

Maria de Fatima Pereira Alberto
Antonia Picornell Lucas
Organizadoras

EXPERIENCIAS MUNDIALES DE CIUDADANÍA DE LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA



EJ Editora
UFPB

**EXPERIENCIAS MUNDIALES
DE CIUDADANÍA DE LA INFANCIA
Y ADOLESCENCIA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitora MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
Vice-Reitora BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA



EDITORA DA UFPB

Diretora IZABEL FRANÇA DE LIMA
Supervisão de Administração GEISA FABIANE FERREIRA CAVALCANTE
Supervisão de Editoração ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JÚNIOR
Supervisão de Produção JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

Conselho Editorial ADAILSON PEREIRA DE SOUZA (CIÊNCIAS AGRÁRIAS)
ELIANA VASCONCELOS DA SILVA ESVAEL (LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES)
FABIANA SENA DA SILVA (INTERDISCIPLINAR)
GISELE ROCHA CÔRTEZ (CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS)
ILDA ANTONIETA SALATA TOSCANO (CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA)
LUANA RODRIGUES DE ALMEIDA (CIÊNCIAS DA SAÚDE)
MARIA DE LOURDES BARRETO GOMES (ENGENHARIAS)
MARIA PATRÍCIA LOPES GOLDFARB (CIÊNCIAS HUMANAS)
MARIA REGINA VASCONCELOS BARBOSA (CIÊNCIAS BIOLÓGICAS)

Pareceristas *Ad Hoc* DRA. CLARA MARTÍNEZ GARCÍA - UNIVERSIDAD PONTIFICA DE COMILLAS (MADRID, ESPAÑA)
DR EDUARDO MARQUES - UNIVERSIDAD DE LAS AZORES (PORTUGAL)
DR ENRIQUE PASTOR SELLER - UNIVERSIDAD DE MURCIA (ESPAÑA)
DRA. ESTHER MERCADO - UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (ESPAÑA)
DRA. ERIKA RÖFFLER - UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES (ARGENTINA)
DRA HELENA BELCHIOR ROCHA - ISCTE-IUL (PORTUGAL)
DRA ISABEL M. F. FERNANDES DE OLIVEIRA - UNIVERSIDADE FED. DO R. G. DO NORTE (BRASIL)
DRA JOANA AZEVEDO LIMA - FACULDADE RUY BARBOSA (SALVADOR, BRASIL)
DR. JOSÉ MANUEL DEL BARRIO ALISTE - UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (ESPAÑA)
DR JOSÉ JAVIER NAVARRO PÉREZ - UNIVERSIDAD DE VALENCIA (ESPAÑA)
DRA LILIAN VERÓNICA BURGOS ARANEDA - UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE (CHILE)
DRA LUANA CABRAL - UNIVESIDADE FEDERAL DO R. G. DO NORTE (BRASIL)
DRA. M^ª ÁNGELES ESPINOSA BAYAL - IUNDIRIA-UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID (ESPAÑA)
DR NELSON GOMES DE SANTANA E SILVA JUNIOR - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (BRASIL)
DRA NORMA DEL RÍO LUGO - PRESIDENTA CHILDWATCH (MÉXICO)
DR PABLO DE SOUSA SEIXAS - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (BRASIL)
DRA RENATA MONTEIRO GARCIA - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (BRASIL)

Maria de Fatima Pereira Alberto
Antonia Picornell Lucas
Organizadoras

**EXPERIENCIAS MUNDIALES
DE CIUDADANÍA DE LA INFANCIA
Y ADOLESCENCIA**

**Editora da UFPB
João Pessoa
2018**

Direitos autorais 2018 - Editora UFPB
Efetuado o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Impresso no Brasil. *Printed in Brazil.*

Projeto Gráfico Editora UFPB
Editoração Eletrônica e Design de Capa Alexandre Câmara

Catlogação na publicação:
Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

E96	Experiencias mundiales de ciudadanía de la infancia y adolescencia [recurso eletrônico] / Maria de Fátima Pereira Alberto, Antonia Picornell Lucas (organização). - João Pessoa: Editora UFPB, 2018. 194 p.: il.
	Recurso digital (1,8 MB) Formato: ePDF Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader Edição Bilingue
	ISBN 978-85-237-1332-4
	1. Direitos humanos - Crianças e adolescentes. 2. Cidadania - Jovens e adultos. I. Alberto, Maria de Fátima Pereira. II. Lucas, Antonia Picornell. III. Título
UFPB/BC	CDU: 341.211.3

EDITORA UFPB Cidade Universitária, Campus I - s/n
João Pessoa - PB
CEP 58.051-970
www.editora.ufpb.br
editora@ufpb.br
Fone: (83) 3216.7147

Editora filiada à:



Livro aprovado para publicação através do Edital da Chamada Interna PRPG/UFPB Nº 10/2013, financiado pelo Programa de Apoio a Produção Científica - PRÓ-PUBLICAÇÃO DE LIVROS da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa.

SUMÁRIO

PREFÁCIO

SER Y ACTUAR COMO CIUDADANO O CIUDADANA EN LA INFANCIA.....	8
Lourdes Gaitán Muñoz	

CAPÍTULO 1

LA PARTICIPACIÓN DE LA INFANCIA A TRAVÉS DEL CINE. EXPERIENCIAS LOCALES DESDE MÉXICO, PARA EL DESARROLLO INTEGRAL Y LA INTERACCIÓN INCLUYENTE DE NIÑAS Y NIÑOS EN LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD	14
Alice Binazzi Daniel	
Aida Graciela Hernández Chávez	

CAPÍTULO 2

DE MENOR A CIUDADANO: TRÁNSITOS EN UN ENTORNO MACONDIANO.....	38
Ernesto Durán Strauch	
Ángela Fernanda Cabrera Fonseca	

CAPÍTULO 3

PARTICIPAÇÃO E PROTAGONISMO DA JUVENTUDE: EXPERIÊNCIAS EM SOCIOEDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS.....	56
Maria de Fatima Pereira Alberto	
Fernanda Cavalcanti de Medeiros	
Ilana Lemos de Paiva	

CAPÍTULO 4

A CO-CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA DA CRIANÇA/JOVEM NO SÉCULO XXI.....	77
Jorge M. L. Ferreira	
Alvaro Rebelo	

CAPÍTULO 5

PROTAGONISMO E PARTICIPAÇÃO – PROCESSOS DE APRENDIZAGEM COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES QUE CONSTROEM A REDE

MARGARIDAS PRÓ-CRIANÇAS E ADOLESCENTES – REMAR..... 101

Lorenzo Delaini

Reinaldo dos Santos Mendes da Silva

Rosemary Marinho da Silva

CAPÍTULO 6

CIDADANIA ATIVA NA INFÂNCIA: ROTEIROS METODOLÓGICOS..... 121

Natália Fernandes

Gabriela de Pina Trevisan

CAPÍTULO 7

HACIENDO REALIDAD LA SMART CHILHOOD CITY. LA PARTICIPACIÓN DE LA INFANCIA COMO CLAVE..... 140

Yolanda M^a de la Fuente Robles

M^a Carmen Martín Cano

CAPÍTULO 8

UNA EXPERIENCIA DE PARTICIPACIÓN INFANTIL EN LA POLÍTICA MUNICIPAL. EL CLUB DE LA CIUDAD DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE VILLAMAYOR DE ARMUÑA 163

Antonia Picornell-Lucas

Cristina Herrero Villoria

Raquel Boyero Revilla

SOBRE OS AUTORES..... 184

PREFÁCIO

SER Y ACTUAR COMO CIUDADANO O CIUDADANA EN LA INFANCIA

Lourdes Gaitán Muñoz

La ciudadanía representa la colección de derechos y obligaciones que definen a los miembros de una comunidad. Estos derechos y obligaciones abarcan el empoderamiento legal y la justicia, la participación política y la toma de decisiones, el compromiso social, los derechos económicos y el acceso a los recursos. La ciudadanía tiene dos aspectos complementarios: los derechos de ciudadanía y la práctica de la ciudadanía (IAWGCP, 2008: 3)

La elección del texto que encabeza este preámbulo se debe a varios motivos: el primero, que fue elaborada por un grupo de representantes de organizaciones de infancia que trabajaban por la participación de niños y niñas en la región de Asia y Pacífico, el segundo, que representa una combinación muy aproximada de los conceptos más clásicos de ciudadanía (Marshall y Bottomore, 1992) con los más actuales, representados, en este caso por Lister (2003). El tercer motivo enlaza con la intención y el contenido de esta obra, esto es, mostrar cómo pese a un reconocimiento formal incompleto de los niños y niñas como titulares de derechos de ciudadanía, ellos y ellas actúan, en la práctica, como ciudadanos y ciudadanas activos.

Para comenzar es preciso hacer presente la idea de que el concepto de ciudadanía ha variado con el tiempo, acomodándose a los cambios que históricamente han acontecido en las sociedades humanas. Sin necesidad de remontarnos al periodo clásico de la antigua Grecia, podemos limitarnos a observar la evolución de este

concepto a partir de mediados del siglo XX. La desgraciada experiencia de haber sufrido los efectos de dos conflagraciones mundiales en el breve espacio de algo más de 30 años, propició el consenso que dio lugar a la Declaración Universal de los Derechos Humanos por parte de la Organización de las Naciones Unidas, en 1948. Solo un año más tarde, en su famosa conferencia sobre *Ciudadanía y Clase Social*, T.H. Marshall propuso un esquema para distinguir los elementos que componen la ciudadanía (el civil, el político y el social) que ha venido a conformarse como equivalente a un modelo clásico, contrastado (y contestado) en casi cualquier debate sobre ciudadanía.

De la propuesta de Marshall se ha criticado que no pensaba en las mujeres, ni en otros grupos de población diferentes al de los hombres, trabajadores y blancos (Fraser y Gordon, 1992). También se ha dicho que la periodización que este autor señala en la aparición histórica de los tres tipos de derechos (primero los civiles, después los políticos y por último los sociales) se produce en orden inverso en el caso de los niños. Así, los derechos sociales (relativos a la educación, trabajo y protección) les fueron reconocidos primero, mientras que los civiles y los políticos aparecieron mucho más tarde, y como derechos a garantizar por los Estados. Más aún, cuando se refiere al derecho a la educación, Marshall pone de manifiesto una visión de la infancia como el estado de “aun-no-ser” adulto, y así lo concibe: ...no como el derecho del niño a ir a la escuela, sino como el derecho del ciudadano adulto a haber sido educado (porque) la educación es un prerequisite de la libertad civil (1992: 16).

Sin embargo, como venimos argumentando (Gaitán, 2018), ni la Declaración Universal de los Derechos Humanos excluye a los niños y niñas, sino que se refiere en su articulado a “toda persona” (condición que no se les puede negar a ellos) ni la Convención sobre los Derechos del Niño de las mismas Naciones Unidas se refiere a otra cosa que a las obligaciones de los Estados para garantizar tales derechos. Si bien hay que decir que la Convención se quedó corta a la hora de asegurar también su ejercicio por parte de los niños,

cargando las tintas, de nuevo, en las acciones protectoras, debido a lo cual niños y niñas tienen reconocidos unos derechos que no ejercen por sí mismos, sino que son ejercidos por otros, resultando ser así “derechos de beneficencia” y no “derechos de acción” (Gaitán y Liebel, 2011). A la vez, los derechos de los niños no están ligados a obligaciones por su parte, sea hacia los más próximos o hacia la comunidad. Esta asimetría en los términos de ese tipo de intercambio, el que opera normalmente en la vida social, trae como consecuencia que los derechos que se van “otorgando” a niñas y niños les aten con nuevos lazos de dependencia a sus benefactores, sean su familia o el Estado, quedando al margen la posibilidad de contar ellos por derecho propio, de entrar en un juego mutuo de valores y contravalores, intercambio solidario o cualquier otro que tenga que ver con justicia y equidad (Gaitán, 2006).

A partir de la propuesta de Marshall, la noción de ciudadanía se ha ido transformando, influida por los cambios sociales, pero también por las corrientes políticas dominantes a lo largo de la segunda mitad del siglo pasado. Así se ha podido distinguir entre dos conceptos de ciudadanía fundamentalmente distintos: el concepto liberal por un lado y, por otro, el concepto republicano (o social) por otro.

El concepto *liberal* pone énfasis en la libertad individual del ciudadano, mientras que el Estado tendría como función la de garantizar la propiedad privada y los espacios de actuación del individuo, a través de constituciones y leyes, siendo mínimo su nivel de intervención en las cuestiones sociales. La participación de la ciudadanía en el espacio público es de tipo representativo, esto es, se limita a la emisión de su voto en elecciones periódicas, considerándose mucho más importante su papel en la esfera privada, ya sea en asuntos económicos o familiares.

Por el contrario, en el concepto *republicano* de ciudadanía cobra importancia la vinculación de la persona con la comunidad, y la libertad del ciudadano incluye la posibilidad de influir lo más ampliamente posible en todo lo que se refiere a asuntos públicos, en

el marco de una democracia deliberativa y participativa. Del Estado se espera que intervenga en la sociedad con el objetivo de conseguir una igualdad profunda, que permita disminuir las desigualdades fundadas en posiciones de poder social y económico, a través de medidas redistributivas, destinadas a conseguir una mayor justicia social.

Pero la evolución del concepto de ciudadanía no se detiene aquí, sino que se siguen incorporando al debate cuestiones derivadas del creciente pluralismo social y cultural que caracteriza a las sociedades contemporáneas, haciendo necesario, asimismo, sustituir la aceptación pasiva de los derechos con el ejercicio activo de las responsabilidades y virtudes ciudadanas (Kymlicka y Norman, 1997). Surgen así ideas como las de una ciudadanía *activa* o de una ciudadanía *diferenciada*. Se habla también de la emergencia de nuevos tipos de actores, que plantean nuevas demandas y se implican en lo público de manera diferente, lo que también exige un replanteamiento de los modelos de participación política (Benedicto y Morán, 2002).

La cuestión que aquí nos interesa es saber si las niñas y los niños, cuya posición social no encuentra buen acomodo en una concepción de ciudadanía asociada a la condición de adulto jurídicamente capacitado, podrían tener reconocido su lugar como ciudadanas y ciudadanos *de facto*, participando activamente en la vida social. Cabe decir que cualquiera de los textos actuales que reflexionan sobre el significado de la condición de ciudadanía contemporánea podría leerse en clave de infancia. Sin embargo, el debate sobre la ciudadanía de las personas menores de edad está prácticamente ausente del debate general. Ello no es extraño porque, como ya afirmaba Chris Jenks hace años (1992) las asunciones ontológicas implícitas en los discursos de los científicos reflejan los valores que éstos comparten con sus coetáneos en lo que se refiere al estatus social y a la capacidad de los niños. Dicho de otra forma, los y las pensadores, investigadores, profesionales y científicos sociales son personas adultas que comparten con la mayoría de adultos de su época ese

concepto abstracto de “niño” universal, que se sigue viendo como un ser humano en proceso, como alguien que “ya será” pero “aún no es”, como una persona en formación, dependiente, e incapaz de observar la realidad, formarse un juicio propio y actuar en consecuencia.

Es por ello que los investigadores y estudiosos de la infancia y la adolescencia tienen una cierta responsabilidad a la hora de poner de relieve el papel que desempeñan realmente los niños, niñas y adolescentes en la vida social, y asimismo conectar su *agencia* con las formas de ejercicio de la ciudadanía contemporánea que se debaten en el nivel teórico. Los artículos que se ofrecen en este libro constituyen una buena muestra de ese ejercicio de responsabilidad de sus autoras y autores, como adultos tanto como científicos sociales.

REFERENCIAS

Benedicto, J., Morán, M. L. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud (en línea).

Fraser, N., Gordon, L. (1992). “Contrato versus caridad: una reconsideración de la relación entre ciudadanía civil y ciudadanía social”, *ISEGORIA*, 16, pp. 65-82.

Gaitán, L. (2006). *Sociología de la infancia*. Madrid: Síntesis.

Gaitán, L. (2018). “Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las “3Ps””. *Sociedad e infancias*, Vol. 2, p.p. 17-37.

Gaitán, L., Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Madrid: Síntesis.

IAWGCP (2008). “Children as active citizens. A policy and programme guide - Commitments and obligations for children’s civic rights and civic engagement in East Asia and the Pacific”. Disponible en <http://resourcecentre.savethechildren.se/>

library/children-active-citizens-policy-and-programme-guide-commitments-and-obligations-childrens

Jenks, C. (ed.) (1992). *The Sociology of Childhood. Essential Readings*. Aldershot: Gregg Revivals.

Kymlicka, W., Norman, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Ágora*, núm. 7, 5-42.

Lister, R. (2003, 2nd ed.) *Citizenship: Feminist Perspectives*. Nueva York: New York University Press.

Marshall, T.H., Bottomore, T. (1992). *Citizenship and Social class*. Londres: Pluto Press. (En español: (1998). *Ciudadanía y Clase Social*. Madrid: Alianza).

CAPÍTULO 1

LA PARTICIPACIÓN DE LA INFANCIA A TRAVÉS DEL CINE. EXPERIENCIAS LOCALES DESDE MÉXICO, PARA EL DESARROLLO INTEGRAL Y LA INTERACCIÓN INCLUYENTE DE NIÑAS Y NIÑOS EN LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

Alice Binazzi Daniel

Aida Graciela Hernández Chávez

1 LA PARTICIPACIÓN EN EL MARCO DE LOS DERECHOS HUMANOS DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA

La Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CDN/UNCRC, 1989) y sus Protocolos Facultativos constituye el instrumento internacional principal para la tutela de los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes (NNA), es decir, cualquier sujeto entre 0 y 18 años no cumplidos de edad. Al haber sido ratificada por todos los Estados del mundo, excepto los Estados Unidos de América, es un hito de los estándares jurídicos internacionales para la salvaguarda de los derechos de la infancia, al igual que, el resultado tanto del trabajo incansable de muchas organizaciones internacionales y no-gubernamental y de expertos de derechos humanos, como del extraordinario consenso por parte de los gobiernos del mundo, que han asumido, en el contexto de la comunidad internacional, el compromiso para la realización, a nivel local, de los derechos de la infancia.

La CDN introduce cambios sustanciales en la tutela de los derechos de la infancia y adolescencia, como la noción del niño

plenamente sujeto de derecho. Ello puede considerarse un avance histórico considerable, porque plantea una visión nueva de este grupo social como protagonistas activos/as. Niñas, niños y adolescentes han sido percibidos, por los adultos, durante siglos, como dependientes, “menores” o como “incompletos” en comparación con algo de “mayor”, de “completo” y con poder decisional (Binazzi Daniel, mayo 2011).

Los fundamentos que constituyen la Convención están representados por sus cuatro principios rectores que afirman los derechos de la infancia y de la adolescencia a crecer y desarrollarse bajo todos los aspectos: físico, psicosocial, cognitivo y cultural. Ninguna discriminación (Art.2, CDN, 1989) tiene que afectar el derecho a su desarrollo integral (Art. 6, CDN, 1989), que tiene que realizarse bajo el principio rector del interés superior del niño (Art. 3, CDN, 1989).

La Convención evidencia la importancia de que niñas, niños y adolescentes participen activamente en los procesos que a ellos se refieren. Este concepto está reflejado en su cuarto principio rector, es decir, el *derecho del niño/a de expresar libremente su propia opinión en los asuntos que le atañen y que dicha opinión sea tenida en debida cuenta* (Art.12, CDN, 1989).

El derecho de expresar libremente sus propias opiniones evidencia una visión del niño/a como sujeto activo de derechos que ejercer (Art.12). Ello no se limita simplemente al poderse expresar libremente y, en consecuencia, a su escucha. Según el principio rector de la participación, afirmado por la CDN, la opinión del niño/a tiene que ser tenida en cuenta, rechazando abiertamente cada visión paternalista y caritativa. El derecho a la participación se entrelaza con el principio de no-discriminación (Art.2), es decir, que todos los niños, niñas y adolescentes tienen igual derecho para expresar sus opiniones y participar, de manera incluyente y sin exclusión alguna. Resulta entonces fundamental fomentar y apoyar la participación, en particular, de aquellos/as NNA en situación de desventaja, de tipo socio-económica, cultural u otra, y/o de marginación (Lansdown, 2001).

Es importante aquí evidenciar los asuntos de género, ya que la participación de niñas y adolescentes sigue todavía muy limitada en la familia, en la escuela, en la comunidad y el ejercicio de sus derechos resulta escaso y/o limitado, en particular, en el acceso a los servicios de salud y justicia. Las causas se encuentran principalmente en significados locales y en prácticas tradicionales que refuerzan actitudes paternalistas y estructuras patriarcales. La falta de participación de niñas y chicas adolescentes se refleja, sucesivamente, en la discriminación de género contra de las mujeres, que, a menudo, limita o excluye su participación en la vida pública, económica y política (Binazzi, 2011).

En los dos Proyectos locales presentados en este trabajo se destaca el rol crucial del principio de participación de niñas y niños, tanto a nivel individual como a nivel de comunidad. El gran potencial de la participación de la infancia y la adolescencia se refleja positivamente y contribuye para la realización de su derecho al desarrollo integral y de su empoderamiento.

Además, la acción participativa de NNA activa un círculo virtuoso de transformación de su mismo entorno, por estar transfiriendo los principios y contenidos aprendidos en la escuela, también en su familia y su comunidad, produciendo, entonces, un verdadero efecto “multiplicador” (UNICEF, 2009).

Empoderar a niños, niñas y adolescentes, por medio de su participación activa y reflexionada en los procesos educativos e iniciativas, relacionados con distintas temáticas y en las que ellos/as puedan expresar su opinión, permite también realizar una acción con carácter de sostenibilidad y de eficacia para la educación comunitaria, en consecuencia, favorable para el logro del desarrollo humano local, intrínsecamente sostenible (Binazzi, 2016).

2 EL CINE COMO INSTRUMENTO FORMATIVO PARA PARTICIPACIÓN Y EMPODERAMIENTO DE NNA

Los Proyectos que se presentan en este trabajo se fundamentan en el cine, como recurso para fomentar la participación y el empoderamiento de NNA.

En general, los medios de comunicación se han tomado como instrumentos deshumanizadores, promotores del individualismo, la pereza mental, la inactividad física, el libertinaje, la violencia y el consumismo, por sólo mencionar algunos antivalores que llevan a la desintegración social y a la destrucción del ser humano. La coartada de los medios basada en metas comerciales que representan su *modus vivendi* es lo que justifica, de alguna manera, sus cartas de programación rebosantes de propuestas ligeras, fácilmente digeribles para un público ávido de encontrar válvulas de escape en donde desfogar su compleja rutina. En particular, podemos observar que el cine es un medio de comunicación tradicional que, como recurso formativo, ha sido bastante desaprovechado en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Frente a esta realidad, sin embargo, se cuenta con experiencias locales, regionales y nacionales, en México, que utilizan los medios de comunicación como vehículos transmisores de educación y empoderamiento, promoviendo la concienciación y el análisis crítico con el fin de contar con públicos activos frente a los mensajes que transmiten los medios. Estas experiencias están integradas bajo el concepto de Educación para los Medios (EpM) referidas por Zermeño Flores y otros (2008) en una investigación reciente que documenta que los medios de comunicación que mayormente se utilizan en las experiencias educativas son el cine y la televisión y que la mayoría de las organizaciones dedicadas a la EpM pertenecen a la sociedad civil y al sector gubernamental, que buscan impulsar el desarrollo humano.

El cine, por lo tanto, tiene un gran potencial como instrumento educador porque nos ofrece una amplia gama de información que posibilita percibir la realidad desde distintos ámbitos, favoreciendo la apertura hacia “otras” formas de ver la vida: “La narrativa cinematográfica permite aproximarse a todo tipo de historias, del presente, del pasado y futuro, mostrando diferentes culturas con sus valores, acercándonos a comprender la diversidad, obligando al respeto y a la tolerancia” (Almendro, Suberviola y Costa, 2006).

El cine puede ser un recurso muy útil en el campo de la educación por su versatilidad de contenidos, el dinamismo de las historias, el atractivo visual de las imágenes, la fuerza dramática del sonido, y en general, el uso de recursos narrativos que atrapan en definitiva al espectador. El cine se constituye en una herramienta formativa muy valiosa en el aula ya que: “es el espacio en el que se construyen los conocimientos con mayor facilidad por cuanto se dan las condiciones adecuadas para transformar la información en formación” (De la Torre, Oliver, Tejada, Rajadell y Girona, 2004).

Según el director Roberto Rossellini, el cine favorece la visión directa de las cosas, facilita la instrucción y hace más duradero el recuerdo de los contenidos aprendidos. El visionado de las películas y su posterior discusión puede convertir el aula-auditorio en aula-laboratorio, puesto que una educación de los contactos socio-emocionales presupone un conocimiento de las relaciones humanas (Campo-Redondo, 2008).

Sobre todo, el cine impulsa el pensamiento crítico y la reflexión, despierta el interés por el conocimiento de temas diversos, promueve valores sociales e individuales, desarrolla habilidades de comunicación, pone al alcance lugares y culturas lejanas que nos ayudan a comprender mejor el mundo en el que vivimos (Alonso y Pereira, 2000). El cine es un recurso lúdico-didáctico que puede potenciar, a toda edad, la expresión de ideas, pensamientos y sentimientos a través de aprendizajes significativos y actividades diseñadas para cubrir objetivos cognitivos y afectivos. En el campo educativo, el

cine se puede convertir en una poderosa herramienta didáctica en todos los niveles, si se utiliza para comprender las problemáticas actuales del entorno en donde vivimos, “no solo ofrece una práctica educativa atractiva para los estudiantes, sino que también resulta intelectualmente rigurosa y educativamente innovadora y eficaz en las competencias que requiere el mundo contemporáneo” (Ambrós y Breu, 2011). La participación de NNA por medio del cine puede llevar, inclusive, a cambios significativos en los comportamientos y para el empoderamiento de todos/as los/as niños, niñas y adolescentes.

