo que impregna la vida cotidiana y que resulta de la interacción de numerosas variables entre ellas, las condiciones ambientales adversas, fruto de la denominada “intermitencia” de la presencia del Estado.

Es el juego entonces una actividad fundante de la condición humana y propia de la infancia, en este sentido, resulta la primera forma de participación. El infante reconoce y es reconocido a través de sus juegos, por medio de éste, incorpora el mundo y al entorno inmediato, valora y es valorado a través de estas primeras manifestaciones de su ser.

Aún cuando no se tratara de niños y niñas de escasa o nula autonomía en función de su desarrollo, siempre es posible apreciar su participación a partir del tiempo y espacio que los adultos destinen al juego en su sentido amplio y libre, es decir, aquel que brota espontáneamente en toda interacción del niño con su entorno.

Que estos tiempos y espacios no existan o que se vean reducidos a expresiones mínimas debería entenderse entonces como una vulneración de derechos, y como una ausencia de la primera y fundamental forma de la participación infantil en términos propios, participación fundante de toda otra participación.

De qué hablamos cuando hablamos de participación

Definir qué se entiende por participación es relevante no sólo por la complejidad del concepto sino también porque su sobreutilización “lo ha convertido en un concepto que a veces parecería haberse vaciado de sentido” (Konterllnik, 1998, p.1).

Una manera de aproximarnos, es a partir de definiciones de autores que trabajan explícitamente sobre la participación de los niños. Así Hart (1993) expresa: “Podría decirse que la “participación” en la sociedad comienza desde el momento que el niño llega al mundo y descubre hasta qué punto es capaz de influir en los hechos por medio del llanto o del movimiento” (p. 5). Esta definición muestra una amplitud que el autor no retoma cuando aborda su investigación ya que utiliza otra “para referirse de manera general a los procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y a vida de la comunidad en la cual se vive” (p. 5).

Según Hart, la participación es el derecho fundamental de la ciudadanía. Al participar los niños desarrollan gradualmente su capacidad para expresarse, dialogar, negociar, cooperar y reflexionar. La participación favorece la autorrealización y el desarrollo personal del niño, estimula las prácticas cooperativas y sociales, permite y fomenta el desarrollo de la organización, mejora el funcionamiento de las comunidades así como

la percepción de los ciudadanos de dicho espacio, todo ello al tiempo que democratiza la sociedad.

El autor también destaca que la confianza y la capacidad de los niños para participar de manera activa es algo que se adquiere gradualmente con la práctica, tanto a través de la relación con otros niños, como con los adultos. Por ello, un punto importante será el grado de motivación, ya que de él dependerá la posibilidad de apropiarse de los proyectos.

Conforme a esta manera de entender la participación, es que Hart propone una tipología denominada la “Escalera de Participación”, para reflexionar sobre la participación de los niños tanto en el ciclo de las políticas públicas como en los diversos proyectos de los que participen.

La escalera se compone de 8 escalones; los primeros tres corresponden a las categorías de “no participación” o “falsa participación”. Esto es así, ya que aún en el escalón más alto de estos tres, los niños solo pueden expresarse de manera aparente, sin la posibilidad de elegir los temas, de participar en el modo de transmitirlos, ni de formular sus propias opiniones.

Los otros cinco representan categorías de “participación genuina” “real” o “auténtica” ya que contienen elementos como la información, la comprensión de las intenciones del proyecto, la consulta, la retroalimentación de las opiniones, la participación en la toma de decisiones, la elección y dirección del proyecto, como la posibilidad de compartir las decisiones con los adultos.

Por otra parte, a la hora de observar la participación, Hart también resalta que es importante considerar: la habilidad del niño conforme a su nivel de desarrollo; su edad; el contexto familiar y cultural; su nivel socio-económico; y sus preferencias de opción, ya que los niños pueden preferir desempeñarse con diferentes grados de participación y responsabilidad.

Escalera de Participación	
1º Escalón. <u>Manipulación o engaño</u> . Los niños participan del proyecto pero no comprenden el contenido del mismo y por ende sus propias acciones. Los adultos los manipulan para realizar acciones que no entienden o que no responden a sus intereses. Utilizan a los niños, o a su voz, para comunicar sus mensajes en un lenguaje que no les es propio. Otra forma de manipularlos es cuando los niños son consultados sobre los proyectos pero no reciben ningún tipo de retroalimentación.	Escalones de “no participación o falsa participación”
2º Escalón. <u>Decoración</u> . Los niños tienen presencia en los proyectos o actividades sin haber sido debidamente informados, ni involucrados y sin ninguna posibilidad de participar de su organización. Los adultos los utilizan para fortalecer el proyecto, actividad, o causa. Se diferencia de la manipulación ya que los adultos no muestran a los niños como inspiradores de su causa.	
3º Escalón. <u>Simbolismo</u> . Los niños tienen una oportunidad aparente de expresarse en los proyectos. Sin embargo, en la realidad no tienen la posibilidad de elegir los temas, ni participar en el modo de transmitirlos, ni de formular sus propias opiniones.	
4º Escalón. <u>Asignado pero informado</u> . Los adultos diseñan el proyecto. Los niños desempeñan tareas como voluntarios, pero están informados, comprenden las intenciones del proyecto, quienes tomaron las decisiones y porqué, al tiempo que sus puntos de vista son respetados. Los niños poseen un papel significativo.	Escalones de “participación genuina, real o auténtica”
5º Escalón. <u>Consultados e informados</u> . El proyecto también es diseñado y dirigido por los adultos, pero consultan a los niños que tienen conocimiento de todo el proceso y sus opiniones son tomadas en cuenta. Existe una retroalimentación de las opiniones consultadas a los niños.	
6º Escalón. <u>Iniciados por los adultos, decisiones compartidas con los niños</u> . Proyectos iniciados por adultos, se involucra a los niños en la planificación, implementación, monitoreo o evaluación. Sus opiniones son tenidas en cuenta y participan en la toma de decisiones.	
7º Escalón. <u>Iniciados y dirigidos por los niños</u> . Proyectos iniciados y dirigidos por los niños: la iniciativa es de ellos y deciden cómo ejecutarla. Los adultos solo brindan apoyo sin asumir protagonismo ni un papel directivo.	
8º Escalón. <u>Iniciados por los niños, decisiones compartidas con los adultos</u> . Los proyectos son iniciados por los niños. Ellos proponen el proyecto, lo diseñan, administran e invitan a los adultos para tomar decisiones conjuntas. En general solo los adolescentes mayores incorporan a los adultos, aunque éstos últimos pueden no ser capaces de responder a estas iniciativas.	

Ahora bien, partir de Hart nos remite a una serie de recortes. En primer lugar, uno metodológico, ya que el autor expresa que su investigación se focaliza en la participación de los niños en la vida pública, hecho por el cual, “no (...) tiene en cuenta a los niños de preescolar ni algunos de los aspectos importantes de la participación social y económica (...) en el seno de su propia familia” (Hart, 1993, p. 5).

En segundo lugar, un recorte pedagógico. Ya que Hart utiliza la tipología de la “Escalera de Participación” para visualizar y ejemplificar de manera pedagógica la participación de los niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, toda tipología crea distinciones rígidas, absolutas. Rigideces todas, que ocultan la complejidad de cada una de las situaciones, las cuales incluyen una multiplicidad de vínculos que hacen imposible o por lo menos muy difícil remitir a tal o cual escalón. Tal como destaca Najmanovich (2013), al hacer referencia a las tablas, pero que a los fines de este ejemplo vale ser tomado para las tipologías.