3 PROYECTO I. OBESIDAD INFANTIL

El sobrepeso y la obesidad constituyen un problema social de gran importancia tanto para el país de México, como para el Estado de Coahuila. A nivel nacional, la Organización Mundial de la Salud indica que la obesidad va en aumento en los niños en edad pre-escolar y escolar. En México, uno de cada tres adolescentes presentan exceso de peso, y en las personas mayores de 20 años de edad esta problemática ha aumentado de manera alarmante ya que el 71.9% de la mujeres y el 66.7 % de los hombres presentan una combinación de sobrepeso y obesidad, según la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT, 2006).

Esta misma encuesta, en sus resultados por entidad federativa, nos señala que “la obesidad es un grave problema de salud pública, resultante de la ingestión de dietas con alta densidad energética, bajas en fibra y del elevado consumo de bebidas con aporte energético, en combinación con una escasa actividad física. Esta última se ha asociado a la urbanización, al crecimiento económico, a los cambios en la tecnología para la producción de bienes y servicios así como a los actuales estilos de recreación”.

En el Estado de Coahuila, tanto en el medio rural como en el urbano, el 26% de la población infantil muestra problemas de sobrepeso y obesidad, lo cual nos ubica ligeramente por debajo de

la media nacional. Sin embargo, podemos también identificar en el Estado de Coahuila, debido a su colocación geográfica al Norte de México, la difusión de hábitos alimenticios norteamericanos, sobre todo entre los jóvenes y la infancia. La cercanía a la frontera México-EEUU y los frecuentes intercambios comerciales, inclusive la posibilidad por parte de los/as ciudadanos/as, que tengan sus permisos, de cruzar la frontera e ir de compras a los grandes almacenes estadounidenses, facilita también la costumbre de comida estilo *fast-food*, al igual que de bebidas adicionadas con azúcar y otros ingredientes, que no favorecen el mantenimiento de dietas saludables.

Para enfrentar esta problemática, el Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Educación Pública presentó los lineamientos generales enfocados a promover una alimentación saludable en el entorno escolar (Secretaría de Educación Pública, 2010), el cual señala en su Capítulo Único de Disposiciones Generales que su objetivo principal es: “Impulsar una cultura de hábitos alimentarios saludables y una formación alimentaria que permita a niñas, niños y adolescentes que cursan la educación básica desarrollar aprendizajes hacia una vida más sana y una actitud crítica ante las prácticas que tienen efectos negativos en la salud individual y colectiva”.

Por lo anterior, se ha desarrollado el presente Proyecto en el ámbito escolar, con la intención de coadyuvar en el combate a la problemática de la obesidad y por medio de la participación de NNA y sus familias, para su empoderamiento y, específicamente, a través de la utilización de materiales fílmicos que tengan un impacto significativo en la población infantil de las escuelas primarias, que es donde mayormente se encuentra esta problemática.

3.1 OBJETIVO GENERAL DEL PROYECTO Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS

El objetivo general de este Proyecto es promover la lucha contra la obesidad infantil y para el desarrollo integral de niñas y

niños, a través del fomento de la participación y por medio del cine. Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Identificar los hábitos alimenticios de los/as niños/as que cursan quinto de primaria.

2. Utilizar los filmes para desarrollar el proceso de comprensión y participación, así como de principios fundamentales, con atención especial en la salud (hábitos alimenticios).

3. Diseñar una estrategia metodológica para la utilización de materiales filmicos y televisivos como instrumento educativo para la concienciación sobre principios fundamentales, tales como el respeto, la igualdad, la responsabilidad, y para el empoderamiento, por medio del desarrollo de la participación y con el fin de la lucha contra la obesidad.

4. Medir su nivel de conocimiento y concienciación, con respecto a una alimentación sana y conducta saludable.

3.2 LA COMUNIDAD

La presente investigación se encuentra en proceso y se realiza en la escuela pública primaria Federico Barrera Fuentes, en el sur-oriente de la ciudad de Saltillo, Estado de Coahuila, México. Asisten estudiantes de clase media baja que provienen de distintas colonias. Cuenta con un solo grupo de cada uno de los 6 grados de primaria en turno vespertino.

3.3 PARTICIPACIÓN Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Esta investigación se funda en el fomento de la acción participativa de niñas y niños y con inclusión de los miembros de la comunidad educativa. Llevando a cabo un proceso de reflexión y reconocimiento de su cotidianidad, el fin es modificar conductas

y construir sus propias alternativas de solución, impulsando una cultura del respeto y una sana alimentación.

Esta estrategia metodológica se enmarca en el pensamiento de R. Hart (1992), que identifica las siguientes cuatro características, como constitutivas de los estándares mínimos para determinar si una actividad es concretamente participativa:

1. Los/as niños/as entienden las finalidades del proyecto;
2. Ellos/as saben quién decidió involucrarlos/as y porqué;
3. Ellos/as desarrollan un papel significativo (en lugar de meramente “decorativo”); y
4. Ellos/as se comprometen voluntariamente en el proyecto, después de que el proyecto les ha sido explicado claramente.

En el Proyecto que presentamos, a través de la proyección de materiales fílmicos y videográficos, los/as niños/as tomarán conciencia de su papel como miembros activos de su sociedad, a nivel individual, familiar y comunitario, con respecto a los principios fundamentales a la base de actitudes saludables y los hábitos alimenticios. Su participación protagónica, dinámica y consciente en las actividades educativas y en la elaboración de materiales educativos también contribuirán de manera importante en la transformación de su entorno inmediato, en la escuela y en la familia. Decidimos esta modalidad de investigación por el impacto que ésta representa en investigación social.

La metodología se basa en: reunión con padres de familia para explicar el proyecto, aplicación de una encuesta sobre hábitos alimenticios y valores a niños y padres, observación participante y entrevistas en profundidad - profesora del grupo, directora, padres de familia.

Los criterios que utilizamos para seleccionar el grupo en el que estamos trabajando fueron: *marginalidad*, entendida ésta como el escaso acceso al cine debido a una situación económica precaria,

la *edad*, 10 años en adelante, pues es una etapa donde la niñez ya maneja abstracciones, tienen un mayor nivel de comprensión ante las historias presentadas en las películas, y además son espectadores que tienen gusto por las películas infantiles animadas.

Esta experiencia se desarrolló con 36 niños/as. Se elaboró una primera lista de 30 películas infantiles con la sinopsis y la identificación de los principios fundamentales en cada una, además de materiales fílmicos animados en los que sus historias tocaran hábitos alimenticios. Nos encontramos con el problema de que no existen materiales suficientes que hablen de estos temas. Al final se seleccionaron 6 películas y una serie animada.

Se procedió al visionado de cada película para identificar y analizar los valores mostrados a través de las acciones realizadas por los personajes principales de las historias, diseñando cada una de las sesiones en base a un objetivo específico relacionado con los valores del filme.

3.4 LA PARTICIPACIÓN POR MEDIO DE LOS MATERIALES FÍLMICOS

A continuación se evidencian algunas de las sesiones que resultaron más significativas.

Primera sesión

Al principio, los/as niños/as se mostraron tímidos/as en la participación. Durante la actividad, trabajaron rápido y establecieron relaciones entre la película con lo visto en clase. El apoyo de su profesor fue determinante, pues no estaban familiarizados/as con las investigadoras. Mientras se proyectaba la película algunos/as alumnos/as mostraron problemas de conducta para llamar la atención de los involucrados.

Segunda sesión

Los/as niños/as mostraron entusiasmo y la participación oral aumentó a través de exposiciones de trabajos, explicaciones de menús, opiniones, caracterizaciones de familia, etc. Se siguen presentando problemas de conducta. La participación del profesor disminuyó, porque los estudiantes se mostraron con más empatía hacia las investigadoras. Se trabajó por equipos.

Tercera sesión

En esta sesión, la participación en general superó el entusiasmo mostrado en las sesiones anteriores. Los/as niños/as recuerdan lo aprendido y aplican los principios: respeto, honestidad, amistad y salud. Muestran más interés al material fílmico. Se reduce el problema de conducta. Los estudiantes han incorporado a las investigadoras a su entorno.

Durante estas sesiones se han trabajado los principios fundamentales de: responsabilidad, solidaridad, amistad, valentía, ecofilia, legalidad y salud a través de hábitos alimenticios.

Por lo que atañe a las habilidades comunicativas se ha trabajado: la expresión oral y la escucha.

3.5 LA ENCUESTA

Decidimos incluir una encuesta con el fin de indagar y hacer un contraste sobre el tipo de alimentación que consumen los/as niños/as de la escuela primaria pública antes mencionada, tanto desde el punto de vista de los padres de familia, como de los/as propios/as niños/as. Además, se aprovechó el espacio para incluir un apartado para saber la opinión de los/as niños/as sobre los valores que se practican en la escuela. La información obtenida se compartirá con

los padres de familia y los/as maestros/as con el fin de reforzar buenos hábitos alimenticios y fomentar valores en el aula.

Se realizaron también encuestas a padres y niños/as sobre hábitos alimenticios y valores transmitidos, se obtuvieron los siguientes resultados:

- Padres (27 encuestas sobre hábitos alimenticios y 27 encuestas sobre principios): en cuanto a los problemas de alimentación, sólo el 11% de los padres reportaron que sus hijos habían presentado este tipo de problemas y que éstos habían sido desnutrición (50%) y sobrepeso (50%). Sobre los valores que los padres de familia mencionaron que se practican en casa fueron: el respeto, el amor y la honradez. Los padres de familia creen que la escuela sí fomenta principios (96.15%), en particular: el respeto (16.10%), la igualdad (12.71%), la responsabilidad y la amistad (9.32%).
- Niños/as (30 encuestas de hábitos alimenticios y 30 encuestas sobre principios). En la pregunta sobre los principios que ellos/as practican, los resultados obtenidos, según su importancia, son: el respeto, la amistad y la honestidad. Comparten la opinión que la escuela sí fomenta valores (97%). Indicaron, en orden de importancia, a la honestidad, la amistad y la tolerancia, como los valores más relevantes.

Existe coincidencia en lo expresado por los padres y los/as niños/as en casi todas las preguntas, notando discrepancia en la pregunta que se refiere a la comida que prefieren, pues los niños manifiestan que las verduras y los padres expresan que son éstas las que los niños no aceptan. Así mismo los padres indican que los niños generalmente repiten porción y éstos dicen que comen un solo plato.

En cuanto al consumo de golosinas, los padres dicen que es frecuente y los niños que solo las consumen de dos a tres veces por semana.

3.6 RESULTADOS PARCIALES

Considerando que ésta es una investigación en proceso, registramos los resultados parciales que hasta el momento hemos obtenido. Hemos detectado que a medida que se avanza en la intervención del material fílmico, las actividades lúdicas, la interacción investigadoras-estudiantes y maestra la respuesta ha sido favorable. El entusiasmo por la presente investigación ya contagió a maestros, directivos y padres de familia por lo que en fecha próxima estaremos trabajando con el grupo de primer año y, sucesivamente, con más grupos.

4 PROYECTO II. PARTICIPACIÓN Y DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN INCLUYENTE

4.1 OBJETIVO GENERAL DEL PROYECTO Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS

El objetivo general de este Proyecto local es difundir el cine como instrumento educativo para desarrollar la participación de NNA y desarrollar sus habilidades comunicativas, fomentando el respeto de principios fundamentales como la inclusión, igualdad, responsabilidad.

Los objetivos específicos planteados son los siguientes:

1. Indagar sobre el desempeño comunicativo y conductas de los/as niños/as que cursan quinto de primaria.

2. Utilizar los filmes para desarrollar el proceso de participación y de expresión, así como los principios fundamentales de la inclusión, en niños/as que cursan el quinto año de primaria.

3. Diseñar una estrategia metodológica para interactuar con las películas.

4.2 LA COMUNIDAD

La presente investigación se encuentra en proceso y se realiza en Huachichil, comunidad que se localiza, aproximadamente, a 50 minutos de la ciudad de Saltillo, Estado de Coahuila, México. La actividad principal es la agricultura. Algunos de los hombres de esta comunidad emigran a Estados Unidos de Norteamérica para trabajar por temporadas. En lo que se refiere a niveles educativos, Huachichil, cuenta con jardín de niños, primaria, secundaria técnica y desde el 2007 con una unidad de enseñanza media superior a distancia. Otros servicios con los que cuentan son un Centro de Salud y una Biblioteca Municipal.

4.3 CONTEXTUALIZANDO AL GRUPO SELECCIONADO

Por lo que atañe a las habilidades de la comunicación, en relación a los procesos expresivos (hablar y escribir) el comportamiento del grupo seleccionado se limitaba a hablar entre pares y de amistades, no existía una participación espontánea en el grupo-clase. Con el maestro, el silencio se hacía presente. No había participación tampoco por medio de producciones escritas propias, sólo el grupo se limitaba a las tareas de ejercicios en los libros, copiaban textos, etc.

Como se puede observar las habilidades comunicativas y participativas de los/as niños/as eran limitadas, por lo que el cine se convirtió en una actividad motivante, divertida, propicia para desarrollar su participación. Los comportamientos que mostraban

los/as niños/as, en general, eran agresivos, las peleas entre varones, entre hembras y entre varones y hembras eran frecuentes.

Entre compañeros/as no existía el respeto, se aventaban, se reñan de los errores de otros, se recriminaban, etc. El respeto se observaba hacia el profesor y personas ajenas a su entorno.

Además, mostraban signos de vergüenza y de pena cuando se interactuaba con ellos/as, entre pares, profesor-alumnos/as, investigadoras-estudiantes. No había motivación para seguir estudiando, pues la tradición era integrarse al trabajo del campo después de terminar primaria o secundaria. Los grupos de trabajo se definían solo entre amigos. La responsabilidad se observaba en un 85%.

Cabe evidenciar que el cine cumple una función social, ofrece diferentes estructuras organizativas, se lee, se interpreta, desarrolla interacciones sociales. Los filmes son textos que se pueden comentar y que al hacerlo, a través de la interacción reflexiva de su contenido, se unen las habilidades del pensamiento con las comunicativas pues, como señala Ruiz (2003, 102), *“Comentar un texto es presentar de forma organizada y coherente la reacción personal a su contenido”*.

4.4 PARTICIPACIÓN Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Este Proyecto de tipo participativo involucra estudiantes, profesor e investigadores y su metodología se basa en el fomento de la participación de niños y niñas (Hart, 1992; UNICEF, 2009), la observación participante y entrevistas a profundidad.

Los criterios para la selección del grupo son en común con el Proyecto I, también analizado en este trabajo. Se decidió trabajar con los niños de quinto de primaria de la escuela José María Morelos y Pavón de la comunidad de El Huachichil. Se procedió a recabar información sobre la comunidad, la escuela, los estudiantes, los profesores y padres de familia. A través de entrevistas a profundidad

y la observación se obtuvo información sobre la participación y expresión de los/as alumnos/as.

Esta experiencia se realizó con 36 niños/as, y para la selección de los filmes se realizó una lista de 30 películas infantiles con la sinopsis y la identificación de principios en cada una.

Con base en lo anterior, se seleccionaron 7 películas infantiles animadas:

1. *Buscando a Nemo* (Estados Unidos, 2003) Principios encontrados: amistad, tolerancia, trabajo en equipo, amor, respeto, perseverancia, solidaridad.

2. *Kung fu panda* (Estados Unidos, 2008) Principios encontrados: valentía, responsabilidad, perseverancia, humildad, amor.

3. *Robots* (Estados Unidos, 2005) Principios encontrados: valentía, respeto, unión, perseverancia, amistad, tolerancia.

4. *Bichos* (Estados Unidos, 1998) Principios encontrados: fortaleza, responsabilidad, amor, unión, amistad, justicia.

5. *Bee movie* (Estados Unidos, 2007) Principios encontrados: valentía, justicia, amor, respeto, tenacidad, trabajo en equipo.

6. *Wall-E* (Estados Unidos, 2008) Principios encontrados: ecofilia, amor, valentía, responsabilidad, unión.

7. *Cars* (Estados Unidos, 2006) Principios encontrados: amistad, tolerancia, unión, perseverancia, humildad, amistad.

La estrategia metodológica que se diseñó consistió en desarrollar una sesión, cada quince días, de tres horas de duración. Se exhibía la película y se realizaban diferentes actividades enfocadas a trabajar los principios fundamentales, que constitúan el tema principal y a través de imaginar, inferir, narrar, describir, interpretar, etcétera, y de representar, expresar, producir, valorar, debatir, entre otras, se desarrollaban sus procesos comprensivos y expresivos respectivamente. Se llevaron a cabo un total de 7 sesiones durante 5 meses, aproximadamente.

4.5 RESULTADOS PARCIALES

Las actitudes de los niños cambiaron positivamente respecto al trato con sus pares, los/as niños/as que mostraban más predisposición para pelear de manera frecuente, dejaron de hacerlo, se observó una mayor integración al grupo. La interacción se volvió más cotidiana y natural y los/as niños/as se conducían con respeto hacia sus pares.

Los valores aprendidos trascendieron la escuela, los llevaron a sus familias, haciendo a padres, hermanos, abuelos, etc. participar en los ejercicios.

Las actitudes de inhibición que mostraron en un principio, dejaron de manifestarse al participar en las actividades diseñadas, pasaron de niños/as inseguros/as y vergonzosos/as a niños/as seguros/as, espontáneos/as, con una gran disponibilidad al trabajo y a la participación. Los trabajos aumentaron en calidad, además mostraban dedicación.

Los/as estudiantes participaron expresando sus opiniones para su propio futuro. Se observó que los niños y las niñas del campo manifestaron poseer sueños y aspiraciones profesionales ambiciosos, deseando estudiar para ser ingenieros/as, maestros/as, odontólogos/as, arquitectos/as, médicos, secretarios/as, futbolistas, entre otros. En cambio, los niños del medio urbano estaban más enfocados en tener dinero, armas y realizar actividades más pragmáticas.

Se observó el respeto por la diversidad de género. Aprendieron a trabajar en equipo sin estar presentes los/as amigos/as y se integraron con personas de diferente género. Por lo que atañe a la discriminación y violencia de género, hay que resaltar que las niñas, en principio, eran agresivas con sus compañeros y no querían trabajar en equipos mezclados con los niños. Inclusive hubo algunas agresiones físicas y verbales por parte de las niñas. Ellas no se dejaban amedrentar por los varones y respondían a las agresiones de manera violenta. Sucesivamente, se descubrió que las agresiones tenían su origen en la familia. Ello se desprendió por sus comentarios a través

de las actividades que realizábamos con ellos/as. La violencia del entorno familiar estuvo confirmada por la maestra del grupo y, con respecto a este aspecto, ello se reportó a la maestra, para que tomara las eventuales decisiones más apropiadas, al no estar el tema en las competencias y facultad de operar del equipo de investigación proyectual. Sin embargo, conforme avanzamos estas niñas se fueron integrando y mejoró la convivencia y el respeto entre todos. Todo el alumnado mostró una significativa afectividad hacia las investigadoras.

El profesor del grupo refirió que se había realizado un cambio sustancial en la actuación del alumnado, al ser más participativos/as, espontáneos/as, hubo más concienciación, se suavizaron los comportamientos que anteriormente no respetaban los principios fundamentales incluyentes y participativos, mostrando más seguridad en lo que expresaban.

REFLEXIONES CONCLUSIVAS

A nivel internacional, el Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas, en sus *General Comments* No.1 del 2001, afirma que la escuela tiene que armonizarse con los principios de la CDN, enfocándose en el interés superior del niño/a y en la educación centrada en el/la niño/a. En particular, define el concepto de educación basada sobre *life skills*:

Las competencias de base no solo incluyen alfabetización y habilidad con los números, sino también estrategias para manejar los problemas de la vida cotidiana (*life skills*), como la habilidad de tomar decisiones equilibradas, resolver conflictos de manera no-violenta (*decisión-making*) y para desarrollar un estilo de vida saludable, buenas relaciones sociales y responsabilidades, pensamiento crítico, talentos creativos y otras habilidades, que proporcionarán a NNA los instrumentos necesarios para perseguir sus elecciones en la vida. (Traducción de Alice Binazzi)

De acuerdo con el principio rector de la participación (Art.12, UNCRC), la investigación internacional también ha reiterado la importancia de la educación sobre las estrategias para manejar los problemas de la vida cotidiana (*life skills*), así como de programas entre pares (*peer-to-peer*), para fomentar su participación y empoderamiento.

Además, con particular énfasis en la igualdad de género, educación y participación, Annan (2003) ha afirmado que “*No hay instrumento más efectivo para el desarrollo que la educación de las niñas*”, destacando que ninguna otra política como la educación y el empoderamiento de las niñas, es tan poderosa para aumentar la productividad económica, reducir la mortalidad y morbilidad materno-infantil, mejorar la nutrición y la salud.

Partiendo de este marco internacional para la salvaguarda de los derechos de la infancia y la adolescencia, resulta fundamental realizar la implementación de dichos derechos, a nivel local, armonizándolos según las peculiaridades de cada contexto.

Es por ello que se destaca la valía y significatividad de los dos proyectos analizados en este trabajo, desarrollados en el contexto local del Estado de Coahuila, México, enfatizando la importancia de la participación de niñas y niños para su empoderamiento sobre temáticas relevantes para su desarrollo integral, como la salud y el logro de una comunicación respetuosa interpersonal y grupal con principios fundamentales como la inclusión, igualdad, responsabilidad. El cine también ha sobresalido como instrumento formativo crucial para activar la participación, reflexión y comunicación entre pares, que conllevan finalmente a una convivencia social armónica.

Tal como se ha evidenciado en los resultados preliminares, este proceso ha producido un efecto “multiplicador” en la familia y la comunidad, gracias a la transferencia de contenidos y principios, por parte de niñas y niños, en su entorno extra-escolar. Nos parece que es, entonces, en esta dirección que tiene que dirigirse el rol de la educación, en otras palabras, orientándose a impulsar un círculo

virtuoso de formación que vaya más allá del entorno escolar y logre alcanzar la comunidad local (UNICEF, 2017), para un desarrollo humano sostenible y fundamentado en el respeto de los derechos humanos de todas las personas.

REFERENCIAS

Acuerdo Nacional para la Salud Alimentaria. Estrategia contra el sobre peso y la obesidad, Diario Oficial de la Federación 23 -08-2010.

Almendro, C., Suberviola, V., y Costa, AM. (2006). Metodología de utilización de cine-fórum como recurso docente en bioética. *Tribuna Docente online*. Volumen 08, Número 03. Obtenido de: http://www.tribunadocente.net/imagenes/publicaciones/5_Experiencias.pdf.

Alonso, M. y Pereyra, M. (2000). El Cine como medio-recurso para la educación en valores. Un enfoque teórico y tecnológico. Número 5 2ª. *Época*, 127-147. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2714424>.

Ambrós, A. y Breu, R. (2011). *Educación en medios de comunicación. La educación mediática*. Editorial GRAÓ, de IRIF, S. L. España.

Annan, K. A. (2003). Prólogo, en UNICEF, *Estado mundial de la infancia 2004*, New York, USA.

Binazzi Daniel, A. (2016). Discriminación de género y trabajo doméstico. Una mirada antropológica para los derechos de niñas, niños y adolescentes”. En: Gervasi, Francesco (Coord.) *Diversidades: Perspectivas multidisciplinares para el estudio de la interculturalidad y el desarrollo social*, Universidad Autónoma de Coahuila, México: Ediciones del Laurel.

Binazzi Daniel, A. (2011). La Convención sobre los Derechos del Niño, su Protocolo Facultativo OPSC y el marco legal para la prevención y la protección contra el creciente fenómeno transnacional de la explotación sexual de niños, niñas y adolescentes, en: *Reflexiones y Avatares para la infancia en el siglo XXI*, IFEJANT Perú (Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores), Lima, Perú, Obtenido de: <http://ifejant.org.pe/Archivos/librocdensayos.pdf>.

Campo Redondo, M. (2008). El cine creador de conocimiento: Oriana, la película venezolana en la enseñanza de la orientación familiar, *Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 5 (1), 25-45. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82350103>

Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, (CDN). (1989). Obtenido de: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>.

De la Torre, S., Oliver, C., Violant, V., Tejada, J., Rajadell, N., y Girona, M. (2004). El Cine como estrategia didáctica innovadora, *Contextos Educativos*, 6-7 (2003-2004), 65-86. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1049460>

Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2006. (2006). Resultados por Entidad Federativa, Coahuila, México.

Hart, R. (1992). *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*, Innocenti Essays, n° 4, UNICEF International Child Development Centre, Florence, Italy.

Lansdown, G. (2001). Promoting Children's Participation in Democratic Decision-making, *Innocenti Insight*, United Nations Children's Fund Innocenti Research Centre, Florence, Italy.

Ruiz, M. (2003). *El Logro de mayor Autonomía en el Aprendizaje*, Monografía. México.

U. N. Committee on the Rights of the Child. (2001). General Comment No. 1. The aims of Education, CRC/GC/2001/1. Texto completo del General Comment No. 1. Obtenido de: [http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/a\)GeneralCommentNo1TheAimsofEducation\(article29\)\(2001\).aspx](http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/a)GeneralCommentNo1TheAimsofEducation(article29)(2001).aspx).

UNICEF. (January 2017/enero de 2017). *Child participation in local governance. A UNICEF Guidance Note*, United Nations Children's Fund, New York, U.S.A.

UNICEF. (March 2017/marzo de 2017). *The participation of children and young people in country programme and national committee activities*, United Nations Children's Fund, New York, U.S.A.