...como herramienta pedagógica o de difusión suele ser muy útil. Pero también es peligrosa, y lo es paradójicamente, por los mismos motivos por los cuales resulta ventajosa. La rigidez de la tabla le otorga “claridad y distinción” tanto a los fenómenos con límites fijos y bien definidos, como a aquellos que no presentan estas características. También hace posible que se generen oposiciones ficticias entre elementos que están en distintos dominios, pero que al forzar su inclusión en la clasificación parecen oponerse... (p.3)

El tercer lugar, un recorte en la definición que resta riqueza a la participación. En este punto, vale recordar que primero Hart toma una definición amplia, pero luego adopta otra más restringida. Este recorte, como la tipología que propone, focaliza en la participación de los niños, niñas y adolescentes en el ciclo de las políticas públicas, y en todo caso, cuando se encuentra fuera del mismo, su foco son los espacios de toma de decisión como la incidencia de los niños en ellos. Punto que también se observa en otros autores como Konterllnik (1998).

Esta autora realiza una diferenciación entre “participación instrumental” y “participación verdadera”. Según la misma, la participación instrumental proviene de iniciativas donde los adultos piensan la participación como una forma de evitar males o aspectos no deseados como la delincuencia juvenil, el embarazo adolescente, la prostitución, drogas, etc.⁶.

⁶ Otro ejemplo muy citado en la bibliografía es la participación para mejorar la seguridad en el barrio, ya que el involucramiento lo relacionan a la apropiación del espacio y ello a la seguridad del mismo. Ver Osorio (2000).

Muchas iniciativas parecerían más bien una forma de exorcizar la sensación de impredecibilidad y, a veces miedo, que producen los adolescentes con su andar indiferente a los reclamos o propuestas generadas desde los adultos (...) Y la prevención en general invoca a la participación como un instrumento para evitar otros males (...) como anticipación a comportamientos indeseables (p.1).

En cambio, la participación verdadera, se relaciona con la construcción de ciudadanía, con la creación y participación de los niños, niñas y adolescentes en los espacios de toma de decisión. Todo ello con el fin de mejorar y profundizar la democracia, hacia una democracia social.

Así, tanto Konterllnik (1998) como Hart (1993) observan distintas situaciones de “no participación” que podrían considerarse participativas desde otras visiones. Lo importante en este punto, es que ambos indican, que más allá que su inicio se considere no participativo, la experiencia puede tener efectos positivos en los niños, niñas y adolescentes, e incluso puede derivar en alguna experiencia participativa posterior.

Más allá de esto, conviene profundizar, en esta mirada o foco sobre la participación que aparece tanto Hart como Konterllnik. Como decíamos, el foco de la participación que ofrecen estos autores se encuentra en los espacios de toma de decisión como en la incidencia de los niños en ellos. Por esta situación, sus investigaciones resaltan el derecho de los niños a ser oídos, a expresarse, a que su opinión sea tenida en cuenta, a acceder a información, a asociarse, a reunirse. Especialmente en aquellos ámbitos que los niños frecuentan como el familiar, el comunitario y el escolar.

Sin embargo, dejan por fuera, o por lo menos no parecen ofrecerle la misma relevancia, a otras cuestiones que también deben entenderse como participación conforme a la normativa vigente. Así, participar también incluye su derecho a jugar, descansar, a participar de actividades recreativas, culturales, artísticas y de esparcimiento, a la libertad de pensamiento y de conciencia de religión, a tener su propia vida cultural, a la libertad de buscar, acceder, recibir y difundir informaciones que promuevan su bienestar.

Como mencionamos con anterioridad, el juego es una actividad fundante de la condición humana y propia de la infancia, en este sentido, resulta la primera forma de participación. El infante reconoce y es reconocido a través de sus juegos, por medio de éste, incorpora el mundo y al entorno inmediato, valora y es valorado a través de

estas primeras manifestaciones de su ser. A medida que niño se va desarrollando puede tener otra forma de participar, pero al inicio la participación es juego.

En el caso específico de Hart (1993), expresa respecto al juego determinadas cuestiones que vale la pena destacar:

...el juego es importante para el desarrollo de los niños, especialmente en los años preescolares⁷ (p.24).

...el juego (...) es el momento en el cual los niños aprenden de manera segura y espontánea muchas de las habilidades para participar en la vida adulta (p. 24).