Zermeño, A., Aguirre, E., Chávez, G. y Contreras, I. (2008). *Recuento de las experiencias actuales de "educación para los medios" en México* (capítulo de libro en prensa, entregado para su publicación a la Fundación del Nuevo Cine Latinoamericano), Habana, Cuba.

FILMOGRAFÍA

Películas del Proyecto I, Cine y Obesidad Infantil

Sandler, A. y Giarraputo, J. (productores) y Coraci, F. (director). (2006). *Click* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Columbia Pictures.

Zanuck, R. (productor) y Burton, T. (director). (2005). *Charlie y la fábrica de chocolates* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Warner Bros.

Grazer, B. y Simmons, R. (productores) y Shadyac, T. (director). (1996). *El profesor chiflado*. [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Imagine Entertainment.

Marsdem, P. (productor) y Lord, P., y Miller, Ch. (directores). (2009). *Lluvia de hamburguesas* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Sony Pictures Animation.

Hensom, J. (2009). *Plaza Sésamo, Comida* [archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=pUrqXgYz7DA>

Morris, J., Collins, L., Lasseter, J. y Eggleston, R. (productores) y Stanton, A. (director). (2008). *Wall-E* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Pixar Animation Studios.

Películas del Proyecto II, Participación y desarrollo de la comunicación incluyente

Anderson, D. (productora) y Lasseter, J. y Stanton, A. (directores). (1998). *Bichos* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Pixar Animation Studios.

Seinfeld, J. (productor) y Hickner, S. y Smith, S. (directores). (2007). *Bee Movie* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Paramount.

Walters, G. y Lasseter, J. (productores) y Stanton, A. y Unkrich, L. (directores). (2003). *Buscando a Nemo* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Pixar Animation Studios.

Anderson, D. (productora) y Lasseter, J. y Ranft, J. (directores). (2006). *Cars* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Pixar.

Cobb, M. (productora) y Osborne, M. y Wayne, J. (directores). (2008). *Kung fu panda* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: DreamWorks Animation.

Wedge, Ch. Y Saldanha, C. (directores). (2005). *Robots* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Twenty Century Fox.

Morris, J., Collins, L., Lasseter, J. y Eggleston, R. (productores) y Stanton, A. (director). (2008). *Wall-E* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Pixar Animation Studios.

CAPÍTULO 2

DE MENOR A CIUDADANO: TRÁNSITOS EN UN ENTORNO MACONDIANO

*Ernesto Durán Strauch
Ángela Fernanda Cabrera Fonseca*

INTRODUCCIÓN

Este artículo es resultado de la reflexión compartida de los autores a partir de las reflexiones generadas en las tesis de doctorado y maestría de los mismos. Uno de los estudios describe y analiza la incorporación de la perspectiva de derechos del niño en las políticas de infancia y adolescencia a partir de un estudio de caso. El otro es un estudio etnográfico sobre los procesos de participación infantil desarrollados en Colombia desde la experiencia de dos niñas que están vinculadas a escenarios formales de participación en el país.

El texto consta de tres partes, para empezar se realiza una descripción y análisis general sobre el proceso de incorporación de los derechos de los niños y el discurso de la participación infantil en la normatividad y en el hacer de las políticas, posteriormente se hace una reflexión sobre la participación en el escenario de las políticas públicas de los niños, niñas y adolescentes a partir de los hallazgos de los autores y por último se presentan las conclusiones que permitirán a los lectores contar con categorías de análisis y comparación frente a otros procesos.

CONTEXTO HISTÓRICO DE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL EN POLÍTICAS PÚBLICAS EN COLOMBIA

Colombia es un país latinoamericano de cerca de 50 millones de habitantes, la tercera parte de ellos niños, niñas y adolescentes, definido por su Constitución como un Estado social y democrático de derecho, con una historia de grandes inequidades, exclusiones e injusticias sociales y un prolongado conflicto armado que está llegando a su fin, muy bien representado este marco en Macondo, la mítica población del norte de Colombia, donde transcurre la novela Cien Años de Soledad de Gabriel García Márquez.

Como como otros países de Latinoamérica, Colombia tardó muchos años en incorporar en su legislación y en su vida política la concepción moderna de los derechos humanos, es por esto que hasta finales de los años 80 los derechos humanos habían incidido en cambios en elementos periféricos, pero no en el núcleo duro de la legislación y las políticas públicas (Roth, 2006, p. 51).

Igual ocurrió con los derechos de niños, niñas y adolescentes, quienes eran hasta ese momento objeto (no sujeto) de políticas educativas, de salud y nutrición y de las llamadas ‘políticas de protección al menor’. En 1989 Colombia expide el ‘Código del Menor’, el cual retoma elementos de la llamada doctrina de la situación irregular, pero a la vez incorpora aspectos de la discusión mundial sobre el nuevo paradigma de derechos del niño, dice este en su artículo 10 que “todo menor tiene derecho a expresar su opinión libremente y a conocer sus derechos”, lo cual se constituye en un importante avance respecto a la legislación previa. En el artículo 11 se habla de libertad de pensamiento, aunque se establecen restricciones: “Todo menor tiene derecho al ejercicio de la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión bajo la dirección de sus padres, conforme a la evolución de las facultades de aquél y con las limitaciones consagradas en la ley...”. Empieza entonces la década de los 90 en el país con un marco legislativo que plantea las libertades de expresión y de pensamiento de los ‘menores’, pero direccionadas por sus padres.

Colombia firma en 1989 la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y la ratifica en 1991. Hasta ese año los derechos de los niños eran solo conocidos y debatidos en estrechos círculos intelectuales y por algunas Organizaciones No Gubernamentales (ONG); los derechos del niño llegan al país como un discurso externo que se adopta formalmente sin haber discutido, ni apropiado su significado.

1991 es un año muy importante para el país porque se firma una nueva Constitución que define a Colombia como un Estado Social de Derecho, y a su sistema político como una democracia participativa, estableciéndose la participación como un derecho fundamental e incorporándose a la Constitución los tratados internacionales de derechos humanos. En su artículo 44 la Constitución incorpora contenidos de la CDN, incluyendo el derecho a la libre expresión de opinión. El país, que venía de una fuerte tradición clientelista y caudillista, con un poder político y económico concentrado en una élite excluyente y con un alto nivel de corrupción, abre con la nueva Constitución un espacio para la participación ciudadana en la vida social y política.

Se da la paradoja en ese momento histórico de que el país incorpora a su marco constitucional el discurso de derechos y simultáneamente consolida políticas neoliberales que restringen el tamaño y las responsabilidades del Estado, desechando la idea de transformarse en un Estado de bienestar, que había sido la mirada que influenció las políticas sociales en años previos. Es por estas disociaciones con las políticas económicas y con las realidades socioeconómicas y culturales que Pilotti (2001, p. 8) afirma que la llegada de la CDN a América Latina fue la circulación de un texto sin su contexto.

Después de la Primera Cumbre Mundial por la Infancia, el país lanza el Plan Nacional de Infancia y Adolescencia (PAFI) y promueve la creación de planes a nivel territorial, objetivo este último que no se logra. El Plan nacional era más un listado de intenciones que la expresión de una política pública efectiva por lo que tuvo pocas realizaciones, sin

embargo, logró colocar en la agenda de gobierno nacional algunos temas de infancia y adolescencia, particularmente los relacionados con los derechos de protección.

En la década del 90 es importante también la expedición de la Ley general de educación, la cual establece la participación de los estudiantes en los Consejos directivos escolares y la elección de personeros en todas las instituciones educativas, abriendo un espacio a que las opiniones de los estudiantes sean escuchadas, lo que entra en contradicción con la concepción paternalista existente en el sector y con los modelos pedagógicos predominantes

Dice Gabriel García Márquez (1994, p.4) que “somos dos países: uno en el papel y otro en la realidad”, evidencia de ello es que en esta década se expiden normas que reglamentan la participación de niños y niñas, se lanzan algunas directrices de política pública en este sentido y se empieza a dar un cambio discursivo en algunos funcionarios, pero la participación real de niños y niñas no cambia significativamente, ocurre lo que caracterizó Bustelo (1999): “Existe un creciente contraste entre el ritual declarativo y el hecho de que las propuestas no se traducen en compromisos, programas y medidas políticas de acción concreta...”.

Afirmaba Cajiao a finales de la década que continuaba vigente en el país “una visión tradicional del niño, que hace común que el grueso de adultos todavía no valore y potencien las capacidades del niño para contribuir en su desarrollo personal, en el de su familia y en el de su comunidad” (1998). Predominaban entonces formas de participación limitada, como convocatorias a eventos públicos donde se trataba algún tema relacionado con la niñez, simulacros de elecciones o su utilización para justificar decisiones que ya habían sido tomadas (UNICEF- Federación Colombiana de Municipios, 2003). El informe complementario al Comité de Derechos de los Niños que analizaba el final de este periodo concluía:

Aunque se han realizado algunos avances en materia de permitir la expresión de los niños y las niñas... éstas son experiencias aisladas en las que participan pocos de ellos. Falta una política estatal clara al respecto... Tanto en la familia como en la escuela la palabra del adulto sigue prevaleciendo sobre la de los niños, las niñas o los jóvenes... Aún no existen mecanismos claros que permitan hacer realidad el derecho a la libre expresión en espacios cotidianos (Observatorio sobre Infancia-Save the Children-Visión Mundial-Plan Internacional, 2005, p.29)

Es de resaltar en esta década el papel que jugaron las ONG nacionales e internacionales y UNICEF en la promoción del derecho a la participación en el país, así como la creación a través de la Ley de Juventud (1997) de los Comités municipales y departamentales de juventud, en los cuales pueden participar adolescentes desde los 14 años. Esta década se puede caracterizar como aquella en que se empieza a dar la palabra y a escuchar la voz de niños, niñas y adolescentes.

Comenzando el siglo XX se desarrolla una campaña electoral en la cual se impulsa por UNICEF y otras organizaciones que trabajan con la infancia la campaña *'Los niños no pueden votar, pero usted si puede votar por los niños'*, con la cual se promueve que los temas de infancia y adolescencia tengan un lugar relevante en la agenda pública departamental y municipal, lo que no había ocurrido hasta entonces. Una vez elegidos los nuevos mandatarios se publican las *'Cartas para los nuevos gobernantes'* (UNICEF, 2000), con las cuales se busca promover que en los planes de gobierno se considere prioritario el interés superior del niño, una de esas cartas se refiere al derecho a la participación y en ella se promueve no solo escuchar su voz, sino que esta sea tenida en cuenta en las decisiones de política local.

Los temas de infancia y adolescencia empiezan a ser incluidos en algunos de los planes de gobiernos municipales, generalmente ligados a temas de familia y con miradas centradas en derechos

económicos, sociales y culturales y en derechos de protección, aunque se menciona que la voz de los niños debe ser escuchada. Se desarrollan entonces experiencias como *'concejales por un día'* o *'consejos locales de niños'* y se impulsan los consejos municipales y departamentales de juventud, donde la voz de los niños, niñas y adolescentes es escuchada, aunque no sea muy tenida en cuenta.

Por otra parte, las ONG promueven en los espacios locales donde tienen injerencia procesos participativos que son de más largo plazo y tienen mayor continuidad que los impulsados por las entidades públicas. Es relevante el hecho de que se busca dar participación a sectores que han sido tradicionalmente excluidos por vivir en condiciones de pobreza, marginación y vulneración de derechos.

La representatividad es en ese momento un tema polémico, en pocas ocasiones los niños son elegidos por sus compañeros, generalmente son designados a dedo por sus maestros o por los funcionarios de las instituciones públicas o privadas a cuyos programas están vinculados; estos niños reciben una capacitación y un acompañamiento por parte de funcionarios que los empoderan en los temas de derechos, son un limitado grupo que aparece representando a los otros niños o a las instituciones u ONG que los capacitaron. Es un modelo que se podría caracterizar como de participación por delegación selectiva intencionada.

Este periodo tiene además como telón de fondo la dinámica internacional iniciada en la última década del siglo XX orientada a fortalecer los consensos y compromisos con los derechos de los niños en las agendas políticas de los diferentes países y que se expresa en tres declaraciones adoptadas por la comunidad de naciones al iniciar el nuevo siglo: El mundo justo para los niños, Objetivos de desarrollo del milenio y Educación para Todos.

Un papel importante en el impulso a la participación infantil y adolescente cumple la estrategia Hechos y Derechos, impulsada por una alianza entre instituciones del Estado, UNICEF, la Federación de Gobernadores y la Procuraduría General de la Nación.

El derecho a la participación es un derecho clave, es garantía de los demás derechos y fortalece en los NNA la capacidad de reflexión personal y colectiva, estimula el reconocimiento de opciones, les permite pensar en el largo plazo y mejora su capacidad para interesarse y actuar en los asuntos colectivos y públicos. Su ejercicio les permite incidir y aprender a confiar. Sin embargo, es un derecho poco reconocido que debe promoverse a lo largo de todo el ciclo vital... (Estrategia Hechos y Derechos, 2008, p. 9).

Esto expresa un documento producto de la Mesa Interinstitucional de Participación Infantil y Juvenil, constituida como parte de la estrategia “con el fin de que sus voces sean escuchadas y tenidas en cuenta donde se toman decisiones que influyen en su calidad de vida” (Estrategia Hechos y Derechos, 2008, p. 10)

Esta Mesa de trabajo plantea seis claves para promover que la participación pase de ser un derecho a ser un hecho que son: que sea a cualquier edad, en condiciones de equidad, en múltiples escenarios, niveles y formas, en un ambiente favorable, de modo autónomo, integral y continuo y con un impacto real (Estrategia Hechos y Derechos, 2008 p. 7).

Hechos y Derechos propone y desarrolla una serie de iniciativas, tanto de consulta para la formulación de las políticas, como de participación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en los diferentes encuentros de gobernadores que se realizaron. Se da en la Mesa una discusión sobre quienes representan la voz de todos los niños, niñas y jóvenes, pasándose de unos pocos delegados formales que se pretendía representaban a todos los niños del país, asignados por una sola organización, a tener delegados de diferentes departamentos, con participación de personas con discapacidad, minorías indígenas y afrocolombianas, así como de víctimas del conflicto armado que vivía el país. Se logra que su voz sea escuchada por los gobernantes, lo que, si bien no garantizaba que fuera tenida

en cuenta, abre un nuevo espacio político. “La preocupación de los chicos ha sido que hay cosas que ya las han venido diciendo de manera reiterada y que parece no haber cambios en la situación”, expresaba uno de los integrantes de la Mesa de Participación (Observatorio sobre Infancia, 2011, p. 60), constituyéndose lo que Hart (1993) llamaría una participación simbólica, en la que se les da a los niños la oportunidad de expresarse pero en realidad tiene poca o ninguna incidencia y poca oportunidad, o ninguna, de formular sus propias opiniones.

En esta década, después de un largo proceso de debates e intentos fallidos, el Congreso Nacional aprueba el Código de la Infancia y la Adolescencia, ley nacional que aplica en el país lo establecido en la CDN. El Código en su artículo 31 expresa:

Para el ejercicio de los derechos y las libertades consagradas en este Código los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a participar en las actividades que se realicen en la familia, las instituciones educativas, las asociaciones, los programas estatales, departamentales, distritales y municipales que sean de su interés. El Estado y la sociedad propiciarán la participación activa en organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, cuidado y educación de la infancia y la adolescencia.

El Código desarrolla el derecho a la participación, sin embargo no aborda el derecho a que su opinión sea tenida en cuenta, ni menciona la ciudadanía de la infancia y la adolescencia; su desarrollo más importante en cuanto a participación es el derecho a participar en las políticas territoriales “*que sean de su interés*”, yendo más allá de la Convención que plantea la participación en los asuntos que “*afectan al niño*”, es relevante también que no establece ninguna restricción según edad o madurez.

Se desarrollan en este decenio diferentes iniciativas como la estrategia *'Los jóvenes tienen la palabra y le proponen al país'* del ICBF, en la cual participaron niños y niñas de diferentes regiones del país, y la participación de jóvenes colombianos en el proyecto internacional Parlamento Juvenil. Este tipo de experiencias, como otras desarrolladas en algunas regiones, si bien son significativas para quienes participan, se limitan a un número pequeño de niños, niñas y adolescentes.

En esta década varias administraciones municipales y departamentales, como resultado tanto de la influencia de la Estrategia Hechos y Derechos, como de la presión de la Procuraduría General de la Nación, empiezan a visibilizar los problemas que afectan a la infancia y la adolescencia y proponen estrategias para enfrentarlos a través de sus políticas. Allí entra tangencialmente la garantía del derecho a la participación.

Al final de la década, por exigencia de la Procuraduría General de la Nación, se empiezan a desarrollar procesos de rendición pública de cuentas sobre la garantía efectiva de los derechos de niños, niñas y adolescentes por parte de las administraciones departamentales y municipales, en estos procesos se promueve la participación de niños, niñas y adolescentes, quienes evidencian su interés, su capacidad de escucha, reflexión y análisis crítico, si bien para los gobernantes este es más un formalismo que una real rendición de cuentas.

Una encuesta realizada a principios de la segunda década de este siglo evidencia que producto de los desarrollos en los 20 años de vigencia de la Convención y los 5 años de vigencia del Código, hay un cambio hacia un mayor reconocimiento de la participación de niños, niñas y adolescentes, quienes opinaron que: en su casa o familia sus opiniones son tenidas en cuenta siempre 37,4%, algunas veces 54,1% y nunca 8,5%; en el ámbito escolar esta proporción es de 25,7% siempre, 59,3% algunas veces y 15% nunca, en cambio en el ámbito del barrio y la ciudad se invierte el orden de estas proporciones:

11,4% considera que son tenidos en cuenta siempre, 38,1% algunas veces y 50,5% nunca (Alianza por la Niñez Colombiana, 2014).

En el caso de Bogotá, se da un proceso de inclusión de los derechos de niños, niñas y adolescentes en la agenda política de la ciudad durante las dos décadas. La primera administración de este siglo, hace un énfasis en el desarrollo de las competencias ciudadanas, aspecto en el cual la educación juega un lugar esencial, se producen tanto en la formulación como en la rendición de cuentas de la política una serie de encuentros del alcalde con los niños, niñas y adolescentes de la ciudad y se hace un primer intento de recoger su voz. La segunda administración se compromete con una política pública municipal de infancia y adolescencia, el documento de dicha política expresa que “reconocer a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos implica partir de su condición de actores transformadores de su propia realidad” y se propone entre sus tareas “generar y fortalecer organizaciones de niños, niñas y adolescentes y su participación en diferentes escenarios”, así como promover y financiar “iniciativas de desarrollo propuestas por los niños, niñas y adolescentes” (Alcaldía Mayor, 2004), se realizan en el transcurso de la administración varios encuentros ciudadanos de niños y niñas, tanto a nivel de la ciudad como de sus distintas localidades. Este proceso es continuado por las siguientes administraciones, en las que además se crean los consejos distritales y locales de niños y niñas.

DEL DICHO AL HECHO HAY MUCHO TRECHO, HALLAZGOS DE LAS INVESTIGACIONES

Este proceso hasta aquí presentado es analizado en la investigación de tesis doctoral del autor de este artículo, la cual recoge estos desarrollos de la participación (encuentros con las autoridades, rendiciones de cuentas con su participación, foros y eventos donde ellas y ellos participaron, creación de consejos de niños y niñas, estrategias de comunicación en las que son actores centrales,

vinculación a la red de ciudades de niños y niñas, etc.), haciéndose la pregunta sobre qué tanto avance real en la garantía del derecho a la participación representan estas acciones (Durán, 2016. p. 881). Encontrando que un obstáculo importante para avanzar en la garantía del derecho a la participación, es la diversidad de concepciones que tiene el grupo de funcionarios públicos, los cuales tienen diferentes orígenes y trayectorias vitales y diferentes concepciones sobre infancia y adolescencia, así como distintas miradas sobre lo que son los derechos y lo que es la participación social, la cual para muchos de ellos se da solo a través de espacios formales. Hay un aparente consenso teórico en torno a los derechos, el cual no se ve reflejado necesariamente en las políticas y acciones que implementan. Los funcionarios usan expresiones como “*se civiliza a los niños*”, “*se les da voz a los niños*”, que dejan ver concepciones de minoridad e incapacidad y reflejan que hay una distancia entre el discurso y el hacer de las políticas.

Niños, niñas y adolescentes son escuchados solo en momentos coyunturales, según lo consideren pertinente los funcionarios de la administración, generalmente su voz llega a las instancias decisorias por la mediación de expertos que cumplen un particular rol de traductores de las voces de los niños, niñas y adolescentes al lenguaje adulto y viceversa. Se presenta una tensión entre un discurso de ciudadanía y una concepción tradicional que asume a niñas, niños y adolescentes como objetos de las políticas, como receptores pasivos de servicios y acciones, decididas por adultos que si son competentes para hacerlo. Como lo señala Galvis (2006), el discurso de ciudadanía infantil y adolescente se tropieza “con las categorías que fundamentan la definición de sujeto de derechos en el orden jurídico tradicional, como son la autonomía, la voluntad, el interés y el arbitrio... la discusión se centra en la posesión por parte de los niños, las niñas y los adolescentes de estas facultades” (p. 41).

Si bien el país ha venido aceptando e incluyendo progresivamente la participación primero de los jóvenes y los adolescentes y después de

los niños y niñas en edad escolar, la participación en los primeros años de la vida se empieza apenas a plantear como estrategia de política pública en años recientes. Es así como la política nacional de primera infancia De Cero a Siempre incluye entre las 8 realizaciones centrales que niños y niñas “*Expresen sus sentimientos, ideas y opiniones en sus escenarios cotidianos y estas son tenidas en cuenta*”, generándose un Lineamiento Técnico de Participación y Ejercicio de la Ciudadanía en la Primera Infancia en el cual se plantea la consideración de “los niños y las niñas, desde su nacimiento, como ciudadanas y ciudadanos y como interlocutores válidos y legítimos” (De Cero a Siempre, 2013, p. 7).

Por otra parte, en el año 2013 se estableció la creación a nivel nacional de las Mesas Municipales de Infancia, Adolescencia y Familia, una de cuyas funciones es:

Promover la participación significativa de niñas, niños y adolescentes en los diversos ámbitos donde estos se desenvuelven dentro de su jurisdicción territorial y en el Sistema Nacional de Bienestar Familiar, tanto en lo referente al desarrollo de políticas públicas de infancia y adolescencia, como al seguimiento del Servicio Público de Bienestar Familiar. (ICBF, 2013)

Si bien estas han funcionado de manera intermitente, se han constituido en un espacio para pensar y promover la participación. Igualmente se establece que cada municipio debe definir una instancia de participación de niños, niñas y adolescentes, si bien estas instancias se han creado solo en algunos municipios, han demostrado que incluir las nuevas voces ciudadanas es beneficioso para las políticas.

Recientemente se han producido varios documentos públicos sobre participación, como son: el ‘*Protocolo para la participación de niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado*’, emitido por las instituciones encargadas de su atención y el ‘*Lineamiento para la participación de niñas, niños y adolescentes en la atención y la gestión del sector salud y protección social*’, emitido por el Ministerio

de Salud. Evidencia que en instancias de dirección del nivel nacional existe un interés en promover y desarrollar la participación infantil y adolescente.

En el año 2017 se expide la resolución mediante la cual se establece la conformación y funcionamiento del Consejo Asesor y Consultivo de Niños, Niñas y Adolescentes del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF– (la institución que coordina en el país las políticas públicas de infancia y adolescencia), con el carácter de órgano consultivo, el cual está conformado por 2 representantes de cada una de las seis microrregiones del país con edades entre los 9 y los 17 años con las siguientes características:

Número equilibrado de hombres y mujeres, representatividad étnica, de género, condición socioeconómica, procedencia territorial y discapacidad, que en su comunidad se destaquen y se les reconozcan sus alcances obtenidos, en temas de participación, promoción y garantía de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes (ICBF, 2017).

En una investigación reciente de la autora de este texto, se realizó un análisis a profundidad para determinar las condiciones familiares, sociales, culturales y estatales que hacen parte del contexto del ejercicio de la participación de dos integrantes de este Consejo (Cabrera, 2017). En sus relatos de vida, se logró identificar que su experiencia de participación condensa el reflejo de los procesos políticos que se viven en el país, encontrándose una tensión entre el ejercicio de relaciones de poder por la institucionalidad política y el diálogo abierto y espontáneo que se abre desde los lenguajes y experiencias propios de la niñez.

La investigación pretendió desarrollar un proceso de reflexión y meta-cognición con las dos consejeras sobre el derecho a la participación, para ir más allá de la comprensión que se tiene de elegir y ser elegido en representación de un sector de la sociedad

-en este caso definido por la edad-, entendiendo que la participación representativa no abarca la complejidad del ejercicio de este derecho y mucho menos la construcción de ciudadanía.

Para las consejeras el hecho de asumir la vocería de personas reales (niños y niñas) se constituye en una gran responsabilidad, implica asumir una identidad política cuya aproximación al poder se define desde un orden jerárquico, marca un adentro y un afuera, da cuenta de un pacto social (entre el pensamiento infantil y el diálogo con el adulto tomador de decisiones) las ubica en una clara distinción jerárquica desde la sociedad civil ante el Estado, tal cual se ha venido consolidando en la vida política del país desde la Constitución del 91, en la cual se instala la idea de participación popular a partir de la incidencia en organismos consultivos, los cuales actúan con frecuencia como aparatos de legitimación de un sistema político y no como garantes de la vida, honra y bienes de la ciudadanía, desconectándose los representantes de la comunidad de su pertenencia a un grupo identitario, haciéndose evidente la contradicción entre representación y participación.

Se exploraron también los procesos de socialización primaria, entendiendo que estos determinan la noción de democracia y ciudadanía que construyen niños, niñas y adolescentes, configurando identidades políticas y, sobre todo, definiendo la perspectiva ética del sujeto. En este sentido, la manera como se definen los valores comunes, se construyen los acuerdos sociales y se establecen los mecanismos para la toma de decisiones son fundamentales en la experiencia de vida; estos equipamientos se reflejan en las relaciones de poder que se viven durante los procesos de desarrollo y las relaciones que se establecen a nivel familiar, social y cultural, mediadas por el lenguaje articulado y el descubrimiento del mundo en la interacción sensible y afectiva con el otro y lo otro, quedando profundamente marcadas en el inconsciente individual. Estas son las bases con que las consejeras enfrentan una ruptura entre la identidad propia y la identidad colectiva de sus representados. Estas experiencias definen

sus comportamientos frente a los asuntos públicos, inclinándose con frecuencia por los imaginarios tradicionales de organización jerárquica, haciendo casi imposible romper el círculo desigual de la comunicación Estado ordenador-sociedad civil dependiente.

Por ello, una de las conclusiones de esta investigación consiste en la necesidad de revisar las dinámicas de construcción de comunidades políticas desde los primeros años de vida, haciéndose importante no diferenciar la acción pública de la dimensión personal y hacer de lo personal un asunto político, entendiendo que la democracia implica un elemento de confrontación permanente de acción-reacción que se traduce en el debate ciudadano.

A MANERA DE CONCLUSIONES

Los marcos normativos y teóricos desarrollados en las últimas tres décadas han posicionado un discurso sobre el desarrollo infantil y los derechos del niño que pretende promover el desarrollo de capacidades y el uso de lenguajes incluyentes que promuevan su participación. Sin embargo, con el modelo de representación desarrollado, en la práctica se generan rupturas entre lo que se plantea desde la teoría y el imaginario que se fomenta en niñas, niños y adolescentes cuando se replican escenarios adulto-céntricos.

Queda entonces la preocupación sobre la participación ciudadana para el universo de la infancia y la adolescencia, quienes al apropiarse este sistema representativo pueden fácilmente reproducir prácticas y lenguajes propios del ejercicio de la política como tradicionalmente se ha vivido en el país, los cuales dejan la dimensión ética por fuera de la reflexión política y tienen efectos de descreimiento en los gobernantes y en la democracia.

Tras analizar la trayectoria de las apuestas que el país ha dado para garantizar el derecho a la participación se evidencia una visión restringida del mismo en las instituciones y sujetos que lo promueven. Se han dado una importante cantidad de procesos que

generan posibilidades de participación en el marco de estrategias que resultan coyunturales frente a las necesidades de la gestión pública, los cuales sin una reflexión sobre el derecho a la participación y el ejercicio de la ciudadanía más allá de la democracia clásica, no logran aún trazar nuevos modelos en los que emerjan ciudadanía autónomas, críticas, libres; en este camino es necesario revisar los criterios que desde el mundo adulto estamos proponiendo a los niños, niñas y adolescentes, reconocer que les invitamos a jugar a modelos de democracia restringida que manejamos los grandes, generando con ello visiones limitadas de ciudadanía.

Sigue vigente entonces la necesidad de construir procesos autónomos que vinculen a muchas niñas, niños y adolescentes, que llamen a equilibrar las jerarquías; procesos donde sea más importante la red de la iniciativa que el ejercicio del control, para que surjan encuentros y diálogos democráticos en condiciones que den cuenta de un ejercicio ético de escucha e interlocución que permita la autocrítica, la libertad y especialmente la posibilidad de tomar decisiones. Antes que construir más espacios de participación formal, es necesario hacer una reflexión sobre el limitado papel actual de la participación de niños, niñas y adolescentes en los cuerpos consultivos de la democracia representativa, así como sobre la importancia de promover ejercicios permanentes de participación ciudadana y reconocimiento de los derechos humanos en los entornos donde transcurre su vida cotidiana para dar el salto del discurso al ejercicio real de ciudadanía.

REFERENCIAS

Alcaldía Mayor de Bogotá (2004). *Quiéreme bien, quiéreme hoy. Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes 2004-2008*. Bogotá. DABS.

Alianza por la Niñez Colombina (2014). *Informe complementario al IV y V informes periódicos de la República de Colombia al Comité de*

Derechos del Niño correspondiente al periodo 2006-2010. Bogotá: Alianza por la Niñez Colombiana.

Bustelo, E. (1999). Pobreza moral. Reflexiones sobre política social amoral y la utopía posible. En: UNICEF. *Infancia y política social*. México. UNICEF. pp. 15-39.

Cabrera, A. (2017) *¿Qué hace alguien como yo, en un universo como tú? Condiciones familiares, sociales, culturales y estatales que garantizan el derecho a la participación de niñas, niños y adolescentes en Colombia*. Tesis de Maestría en Infancia y Cultura. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. En: <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/6790>

Cajiao, F. (1998). Niños y jóvenes como ciudadanos de pleno derecho. En: *Actas del seminario La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención de los Derechos del Niño: visiones y perspectivas*. Bogotá. UNICEF.

De Cero a Siempre (2013). *Lineamiento Técnico de Participación y Ejercicio de la Ciudadanía en la Primera Infancia*. Bogotá. Presidencia de la República.

Durán, Strauch, E. (2017). Derechos de niños y niñas: del discurso a la política local. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2). pp. 879-891.

Estrategia Hechos y Derechos (2008). *Participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Seis claves*. Bogotá. Procuraduría General de la Nación.

Galvis, L. (2006). *Las niñas, los niños y los adolescentes. Titulares activos de derechos*. Bogotá. Ediciones Aurora.

García Márquez, G. (1994). *Por un país al alcance de sus niños*. Bogotá. Editorial Sudamericana.

Gobierno de Colombia (2006). *Ley 1098 Código de la Infancia y la adolescencia*. Bogotá.

Hart, R. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. En *Ensayos Innocenti* No. 4. Bogotá. Unicef.

ICBF (2013). *Manual Operativo del Sistema Nacional de Bienestar Familiar*. Bogotá. ICBF.

ICBF (2017). *Resolución 1260 de 2017*.

Observatorio sobre Infancia Universidad Nacional, Save the Children, Visión Mundial, Plan Internacional (2005). *Colombia: en deuda con su infancia. Informe Complementario al Informe del Estado Colombiano al Comité de Derechos del Niño 1998-2003*. Bogotá.

Observatorio sobre Infancia Universidad Nacional de Colombia (2011). *Informe final de sistematización Estrategia Municipios y Departamentos por la Infancia, la Adolescencia y la Juventud. Hechos y Derechos*. Bogotá. Inédito.

Pilotti, F. (2001). *Globalización y Convención de los Derechos del Niño: el contexto del texto*. Santiago de Chile. CEPAL.

UNICEF (2000). *Cartas a los nuevos gobernantes*. Bogotá. UNICEF.

UNICEF, Federación Colombiana de Municipios (2003). *Un árbol frondoso para niños, niñas y adolescentes. Una propuesta para gobernar con enfoque de derechos*. Bogotá. UNICEF.

CAPÍTULO 3

PARTICIPAÇÃO E PROTAGONISMO DA JUVENTUDE: EXPERIÊNCIAS EM SOCIOEDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

*Maria de Fatima Pereira Alberto
Fernanda Cavalcanti de Medeiros
Ilana Lemos de Paiva*

INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é a apresentação de ações de organização, participação e protagonismo com jovens em cumprimento de medidas socioeducativas no Brasil, particularmente em dois estados do Nordeste, Paraíba e Rio Grande do Norte. São ações gestadas a partir do espaço acadêmico da pesquisa e da extensão, mas cuja materialidade se dá juntamente com organizações de defesa dos direitos humanos, com famílias, adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas.

A responsabilização do(a) adolescente a quem se atribui a prática de ato infracional no Brasil tem como aparato jurídico o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/1990) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE – Resolução Conanda nº 119/2006 e Lei nº 12.594/2012). De conformidade com o ECA, a transgressão cometida pelos adolescentes (pessoas na faixa etária de 12 a 18 anos) é considerada um ato infracional, inimputável, devendo ser submetido às Medidas Socioeducativas (MSE) e, de acordo com a necessidade, às medidas protetivas do Art. 101 que versam sobre o fortalecimento de vínculos afetivos, familiares e comunitários e acesso às políticas de saúde e educação.

O ECA estabelece, de acordo com o artigo 112, seis medidas socioeducativas: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade, internação em estabelecimento educacional. As medidas aplicadas deverão considerar a capacidade do(a) adolescente para cumpri-las, bem como as circunstâncias e a gravidade das infrações cometidas (Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990).

A *medida de advertência* é aplicada pelo juiz responsável através de uma admoestação verbal. A *obrigação de reparar o dano* é uma medida aplicada nos casos em que o ato infracional acarretou em danos patrimoniais, devendo o adolescente restituir, ressarcir o dano ou compensar o prejuízo da vítima. A *prestação de serviços à comunidade* diz respeito à realização de tarefas de forma gratuita, de interesse geral. A *liberdade assistida* é aplicada pela autoridade competente com a finalidade de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente. O *regime de semiliberdade* é aplicado desde o início àqueles que se encontram privados de liberdade e/ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitando a realização de atividades externas, independente de autorização legal. A *internação em estabelecimento educacional* constitui medida privativa de liberdade.

Temos, no Brasil, um sistema socioeducativo que viola gravemente direitos humanos dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e de seus familiares, especialmente os que cumprem medidas restritivas de liberdade. Tais violações se explicitam no contexto das unidades de privação de liberdade, conforme denunciado por diversos organismos (CNMP, 2013; SDH, 2012). Nesse sentido, visando superar as violações de direitos e potencializar o viés educativo do atendimento ao adolescente autor de ato infracional, como dissemos, foi construído por diversos atores governamentais e da sociedade civil, o Sinase, promulgado como Lei nº 12.594/12.

O Sinase regulamenta o atendimento ao adolescente autor de ato infracional, define os princípios, regras e critérios para a

execução das medidas socioeducativas, considerando parâmetros arquitetônicos das unidades e diretrizes pedagógicas para seu funcionamento. Determina o princípio da incompletude institucional, o qual estipula a integração com as demais políticas públicas de educação, saúde, assistência social, cultura, lazer, esporte e capacitação para o trabalho. As contribuições para atender às necessidades de cada um(a) dos(as) adolescentes devem estar definidas no Plano Individual de Atendimento (PIA).

As MSE objetivam a responsabilização do(a) adolescente pelo ato infracional praticado, através da restrição ou privação da liberdade, mas também definem as atividades de caráter pedagógico, nas quais devem ser priorizadas ações socioeducativas (Costa, 2015) que objetivam promover direitos e minimizar o efeito punitivo das MSE. Bisinoto, Oliva, Arraes, Galli, Amorim e Stemler (2015) questionam a ausência de definição teórica do conceito socioeducativo presente no ECA e, posteriormente, na lei do Sinase. Embora estes dispositivos representem avanços significativos na afirmação dos direitos de crianças e adolescentes e na aplicação de medidas aos adolescentes, não definiram os tipos de ações a serem desempenhadas de modo a promover o desenvolvimento dos adolescentes.

No que tange especificamente ao estado da Paraíba e do Rio Grande do Norte¹, guardadas as singularidades locais, o sistema socioeducativo apresenta elementos e situações comuns à realidade de precarização e violações de direitos que ocorrem na socioeducação em todo o território nacional. A seguir, destacam-se experiências junto a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, nos dois estados, com foco na participação política dos adolescentes e seus familiares, assim como na defesa e garantia de direitos.

1 A Paraíba e o Rio Grande do Norte são estados localizados no Nordeste do Brasil.

UMA EXPERIÊNCIA NA PARAÍBA

As atividades extensionistas tentam empoderar os sujeitos envolvidos para que participem, reflitam sobre suas realidades, tornem-se conscientes e reivindiquem a garantia de seus direitos, através da participação política e de ações objetivas no cotidiano; quiçá se tornem condutores de processos de mudanças (Iulianelli, 2003). Mas o protagonismo que se tenta trabalhar não é o do ator isolado, para quem todos os demais se voltam, não é a construção de lideranças, mas a participação e a ação coletiva com vistas à cidadania.

Na Paraíba, identificou-se um conjunto de problemas que envolvem a execução das medidas socioeducativas, tais como: (1) superlotação do sistema socioeducativo de privação de liberdade, levando ao questionamento sobre em que medida haveria uma prevalência da aplicação da medida de internação por parte do poder judiciário; (2) denúncias feitas por órgãos de defesa dos direitos humanos e familiares de violações de direitos e torturas praticadas por agentes públicos no interior das unidades de internação (CEDH, 2015a; CEDH, 2015b); (3) identificação da existência de uma territorialização que legitima, por meio dos discursos e práticas separatistas, a existência de facções entre os adolescentes de João Pessoa; (4) dificuldade na viabilização de fato da socioeducação, definida pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) como “ações educativas que visem a formação da cidadania” (Secretaria Especial dos Direitos Humanos [SEDH], 2006, p. 53), mas que fica restrita ao aspecto da medida socioeducativa, compreendida como ação sancionatória, de responsabilização e restritiva legal; (5) falta de formação continuada dos atores socioeducativos, bem como de todo o corpo de profissionais; (6) desconhecimento do sistema de justiça (do judiciário, do ministério público, da defensoria pública) da realidade dos adolescentes e jovens e das condições de execução das medidas socioeducativas de internação e de meio aberto; (7) a percepção da forma como se dá a relação da justiça com o meio

aberto que se restringe ao encaminhamento e repasse pelo primeiro da demanda para o serviço e a cobrança do cumprimento da ação, limitando a função do meio aberto a cumprir as determinações da justiça, tornando-se fiscalizador e executor da medida socioeducativa.

Esses aspectos levaram à reflexão de que se fazia necessário um movimento de denúncia, mas precisava ser mais do que isso, era primordial o confronto com essa realidade por parte dos diversos atores envolvidos (poder judiciário, poder executivo e movimentos sociais) e de transformação, que precisaria ser feito juntamente com os adolescentes. Compreendia-se que a transformação passava pelos atores envolvidos, mas precisava acontecer com a participação dos adolescentes. Esse era um dos desafios: compreendia-se que eles precisavam participar, que seria necessário garantir a participação deles, garantir suas falas e a escuta delas pelos agentes públicos do Estado e da sociedade civil responsáveis pela execução das medidas e pela garantia dos direitos.

Acreditava-se que os adolescentes conhecendo o funcionamento da estrutura social desigual que os criou, pudessem ser livres e autônomos para mediante a consciência política transformá-la. Mas e os adolescentes, o que achavam disso? Vislumbrou-se que então precisávamos dialogar com eles sobre tudo isso. Sobre as violências e violações que sofriam, sobre seus direitos garantidos nas Leis, mas não efetivados. Dentre os não efetivados, o de participação (Artigo 12 da Convenção Sobre os Direitos da Criança), o de ser protagonista de suas histórias.

Na Paraíba, algumas ações de protagonismo com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas vêm sendo desenvolvidas pelo Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre o Desenvolvimento da Infância e Adolescência (NUPEDIA) desde 2013, inicialmente no meio aberto e posteriormente no meio fechado. Em 2013 iniciamos as atividades de extensão com adolescentes e jovens em cumprimento de medidas em meio aberto no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). O CREAS executa as políticas de proteção

especial, na média complexidade. Um dos diversos serviços oferecidos por essa instituição consiste no acompanhamento do adolescente que está em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, abarcando a liberdade assistida e a prestação de serviços à comunidade (PSC). Continuamos as atividades de extensão em 2015 e 2016, desta feita, com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de internação em uma das Unidades existentes em João Pessoa, capital do estado da Paraíba.

As atividades de extensão têm como objetivo contribuir com o incentivo, desenvolvimento da participação e do protagonismo de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e seus familiares. Têm feito uso de várias ferramentas metodológicas que vão desde rodas de diálogos, reuniões com adolescentes, familiares, profissionais, gestores, sistema de garantia de direitos (SGD), elaboração de abaixo-assinados, debates contra maioridade penal, audiência pública, formação de pesquisadores entre adolescentes que cumprem medidas de internação e justiça restaurativa que emergiram tendo em vista a importância de discutir novas práticas que trazem em seu escopo o protagonismo.

Nossas ações partiram da concepção de que o adolescente é um sujeito de direito, que a sociedade construiu essa perspectiva por entender que é um sujeito em processo de desenvolvimento e que, para tal, carece de uma série de elementos que lhes assegurem o direito à convivência familiar e comunitária, à educação, à saúde, à formação profissional, ao lazer, à cultura e à participação política. Nesse sentido, a viabilização desses direitos passa inexoravelmente pela garantia de acesso a esses elementos. É neste aspecto que entra a extensão, entendida como ação-práxis-crítica. Nossa ação se concretiza mediada pela extensão, entendida como elo articulador do ensino e da pesquisa, um ente concreto de mediação e devolução à sociedade e também de comunicação, nos moldes de Freire (1983), do diálogo. Crítica significa que a realidade seja tomada na sua totalidade, complexidade e, de modo dialético, a contemplar os movimentos e contradições “voltados

ao investimento em ações, processos e relações que se contraponham às diferentes formas de injustiça e desigualdade social e, portanto, às suas causas político-econômicas concretas” (Delari, 2004, p. 3).

As violências que esses adolescentes sofriam quando estavam em liberdade ou as que sofrem dentro das instituições do Estado, sempre foram um dos principais pontos levantados por eles ao longo dos encontros, independente do tema proposto. Foi em um contexto de baixa escolaridade; uso de drogas; trabalho infantil; discriminação e abandono, onde a infração aparece como um caminho natural, viável e muitas vezes único, que muitos meninos e meninas cresceram e com ele aprenderam a usar a violência como mediadora de todas as suas relações, onde tudo que possuem foi conseguido com violência e tudo que lhes foi retirado, foi extorquido com violência (Sader, 1987).

Os relatos trazidos pelos adolescentes a respeito da vida em liberdade demonstravam uma realidade em que muitas vezes inexistia a mínima proteção ou garantia dos direitos mais fundamentais, como os relacionados com a saúde, educação, segurança, moradia e conseqüentemente a dignidade humana. As reflexões realizadas nas oficinas, diante disso, eram majoritariamente direcionadas ao empoderamento dos adolescentes principalmente em relação aos seus direitos, sempre tentando buscar maneiras de em conjunto verificar as possibilidades de proteção.

Nesse contexto, os vários temas trabalhados com os adolescentes do Centro Socioeducativo de João Pessoa tiveram papel determinante na visão da medida socioeducativa que os mesmos cumpriam, e lhes fizeram repensar sobre tudo aquilo que estava à sua volta, o porquê da passagem por uma medida socioeducativa, quais as conseqüências e responsabilidades dos comportamentos anteriormente executados, mas também, a noção de direitos, noção essa que possibilitou um empoderamento e uma apropriação daquilo que antes parecia-lhes distante: a ideia de que eles são sim protagonistas das suas vivências e experiências.

Embora de modo focado e às vezes restrito a um grupo, as expressões do protagonismo tomam forma em várias ações que deles emanam. Citamos para efeito do restrito espaço deste artigo, quatro situações: 1) as oficinas quando refletem sobre suas realidades; 2) criação e manutenção do *blog*; 3) práticas restaurativas; 4) atividade de pesquisador² da iniciação científica ensino médio.

A primeira expressão de protagonismo se refere às atividades semanais de extensão. Após refletir sobre suas trajetórias pessoais e de outros adolescentes que cumprem medida eles chegam à constatação de que só tinham duas opções na vida: “matar ou morrer”. Instigados a refletirem sobre o significado disso e as possibilidades que identificavam, eles resistiram muito em identificar outras possibilidades. Justificamos que essas duas eles apresentavam como fatos reais. Então, se essas eles já tinham, que tal tentar pensar em outras? A muito custo apresentaram outras possibilidades: “mudança de cidade”, “mudança de bairro”, “mudança de país”, e “aceitar Jesus”. Mas eles reconheciam que era difícil manter o foco nessas outras possibilidades quando voltavam para “as celas³” e na convivência com os demais companheiros conversavam sobre a vida fora da “prisão⁴” e lembravam que alguns companheiros ao saírem das unidades não passavam sequer um dia vivos, eram assassinados.

A segunda expressão de protagonismo aqui apresentada refere-se à criação de um *blog* cujo protagonismo na prática se deu desde a definição do formato, *layout* e título por eles escolhidos: “Nem tudo está perdido: Nossa voz está ativa”. Protagonizaram as produções dos textos que foram ao ar, nesse caso construídas em oficinas em conjunto com estudantes de jornalismo e mídias digitais já que o fato de estarem cumprindo medida de internação não lhes permitia acessar internet. Os temas escolhidos e trabalhados pelos

2 Nesse caso as atividades não são de extensão, mas de pesquisa. Resolvemos incluir dado o protagonismo dos jovens.

3 Terminologia usada por eles.

4 Terminologia usada por eles.

adolescentes expressam e dão significado às suas vivências e histórias: “ser pai na adolescência”, “sonhos”, “igualdade” e “liberdade”.

Outra expressão desse protagonismo tem se dado através de práticas restaurativas, nos círculos de diálogo e de construção de paz. São momentos nos quais eles dialogam com outros atores, dirigentes do sistema socioeducativo e demais técnicos e profissionais. Suas falas denunciam a violação dos seus direitos, cobram direitos, reivindicam melhorias da infraestrutura, propõem e fazem acordos de paz. Alguns dos Círculos de Construção de Paz por nós realizado, aconteceu a convite do Ministério Público Federal, quando das rebeliões na Unidade para ajudar a refletir sobre a crise e como sair dela. Num dos círculos com os adolescentes, em dado momento da fala dos representantes da instituição gestora da Unidade de socioeducação, o líder dos adolescentes se levantou e disse que estava cansado de ouvir “mentiras e enrolação”; levantou-se para sair, no que os outros imitaram seu gesto. Intervimos no processo discutindo com eles a importância de apresentarem uma proposta. Eles discutiram, construíram e apresentaram uma proposta que foi acordada com o conjunto dos participantes.

O quarto exemplo tem sido uma experiência de formação de pesquisadores de iniciação científica de ensino médio. É uma ação na qual alguns adolescentes integram como bolsistas pesquisadores o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Reiteramos que os pesquisadores em tela são adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. O projeto de pesquisa versa sobre a relação entre o trabalho infantil e o ato infracional. É feita a formação e em seguida eles realizam a coleta de dados, análise e discussão do material, devolução para os participantes e apresentação técnica para atores da Universidade e da Unidade. E o fazem com domínio de conhecimento, empoderamento e reflexão crítica, tornando-se multiplicadores na unidade. Na Paraíba avaliamos que há inúmeras dificuldades na efetivação do SINASE,

porém, as experiências de extensão sinalizam para a viabilidade de desenvolvimento e potencialização de adolescentes e jovens protagonistas em cumprimento de medidas socioeducativas, atores sociais na luta pelos seus direitos.

Além das atividades com os adolescentes e jovens o NUPEDIA tem desenvolvido atividades de formação dos profissionais que atuam na execução de medidas em meio aberto e medidas de privação de liberdade sobre Justiça Restaurativa, também participou na elaboração do Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo da Paraíba e de campanhas contra a redução da idade penal.

A SOCIOEDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO NORTE

Os relatos e experiências que aqui serão compartilhados são provenientes de projetos de pesquisa e extensão do Observatório da População Infantojuvenil em Contextos de Violência, o OBIJUV⁵, que desde sua criação, em 2009, no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), vem desenvolvendo ações no campo do sistema socioeducativo potiguar, bem como da prática profissional junto a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto na cidade de Natal/RN. Antes de tratar de nossas ações, é fundamental contextualizar o cenário da socioeducação potiguar.

No Rio Grande do Norte, a Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEM) foi instalada em 1979 e, a partir de 1994, a administração do sistema socioeducativo ficou sob a responsabilidade da Fundação Estadual da Criança e do Adolescente (FUNDAC), autarquia ligada ao poder estadual. Atualmente, o sistema socioeducativo de restrição/privação de liberdade do RN é composto por nove unidades, sendo cinco na capital – Natal –, uma em Caicó e três em Mossoró, entre internação e semiliberdade masculina e feminina. Assim como na

5 O OBIJUV se organiza atualmente em núcleos temáticos. Além do núcleo socioeducativo possui os seguintes núcleos: Culturas Juvenis, Juventude(s) e Políticas Públicas, Políticas de Atendimento para crianças e adolescentes.

Paraíba, a socioeducação no Rio Grande do Norte vem apresentando graves problemas, que vão desde a estrutura física e falta de recursos humanos e materiais nas unidades, até graves situações de violência física, psicológica e torturas contra adolescentes, que vêm sendo denunciadas por familiares e organismos que atuam na defesa dos direitos de crianças e adolescentes.

No ano de 2010, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) realizou inspeções em unidades de atendimento socioeducativo em diversos estados brasileiros, e sobre a situação do Rio Grande do Norte concluiu que

Em suma, as instalações físicas e o atendimento são completamente impróprios. Os adolescentes que ali cumprem medidas estão privados de praticamente todos os direitos que lhes são conferidos, especialmente o da dignidade da pessoa humana. Não é possível imaginar que se possa alcançar a ressocialização dos jovens em condições como as brevemente descritas (Conselho Nacional de Justiça, 2010, p. 6).

Sobre as condições estruturais das unidades socioeducativas de internação e semiliberdade do Rio Grande do Norte, Medeiros (2015) apontou que a estrutura física destas unidades, de modo geral, era composta por espaços insalubres e que apresentavam graves problemas de higiene, conservação e segurança, tais como alojamentos inundados por água e esgoto, com fiação elétrica exposta e trancados por parafusos, umidade e falta de ventilação, propiciando terreno fértil para uma série de adoecimentos, sendo que essas péssimas condições estruturais e a falta de manutenção das unidades de internação limitavam as possibilidades das práticas educativas, esportivas e culturais. Em relação aos profissionais, foi possível observar que muitos estavam adoecidos pelos sofrimentos vivenciados no contexto do sistema socioeducativo e pela falta de condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho. No que diz respeito à rotina dos(as) adolescentes, a principal problemática, apontada de forma unânime

por familiares e profissionais participantes da referida pesquisa, foi a da ociosidade, que tinha como consequências diretas o aumento no número de conflitos e evasões das unidades.