Por fuera del mundo competitivo institucional de las escuelas y los deportes y los programas recreativos creados por los adultos para los niños, éstos encuentran en su juego libre un lugar para participar juntos en la construcción de su propia comunidad (p.24).

Sin embargo, en Hart, el juego y todos los otros aspectos que mencionamos ocupan un lugar secundario, ya que no son mencionados en su “Escalera de participación”.

Konterllnik (1998) no menciona el juego, quizás por el hecho de que su investigación hace foco en los adolescentes, y tal como expresa Hart (1993) “no ha habido concepto comparable respecto de los adolescentes”. La autora es crítica del mundo adulto que valoriza la participación como un medio más que como un fin en sí misma. Así se entiende que, para el adulto, el juego adquiere tan poca importancia en la práctica.

Sin embargo, cabe recordar que conforme a la Convención sobre los Derechos del Niño, son niños todas las personas menores de 18 años de edad, por lo tanto, el derecho al juego es un derecho que incluye a todos los niños y niñas y también a los adolescentes por lo que el Estado, la comunidad y la familia deben garantizarles, a todos ellos, este derecho.

Por otra parte, también existe un documento del Instituto Interamericano del Niño, la Niña y el Adolescente, donde 15 países (entre ellos, Argentina, Chile, Brasil, Uruguay, Paraguay, Perú, Colombia, Ecuador, Jamaica, Panamá, Santa Lucía, República Dominicana, México, y Estados Unidos) participaron para la construcción de un menú de 13 indicadores para medir el derecho a la participación de los Niños, Niñas y Adolescentes (OEA-IIN, 2010). Según dicho documento, la participación es:

⁷ Vale recordar que en el primer recorte que mencionamos, el autor expresa que su investigación se focaliza en la participación de los niños en la vida pública, hecho por el cual, “no (...) tiene en cuenta a los niños de preescolar...” (Hart, 1993, p. 5).

un proceso es participativo en la medida que se hace efectivo el derecho a los niños, niñas y adolescentes a ser informados, emitir opinión, ser escuchados e incidir en las decisiones que se toman respecto de temas que son de su particular interés e incumbencia, en el ámbito familiar, judicial, educativo, de la salud, institucional, comunitario y de las políticas públicas, siguiendo siempre los Principios de No Discriminación, de Autonomía Progresiva, de Interés Superior de los niños, niñas y adolescentes y del Derecho a la vida y a las garantías para su supervivencia y desarrollo (OEA-IIN, 2010, p.21).

Conforme a dicha definición el Instituto Interamericano del Niño, la Niña y el Adolescente construye una matriz de cuatro dimensiones (ser informado, emitir opinión, ser escuchados e incidir en las decisiones), pero al igual que Hart (1993) y Konterllnik (1998), focaliza en un solo aspecto de la participación.

Nirenberg (2006) atiende las complejidades que mencionamos y propone la posibilidad de utilizar “en forma combinada o alternativa los tres gradientes (...); el propio de “profundidad”, la “escalera” de Hart, o la de empoderamiento de Rodríguez-García y Macinko”. De hecho construye su matriz de evaluación de la participación de adolescentes en proyectos, de 10 dimensiones, en base a dichos autores⁸.

Rodríguez-García y Macinko (1999), también sistematizan un gradiente en las etapas de empoderamiento juvenil que tiene similitudes con la escala de Hart, a la vez que aporta otras precisiones. Se trata de una progresión que va desde la mera recepción de información hacia la participación y el fortalecimiento con el compromiso, culminando con el empoderamiento que se expresa en la toma de decisiones y la iniciativa en las acciones. (Nirenberg, 2006, p.129).

Según la autora, la participación es un derecho humano que debería ser respetado y ejercitado, ya que las personas deberían gozar de la posibilidad de tomar parte en decisiones que puedan afectar su vida. La participación permite un mayor y mejor conocimiento de la realidad al tiempo que las personas pueden expresar sus intereses, preferencias, conocimientos, puntos de vista, como estrategias de resolución. Debe ser voluntaria, y la viabilidad y efectividad de las intervenciones sociales será mayor si las personas participan en todas las etapas de la gestión de un proyecto o programa.