Diante de tal cenário, o poder judiciário realizou interdições parciais ou totais em todas as unidades de privação e restrição de liberdade do RN, inclusive no Centro Educacional (CEDUC) Pitimbu, unidade masculina que atende adolescentes de Natal e região metropolitana, totalmente interditada em 2012 e reaberta, parcialmente, em 2015, e totalmente em 2017. Com a reabertura das unidades, ocorreram melhorias na estrutura física e renovação dos funcionários por via de processos seletivos simplificados, mas os olhares e práticas de uma arraigada cultura de criminalização e punição permanecem e se colocam como grandes desafios a serem superados na direção de um atendimento voltado, de fato, para processos pedagógicos e construção de projetos de vida que superem as práticas infracionais.

Já as medidas socioeducativas em meio aberto - Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) – são executadas pelo poder municipal⁶, no âmbito dos serviços da política de Assistência Social, especialmente dos Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS). As medidas em meio aberto são importantes mecanismos que devem ser fortalecidos por que acompanham os adolescentes sem privá-los de sua liberdade e da convivência familiar e comunitária, evitando as fortes marcas e cultura histórica de cárcere e punição.

Apesar da própria estrutura e proposta das MSEs em meio aberto representarem avanços em relação à restrição e privação de liberdade, na prática existem também significativas dificuldades na execução das mesmas por questões de falta de estrutura das equipes profissionais e da reprodução da cultura de criminalização dos adolescentes pela rede de serviços que deveria acompanhá-los. Rodrigues (2018) pesquisou a execução das medidas socioeducativas

6 Em João Pessoa também é municipalizada assim como todo território nacional.

em meio aberto nos municípios que compõem a região metropolitana do Natal, e sobre o perfil dos adolescentes em cumprimento de MSE, no ano de 2017, observou que 88% eram do sexo masculino, 66% cumpriam cumulativamente medidas de LA e PSC, 55% cumpriam de modo satisfatório as medidas, tinham idades médias entre 15 e 17 anos, possuíam baixa escolaridade ou eram semianalfabetos, oriundos de realidade socioeconômica de pobreza ou extrema pobreza e a média de letalidade juvenil durante o cumprimento da MSE variava entre os municípios em uma média de 20% a 50%. A referida autora aponta para fragilidade no sistema de garantia de direitos, visto que os serviços da rede não se reconhecem como parte do SINASE e as equipes de assistência social acabam assumindo função hercúlea de tentar abarcar e acompanhar todas as necessidades dos adolescentes e suas famílias no que tange a garantia de seus direitos sociais.

Dentre as ações que vêm sendo realizadas nas medidas em meio aberto de Natal, destacam-se as atividades em grupo com adolescentes e com famílias. No CREAS Sul, espaço de trabalho de uma das autoras deste capítulo, a equipe técnica começou, em 2017, a realizar oficinas semanais com os(as) adolescentes em cumprimento de LA, tendo como temas questões relacionadas aos direitos humanos, tais como diversidades de gênero e orientação sexual, relações raciais, criminalização da pobreza, saúde mental e redução de danos, política e participação social, dentre outros, levantados junto aos jovens participantes e contando com a presença de trabalhadores da rede e movimentos sociais. Periodicamente, são realizadas também atividades de campo e visitas a museus, parques, câmara de vereadores, estádios e espaços culturais e esportivos, no sentido do direito à cidade por parte dos(as) socioeducandos(as), que, por vezes, surpreendem-se ao adentrar em espaços que são públicos, mas que eles não conheciam ou pensavam que não poderiam acessar.

Além das discussões em si, o contato semanal com os(as) adolescentes tem fortalecido os vínculos deles com as equipes que os acompanham, sendo constantes situações de socioeducandos(as)

que encerram a medida e pedem para continuar participando do grupo. Tal situação nos faz pensar que, diferentemente do que muitas vezes se coloca no senso comum, de que estes meninos e meninas “não tem compromisso com nada”, o que falta são espaços em seus territórios onde eles e elas possam se expressar, sentirem-se acolhidos e construir projetos de vida.

Alguns desafios que se colocam na realidade dos(as) adolescentes e das equipes que os acompanham são comuns tanto nas medidas de privação e restrição de liberdade quanto nas de meio aberto. Entre estes problemas destaca-se a precariedade na rede de serviços e garantia de direitos de crianças e adolescentes. A maior parte dos(as) socioeducandos(as) que chega aos serviços ou unidades está fora da escola e, além disso, na maior parte dos territórios periféricos não existem atividades esportivas e culturais públicas disponíveis para a totalidade de adolescentes e jovens, que acabam vivenciando rotinas ociosas e encontrando nas atividades ilícitas os contatos e possibilidades de desempenhar funções e acessar rendas que não conseguem de outras formas.

Outro ponto que merece destaque são as condições em que chegam os(as) adolescentes para o cumprimento das MSE. Quase todos provenientes de comunidades periféricas e famílias que vivem situação de pobreza ou extrema pobreza, estes jovens vivenciam situações graves em seus cotidianos, tais como privação alimentar, falta de documentação básica, violência doméstica, transtornos mentais etc., sendo que na maior parte das vezes não encontram cuidados e proteção na rede, tendo o primeiro contato com o Estado na responsabilização pelos seus atos através do cumprimento das medidas socioeducativas.

Wacquant (2003) explica a emergência do Estado penal a partir da ansiedade social provocada pela insegurança nas condições de trabalho e vida, em que o Estado se coloca como autoridade no campo penal para compensar sua ausência de poder no campo social e econômico. Um dos pilares que sustentam o modelo do Estado

Penal é o discurso da meritocracia, que coloca o indivíduo como único responsável por seu sucesso ou fracasso, tendo tal responsabilidade individual como contrapartida a desresponsabilização do coletivo, da sociedade.

Nesse preocupante cenário de aumento da pobreza e de ausência de um Estado que promova e assegure os direitos sociais, as atividades ilícitas muitas vezes estão colocadas no horizonte dos(as) adolescentes da periferia como uma das poucas possibilidades de acesso a dinheiro e bens de consumo desejados. Além disso, tem ganhado força as facções, grupos que disputam o comércio de substâncias ilícitas, armas e controle de determinadas regiões das cidades. As facções têm seus códigos de conduta e impõem ordens e comportamentos entre seus membros, e mesmo para a população dos bairros que dominam, como horários de circulação e proibição da entrada da polícia em determinados espaços. Tal situação complexifica o acompanhamento dos(as) socioeducandos(as) pelas equipes de MSE, visto que é preciso bastante cuidado por parte dos trabalhadores para evitar e mediar conflitos relacionados a jovens com vinculação a diferentes facções.

Diante do preocupante contexto anteriormente exposto, o OBIJUV(UFRN) vem realizando ações de enfrentamento à violência contra a juventude pobre e negra, de fortalecimento das famílias e adolescentes, e de diálogos com trabalhadores das medidas socioeducativas, justiça e dos demais órgãos e serviços que compõe o SINASE. Dentre estas ações destacamos as seguintes:

FORMAÇÃO OPERADORES DO SINASE (2011-2012)

O Curso de Formação Continuada dos Operadores do Sistema de Atendimento Socioeducativo, iniciativa do OBIJUV, propôs-se a fornecer a capacitação continuada dos(as) profissionais, gestores, técnicos e monitores que atuam no sistema socioeducativo do estado do Rio Grande do Norte, possibilitando-lhes um conhecimento mais

abrangente acerca da garantia de direitos dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, bem como qualificando a atuação desses profissionais. Tratou-se de uma capacitação de 160h/aula para os operadores do sistema socioeducativo no Rio Grande do Norte, especificamente nas cidades-pólo de Natal, Mossoró e Caicó, com período de vigência de outubro de 2011 a outubro de 2012, e apoio da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA. Como produto da formação, o OBIJUV produziu o livro *Justiça Juvenil: teoria e prática no sistema socioeducativo*.

PROJETO DE EXTENSÃO COM FAMÍLIAS

O projeto de extensão “Familiares e a Luta pela efetividade do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo” foi desenvolvido no ano de 2013 com famílias de adolescentes que se encontravam em cumprimento de medidas socioeducativas nas unidades de internação e semiliberdade. Foram realizadas rodas de conversa com as famílias para acolher as principais angústias e informar sobre o que eram as medidas socioeducativas e como as mesmas deveriam ser executadas de acordo com o ECA e o SINASE. A partir do contato com os familiares participantes, foi construído um dossiê contendo as principais violações de direitos humanos sofridas pelos adolescentes, entregue coletivamente a então Ministra de Direitos Humanos, que posteriormente, enviou equipes para inspeções nas unidades socioeducativas do RN. Nesse projeto, também foram realizados encontros das famílias potiguares com organizações de familiares de outros estados que lutam por justiça social, a partir de violências cometidas pelo Estado contra seus jovens, como as Mães de Maio, de São Paulo.

VOZES: O QUE PENSAM OS/AS ADOLESCENTES DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

No ano de 2014, foi publicado pela Terre des hommes, organização internacional que atua na defesa da infância e adolescência, livro com artigos contendo falas e expressões de adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas em diversos estados nordestinos. No Rio Grande do Norte, o OBIJUV realizou, durante o ano de 2013, oficinas nas unidades masculinas e feminina de privação de liberdade e tratou de temas como violência, preconceito, políticas públicas, família e comunidade, entre outras questões levantadas pelos participantes das atividades. A partir da compilação dos registros dos diálogos com os adolescentes foi escrito o artigo “Só não morre quem atira? Entre a criminalidade e a criminalização da juventude”.

CAMPANHA CONTRA A REDUÇÃO DA IDADE PENAL

O OBIJUV compõe a Frente Potiguar Contra a Redução da Idade Penal e, junto com representantes de diversos movimentos e organizações sociais, tem realizado debates, audiências públicas, oficinas, panfletagens, reportagens, entre outras ações em que apresentamos as razões pelas quais acreditamos que reduzir a idade de responsabilização penal de 18 para 16 anos, como defendem parlamentares e setores conservadores, é um erro que trará consequências graves para a já ameaçada e negligenciada juventude periférica do país. O que nossos adolescentes e jovens precisam não é de mais violência e encarceramento, mas de políticas públicas sociais estruturantes, que garantam acesso à escola de qualidade, saúde, moradia, trabalho, entre outros direitos fundamentais, que permitam sonhos, desejos e construção de projetos de vida.

PARTICIPAÇÃO NOS PLANOS MUNICIPAIS E ESTADUAL SOCIOEDUCATIVO E DE DIREITOS HUMANOS

Após a promulgação da Lei do SINASE, em 2012, estados e municípios iniciaram discussões e trabalhos para a construção de planos decenais de atendimento socioeducativo em seus territórios. O OBIJUV se fez presente, colaborando ou prestando assessoria técnica, na construção do plano estadual do Rio Grande do Norte, bem como no de alguns municípios potiguares, dentre eles Parnamirim, Caicó e Natal. Passada a etapa de construção e lançamento dos planos, seguimos dialogando com o poder público estadual e municipal para que as ações previstas possam ser materializadas.

PROJETO “CONCEPÇÃO SOCIOEDUCATIVA NAS UNIDADES DE RESTRIÇÃO E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE DO RIO GRANDE DO NORTE”

No ano de 2016, o OBIJUV foi convidado pela FUNDASE e pelo sistema de justiça para realizar projeto nas unidades de semiliberdade, internação e internação provisória, que permanece em andamento até o atual momento. Este projeto compõe uma série de ações que vem sendo realizadas com objetivo de reestruturar o sistema socioeducativo potiguar. Inicialmente, foram realizadas mudanças nas estruturas físicas, seleção de novos profissionais para compor os quadros das unidades e, atualmente, o referido projeto visa enfatizar o caráter pedagógico das medidas. Para atingir tal objetivo, vem sendo construídos - junto com todos os atores que compõe a socioeducação (adolescentes, famílias, gestores, trabalhadores, rede) - planos político pedagógicos para as unidades, regimentos e planos de ações, guiados pelos eixos e diretrizes do SINASE.

Além dos projetos citados, o OBIJUV vem participando, desde a sua criação, de atividades formativas com profissionais, inspeções, audiências públicas, debates, entre outras atividades

relacionadas ao sistema socioeducativo. Nesse campo, foram produzidas também algumas pesquisas de pós-graduação que analisam diversos aspectos que envolvem a vida dos adolescentes e jovens, inclusive no cumprimento das medidas socioeducativas. Com as ações mencionadas, a expectativa é contribuir para elaboração coletiva de práticas e rotinas que potencializem a ação pedagógica da execução das medidas socioeducativas no Rio Grande do Norte, que promovam a participação efetiva de adolescentes e seus familiares, e que estejam embasadas no ECA e SINASE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato das experiências junto a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, nos estados da Paraíba e Rio Grande do Norte, desenvolvidas por Núcleos de pesquisa e intervenção em duas Universidades do Nordeste do Brasil, revela violações aos direitos, mas também tentativas de proteção através da participação política dos(as) adolescentes, seus familiares, academia e movimentos sociais. Demonstra a atuação da Universidade com a formação de profissionais, produção de conhecimento, mas também a preocupação e o compromisso com a defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

O Estado penal tem disparado um processo de criminalização da miséria, e a juventude tem sido a mais afetada nesse cenário. A desigualdade econômica garante privilégios em todas as esferas da vida social, inclusive no acesso à justiça, refletindo-se na punição apenas dos mais pobres. A mão repressiva do Estado tem se valido de dois importantes mecanismos: a transformação dos serviços sociais em instrumentos de controle e vigilância, e o encarceramento massivo. Para avançarmos na efetivação do ECA e SINASE, é preciso identificar estratégias que contribuam para a construção de redes de vida para adolescentes e jovens, que os retirem do extermínio e encarceramento, as redes de morte que os estão capturando cotidianamente.

REFERÊNCIAS

Bisinoto, C.; Oliva, O. B.; Arraes, J. ; Galli, C. Y; Amorim, G. G. & Stemler, L. A. S. (2015). Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. *Psicologia em Estudo*, v. 20, n. 4, p.575-585.

Comissão Interamericana De Direitos Humanos. Relatório nº 39/02. Admissibilidade petição 12.328, 9 de outubro de 2002. Disponível em: <https://cidh.oas.org/annualrep/2002port/brasil12328.htm> Acesso em: 16 mar. 2016.

Conselho Estadual de Direitos Humanos. (2015a). Relatório da inspeção no Centro Socioeducativo “Edson Mota”, Mangabeira – João Pessoa – PB. Recuperado de <http://www.prpb.mpf.mp.br/news/1docs/RelatrioinspeoEdsonMotaCEA.pdf>.

Conselho Estadual de Direitos Humanos. (2015b). Relatório da inspeção no Centro Educacional do Adolescente (CEJ), Mangabeira – João Pessoa – PB. Recuperado de <http://www.prpb.mpf.mp.br/news/1docs/cejrelatorio.pdf>.

Costa, C. (2015). Dimensões da medida socioeducativa: entre o sancionatório e o pedagógico. *Textos & Contextos*, 14 (1), 62 – 73. doi.org/10.15448/1677-9509.2015.1.16858

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm

Delari Junior, A. (2004). Cinco critérios para a formação do psicólogo: Da coerência ética à competência técnica. In *VIII JOP - Jornada Internacional de Psicologia*. Umuarama, Paraná.

Freire, P. (1983). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Iulianelli, J. A. S. (2003). Juventude: construindo processos – o protagonismo juvenil. In Fraga, P. C. P., Iulianelli, J. A. S. (Org). *Jovens em tempo real*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 54-75.

Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm

Lúcio, N.F. (2018). *Punição e criminalização da pobreza: uma análise das violações de direitos sofridas por adolescentes em privação de liberdade*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil.

Medeiros, F. C. (2015). *A inserção da família no processo socioeducativo de adolescentes em privação de liberdade*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil. Disponível: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/20147/1/FernandaCavalcantiDeMedeiros DISSERT.pdf>

Rodrigues, D.B. (2018). *Análise das medidas socioeducativas em meio aberto na região metropolitana do Natal*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, RN, Brasil.

Sader, E. (1987). Democracia é coisa de gente grande? In: M. I. Bierrenbach; E. Sader & P. Figueiredo. *Fogo no Pavilhão. Uma proposta de liberdade para o menor*. São Paulo: Brasiliense.

Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Levantamento Nacional sobre o Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei. Brasília: SDH/PR, 2012.

Wacquant, L. (2003). *Punir os Pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Revan.

CAPÍTULO 4

A CO-CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA DA CRIANÇA /JOVEM NO SÉCULO XXI

*Jorge M. L. Ferreira
Alvaro Rebelo*

1 CIDADANIA DA INFÂNCIA

Na Europa Ocidental a noção de infância, segundo Ariés (1973), não estava definida até o século XVII, verificando-se um grande desconhecimento sobre o mundo da criança e uma forte valorização da identidade do adulto como superior e agente de autoridade.

Após a primeira guerra mundial, surgem as primeiras preocupações com os direitos da criança, sendo de assinalar a primeira Declaração dos Direitos da Criança em Genebra, no ano de 1923. Ainda na primeira metade do século XX, surge uma nova construção social da infância, reconhecendo a criança como um cidadão no quadro do conceito de *propriedade* da família. Em 1946 é criado o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), seguindo-se a publicação da Declaração dos Direitos da Criança em 1959 e em 1989 é aprovada a convenção dos Direitos da Criança, hoje ratificada por todos os países à exceção dos EUA. (Ferreira, 2011). Segundo, Almeida (1998), podemos identificar no percurso histórico da infância três marcos fundamentais, ou sejam:

Pré-modernidade, a criança era considerada apenas um adulto em ponto pequeno, ao qual eram exigidas as mesmas responsabilidades que a um adulto e quando estas não eram cumpridas eram alvo de sanções inadequadas à sua condição e idade.

Modernidade, a criança era vista por um lado o centro dos afetos e interesses da família e por outro na sua qualidade de criança, ser um estudante bem-sucedido e cumpridor, constituindo a instituição escola como a mais adequada para a promoção da socialização da criança.

Na pós-modernidade, a criança insere-se num processo de globalização, desempenha um papel de consumidor e utilizador das novas tecnologias da informação e comunicação.

Na atualidade a criança é reconhecida como um sujeito de direitos e é definida pela Convenção dos Direitos da Criança (1989) como todo o ser humano dos 0 aos 18 anos de idade.

A sociedade contemporânea tem produzido novos problemas sociais caracterizados por uma diversidade de dimensões que interatuam junto das pessoas, das organizações e das comunidades locais de forma transversal e interdisciplinar sobre as questões sociais e os saberes disciplinares. Ideia reforçada no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), “o reconhecimento da dignidade a todo o ser Humano e dos seus direitos iguais para todos constitui o fundamento da liberdade, da justiça, e da paz no mundo”. Promove, ainda, como direitos fundamentais do homem, a dignidade e o valor da pessoa humana, da igualdade entre Homens e Mulheres (a questão social de género). No artigo primeiro expressa que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” (apud CDC in Ferreira, 2011). Nesta perspetiva deve o profissional que intervém na relação de ajuda junto da criança/jovem ter em conta os princípios expressos na Carta Social Europeia dos Direitos Fundamentais ou seja: ponto III «Igualdade», IV «Solidariedade», bem como estar atento á interpretação dos direitos sociais de forma favorável às pessoas em dificuldade. Princípios que sustentam uma nova construção social de infância e promovem um investimento ao nível: político, do conhecimento e das práticas no aprofundamento da participação da criança na vida social, valorizando a sua cidadania. Processo este que requer uma nova lógica no olhar o problema da criança/jovem na sociedade contemporânea, que designamos de co-

construído num conjunto de relações e interações em que a criança vive, aprende e se socializa, ou seja a chamada sociedade global. (Vogrineie, 2016).

A construção da cidadania é um processo em consolidação ao nível político, social e económico. Segundo Mozzicafredo “(...), enquanto dimensão legal estruturada em direitos sociais, que assegurem aos clientes do Estado um mínimo de segurança e de protecção social, foi-se alargando e consolidando passo a passo e, desta maneira reorganizando as estruturas sociais” (Mozzicafredo, 2001, p. 180).

A promoção da cidadania constitui hoje um desafio tanto para as políticas, as organizações, como também para os profissionais das diferentes áreas de conhecimento e principalmente para as pessoas enquanto atores do seu próprio desenvolvimento social e humano. Assim a co-construção da cidadania da criança/jovem obriga a um investimento nas teorias da comunicação de forma a promover a compreensão de códigos de linguagem entre as diferentes gerações. (Habermas, 1995).

A Cidadania Social pode assim ser definida, em termos latos, como os direitos e deveres fixados pela lei: nas sociedades modernas, os programas de segurança e protecção social e os serviços de saúde e educação, os seguros de acidentes de trabalho e de desemprego constituem o essencial dos direitos da cidadania social do Estado-Providência. O elemento social da cidadania não se refere à capacidade de executar os direitos de cidadania, mas sim às possibilidades de atribuição de recursos e capacidades necessários ao exercício desses direitos. As políticas sociais e os serviços sociais públicos são, enquanto instrumentos dos direitos sociais obtidos ou atribuídos aos indivíduos, medidas sociais que permitam a oportunidade de exercer em relativa igualdade de condições – os direitos de cidadania resultantes do estatuto de igualdade entre os indivíduos (Mozzicafredo, 2001, p. 181-182).

A promoção da cidadania facilita a construção de um equilíbrio entre as necessidades individuais das pessoas e as necessidades de maior justiça social, com vista a uma maior maximização do bem-estar individual. O profissional na intervenção com crianças e jovens deve partir de um quadro de referências sobre os próprios que inclua: o reconhecimento da cidadania da criança / jovem; a sua maturidade pessoal e social; as suas normas e valores de referência; e a sua relação de confiança com o outro (quer seja o pai, mãe, família, professor, cidadão comum) (Ferreira; 2011). Segundo, Falk (2001) podemos identificar cinco formas de promoção da cidadania social, ou sejam:

- Baseia-se na experiência do ser humano. Apresenta uma perspectiva reformista do mundo político sustentada numa visão cultural determinada;
- Promove a identidade de um cidadão transnacional – a vida da pessoa está definida pelos negócios internacionais, onde presidem os direitos de transação e de associação, a mobilidade de capitais e de especialistas;
- A cidadania do meio ambiente baseada na necessidade de refletir sobre temas de consumo de combustíveis, aumento gradual da temperatura. Sustenta-se no princípio de sustentabilidade e de respeito pela natureza desenvolvendo o aprofundamento da teoria ecológica;
- A cidadania global baseia-se na identidade étnica e ou em interesses económicos comuns, na noção de continuidade geográfica;
- A cidadania ativa que não está delimitada por fronteiras territoriais e associa-se á Sociedade Civil e ao Estado. Promove acordos internacionais na área dos direitos humanos, direitos da mulher, direito do trabalho (dos trabalhadores), direitos do meio ambiente e direitos dos animais.

- Tomando por referência estas cinco propostas de Falk para a promoção da cidadania concluímos que a cidadania social exige ao sujeito, não só que seja parte de um contexto social mas que tenha também uma noção social de si mesmo no contexto da sua diversidade social, étnica e cultural. A dependência que se estabelece numa relação pessoal pressupõe uma reciprocidade baseada no reconhecimento mútuo do valor de igualdade da pessoa. A necessidade da pessoa em participar na exposição das suas necessidades em qualquer parte do mundo.
- Segundo, Marshall e Bottomore (1998), a cidadania baseia-se numa progressão de direitos civis, políticos e sociais que são satisfeitos pelo Estado através de programas sociais.

Os direitos civis,	Necessário para assegurar a liberdade do indivíduo, de intervir.
Os direitos sociais,	Compõem um sub conjunto de direitos, ou sejam: direito ao bem - estar, rendimento social de inserção, direito à participação e viver civilizadamente segundo os standards da sociedade organizada.

Marshall, considera que a expansão dos direitos de cidadania se desenvolve através do conflito no seio da sociedade civil. Perspetiva assimilada por diferentes grupos profissionais que seguem uma abordagem de *empowerment*. Deste modo, esta abordagem não se preocupa somente com a obtenção de poder, de direitos ou defesa dos mesmos, mas fundamentalmente com o exercício do poder e participação ativa do cidadão em sociedade. A cidadania social da infância baseia-se no princípio de igualdade, da participação, da responsabilidade social e da diversidade social, ou seja reconhecer a criança como cidadão em sociedade.

2 CONSTRUÇÃO AUTONOMIA DE VIDA E A EXERCITAÇÃO DA CIDADANIA SOCIAL DAS CRIANÇAS E JOVENS EM CONTEXTO DE ACOLHIMENTO RESIDENCIAL (O CASO PORTUGUÊS)

Com a entrada em vigor da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, de 1 de Setembro de 1999 (Lei n.º 147/99), promoveu-se uma mudança no Sistema de Proteção no que respeita à Infância, traduzida numa mudança nas práticas e conceções sobre a realidade das crianças e jovens acolhidos em meio institucional. Segundo (Moniz, 2007, p.1.2):

“a intervenção comunitária deverá conciliar a urgência e a qualidade da intervenção, tendo em conta a idade da criança ou jovem, o seu género, origens sociais, percursos de vida e características individuais de personalidade, perspectivando sempre a rápida reposição de todos os direitos que não estejam devidamente acautelados no seio familiar... A responsabilidade de assegurar à maioria das crianças e jovens um ambiente securizante, um crescimento físico e psicológico saudável, a promoção do equilíbrio emocional e do desenvolvimento cognitivo e afetivo, implicam, não só, um reforço das competências de todos os interventores no sistema de proteção de crianças e jovens em perigo, como também um forte investimento na qualificação das respostas sociais, com a introdução de práticas e modelos de organização e de gestão da qualidade...”

Atualmente, as organizações da sociedade civil que promovem respostas sociais de acolhimento residencial, e que intervêm em diferentes níveis, nomeadamente: promoção e construção da autonomia da criança/jovem, cujo objetivo último consiste em promover a cidadania social da criança/jovem, desenvolvem planos de intervenção de aquisição de competências facilitadores e sustentáveis de transição para a vida ativa, suportados nos instrumentos disponíveis nos Manuais de Avaliação da Qualidade dos lares de Infância e juventude, do Instituto

de Segurança Social, tendo como gênese da sua criação um modelo baseado na filosofia de melhoria contínua, baseados na ISO 9001, e nos modelos de excelência da European Foundation for Quality Management (EFQM). Muitas Organizações que acolhem crianças (acolhimento residencial), adotaram o modelo de intervenção baseado nos Manuais da Qualidade da norma ISO 9001, para a área do Acolhimento em Lares de Infância e Juventude e Centros de Acolhimento Temporários.

Estes instrumentos orientadores para as diversas fases do acolhimento, são considerados apenas como um referencial, que tem de ser adaptado em função do contexto social e da realidade de cada organização e sempre em função do sujeito com necessidades/ problemáticas individuais, que urgem ser resolvidas em função da sua especificidade e individualidade. Embora seja um modelo bastante burocrático e redutor das potencialidades de intervenção, por outro lado, estimula uma maior participação dos sujeitos de ação (crianças/jovens), na cooperação, elaboração e aprovação destes instrumentos, promovendo ao mesmo tempo a definição do seu Projeto de Vida, dinamizado pelos profissionais de forma capacitadora dos sujeitos, independentemente da idade, o que facilita o seu processo de autonomização, a curto, médio ou a longo prazo.

No que concerne à praxis dos diversos profissionais que atuam nesta área e que recorrem a este modelo (Organizações Sociais da Sociedade Civil, certificadas ou não Certificadas, no âmbito dos Sistemas de Gestão da Qualidade e de acordo com os Manuais de Gestão da Qualidade e Avaliação para respostas sociais desta natureza), têm que transformar os conhecimentos teóricos- científicos em ações pragmáticas, criativas, que tenham inovação social e empreendedorismo, que envolvam todos os agentes que fazem parte do acolhimento (incluindo a criança-jovem), pois só assim há união e cooperação, com impactos positivos no processo de mudança e o atingir de objetivos de *empower* da criança/jovem para a sua autonomia e cidadania. Em termos práticos, a aplicação deste modelo referencial para a intervenção, em que a sua construção deve promover a participação dos sujeitos de

ação tendo em conta o seu Projeto de Vida, necessidades, aspirações, vontades e expetativas, deve ser encarado como o enriquecimento da estrutura social do sujeito enquanto pilar sustentado de vida para a efetivação da sua cidadania plena.

Com base nos instrumentos do referencial dos Manuais da Qualidade, no que concerne aos seus processos chave, para a elaboração do Plano Socioeducativo Individual¹, (onde são mencionadas as necessidades específicas Individuais da criança/jovem), são elaborados vários projetos, de forma a responder às necessidades individuais e, promover a sua integração na comunidade local através da consolidação de uma relação social solidária e comprometida com os vários serviços e atores de proximidade, com vista à capacitação da criança/jovem para a sua autonomia e transição para a vida ativa.

3 MODELO TEÓRICO E METODOLOGIA UTILIZADOS NO PROCESSO DE INTERVENÇÃO, COM BASE NA PARTICIPAÇÃO ATIVA DAS CRIANÇAS/JOVENS, NO ÂMBITO DA PROMOÇÃO DA AUTONOMIA E DA SUA CIDADANIA PLENA

É com base numa abordagem ecossistémica, que se incluem todos os subsistemas que envolvem a criança/jovem, estimulando ao mesmo tempo a sua construção social, autonomia e uma futura exercitação da sua cidadania plena. Esta abordagem tem em conta todas as variáveis inerentes ao percurso institucional, (onde o principal objetivo é satisfazer as necessidades das crianças/jovens e zelar pelo seu superior interesse).

A abordagem ecossistémica, segundo, German e Glitterman (1980), proveniente do pensamento sistémico, aporta novas contribuições ao estudo e compreensão do indivíduo, dos sistemas do qual fazem parte os fatores ecológicos e ambientais. A ecologia

1 O plano socioeducativo consiste num instrumento de registo contínuo elaborado pela equipa técnica institucional onde a criança está acolhida facilitando o conhecimento progressivo de sucessos e insucessos da criança/jovem ao longo do plano de intervenção para a sua autonomia de vida.

possibilita-nos a compreensão da multiplicidade e reciprocidade de relações entre os indivíduos e os diversos contextos. Podemos afirmar que este conceito centra-se na interação dos indivíduos, com o meio físico e social, os grupos e as Instituições, ou seja, na promoção da autonomia e do exercício da cidadania plena.

Segundo Doran e Parot (1998), autonomia é um processo em que o indivíduo alcança ou estabelece por si mesmo as suas próprias normas de conduta, que surgem da interiorização de regras e valores, dos diversos sistemas normativos e de independência e de constrangimentos sociais. De acordo com Ramos (2008) as teorias de Kant e John Stuart influenciaram o conceito de autonomia, ao nível teórico, a autonomia defendida pelos autores, traduz a condição humana, na medida em que tem por base o princípio da moralidade e da identidade do sujeito, cabendo a este decidir sobre as suas opções de vida. Para Fleming (2004), a autonomia, a individualidade e a construção da identidade são fatores chave no desenvolvimento humano, ou seja o indivíduo desenvolve a sua identidade e constrói a sua autonomia. Contudo, de acordo com a perspectiva de Reichert e Wagner (2007), a independência e autonomia não podem ser consideradas como sinónimos. A autonomia é mais do que a independência, sendo que esta diz respeito à capacidade dos jovens decidirem por si próprios. Refletindo a autonomia como um processo que está relacionado com as relações familiares e sofre influência de fatores externos, como a estrutura e o contexto sociofamiliar e o meio envolvente, tendo também influência de fatores internos tais como a autoestima e o desejo de independência, concluem que os ganhos de autonomia do jovem passam por dois processos ou sejam o da sua singularidade e da sua dimensão coletiva como cidadão na sociedade. Reichert e Wagner (2007) referem que é com o grupo de pares que o jovem desenvolve sentimentos de reciprocidade, estabelece relações de solidariedade, identidade social, independência e de autonomia a vários níveis.

A autonomia é o outro lado da individualização. À medida que a individualização se processa, a autonomia cresce. Isso depende se olha para aquilo que o adolescente se afasta (individuando-se) ou para aquilo que se aproxima (ganhando autonomia). Os aspectos do sujeito que se tornam mais individuados e autônomos devem ser incorporados na sua identidade. Então há uma sequência de interdependência entre a individualização e autonomia e formação da identidade... (Fleming, 2004, p. 48).

Para Bronfenbrenner (2002), o desenvolvimento humano está em constante construção e é um processo dinâmico. O sujeito é aquele que participa, interage e reestrutura o meio ou contextos ou sistemas ecológicos em que este se desenvolve. Estes estão relacionados uns com os outros, dado serem unidades concêntricas que se revelam dentro e entre as mesmas, em que focaliza as interações dos indivíduos com os seus diferentes contextos. Estes diferentes contextos são denominados por sistemas ecológicos sendo eles: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema (Ferreira, 2011).

A matriz teórica de Bronfenbrenner possibilita conhecer o sujeito de ação ou seja a criança /jovem institucionalizada nas suas vertentes multidimensionais. É através de uma metodologia multidisciplinar, que se congregam os vários saberes científicos dos profissionais que integram as Equipas Técnicas, facilitando o planeamento de uma intervenção com a criança/jovem, na promoção da sua participação e envolvimento com os diversos subsistemas sociais. Sustenta o desenvolvimento de relações sociais de amizade com os agentes locais que interagem consigo, nomeadamente escola, professores, entidades desportivas, associações juvenis, entidades públicas, tendo como objetivo social para as crianças/jovens a promover a sua autonomia através da exercitação da sua cidadania.

É com base neste modelo teórico conceptual de intervenção, que diversas Organizações Sociais que acolhem crianças /jovens elaboram os seus Planos Anuais de Atividades Lúdico Pedagógicas das

Respostas Sociais de Acolhimento, com base na vontade e interesse dos jovens e das respectivas famílias, principalmente de forma a estimular e a envolver a criança na participação na vida quotidiana da resposta social. Procura-se ser o mais próximo possível do ambiente familiar, quer em termos das relações sociais estabelecidas a nível interno e externo, assim como ao nível das obrigações em termos de responsabilidades, valores estes que fazem parte de um processo educativo de uma criança/jovem. Em simultâneo desenvolve-se a sua capacitação, que pode ser dinamizada de várias formas de modo a promover a sua autonomia e cidadania, empoderando-as em termos de aquisições de competências sociais, relacionais e interpessoais que fazem parte da sua identidade social.

Esta metodologia possibilita compreender a interação do sujeito da ação com o meio e com a realidade social envolvente, nomeadamente com os diversos sistemas de interação das crianças/jovens, elementos determinantes na construção da identidade do sujeito, neste caso, em contexto institucional. Assim, assumem extrema importância a transmissão de valores sociais, regras, rotinas, com o objetivo de sensibilizar as crianças/jovens para as problemáticas locais e globais, e estimular a sua participação em atividades promovidas pela comunidade ou de outra origem. Esta integração resulta da sua participação ativa, fomentando a compreensão e criação de fóruns de discussão ou dinâmicas de grupo que abordem determinadas causas sociais ou temáticas, ou momentos marcantes da nossa sociedade, que fazem parte da contemporaneidade destes, através do desenvolvimento de atividades culturais, físicas, participação em conferências temáticas que estimulam o interesse das crianças jovens. A participação em vários concursos/projetos a nível nacional e internacional, desenvolvendo atividades de expressão plástica ou artística, tendo por base, essencialmente, a aquisição de competências pessoais e sociais, de informação e conhecimento, que possibilitem a aquisição de competências de autonomia e de cidadania, enquanto cidadãos que devem ser respeitados os seus Direitos Humanos e Direitos da Criança, desenvolvendo-se uma intervenção de *empowerment*.

4 EXPERIÊNCIA PRÁTICA

Neste ponto, vamos apresentar algumas atividades promovidas numa organização social que acolhe crianças e jovens retiradas ou abandonadas pelas respectivas famílias em diferentes situações de vida e crianças em conflito com a justiça. Procuramos deixar em análise e reflexão algumas evidências sobre a forma como as organizações e as abordagens profissionais desenvolvidas criam oportunidades de autonomização e co-construção de cidadania.

4.1 ATIVIDADE 1: AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS

Este projeto deve ser elaborado em função da idade da criança/jovem e das suas capacidades, contemplando o desenvolvimento de aquisições de competências pessoais e sociais, através da participação nas rotinas da vida quotidiana da resposta social, onde desenvolvem atividades nas mais diversas áreas: arrumação e limpeza dos quartos; apoio à lavandaria; apoio à cozinha, (limpeza, arrumação e confeção de refeições com supervisão); limpeza de espaços comuns; participação nas reuniões de Encarregado de Educação; elaboração de documentos pessoais; aquisição das senhas de passe escolar; elaboração dos próprios processos de matrícula; promover a capacidade de saber fazer, opções e reflexão sobre as mesmas; aquisição de bens pessoais, tais como aquisição de vestuário; aquisição de bens para a resposta social, como forma de intervir ao nível da gestão financeira. O mesmo se verifica através da atribuição de dinheiro de bolso, de forma a estimular a sua própria gestão financeira e a sua interação social com os outros no exercício da sua capacitação de autonomização e interação social com os diversos agentes da comunidade.

Promover a sua integração social na comunidade, através da participação nos eventos locais que transmitam a cultura local e que permitam alargar os conhecimentos da realidade social, e também a participação em atividades desportivas que existam na comunidade,

quer nas épocas Festivas ou datas Celebrativas e em programas de tempos livres desenvolvidos pela diversas entidades locais, integração das crianças/jovens em associações locais de acordo com as suas áreas de interesse, quer sejam culturais, religiosas, desportivas. (Rodrigues & Ferreira, 2018).

Fomentar as relações de amizade com os colegas de escola e da comunidade local, dando abertura para que os jovens tragam os seus amigos à resposta social, que é a sua casa temporariamente, e, ao mesmo tempo, incentivar a participação nas festas de aniversário dos amigos, fomentando assim a importância das relações sociais e de amizade e construir a sua rede social de amigos, intervindo-se ao nível da autonomia, da sua capacidade de interação e integração social, nos diversos meios que interagem com as crianças/jovens.

Dar abertura para os jovens que já detêm um grau de responsabilidade e maturidade mais desenvolvidos poderem ir com os colegas ao cinema, a concertos, acampar com os amigos, jantar na casa dos amigos, sair à noite e frequentar espaços noturnos, de acordo com a lei da maioridade para a frequência destes espaços. Atualmente, já existem vários jovens que se encontram em situação de acolhimento e situação de autonomização que praticam desporto federado, participam nas mais diversas áreas modalidades desportivas no âmbito desporto escolar, assim como já existem vários jovens que se encontram integrados em várias associações juvenis, ou são delegados de turma, que representam as associações de estudantes, quer no ensino secundário como no ensino superior, e outros ainda já bem-sucedidos a nível profissional. Desta forma, desenvolvem-se processos de aquisição de competências pessoais e sociais através de uma intervenção de *empowerment*, preconizada pelas crianças/jovens capacitando-as para a sua autonomia e exercício da sua cidadania.

4.2 ATIVIDADE 2: EDUCAÇÃO

O projeto educação visa sensibilizar para a importância da escolaridade para a vida adulta; em algumas situações é necessário intervir ao nível do absentismo e abandono escolar, escolher a melhor resposta educativa que se adequa à criança, em função das suas necessidades educativas especiais.

No que concerne aos jovens, estes têm a liberdade de optar pelo curso que pretendem frequentar, quer seja a nível profissional, ensino regular no ensino secundário ou ensino superior, isto sempre de acordo com as suas vontades, aspirações e capacidades cognitivas. No entanto, estas opções são sempre analisadas e conversadas com a equipa técnica numa perspectiva de aconselhamento, de informação e de reflexão sobre o que é o melhor para o jovem (que nesta fase já se encontra em processo de autonomização), dando assim espaço ao sujeito para refletir e saber optar da melhor forma, criando assim, autonomia para efetuar as suas escolhas e tomar as suas decisões, visto que a qualificação académica é de extrema importância no processo de autonomização e conseqüente transição para a vida ativa.

4.3 ATIVIDADE 3: SAÚDE

O projeto saúde consiste em assegurar os cuidados médicos a todas as crianças/jovens, em função das suas necessidades médicas específicas, cumprir com o plano de vacinação, acompanhamento regular a nível da saúde e acompanhamento em consultas de especialidade. Sensibilizar os jovens para as questões de saúde que são importantes para o seu desenvolvimento, através da dinamização de dinâmicas de grupo planificadas em função das suas idades e maturidade. Os jovens com mais idade e em processo de autonomização já se deslocam sozinhos a consultas médicas, no sentido de promover a sua autonomia nesta área e o alargamento de competências sociais e pessoais, ao mesmo tempo que os responsabilizamos pelos cuidados que devem adotar para terem uma vida saudável.

4.4 ATIVIDADE 4: FAMÍLIA

O Projeto Família é delineado de acordo com a deliberação dos tribunais de Família e Menores, no que respeita à relação destes com a sua família, quer seja restrita ou alargada, no que concerne ao regime de visitas na instituição, em que a dinâmica familiar é monitorizada pela equipa técnica e quanto ao regime de saídas de fim-de-semana. Em alguns casos, aquando da saída de fim-de-semana são acompanhados por outras equipas locais nomeadamente os CAFAP's (Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental), que fazem um trabalho de articulação com a instituição de acolhimento ou mesmo os profissionais da resposta social, onde efetuam visitas domiciliárias de forma a garantir o superior interesse da criança.

4.5 ATIVIDADE 5: DE VIDA

O Projeto de Vida da criança/jovem é delineado de acordo com a medida aplicada, este pode ser sempre alterado a qualquer momento desde que existam fatos que consubstanciem essa alteração. No entanto, tal como foi dito, independentemente da idade e do Projeto de Vida deve-se intervir sempre ao nível da capacitação de competências que sejam geradoras de mudanças quer a curto, médio ou a longo prazo.

Quando se trabalha um processo de autonomização com base neste modelo, verifica-se que, apesar de poderem ser planificadas um conjunto de atividades, estratégias, objetivos tal como está previsto na Elaboração do Plano Cooperado de Intervenção (PCI) e posteriormente na avaliação do mesmo, onde estão definidas as metas a alcançar, é de extrema pertinência criar um *Plano de Autonomização Individual* para cada criança/ jovem que contemple as várias dimensões de intervenção, assim como as várias dimensões do processo de autonomização a desenvolver, tendo em conta sempre o sujeito. Este plano deve monitorizar o desenvolvimento do mesmo ao longo

do tempo, de forma a eliminar as fragilidades e a potencializar as capacidades para que a sua transição para a vida ativa seja efetuada de forma sustentável, tendo ao mesmo tempo de exercer a sua Cidadania Plena, onde sejam respeitados os Direitos Humanos, enquanto cidadão detentor de Direitos e conhecedor da realidade social em que está integrado e vive.

5 TESTEMUNHO NA 1ª PESSOA: REAL DE JOVEM VIVEU A SUA INFÂNCIA E JUVENTUDE EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

Apresentamos o relato na primeira pessoa, da experiência vivida de um jovem numa casa de acolhimento e a sua percepção sobre o seu processo de co-construção de autonomia e cidadania na situação de institucionalizado.

Decorria o ano de 2014, quando num encontro de Lares de Infância e Juventude, que decorreu em Lisboa organizado por uma Organização Social da Sociedade Civil, se ouviu o seguinte testemunho que vamos partilhar, dada a história de vida marcante. Ao mesmo tempo que o sujeito relatava a sua infância/juventude passada numa Instituição de Acolhimento, carregada de grande sofrimento e dor por não ter a família junto a si ao longo de muitos anos, expressava ao mesmo tempo orgulho por ter alcançado os seus sonhos e os seus objetivos, relevando uma grande gratidão para com todos os elementos da Instituição que o educaram e que o ajudaram a ser o homem que é hoje. As circunstâncias da vida fecharam-lhe umas portas e criaram-se outras oportunidades. Uma vivência completamente diferente daquela de um jovem que vive em contexto habitacional. Foi um discurso tão real e bem estruturado que espelhava a vontade que teve, enquanto jovem, em construir a sua identidade social, autonomia e ser alguém na vida e de aproveitar as oportunidades que lhe foram dadas. A forma como conduziu o seu discurso, espelhou a sua vontade em promover a mudança na sua vida, desde o primeiro dia em que foi Institucionalizado.

Tratava-se de um sujeito proveniente do Continente Africano, que veio para Portugal, com os seus tios que vinham à procura de melhores condições de vida e responsabilizaram-se em trazer os seus sobrinhos aos seus cuidados, uma vez que ambos tinham propostas de trabalho.

Quando chegaram a Portugal, foram viver num contentor junto à obra que o tio do jovem iria trabalhar na área da construção civil e a sua mulher na área das limpezas. O jovem referiu que ele e a irmã, que tinha apenas dois anos de diferença, começaram de imediato a frequentar a escola pública, ele no 3º ano de escolaridade e a sua irmã no 1º ano, apesar das dificuldades linguísticas, uma vez que só falavam francês. Quando a sua irmã transitou para o 2º ciclo, começaram a surgir os primeiros problemas, relacionados com o absentismo escolar e períodos de abandono escolar, e com comportamentos inadequados em contexto de sala de aula, no espaço exterior; o mesmo se verificava na relação com os professores e com os colegas, pautado por comportamentos de indisciplina. Esta situação deu origem a que a escola efetuasse a sinalização desta jovem para a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens.

Aquando da primeira visita e, de acordo com as palavras do jovem, as técnicas da Segurança Social, referiram logo que o comportamento da sua irmã se devia a falta de acompanhamento por parte dos familiares, que passavam o dia a trabalhar e deixavam ambos em situação de desproteção familiar, défice de competências parentais e negligência, a vários níveis e sem condições habitacionais, dado que viviam num contentor sem as mínimas condições de salubridade. Passados três dias, a fratria foi retirada dos tios sendo institucionalizados numa Organização Social em Lisboa, que por questões profissionais e éticas não se revela o nome, que acolhia jovens de ambos os sexos e assim não era preciso separar os irmãos.

Segundo o relato comovido do jovem, esta situação ainda criou mais revolta e instabilidade emocional e comportamental à sua irmã, tendo sido necessário recorrer-se à especialidade de pedopsiquiatria e consequente medicação, de forma a controlar os seus impulsos e

comportamentos agressivos. De acordo com as palavras do jovem, esta situação teve um impacto bastante negativo na sua irmã, que se agravou com a ausência de contatos com os tios.

Quanto a si, o jovem referia que tinha vivido uma situação complicada, uma vez que se separou das únicas figuras familiares de referência em Portugal, no entanto encarou esta mudança como algo de positivo, dado que talvez o poderia ajudar a concretizar os seus sonhos, que era ser advogado para defender os Direitos Humanos e os Direitos das Crianças na sua terra natal.

O jovem fez o seu percurso institucional de forma regular, ao contrário da sua irmã que foi pautado pela instabilidade e fugas. Segundo o jovem, o fato de ser mais velho em relação à sua irmã, também o ajudou a minimizar o impacto da Institucionalização. Quando atingiu o ensino secundário, seguiu a área científica de letras, sempre com o seu objetivo bem delineado, que era entrar para o Ensino Superior na área do Direito. Realizou todo o Ensino Secundário com sucesso, sendo considerado um aluno com excelente aproveitamento, beneficiando assim de uma bolsa de mérito. É de salientar que o jovem quando iniciou os estudos no Ensino Secundário e uma vez que já tinha 18 anos, solicitou a prorrogação da medida de acolhimento ao Tribunal, e começou a conciliar os estudos com trabalho em regime de *part-time* numa multinacional na área do vestuário, o que permitia amealhar algum dinheiro para o seu dia-a-dia e para quando fosse para a Universidade, e ao mesmo tempo conhecer e preparar-se para a realidade do mundo do trabalho.

Após a conclusão do Ensino Secundário, inscreveu-se em três Universidades no País para ingressar no Curso de Direito, situação que se veio a verificar, face ao bom aproveitamento escolar no Ensino Secundário e aos resultados obtidos nos exames nacionais, obtendo uma das melhores médias de ingresso a nível nacional, situação que permitiu que tivesse a oportunidade de ingressar na universidade da sua preferência. Continuou sempre a demonstrar a sua determinação, força e empenho em concretizar os seus sonhos, que naquela fase da sua vida já se tinham transformados em objetivos bem definidos, ser

Advogado. Concluiu o Ensino Superior com sucesso, nunca deixou de conciliar os estudos com o trabalho em regime de part-time, situação que lhe conferia algum desafogo financeiro, embora beneficiasse de uma bolsa de estudo.

Após a conclusão dos estudos, realizou o seu estágio curricular, necessário para poder exercer Advocacia, numa empresa de Advogados muito conceituada. Para conseguir este estágio o jovem referiu que não foi só o seu esforço e desempenho académico que o permitiram, mas também a ajuda e todo o apoio prestado por parte da Instituição para que este fosse admitido naquela famosa empresa de Advogados, a nível Nacional. Após o estágio e com a entrada para a Ordem dos Advogados, após a realização do exame que lhe confere o Título de Advogado, continuou e continua a trabalhar na mesma empresa de Advogados, o que lhe permitiu obter uma boa situação financeira e autonomizar-se e constituir família. Uma vez que já namorava, também com uma advogada que conheceu durante o curso na Universidade, decidiu sair da Instituição aos 28 anos, muito para além da idade permitida pela lei, que era até aos 21 anos.

Passados dois anos, casou-se e obteve a dupla nacionalidade. Dado que a sua mulher era portuguesa, comprou casa, carro, tudo de forma gradual, tal como o jovem referia, construiu a sua vida fora da Instituição com base na educação e nos valores que lhe foram transmitidos durante o período em que esteve Institucionalizado e se foi preparando para vida autónoma e para o exercício da sua cidadania plena.

Por outro lado, a irmã do jovem, assim que obteve a maioridade solicitou ao Tribunal para cessar a sua medida de acolhimento residencial. Tal como tinha sido o seu percurso institucional, ou seja pautado pela instabilidade emocional e comportamental, mais tarde veio-se a confirmar que a jovem tinha ficado com alguns distúrbios/traumas face à sua situação de vida nos seus primeiros momentos de socialização e com o impacto do acolhimento e separação da família de referência.

O jovem referiu que após a saída da irmã da instituição e com a sua permanência na mesma, deixou de ter contactos com esta. Referiu que apenas voltou a obter informações da irmã, quando foi contactado por uma Técnica do Instituto de Reinserção Social do Estabelecimento Prisional de Tires, dado a sua irmã estar detida por motivos de tráfico de droga. Face a esta situação o jovem referiu que refletiu: é sangue do meu sangue, é minha irmã, foi vítima das circunstâncias da vida, tal como eu, mas não soube aproveitar; nem todos somos iguais, por isso enquanto irmão e uma vez que tenho possibilidades, a minha vida organizada e a minha mulher que me apoia nesta decisão, vou ajudar a minha irmã. Contratou um colega seu para a defender, no entanto esta foi condenada a 8 anos de prisão efetiva.