Nirenberg destaca que es importante considerar en qué contexto se participa, si se facilita y/o promueve la participación, en qué momento del ciclo de políticas se participa, dónde se participa, en qué escenario -la familia, la escuela, un grupo de

⁸ Nirenberg expresa al pie de página que “en nuestro instrumento se incluyó la propia escala, de profundidad, y la “escalera” de Hart. Esta posición se debe en gran parte a la similitud mencionada antes entre la propia concepción y la de Rodríguez-García y Macinko” Nirenberg (2006, p.130)

pares, en el barrio, en el club, en organizaciones comunitarias-, en qué nivel se participa -ámbito nacional, provincial o local-, quién participa, cuántos y cómo participan, así como la calidad de la participación. Esta última, incluye el grado de institucionalización como el concepto de profundidad en la participación (en Nirenberg, 2006, p.122-123).

El concepto de profundidad hace mención a diferentes gradaciones de la participación. Éste se observa en las siguientes categorías no excluyentes. Cuantas más categorías se verifiquen, más profunda será la participación. Las categorías son:

- Expresando inquietudes, intereses, conocimientos, opiniones y/o puntos de vistas;
- Llevando a cabo actividades específicas, es decir, como recursos humanos (voluntarios o no); ejemplos de esto son los promotores, multiplicadores, la educación entre pares, entre otras;
- Proponiendo nuevas actividades o recomendando cambios en las actuales;
- Desarrollando sus propios sub-proyectos;
- Tomando decisiones y asumiendo responsabilidades;
- Reclamando a las autoridades acerca de sus derechos;
- Gestando y/o siendo miembros activos de organizaciones (Nirenberg, 2006, p.127-128)

El grado de institucionalización incluye la continuidad y la formalidad. Esta última se visualiza en indicadores tales como: la regularidad y frecuencia con que se realiza la participación; la previsión de los lugares para los encuentros; la generación de espacios estructurales dentro de las instituciones involucradas; la creación consensuada de reglas; la selección de los participantes; el ordenamiento del funcionamiento y de las instancias conjuntas; como los modos de organizar la interacción. Por su parte, la continuidad se relaciona con la continuidad de los proyectos más allá del período subsidiado (Nirenberg, 2006).

Nirenberg, también resalta la importancia de considerar “factores contextuales” que faciliten la participación. Por ejemplo comenzar a participar desde edades tempranas en la familia, en la escuela, en un grupo de pares, en el barrio, en el club, en organizaciones comunitarias. También la existencia de instituciones y entornos abiertos, respetuosos y amigables con adultos que fomenten y apoyen las capacidades y asunción de responsabilidades por parte de los adolescentes. Como la existencia de relaciones democráticas no jerárquicas dentro de los grupos familiares y las instituciones (2006, p.123-124).

De esta manera, observa con mayor complejidad la participación, cuestión que se resalta en la forma de utilizar los instrumentos existentes, en la forma en que define la participación y en la manera en que construye su matriz de evaluación.

Más allá de esto, y conforme a los objetivos de su investigación el foco está puesto en la participación de los adolescentes en todas las etapas del ciclo de políticas públicas, y en especial a los programas y proyectos sociales. Por ello, es necesario tomar los aportes mencionados, complementar y complejizar las miradas y generar una matriz que los considere.

Construyendo Ciudadanía

La participación de los niños, niñas y adolescentes es parte indispensable de la construcción de su ciudadanía a la par del desarrollo de sus capacidades y del reconocimiento que hace que sean percibidos por sí mismos y por el resto de la sociedad, como sujetos de derecho y actores sociales (UNICEF/ EDADH, 2008).

Sabemos, a partir de Marshall, que la ciudadanía es un estatus que poseen todos aquellos que son miembros plenos de una comunidad, y en ese sentido, todos los que poseen ese estatus, son iguales respecto a sus derechos y responsabilidades (Marshall, 1998).

En esta línea, Baratta expresa: “La ciudadanía es el estado jurídico de plena participación en la comunidad estatal y (...) el pleno ejercicio de esos derechos tiene como condición el ejercicio de todos los otros derechos fundamentales, de los derechos civiles y de libertad y de los derechos económicos, sociales y culturales” (1999, p. 42-43).

Así, se debe pensar la ciudadanía como un conjunto de prácticas jurídicas, políticas, económicas y culturales que definen a una persona como miembro competente de una sociedad (Kessler, 1996). La distribución de este conjunto de prácticas y el acceso a ellas determinarán el ejercicio que pueda hacerse de esa ciudadanía.

Por ello, la ciudadanía es siempre una construcción que debe entenderse dentro de un proceso histórico, y como toda construcción es un concepto variable. Las luchas sociales y el reconocimiento de derechos, fueron incluyendo dentro de esta categoría a grupos antes excluidos. En este sentido, es recién con la Convención sobre los

Derechos del Niño y su respectivo cambio de paradigma, donde los niños, niñas y adolescentes serán reconocidos legalmente como ciudadanos. Aunque por lo expuesto anteriormente, esta legalidad no implica en la práctica su inmediato reconocimiento, incluso en las mejores condiciones materiales de vida.

Es justo afirmar, entonces, que la ciudadanía de los niños, niñas y adolescentes no resulta de pleno ejercicio por más de una causa. Más allá de ello, entre las principales, se pueden encontrar, por un lado, aquélla que lleva a los adultos a ocupar la representación del niño/a o adolescente hasta tanto él o ella puedan ejercer sus derechos por sí mismos. Esta restricción, impregnada por el paradigma tutelar, obedece a un criterio marcado más por la edad que por las capacidades crecientes de niños, niñas y adolescentes. Bajo esta forma, la ciudadanía de la población infanto-juvenil resulta limitada parcial o totalmente, tal como ocurría antaño con las mujeres.

Sin embargo, conviene aclarar, que la limitación no sólo responde a los roles esperados para los adultos, niños y jóvenes sino también y principalmente al imaginario que limita la ciudadanía a lo político. Una ciudadanía que los adultos ejercen en general cada dos años cuando votan y eligen a sus representantes. Por ello, aquellos que no alcanzan la edad necesaria para ejercer este derecho, como es el caso de los niños, no son percibidos como ciudadanos.

Por otra parte, otra de las causas que limitan el pleno ejercicio de su ciudadanía se encuentra en la habitual vulneración de los derechos que tiene la población infanto-juvenil "...vulnerabilidad o postergación de derechos que sí están reconocidos pero que no se respetan, son avasallados o se obstaculiza su cumplimiento" (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007, p.25). El contexto económico-social es un dato constitutivo del alcance y las posibilidades de la participación ciudadana. La imposibilidad de acceder a un nivel de vida adecuado supone una exclusión de los derechos básicos sin los cuales no puede pensarse en una ciudadanía plena, imprescindible ésta última, para el funcionamiento de la democracia.

En este sentido, vale finalizar con las palabras de E. Duhalde (2011) "...no se puede distinguir entre ciudadanos de primera y de segunda. En el mismo territorio, sometidos a las mismas leyes, todos deben de ser iguales. El estatus, los derechos y deberes reclaman instituciones públicas para garantizar su ejercicio o cumplimiento. La igualdad requiere acción pública permanente..." (p. 5).