Segundo o jovem, todos os fins-de-semana vai visitar a irmã e já lhe disse que se ela quiser lhe arranja trabalho. Referiu que erros todos cometemos e quando queremos reparar os nossos erros e proceder a mudanças nas nossas vidas, somos sempre capazes, porque foi a sua autodeterminação, o seu querer, a sua vontade em ter sucesso, através dos valores e ensinamentos que foram incutidos na instituição, que hoje é uma pessoa completamente realizada. Acrescentou no entanto, que só lhe falta concretizar um sonho que é criar uma ONGD no seu país que lute pelos Direitos Humanos das pessoas e proporcione uma maior dignidade às suas vidas nomeadamente, às gerações vindouras».

As vidas correm no mesmo sentido como os rios, no entanto existem várias correntes e nem todos conseguimos apanhar a corrente certa que vá desaguar a um porto seguro.

Este relato instiga tanto o leitor como o analista académico, profissional e político a promover uma reflexão aprofundada sobre a nova configuração das respostas sociais orientadas para uma intervenção participativa e colaborativa que necessita de integrar o sujeito de intervenção no mesmo plano das políticas e das práticas de ação social.

Ao refletirmos sobre o testemunho apresentado, podemos interrogar o papel das políticas públicas no âmbito da ação social e o

seu benefício para a autonomia de vida, as abordagens profissionais e o compromisso do sujeito que se encontra no centro da intervenção, neste caso a Criança/Jovem.

Convida os interventores sociais a uma reflexão sobre as suas práticas, nomeadamente a interpelarem-se, se valorizam mais uma intervenção Terapêutica ou uma Intervenção Social mais orientada pela Social Advocacy e pela abordagem comunitária integrada do problema.

Deixa em aberto a questão sobre a transformação social a que assistimos e conseqüentemente a mudar para modelos de intervenção baseados na comunidade, implementando práticas fundamentadas em evidências que atendam às necessidades dos sujeitos de maneira económica, ao mesmo tempo em que proporcionam uma qualidade de atendimento mais abrangente e integrativa. A colaboração é um processo de interação social que tem como base que cada sujeito seja responsável pelo seu sucesso e do grupo de forma a concretizar o objetivo comum. O objetivo da colaboração é facilitar um atendimento social mais eficaz aos sujeitos com o custo mais eficiente possível e impacto na melhoria do seu bem-estar social. À medida que a colaboração aumenta, a tomada de decisões compartilhadas também tem tendência a aumentar.

Reflete também a necessidade das práticas profissionais e institucionais basearem-se num suporte teórico sustentado não apenas no âmbito do problema mais estrutural da criança/jovem mas também o desenvolvimento de suportes humanos no domínio da resiliência e da definição de objetivos de vida. Assim, a criança/jovem deve ser reconhecido como ator ativo na co-construção da sua cidadania social que não é mais do que está expresso no articulado da Convenção dos Direitos da Criança.

CONCLUSÃO

A construção da cidadania social associa-se ao debate do Estado – Social, dos Direitos Humanos e da Globalização Social como processo em interação com a dimensão política, constitucional, social e os mecanismos institucionais de desenvolvimento e promoção de bem – estar social cujo fim último consiste na efetivação dos direitos de cidadania e neste caso da cidadania da criança/jovem.

A co-construção da cidadania facilita o equilíbrio entre as necessidades individuais das pessoas e as necessidades de maior justiça social, com vista a uma maior maximização do bem-estar individual.

A cidadania fundamenta-se no princípio de igualdade, da participação, da responsabilidade social e da diversidade social.

REFERÊNCIAS

Almeida, A. N. (1998). *Crianças, maus tratos e famílias in APF Abusos sexuais em crianças e adolescentes – contributos do 1º seminário nacional*. Lisboa, Ed. APF

Ariés, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien Régime*. Paris, Paris Points.

Bronfenbrenner, U. (2002). *A Ecologia dos Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejamento*. Porto Alegre, Artmed Editora.

Falk, R. (2001). *Globalização Predatória – uma crítica*. Portugal, Edição Instituto Piaget.

Ferreira, J. M. L. (2011). *Serviço Social e Modelos de Bem-Estar para a Infância. Modus Operandi do Assistente Social na Promoção da Protecção à Criança e à Família*. Lisboa, Ed Quid Juris.

Fleming, M. (2004). *Adolescência e Autonomia. O Desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Porto, Edições Afrontamento.

German e Glitterman (1980). *The Life Model of Social Work Practice*. New York, Columbia University Press.

Leandro, A. D; Cordeiro, M; Carvalho, R e César, M. (2006). *Manual de Boas Práticas*. Um Guia para o acolhimento residencial das crianças e jovens, para dirigentes, profissionais, crianças e jovens e famílias. Lisboa, Instituto da Segurança Social. I.P.

Marshall, T.H. y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y Clase social*. Madrid, Alianza Editorial

Mozzicaffredo, J. (2001). Estado Providência e Cidadania em Portugal. Oeiras, Ed. Celta.

Moniz, I. (2007). *Manuais de Gestão da Qualidade e Avaliação para os Lares de Infância e Juventude*. Lisboa, Instituto da Segurança Social. I.P.

Ramos, T (2008). *A Intervenção na criança/jovem em risco – Um percurso a construir*. Tese para obtenção do Grau de Mestrado em Bioética – Universidade do Porto – Faculdade de Medicina.

Reichert, C.B e Wagner, A. (2007). Autonomia na Adolescência e a sua relação com os estilos parentais. *Revista Pisco*, pp.292-300.

Rodríguez, M. D. & Ferreira, J. (2018). The contribution of the intervention in social networks and community social work at the local level to social and human development. *European Journal of Social Work* (CESW). DOI:10.1080/13691457.2018.1423551.

Vogrineie, G. C. (2016). Social Work with families: the theory and practice of co-creating processes of support and help. *Co-creating processes in the collaboration with families in the community*, pp 19-40. University of Ljubjana. Ed Faculty of Social Work.

CAPÍTULO 5

PROTAGONISMO E PARTICIPAÇÃO – PROCESSOS DE APRENDIZAGEM COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES QUE CONSTROEM A REDE MARGARIDAS PRÓ-CRIANÇAS E ADOLESCENTES – REMAR

*Lorenzo Delaini
Reinaldo dos Santos Mendes da Silva
Rosemary Marinho da Silva*

“Quero ser amizade (...).
Quero nossa cidade sempre ensolarada,
Os meninos (e meninas) e o povo no poder
Eu que quero ver”
(Coração Civil; Milton Nascimento)

INTRODUÇÃO

A Rede Margaridas Pró-Crianças e Adolescentes da Paraíba – REMAR/PB, desde 2003, afirma-se como uma articulação política constituída por entidades do governo e da sociedade civil, que tem como missão articular, mobilizar e integrar em Rede as instituições governamentais, não governamentais e a sociedade em geral, para a efetivação da Política de Proteção Integral da Criança e do Adolescente e de suas famílias em vulnerabilidade social no Estado da Paraíba, fomentando a construção de uma sociedade justa e solidária.

A REMAR nasce da experiência de escolarização de crianças e adolescentes em situação de rua, desenvolvida pela Secretaria de

Educação de João Pessoa desde 2001, através da Escola Municipal Margarida Pereira da Silva. Numa avaliação promovida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, que desde o começo acompanhava esta experiência, decidiu-se a criação da Rede como retaguarda ampla e intersetorial, não só ligada a educação e a situação de rua, mas as diferentes vulnerabilidades. Até hoje mantém sua característica mista, autônoma e democrática, não dependendo de nenhuma instituição. A sustentação financeira é dada através de projetos e doações locais e internacionais (sobretudo da Itália). Tem um papel significativo de articulação política e monitoramento das políticas públicas na área da infância e adolescência no Estado da Paraíba.

Para a realização de tal trabalho, a REMAR se organiza nas seguintes Comissões: a – Comissão Gestora, composta por 28 instituições governamentais e não-governamentais, na perspectiva de uma gestão democrática da Rede; b – Comissão Intermunicipal de Protagonismo Infanto-Juvenil, com representantes adolescentes das entidades articuladas na REMAR; c – Grupo Operativo que executa e realiza as decisões da Comissão Gestora; d – Equipe Operativa formada por duas pessoas responsáveis pela coordenação geral, duas pela assessoria da Comissão de Protagonismo e uma pessoa para comunicação institucional. De acordo com os planejamentos estratégicos, há quatro eixos de atuação prioritária: fortalecimento das redes municipais e locais de proteção integral à criança e ao adolescente; protagonismo infanto-juvenil; planos dos direitos humanos de crianças e adolescentes; gestão organizacional.

A Comissão Intermunicipal de Protagonismo Infanto-Juvenil, desde 2006, articula os municípios de João Pessoa, Lucena, Santa Rita, Bayeux, Cabedelo, Sapé, Cruz do Espírito Santo, Pitimbu, Caaporã e Conde. Essa Comissão tem a missão de mobilizar Comissões Municipais de Protagonismo Infanto-Juvenil. Por isso, os encontros intermunicipais e municipais anuais e reuniões mensais intermunicipais e municipais, visitas nos municípios, mobilizações para os aniversários do ECA, de eventos comemorativos e várias outras iniciativas promovem a

qualificação na organização e na formação de crianças, adolescentes e educadoras/es em torno de ações protagonistas de participação infanto-juvenil.

Essa organização em Rede, realizada pela REMAR, configura-se como uma ação de proteção integral à criança e ao adolescente em conjunto com instituições que, de forma livre, associaram-se com o intuito de articular, integrar e potencializar, de forma coletiva, um trabalho realizado de forma individual por cada instituição. Essa compreensão de Rede permite, por um lado, compreender que crianças e adolescentes “não são responsabilidade de uma única instituição, e por outro, permite perceber a rede como um espaço que está problematizando e construindo conjuntamente as políticas públicas” (REMAR, 2009, p. 20). Sendo assim, as características dessa Rede são: “adesão espontânea, identidade própria, sentimento de pertencimento, missão conjunta, interação, articulação e divisão de responsabilidades” (REMAR, 2009, p. 21).

Diante desse acúmulo de vivências e experiências em Rede, este texto torna oportuna a reflexão em torno do eixo protagonismo infanto-juvenil e da Comissão Intermunicipal de Protagonismo Infanto-Juvenil. Esta reflexão parte da experiência concreta na qual os autores fazem parte tanto da coordenação quanto da assessoria ao protagonismo de crianças e adolescentes da Remar, e a autora realizou assessoria ao protagonismo e possui produção acadêmica sobre a temática. O objetivo é apresentar o protagonismo infanto-juvenil promovido pela REMAR sobre três aspectos – conceitual, histórico e metodológico, a partir da organização concreta com crianças e adolescentes em torno das políticas públicas que garantem a efetivação de seus direitos. Para tal há três seções, entre as quais a primeira articula três conceitos básicos: adolescência, protagonismo e participação, que fundamentam a atuação da REMAR; a segunda apresenta, de modo breve, o histórico de 13 anos de protagonismo infanto-juvenil da REMAR, e a terceira aponta aspectos metodológicos de trabalho com crianças e adolescentes. Por fim, as considerações

finais se configuram como uma reflexão do trabalho desenvolvido, apontando novos passos que fortaleçam o protagonismo infanto-juvenil.

De modo geral, esta contribuição assinala como desafio a necessidade de investimento em ações que garantam a participação, cada vez mais autônoma, de crianças e adolescentes enquanto protagonistas na efetivação de seus direitos, e de processos formativos nos quais educadoras/es, assessoras/es e gestoras/es se empenhem em cumprir seu papel de apoiadoras/es dessa participação.

1 UM APRENDER QUE SE ENTRELAÇA NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DAS PALAVRAS QUE DÃO SABOR ÀS ATUAÇÕES DA REMAR

Ao compreender que a atuação de articulação política em torno dos direitos das crianças e adolescentes, no formato de rede, como é a REMAR, torna-se espaço propício para a elaborar e reelaborar conceitos. Neste texto, alguns fios históricos da REMAR se tecem e são tecidos por três conceitos básicos que são responsáveis por dar substrato ao trabalho realizado ao longo de 13 anos. Estes conceitos são **adolescência, protagonismo e participação**. A escolha do conceito ‘adolescência’ se deu pela sua aproximação com a construção do termo ‘criança’ e o persistente entendimento de que adolescentes são pessoas complicadas e difíceis de aproximação – de onde veio tal concepção?

O termo ‘**adolescência**’ tem origem no século XVIII. Ele nasce marcado pelo Iluminismo¹ cuja perspectiva educacional estava centrada

1 O Iluminismo é um processo histórico que começa a ter maior aceitação entre os séculos XVII e XVIII, mas que tem início desde o século XV. Um dos seus principais marcos é a Revolução Francesa (1789–1799), com a ideia de progresso e de ruptura com o passado, especialmente em seu aspecto eclesial. Os seres humanos passam a ser entendidos como senhores de seu próprio destino e conhecedores das leis naturais – física e humana – por serem dotados de razão e de consciência (Melo, Donato, 2011). Aqui, nasce a ideia de indivíduo: aquele que é racional e consciente de suas próprias escolhas e decisões, por isso é o centro do conhecimento universal. Alguns nomes de destaque: René Descartes (1596-1650), Montesquieu (1689-1755), Rousseau (1712-1778), Kant

na formação do indivíduo. Outros acontecimentos, no século XIX, como o fortalecimento dos Estados Nacionais, a redefinição dos papéis sociais das mulheres e das crianças, o processo de industrialização e a organização de trabalhadoras/es também contribuíram para a construção desse termo.

Entre esses dois séculos, levando em conta os diferentes ritmos culturais de cada país ou região, podemos afirmar que houve um duplo movimento: uma mudança nas relações entre mães/pais e filhas/os na qual a educação passa a ser uma garantia de investimento no futuro; e uma outra forma de situar as crianças nas organizações sociais, passando a ver a infância como um momento privilegiado da vida. Ao definir o lugar da criança, conseqüentemente, o lugar da/do adolescente também começa a ser definido. Num primeiro momento, “a adolescência masculina foi definida como o período entre a primeira comunhão e o bacharelado ou serviço militar, e a feminina entre a primeira comunhão e o casamento” (Grossman, 2010, p. 48), criando discursos que perduram até os dias atuais. Um dos mais fortes discursos foi o da adolescência como um “momento crítico da vida, temida como uma fase de potenciais riscos para o indivíduo e para a sociedade, uma real zona de turbulência e contestação” (Grossman, 2010, p. 49).

Essa forma de compreensão e construção do conceito da adolescência possui alguns marcos, como a elaboração da peça *O despertar da Primavera*, escrita em 1891, por Frank Wedeking, que descreve a adolescência como “tragédia infantil”; a obra de G. Stanley Hall, de 1904, intitulada *Adolescência: sua psicologia e relação com fisiologia, antropologia, sociologia, sexo, crime, religião e educação*, que aponta a adolescência como um período de *sturm und drang* (tempestade e tensão). Em *Criminalidade na adolescência. Causas e remédios de um mal social atual*, de 1909, adolescentes são descritas/os como vagabundas/os “naturais, profundamente instáveis e com

(1724-1804), Locke (1632-1704), Hume (1711-1776), entre outras/os.

absoluto desprezo por quaisquer obstáculos e perigos” (Grossman, 2010, p. 49).

Ao longo do século XX, adolescentes, mesmo carregando as marcas de um discurso pessimista e negativo sobre si mesmas/os, especialmente na década de 1960, inauguram mobilizações e contestações sociais em nível mundial e nacional. No Brasil, a mobilização de estudantes secundaristas alcança proporções nacionais com a morte do estudante Edson Luís de Lima Souto, durante confronto entre estudantes e policiais no centro do Rio de Janeiro (Grossman, 2010). As/os estudantes, no período da ditadura militar (1964-1988), provocam, mobilizam-se e representam um núcleo de contestação e enfrentamento ao regime militar com suas diversas proibições políticas e sociais.

A atuação de adolescentes na história humana, redefine o conceito da adolescência. Não se acentua o comportamento, mas a cronologia. A Organização Mundial de Saúde (1989) considera adolescentes aquelas/es que estejam na faixa etária de 10 a 19 anos e jovens, aquelas/es de faixa etária entre 19 anos e 24 anos. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), legislação brasileira que institui a Doutrina da Proteção Integral, estabelece a adolescência entre 12 e 18 anos incompletos. O Estatuto da Juventude (2013), ao definir juventude como um período dos 15 aos 29 anos, ressalta que às/aos adolescentes, com idade entre 15 e 18 anos, aplique-se o ECA e o Estatuto da Juventude. Essas delimitações cronológicas contribuem para a construção de um lugar da adolescência nas diversas organizações sociais, mas não superam discursos construídos desde o século XVIII. Ainda há a ideia de que adolescentes devem ser educadas/os pelas gerações adultas, e que esta geração adulta deve ser capaz de perpetuar e garantir a constituição do mundo tal como se apresenta. A combinação de uma adolescência irresponsável e de pessoas adultas que possuem a missão de transmitir os verdadeiros conhecimentos gera uma **cultura adultocêntrica**, resultando em estruturas educacionais e

sociais conservadoras (Silva; Lopes, 2009) e controladoras do corpo e da formação da razão e da consciência de adolescentes.

Os processos de construção de outros conceitos sobre adolescência estão em disputa com discursos consolidados de controle. Um destes conceitos em construção é o de **protagonista**. A origem da palavra prota-gonista está situada na cultura grega antiga, especificamente, no teatro grego, no qual se chamava as/os autoras/es principais, ou uma luta travada nas peças teatrais, de prota-gonista ou *proto-agón*. O termo *agón* refere-se à assembleia, ao combate, ao momento crítico, ao debate e à luta (Silva, 2007). O personagem primeiro (*proto*) tem essa posição, não por mérito ou status social, mas por expor uma luta, um conflito, um momento difícil de embate dentro da própria cultura. Essas personagens expõem aspectos e questões que diversas pessoas se negavam a olhar, mas que são desafiadas a enfrentar através das peças teatrais (Sófocles, 2001) como estratégia de debate.

O conceito de **protagonismo** passa a ser utilizado, no final da década de 90 e começo do século XXI, nos documentos oficiais da educação brasileira e nas pesquisas de diversas/os autoras/es que se dedicam aos estudos sobre adolescência e seus direitos (Ferretti et al., 2004). De modo breve, esse conceito pode ser representado através de duas extremidades. Há os que localizam o protagonismo interligado à necessidade de um ser humano visto como ser em desenvolvimento, aberto à diversidade da vida em sua plenitude e às responsabilidades sociais que tal abertura e desenvolvimento lhe conferem. Por outro lado, a ideia de que os “efeitos negativos da era pós-industrial” (Ferretti et al., 2004, p. 422) são irreversíveis, por adaptar o indivíduo centrado em si mesmo e desatento às demandas de cunho coletivo e político, retira a criticidade presente nas atitudes protagonistas. Com isso, as produções sobre o protagonismo orientariam apenas para decisões profissionais e sociais com intuito de despolarização da participação de adolescentes.

Mas qual a importância de conhecer essas tendências em torno do conceito de protagonismo? Qual o valor de tal conceito para romper com os discursos seculares de adolescência como turbulência, perigo e irresponsabilidade? Ele nos conduz a pensar sobre um outro conceito – o poder. Refletir sobre atitudes protagonistas revelam que há diversos tipos de poderes no cotidiano de adolescentes (Silva, 2007). Um dos poderes mais presentes e evidentes é o de dominação, na qual uma pessoa manda e as outras obedecem, sem questionamentos e perguntas, só ajustes e adaptações – é o poder-sobre (Primavesi, 1994). Mesmo não sendo muito vivenciado, há o poder que se exerce sem abuso, um poder a partir de dentro, um poder de perguntar-se diante do que é considerado irreversível, um poder-com (Primavesi, 1994). O poder ‘sobre’ ou ‘com’, ou uma variação entre esses dois polos, é exercido a todo momento, especialmente quando se tomam decisões envolvendo a própria vida, a do meio ambiente e a de outras pessoas. Os estudos sobre ser protagonista nos ajuda a decidirmos que tipo de poder exercemos quando realizamos ações e atitudes para fazer parte, efetivamente, de algo ou de alguma coisa, seja individual ou coletiva.

Por isso que a **participação** é o terceiro conceito que fundamenta a história da REMAR e é por ela fundamentado. Tomar parte de algo que diz respeito a sua própria vida se tornou um exercício de poder e um direito conquistado por crianças e adolescentes. Ele se agrupa a dois outros direitos básicos, que são o de proteção (resguardado contra negligência, abuso, exploração e todos os tipos de violência) e o de provisão (cuidado, alimentação e educação). Esses direitos estão relacionados à concepção clássica e moderna de cidadania (Lazzaretti de Souza et al., 2010), na qual ser cidadã/ão é ser alguém que possui direitos e deveres diante do Estado Nacional e que é capaz de se auto-governar com autonomia e responsabilidade. Por isso que participar, para adolescentes, em especial, é uma escolha e uma forma concreta de romper com discursos que as/os apontam como irresponsáveis e turbulentas/os.

A Convenção pelos Direitos da Criança – CDC (ONU, 1989) e o ECA (Brasil, 1990) são marcos de construção de tais discursos. Na CDC (ONU, 1989), liberdade de expressão é assegurada (Art. 13; Art. 14; Art. 15). No ECA (1990), o direito à participação (art. 16) é expressão das próprias opiniões, é estar presente na vida familiar e comunitária sem ser discriminado e opinar na vida política do seu próprio país, especialmente na elaboração de leis. Há diversos movimentos sociais que alimentaram a criação do ECA como a Pastoral do Menor organizado pela Igreja Católica desde 1977, o Fórum Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente – FNDCA no ano de 1979 e do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – MNMMR no ano de 1980.

Alguns instrumentos foram criados para garantir a efetivação dessas leis, como: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, Conselhos Estaduais e Municipais dos direitos da Criança e de Adolescente – CEDCAs e CMDCAs, Observatório Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, Portal dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselhos Tutelares, Fóruns dos Direitos de Crianças e Adolescentes, Redes de Proteção e de Promoção de ações protagonistas e participativas das crianças e adolescentes.

Um dos canais mais importantes de participação são as Conferências de Direitos da Criança e do Adolescente. A primeira ocorreu em 1994, e a última aconteceu em 2016. Elas são deliberativas, agregam diversos setores do Estado, como também da sociedade civil organizada, e tratam de um conjunto de políticas que garantam a efetivação dos três direitos básicos (provisão, proteção e participação) presentes no ECA. Acontecem nas três esferas (municipal, estadual e federal) e têm como elemento constitutivo a presença ativa de representantes de organizações de adolescentes em todo o processo de realização das Conferências. Na oitava Conferência, foi iniciada a discussão sobre o Plano Decenal de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes, o qual foi aprovado em 2012 após consulta pública. Esse Plano define os princípios, os eixos, as diretrizes e as metas

norteadoras da política dos Direitos da Criança e de Adolescentes em 05 eixos, sendo o 3º sobre protagonismo e participação de crianças e adolescentes.

Esse breve passeio por três densos conceitos, presentes na REMAR, apontam que, para romper com discursos seculares sobre adolescentes, torna-se imprescindível ter atividades e espaços contínuos de participação de crianças e adolescentes (Lazzaretti de Souza et al., 2010), que estejam para além das Conferências, para que elas/es possam exercer seus poderes, de modo racional e consciente, em todas as dimensões de sua vida, com escolhas que possam apontar um equilíbrio entre os interesses individuais e coletivos.

2 ENTRE PALAVRAS E VIVÊNCIAS: A REMAR NA ARTICULAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO E DO PROTAGONISMO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Ao entender a importância de atividades e espaços contínuos para crianças e adolescentes, um dos desafios enfrentados pela REMAR é a garantia de que estas atividades pedagógicas, que promovam participação e atitudes protagonistas, aconteçam de modo articulado com ações sociais e políticas. Alimentada pelas incidências postas no último meado do século XX, quando se fortalecem os movimentos em defesa das crianças e dos adolescentes em situação de vulnerabilidade social, é criada, no início do século XXI, mais precisamente em agosto de 2003, a Rede Margaridas Pró-Crianças e Adolescentes da Paraíba – REMAR/PB, enquanto uma articulação política constituída por entidades do governo e da sociedade civil que tem como missão articular, mobilizar e integrar tais entidades em torno da “efetivação da Política de Proteção Integral da Criança e do Adolescente e de suas famílias em vulnerabilidade social no Estado da Paraíba, na construção de uma sociedade justa e solidária” (Delaini, 2014, p. 16).

A REMAR vai estruturando sua prática e, em 2006, elege como um dos focos de ação incentivar a participação de crianças e

adolescentes, a fim de fortalecer o protagonismo infanto-juvenil, em conformidade com o ECA, por acreditar “no potencial de crianças e adolescentes, na importância de oferecer oportunidades de formação democrática e cidadã crítica e criativa e de organização que lhes permita exercer e exercitar sua participação política” (Delaini, 2014, p. 17). Ao definir **a participação de adolescentes como eixo de atuação**, várias ações foram planejadas, organizadas e executadas. A partir da Comissão gestora, a REMAR realiza o 1º Encontro Intermunicipal com a temática “Protagonismo em Ação” (2006). Neste evento se detectou a inexistência da articulação sistemática e permanente de adolescentes com poder de voz sobre suas necessidades para que estas fossem incorporadas ao planejamento da Rede. Dessa forma, o planejamento passou a indicar que os municípios participantes da articulação da REMAR deveriam, no ano seguinte, criar comissões municipais e que mensalmente também aconteceriam reuniões com representantes dos municípios, constituindo, assim, o que se denominou **Comissão Intermunicipal de Protagonismo**, que integra a comissão gestora da Rede participando dos processos decisórios coletivos e trazendo suas pautas específicas.