IV. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abogabir, X. y Rodriguez, A. (2000). Introducción. En Olga Segovia y Guillermo Dascal (Editores). *Espacio público, Participación y Ciudadanía*. (pp.11-19). Providencia, Santiago de Chile, Chile. Ediciones SUR.
- Abramovich, V. (2006). Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo, *Revista de la Cepal* N° 88, Abril.
- Antelo, E. (2008). Contra la resignación. Revista En Cursiva ¿Qué tan chicos son los chicos? Ensayos sobre la participación infantil. Año 3 N° 4. (pp. 6-9). Córdoba, Argentina. Fundación Arcor.
- Alzate Piedrahita, M. V. (2002). Concepciones e Imágenes de Infancia. *Revista de Ciencias Humanas*, Nro. 28, UTP. Colombia.
- Alzate Piedrahita, M. V. (2002). El “descubrimiento” de la infancia (I): historia de un sentimiento. *Revista de Ciencias Humanas*. N° 30. Febrero. Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev30/alzate.htm>
- Alzate Piedrahita, M. V. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Pereira, Risaralda, Colombia. Editorial Papiro.
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, España. Editorial Taurus.
- Baratta, Alessandro. (1999). Libertad, participación y representación. El derecho a expresarse y ser escuchado en el sistema de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. En *Infancia, Ley y Democracia en América Latina*. 1999. Tomo I, Primera Parte, Teoría. Editorial Temis, Santa Fe de Bogotá – Buenos Aires.
- Bleichmar S. (2002). La identificación en la adolescencia. Tiempos difíciles. *Revista Encrucijadas*, Año 2, N° 15. Buenos Aires, Argentina. Universidad de Buenos Aires.

Borón, A. (2003). *Las “reformas del estado” en América Latina: sus negativas consecuencias sobre la inclusión social y la participación democrática*. Ponencia presentada en la conferencia de CLACSO en La Habana, noviembre 2003. Recuperado de: <https://sites.google.com/site/praxistsestadoypoliticasocial/materiales>

CASACIDN (2008) *¿Qué es un sistema de protección integral de derechos de niñas, niños y adolescentes?* Escuela Talleres Gráficos Manchita. Buenos Aires, Argentina.

Cillero Bruñol, M. (1997) (a) *El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*. Santiago de Chile, Chile. Ed. Mimeo.

Cillero Bruñol, M. (1997). (b) *Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios*. *Revista Infancia*, N° 234. (pp. 1-14). Recuperado de: http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/explotacion_sexual/Lectura4.Infancia_DD.pdf

Comité de los Derechos del Niño. (2013). *Observación General N° 17. El derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes*.

Convención sobre los Derechos del Niño. (1989). Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25.

Corea C. y Lewkowicz I. (2005). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Argentina. Paídos Educador.

DeMause, LL (1991) “La evolución de la infancia” *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza Universidad.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Construcción de Ciudadanía: 1º a 3º año*. Coordinado por Ariel Zysman y Marina Paulozzo - 1a ed. -. La Plata, Buenos Aires, Argentina.

Duschatzky S., Corea C. (2002). *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Paidós, Tramas Sociales 15.

Duhalde, E. (2011), "Derecho a la ciudad: por una ciudad para todas y todos"
Coordinado por María Cristina Perceval y Jordana Timerman. - Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación; Secretaría de Derechos Humanos. - 1a ed.: Buenos Aires, Argentina.

Equipo de Acción por los Derechos Humanos; Secretaría de Cultura de Presidencia de la Nación; Fundación Arcor; UNICEF (2008). *Arte y Ciudadanía. El aporte de los proyectos artístico-culturales a la construcción de ciudadanía de niños, niñas y adolescentes*. Buenos Aires, Argentina. Ed. UNICEF.

García Méndez, E. (2004). *Infancia: de los derechos y de la justicia*. Editores del Puerto.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (2006). *Participar es no quedarse sentado esperando que hablen por vos. Manifiestos y propuestas de los Consejos de Niños/as 2003-2006. Programa Buenos Aires, Ciudad Amiga de los Niños y Niñas*. Buenos Aires, Argentina. Concept Desing.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Consejo de los Derechos de Niños y Niñas de la Ciudad de Buenos Aires (2007). *Reflexiones, prácticas, propuestas 2002-2007. Programa Buenos Aires, Ciudad Amiga de los Niños y Niñas; Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. Concept Design.*

Hart, R. La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica; en *Ensayos Innocenti N° 4*, UNICEF.

Instituto Iberoamericano para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE); Universidad Nacional de Colombia (UNC), Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales - Observatorio sobre Infancia. (2010). Monitoreo de derechos de la niñez y la adolescencia. Reflexiones sobre lo aprendido. En Durán Strauch, E. y Valoyes Bejarano, E. (Ed.). *Lecturas CES. Serie Observatorio sobre Infancia CES*. Bogotá, Colombia.

- Kantor, D. (2008). *Variaciones para estudiar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires, Argentina. Del Estante.
- Kaúl, M. A., Querido, M. P., Ramos, J. (2009). Cuadernillo de Trabajo. En *Conferencia del pedagogo italiano Francesco Tonucci "Los niñ@s anuncian... ¿Las ciudades escuchan? La ciudad de los niñ@s: derechos y responsabilidades*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado:
http://bafutura.edublogs.org/files/2010/02/Ciudad-Amiga_Tonucci.pdf
- Kessler, Gabriel (1996). Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusión. En Irene Konterlnik y Claudia Jacinto (Comps.), *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*, Buenos Aires, Argentina. Ed. Losada/Unicef.
- Konterlnik, I. (2000). La participación de los adolescentes: ¿exorcismo o construcción de ciudadanía? En Tenti Fanfani, E. (Comp.): *Una escuela para los adolescentes*. (pp.79-108). Buenos Aires, Argentina. UNICEF-Losada. Recuperado de:
<http://iin.oea.org/Cursos a distancia/La participacion de los adolescentes I. Konterlnik.pdf>
- Konterlnik, I. (2004). La dimensión institucional de las políticas de protección a la infancia y la adolescencia; en Foro Mundial 2004; El niño y el Adolescente en la agenda política y social. Buenos Aires, Argentina. CASACIDN-IFCW
- Krauskopf, D. Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En Sergio Balardini (Comp.) *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. (pp. 119-134) Buenos Aires, Argentina. CLACSO.
- Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Decretos Reglamentarios 415 y 416. (2005).
- Ley N° 114 de Protección Integral de Niños y Adolescentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Sanción: 03/12/1998. Promulgación: De Hecho del 04/01/1999. Publicación: BOCBA N° 624 del 03/02/1999. (1998).
- Llobet, V. (2008). Algunas notas para pensar la participación infantil. *Revista En Cursiva N° 4, Año 3. ¿Qué tan chicos son los chicos? Ensayos sobre la participación infantil*. (pp. 34-38). Córdoba, Argentina. Fundación Arcor.

- Llobet, V. (2006). Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la Psicología. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 4. Nº 1.
- Marshall, T.H. y Bottomore, Tom, Ciudadanía y clase social. Buenos Aires, Losada, 1998.
- Najmanovich, D. (2013). *Adiós a Planolandia. Abandonando el reino de las dicotomías*. Recuperado de: http://www.denisenajmanovich.com.ar/htmls/0301_textos.php
- Nikken, P. (1986). El Concepto de los Derechos Humanos. *Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Serie Estudio de Derechos Humanos. Tomo I.* (pp. 15-27). San José, Costa Rica.
- Nirenberg, O. (2006). *Participación de adolescentes en proyectos sociales: aportes conceptuales y pautas para su evaluación*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.
- Oficina Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Sede México. (2010). Políticas públicas y presupuesto con enfoque de derechos humanos. Manual operativo para servidoras y servidores públicos. 1º Edición. Recuperado de: <http://www.hchr.org.mx/Documentos/Libros/2011/L280211PPDH.pdf>
- Organización de Estados Americanos (OEA), Instituto Interamericano del Niño, la Niña y el Adolescente (IIN) (2010). *Menú de Indicadores y Sistema de Monitoreo del Derecho a la Participación de Niños, Niñas y Adolescentes*. Montevideo, Uruguay
- Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008) La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano Nº 48*. La Haya, Países Bajos. Fundación Bernard van Leer.
- Wettengel, L. (2009). Trazando Surcos: el trabajo de la parentalidad. En Luisa Wettengel, Gisela Untoiglich, Graciela Szyber (Ed.). *Patologías Actuales en la Infancia. Bordes y Desbordes en Clínica y Educación*. Buenos Aires. Editorial Noveduc.