Diante das flutuações sofridas no Movimento de Crianças e Adolescentes, que se devem à falta de recursos e/ou às descontinuidades de práticas, há que se destacar como marco este primeiro encontro que passou a ser assumido pelo coletivo da REMAR até os dias atuais. Nas suas diversas etapas de incentivo à participação e ao protagonismo das crianças e adolescentes, o processo de decisão coletiva e consensual se tornou imprescindível. Nos espaços das Comissões dá-se a definição da estrutura de apoio, o aprofundamento temático e a divisão de responsabilidades.

Os temas dos **encontros intermunicipais** mostram o processo de crescimento da articulação e das respostas à conjuntura política e retratam o compromisso de crianças e adolescentes articuladas/os pela REMAR. Os temas foram: “Vimos ao mundo construir pontes e não muros” (2007); “Protagonistas semeando um mundo melhor”

(2008); “Participação infanto-juvenil” (2009); “Juntos para fazer valer nossos direitos” (2010); “Jovens protagonizando seu futuro” (2011); “Na defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes” (2012); “Protagonismo e eu com isso?” (2013); “Provocação protagonista: participação se aprende” (2014); “Protagonista, onde você está?” (2015); “Participação e Protagonismo: atualizando as práticas e assumindo compromissos” (2016); “Nenhum direito a menos” (2017). Nesses encontros houve o consenso de que discutir e valorizar, localmente, a escuta, a participação de adolescentes e crianças é indispensável.

Na Paraíba, a REMAR tem articulações de fortalecimento da participação e do protagonismo de dez municípios, mas o nível de adesão e prática é flutuante. Alguns **projetos de incentivo ao protagonismo** foram desenvolvidos a partir das instituições parceiras, a exemplo dos Projetos: Atuação (2011); Protagonismo Vivência e Ação (2013/14); Projeto Cidadania, Comunicação e Cooperação para a Garantia de Direitos da Crianças e Adolescentes de João Pessoa (2015/16) e Tecendo uma Cultura de Paz nas Escolas (2017/18).

Ao longo de mais de uma década de atuação ininterrupta, a REMAR consegue incidir, a partir de suas articulações, em processos como as Conferências de direitos da criança e do adolescente, nas quais tem sido incluída como conferencista ou facilitadora de grupos que discutem participação e protagonismo. Nesses espaços, tem pautado o eixo, em diversos seminários e eventos, da política da criança e do adolescente que passa a atentar sobre a ausência de adolescentes e crianças nas tomadas de decisões, nos processos de avaliação, nos planejamentos e em outros momentos de exercício de poder.

Em um movimento mais recente, a REMAR tem se empenhado na criação e fortalecimento das chamadas **conferências livres/lúdicas**, as quais antecedem as conferências oficiais instituídas, e também dos conselhos consultivos de crianças e adolescentes vinculados aos CMDCA. Esse investimento encontra respaldo em resoluções do CONANDA, que orientam os Conselhos Municipais e Estaduais e legitimam as iniciativas da sociedade civil. Em João Pessoa, capital da

Paraíba, junto com outras redes e fóruns, a REMAR esteve presente, de modo atuante, na criação do 1º Conselho Consultivo de Crianças e Adolescentes do Brasil.

Nesses treze anos de atividades, a energia de toda a articulação da REMAR e de profissionais que emprestaram seus saberes/fazer para a indispensável assessoria ao eixo do protagonismo infanto-juvenil permitiu que a REMAR atuasse em conjunturas mais ou menos favoráveis à participação das crianças e das/dos adolescentes, trazendo a certeza de que continuar é preciso.

3 REMAR - UM JEITO DE FAZER E TRABALHAR EM REDE QUE DÁ COR AO PROTAGONISMO E À PARTICIPAÇÃO DE ADOLESCENTES

Para que a participação e as atitudes das/dos protagonistas se concretizem no cotidiano das entidades articuladas, que constituem a REMAR, torna-se fundamental um fazer que dialogue com a vida de crianças e adolescentes. Nesse fazer de incentivo à participação e ao protagonismo das/dos adolescentes, a REMAR se propõe a ouvir e intervir, de forma atenciosa e afetiva exercitando o acolhimento, a escuta atenta e o vínculo afetivo.

A REMAR, por sua característica de Rede de articulação política, adotou um modo de participação no qual a **representatividade é base**. Importante dizer que a chegada às Comissões Intermunicipal e Municipais de Protagonismo Infanto-Juvenil acontece por decisão institucional – na qual cada entidade elege dois representantes. Mas há uma dimensão pessoal de representação que também está presente. São adolescentes que passaram pela representação institucional e que desejam continuar; outras/os participaram de eventos e se motivaram para fazerem parte das Comissões. Ainda nos deparamos com situações em que os critérios para indicação de representantes têm sido exclusivamente das/dos profissionais adultas/os – o que não raro provoca desistências, desmotivações ou mudanças da representação por parte das/dos adolescentes. Aprender a lidar

com essas situações, ao mesmo tempo que intervimos nelas, tem sido um dos desafios da REMAR.

Nesses 15 anos de trabalho com adolescentes, o que se percebe é que elas/es se configuram como inquietas/os, desejosas/os de participação, inclusão, justiça e cheias/os de ideias. Perceber e agir com adolescentes, valorizando essas características, tem sido uma opção metodológica com a utilização da diversidade das linguagens didáticas, como músicas, vídeos, textos, dinâmicas, técnicas, jogos, entre outras.

Outro instrumento didático adotado foi a garantia de processos de **planejamento e avaliação participativos** anuais. As/os representantes de cada entidade, no esforço de incluir saberes e fazeres institucionais, trazem suas propostas e atividades sobre participação e protagonismo. Após essa partilha, são realizados os processos de decisão sobre eventos, mês, mobilizações e temáticas, de modo geral. As decisões das temáticas de discussão e as formas de abordagem, bem como sugestões sobre assessorias, eventos e espaços de participação precisam chegar de decisões coletivas das/dos adolescentes nas Comissões.

As **reuniões mensais** funcionam como efetivação e ajuste do planejamento. Elas se tornam instrumento de avaliação continuada. Com isso, tentamos não negar a possibilidade de uma ação proposta, seja ela mais simples ou mais complexa, mas incentivar a discussão e o debate sobre essa ação. Uma premissa base é que estamos lidando com pessoas em formação, logo, o nosso fazer precisa ser sempre pedagógico e político, na perspectiva dos direitos traduzidos em políticas públicas.

Ao entender que a participação e as atitudes protagonistas não estão dadas, mas, sim, em processo de construção, revela-se fundamental o **fazer comprometido de educadoras/es**. É uma prática recheada de motivações pessoais, institucionais, por vezes, aparentemente conflitantes, mas que, quando avaliadas na dimensão do desenvolvimento humano e social, revelam toda sua importância de adesão permanente.

A presença de educadoras/es – assessorias da participação e protagonismo – que possuem experiências de trabalho com grupos de crianças e adolescentes, em situação de vulnerabilidade social, tem sido um diferencial na condução dessa prática. Essas/es educadoras/es, de modo geral, são pessoas criativas, comprometidas com a participação, planejamento coletivo, sobretudo, adeptas à avaliação de seus fazeres. Nas Comissões e nas atividades promovidas pela REMAR, elas/es encontram espaços que contribuem para superação da lógica adultocêntrica, fazendo acontecer uma significativa troca de saberes na direção de afirmar o protagonismo infanto-juvenil.

Essas marcas metodológicas, vivenciadas tanto na Comissão Intermunicipal quanto nas Municipais de Adolescentes, têm repercutido positivamente junto a outros coletivos de discussão da política pública da infância e da adolescência em nível municipal e estadual. Essa repercussão se evidencia através de diversos **convites recebidos pelas Comissões** para participação/apoio/coordenação em eventos, sejam direcionados para adolescentes ou/e assessoras/es.

A chegada de um convite para representação/participação do grupo implica um exercício da decisão coletiva. Tentando respeitar a permanência na escola, direito fundamental, os demais critérios são decididos no grupo (desejo, envolvimento com a temática, compromisso com a socialização, entre outros). Quase sempre, aproveitamos para fazer um momento de participação e decisão coletiva, com direito à voz e ao voto, quando o consenso não se estabelece. Essas ocasiões são formas sutis de influenciar as práticas das/dos demais educadoras/es envolvidas/dos na ação, além de ser um exercício concreto de democracia.

Outra repercussão, por exemplo, no município de João Pessoa, deu-se com a realização, enquanto REMAR, de nove **Conferências Livres**, em 2014, nos polos educacionais desta cidade. Essa experiência nos deu *expertise* para propor e organizar, com o CMDCA e outras entidades de João Pessoa, a primeira **Conferência Lúdica** – cuja maioria de participantes eram crianças e adolescentes – que tratou de

aproximá-las/os de uma experiência de Conferência, discutindo temas e elaborando propostas de intervenção nas políticas públicas, com linguagem acessível e eleição de representantes para a Conferência Municipal. Outro exemplo, em 2015, foi a realização de uma ação de *advocacy*, cujo teor era assegurar a participação de adolescentes na Comissão de Elaboração do Plano Decenal de Direitos Humanos e a criação de um Conselho Consultivo de Crianças e Adolescentes permanente, que são promovidos e funcionam no CMDCA -JP. Essa ação foi realizada com apoio do Projeto *Cidadania, Comunicação e Cooperação para a Proteção de Crianças e Adolescentes da Cidade de João Pessoa*, cuja instituição proponente foi a Casa Pequeno Davi com financiamento da União Europeia, tendo a participação de adolescentes de quase dez bairros e comunidades da cidade de João Pessoa. As propostas foram aceitas e estão em execução. A Comissão Municipal de Protagonismo Infanto-Juvenil de João Pessoa tem feito constante monitoramento, que culminou com a realização da Assembleia Eletiva do Conselho Consultivo no ano de 2017.

Diante dos marcos metodológicos e das repercussões pontuadas, percebemos algumas fragilidades constantes. Um exemplo são as práticas centradas em decisões tomadas por pessoas adultas em nome de crianças e adolescentes, ou seja, **práticas adultocêntricas**. Lidar com a cultura adultocêntrica exige tanto uma tomada de decisão pessoal quanto disponibilidade para um processo formativo de desconstrução de tais práticas por parte de educadoras/es, assessoras/es e gestoras/es. Nosso fazer contínuo tem sido uma busca de mudança da *práxis* e um exercício de paciência histórica.

Outra fragilidade é a efetivação do direito à participação e ao protagonismo de crianças e adolescentes nos Conselhos de direitos nas esferas municipal, estadual e federal. É necessário não esquecer que a vivência da democracia, no Brasil, é ainda muito recente, e isso reflete nas dificuldades de estrutura e funcionamento desses espaços. Ainda que considerando esses aspectos, temos pautado, junto aos Conselhos e gestores dos municípios articulados pela REMAR, e em

nível estadual, a importância de assegurar o funcionamento efetivo desses Conselhos, e que a participação e o protagonismo fossem, de fato, garantidos. Em sondagem feita em 2014, a REMAR constatou que 98,1% dos CMDCA's da Paraíba, de um universo amostral de 54 instituições, têm interesse em participar de formações a respeito do protagonismo e participação. Na cartilha “Provocação Protagonista” (2014), produto do Projeto Protagonismo Vivência e Ação, realizado em parceria com Aldeias Infantis SOS Brasil-Paraíba e financiado pela FUNDESC/CEDCA-PB, os dados dessa sondagem contribuíram para a elaboração de propostas didáticas que facilitassem o entendimento em torno da importância dessa participação e desse protagonismo.

Esses marcos, repercussões e fragilidades nos impulsionam no investimento de uma participação, cada vez mais autônoma, na qual crianças e adolescentes sejam as/os protagonistas, e nós, educadoras/es, empenhadas/os no papel de apoiadoras/es desse fazer.

4 CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR APRENDENDO QUE JUNTAS/ OS SOMOS MAIS E MELHORES

O caminho de aprendizagem da REMAR é algo aberto que oferece oportunidades de formação democrática e cidadã, de forma crítica e criativa, com organizações que trabalham com crianças e adolescentes. Um dos intuitos desse esforço é o de provocar que, cada vez mais e melhor, crianças e adolescentes exerçam e exercitem uma efetiva participação política dentro e fora da REMAR. Por isso, uma das estratégias é o apoio para o fortalecimento das Comissões Intermunicipal e Municipais, sabendo que os grupos e entidades, que estão nos municípios articulados, precisam priorizar o protagonismo em sua própria missão, investindo na organização e no acompanhamento de protagonistas, como também na formação de educadoras/es motivadas/os e competentes para realizar esse acompanhamento.

Na direção de valorizar, localmente, a escuta e a participação ativa de crianças e adolescentes, a REMAR vem conseguindo provocar, a partir de suas articulações, que adolescentes, nas Conferências, sejam presença ativa e protagonista, ao ponto de serem incluídas/os, em alguns casos, como conferencista e/ou facilitadoras/es de grupos. Tal provocação tem a finalidade de que adolescentes possam discutir sua própria participação e suas ações protagonistas nos diversos espaços de debate sobre suas políticas. Outra finalidade é que as pessoas adultas, envolvidas nesses espaços, possam estar atentas e favoreçam a presença de crianças e adolescentes nos processos de tomadas de decisões.

No caminho de aprendizagem, de afirmação da força do 'querer' e 'fazer' coletivo, apontamos as estratégias de parceria com as escolas públicas como instrumento que favorece a organização de grêmios estudantis e colegiados estudantis na perspectiva de vivência do protagonismo infanto-juvenil. Afirmamos a importância do investimento no protagonismo e na participação de crianças e adolescentes em espaços relacionados à assistência social (acolhimentos institucionais e serviços de convivência e fortalecimentos de vínculos) e à sócio-educação (unidades de internação e medidas socioeducativas em meio aberto). Nesta direção as ações da REMAR, com as entidades parceiras, vão tecendo um pacto no compromisso de multiplicar e expandir as discussões em torno da participação e do protagonismo, dando substrato ao entendimento de que crianças e adolescentes são sujeitos de direito e de garantia de tais direitos. Nós queremos ver cada criança e adolescente ocupando espaços de decisões sobre suas próprias vidas e lutando, ao lado de pessoas adultas, sobre a efetivação das políticas que vão lhe proporcionar condições melhores de ser e existir em sociedade. Por isso reafirmamos o trabalho em Rede e o envolvimento das Redes de Proteção e dos Conselhos neste movimento de autoafirmação de crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

- Convenção sobre os direitos das Crianças. (1989). *Convenção sobre os direitos das Crianças. Assembleia Geral das Nações Unidas*. Unicef. Genebra: Suíça.
- Delaini, L. (2014). A REMAR e o protagonismo infanto-juvenil. In Carlos, A. (org.), *Cartilha Provocação protagonista* (pp. 16-17). João Pessoa: Imprell Editora.
- Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Lei nº 8060, de 13 de julho de 1990. Brasília: Brasil.
- Estatuto da Juventude (2013). *Estatuto da Juventude*. Casa Cível. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei 12.852 (Lei Ordinária), de 5 de agosto de 2013. Brasília: Brasil.
- Ferretti, C. J.; Zibas, D. M. L.; & Tartuce, G. L. B. P. (2004). Protagonismo juvenil na Literatura especializada e na reforma do Ensino Médio. *Revista Cadernos de Pesquisa*, 34 (122), (pp. 411-423). Recuperado do site: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22511.pdf>.
- Grossman, E. (2010). A construção do conceito de Adolescência no Ocidente. *Revista Adolescência e Saúde*, 7 (3), (pp. 47-51). Rio de Janeiro: RJ. Recuperado de site: http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=235.
- Lazzaretti de Souza, A. P., Finkler, L., Dalbosco Dell'aglio, D., & Koller, S. H. (2010). Participação social e protagonismo: reflexões a partir das Conferências de Direitos da Criança e do Adolescente no

Brasil. *Revista Avances en Psicología Latinoamericana*, 28 (2), (pp. 178-193). Bogotá: Colômbia. Recuperado do site: <file:///C:/Users/hp/Downloads/Participaosocialeprotagonismo.pdf>.

Melo, V. D. S., & Donato, M. R. A. (2011). O pensamento iluminista e o desencantamento do mundo: Modernidade e a Revolução Francesa como marco paradigmático. *Revista Crítica Histórica*, 2 (4), (pp. 248-264). Maceió: AL. Recuperado do Site: <http://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/2776>.

Organização Mundial da Saúde (1989). *Saúde reprodutiva de adolescentes: uma estratégia para ação*. OMS. Genebra: Suíça.

Primavessi, A. (1994). Poder Jerárquico y Poder Ecológico. In A. Primavessi, *En del cielo a la tierra: una antología feminista* (pp. 455-479). Santiago: Cello Azul Ed.

REMAR (2009). *Educação de qualidade na perspectiva da garantia de direitos: o potencial do trabalho em rede*. João Pessoa: Via Design.

Silva, C. R.; Lopes, R. E. (2009). Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, 17 (2), (pp. 87-106). São Carlos: SP. Recuperado do Site: <http://www.cadernosdeto.ufscar.br/index.php/cadernos/article/viewFile/100/65>.

Silva, R. M. (2007). Juventudes e ações protagonistas. In P. A. F. da Cunha. *Tecendo a cidadania e construindo a cultura de paz: Juventude GerAção da Paz* (pp. 91-118). João Pessoa: Idéia Editora.

Sófocles (2001). *A trilogia Tebana: Édipo Rei, Édipo em Colono e Antígona*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

CAPÍTULO 6

CIDADANIA ATIVA NA INFÂNCIA: ROTEIROS METODOLÓGICOS

*Natália Fernandes
Gabriela de Pina Trevisan*

CIDADANIA DA INFÂNCIA: ALGUMAS NOTAS SOBRE OS SEUS CAMINHOS

Desde há cerca de três décadas que os discursos produzidos sobre a infância e as crianças têm vindo a ser fortalecidos no sentido de afirmar a ideia de que as crianças são cidadãos e sujeitos ativos de direitos. Este percurso, sustentado formalmente a partir de 1989 com a promulgação da Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU), e fortalecido posteriormente com outros mecanismos formais, como é o caso do Comentário Geral nº 12, de 2009, do Comité dos Direitos da Criança e da Recomendação do Conselho de Ministros da União Europeia, em 2012, foi acompanhado, em termos teóricos, por um significativo movimento de autores que, sobretudo a partir da área dos Estudos da Criança, têm vindo a defender outras possibilidades de entender as crianças e a infância. Este movimento teórico tem trazido para a discussão os conceitos de participação e de cidadania das crianças, elementos fundacionais da imagem renovada da criança enquanto sujeito ativo de direitos e enquanto cidadão.

Neste percurso, vários são os autores que têm alertado para a necessidade de enfrentar perspetivas, persistentes, que apresentam as crianças como meros “futuros-cidadãos”. Sintomático desta imagem é a afirmação que fazem Wyness, Harrison & Buchanan, quando

argumentam que “as crianças se veem reconhecidas enquanto cidadãs na mesma altura em que deixam a infância” (2004, p. 84). Vários outros autores têm vindo a defender a exigência de ultrapassar esta ideia de que as questões da participação e da cidadania ativa das crianças necessitam ser recolocadas no presente e não no futuro. Os estudos de Lister (2007) são um exemplo da reivindicação desta exigência, afirmando a autora que o discurso sobre a cidadania ativa das crianças é marcado por dois enfoques: um que ignora as crianças enquanto cidadãos ativos, remetendo o exercício da sua cidadania para a tutela dos adultos; o outro que a remete para o futuro, considerando-as enquanto cidadãos em espera ou aprendizes de cidadão. Outros autores reafirmam este último enfoque, tal como Plummer (2003), quando observa as crianças como *serão cidadãs* ou Cohen (2005), quando se refere às mesmas enquanto *semi-cidadãs*.

A consideração das crianças como cidadãs prende-se com aspetos de reconhecimento, de direitos e de responsabilidades que possam enfrentar perspectivas adultocêntricas de cidadania que alimentem as imagens de criança referidas anteriormente e possibilitem sustentar a ideia de que, enquanto parte integrante da sociedade, as crianças necessitam de tempos, modos e espaços propiciadores e potencializadores da sua participação. No entanto, a questão que se levanta é, ao mesmo tempo, simples e complexa, tal como avança Lee (2006) ao questionar porque é que numa sociedade que se orgulha dos seus valores democráticos, a sugestão de participação das crianças parece ser tão controversa. Consideramos que o modo como o conceito de cidadania tem vindo a ser pensado ao longo do tempo não terá contribuído em muito para trazer as crianças para o seu centro.

A mais clássica teoria de cidadania, a de Marshall (1950), ao avançar com as suas 3 dimensões de cidadania (civil, política e social) acaba por excluir as crianças da sua conceptualização, tal como refere Cockburn (2013), pois as possibilidades de exercício da cidadania social e também política é algo que fica dependente de outros grupos

geracionais, nomeadamente o grupo geracional dos adultos. Para além do mais fica comprometida no seu exercício, também, com o modo rígido em que se apresenta, alimentando dicotomias, que excluem mais do que incluem. Pelo facto de as crianças se apresentarem como dependentes dos adultos para a satisfação de direitos básicos de provisão, proteção e participação, são também consideradas num registo de tutela e invisibilidade no que diz respeito à sua cidadania política. Aparecem, assim, como cidadãs-incompletas, tutelados por cidadãos-completos, como, à partida, são considerados os adultos.

Consideramos muito interessante a conceptualização proposta por Plummer (2003) que nos mobiliza a pensar em novas cidadanias, muito relacionadas com o conceito de identidade, o que exige pensar o conceito de cidadania e a estreita ligação com um sentido de pertença a uma comunidade ou grupo e, por isso mesmo, também a um sentido de participação na mesma. Consideram-se assim possibilidades menos formais e herméticas de compreender a cidadania, valorizando as subjetividades, as diferenças, no fundo, valorizando a alteridade das crianças e os modos distintos que têm de viver e experienciar a cidadania. Este é, no entanto, um desafio em aberto, tal como afirma Prout:

Demasiadas vezes, espera-se que as crianças encaixem nos modos adultos de participação quando, o que é necessário, é uma mudança institucional e organizacional que encoraje e facilite as vozes das crianças. Infelizmente, a participação das crianças é um assunto alto em retórica, mas por vezes baixo na prática (Prout, 2003, p.21)

Assim, a consideração das crianças como cidadãs exige ir além da retórica do alto consenso e da baixa intensidade no respeito pela sua ação social, pela sua participação, exigindo da parte do adulto, ir além de perspetivas adultocentradas de cidadania (Trevisan, 2014). Neste processo o ónus não deve ser colocado sobre crianças/ jovens no sentido de mudança, mas sim sobre outros atores-adultos, aos quais se exige alguma mudança para renovar práticas (Cockburn, 2007).

As práticas de envolvimento de crianças e jovens em políticas públicas e no espaço público têm vindo a crescer, ainda que sejam frequentemente consideradas incipientes, pontuais e ausentes de uma estratégia de promoção da cidadania infantil *tout court*. Estas experiências tendem, por isso, a centrar-se mais em níveis localizados. De acordo com Wyness (2001) os interesses das crianças neste tipo de iniciativas operam-se em torno de 4 conceitos fundamentais: *mobilização*, uma vez que os seus interesses deverão ser mobilizados com sucesso ao nível organizacional; da *participação*, uma vez que as crianças deverão participar e ser envolvidas em estruturas políticas onde possam exercer *influência* e, finalmente, esses elementos são constituídos a partir de grupos que representarão os seus interesses (*representação*) (Wyness, 2001, p. 199-200). O exercício de influência, que poderá aqui também ser entendido como o envolvimento em processos de codecisão, encontra dificuldades no que respeita a crianças e jovens, mesmo quando diferentes oportunidades, aparentemente, lhes possam ser proporcionadas.

Tal como se defendeu, as crianças são agora vistas como sujeitos de direitos, sendo os direitos de participação considerados centrais para os investigadores da infância, o que implica o repensar de práticas de investigação com crianças, que respeitem o seu estatuto, voz e perspectivas, que, afinal, sejam mecanismos de construção de uma cidadania ativa das crianças.

INVESTIGAÇÃO SOBRE CRIANÇAS E COM CRIANÇAS – PONTO DE SITUAÇÃO, QUADROS TEÓRICOS DE REFERÊNCIA.

A investigação com crianças tem sido largamente debatida, em particular desde o crescimento da área disciplinar da Sociologia da Infância. A produção de um quadro teórico capaz de estudar as crianças e os seus pontos de vista acerca dos seus mundos, pretendeu combater o facto de as crianças terem sido “deixadas de parte” na produção das suas próprias “histórias”. As premissas trazidas para o

seio da Sociologia da Infância, como referido anteriormente, colocam diferentes desafios aos adultos, nomeadamente no desenho dos roteiros metodológicos e na conceção e interpretação de diferentes instrumentos de investigação. Quando se considera a criança enquanto ator social competente, capaz de compreender, descrever e analisar a sua própria ação, é exigido aos investigadores formas adequadas de escutar as vozes das crianças, através das suas próprias linguagens e formas de compreender o mundo. Do mesmo modo, ao vê-las como (re) construtoras das suas próprias formas de cultura, os investigadores estão implicitamente implicados em observar as crianças em contexto, percebendo as suas interações numa perspetiva interpretativa e crítica.

Assumir esta dimensão ontológica acerca do sujeito-criança, inevitavelmente, coloca novas questões à forma de conceber a investigação com as mesmas, novas considerações éticas e metodológicas, que assegurem que a sua participação se torne *audível* e *visível* em tais dinâmicas.

Estritamente ligada à ideia de recuperação de “voz das crianças” e da validade dos seus pontos de vista, a investigação com crianças passa a valorizar as suas perspetivas sobre os seus mundos e a dar cumprimento ao prescrito no artigo 12º da CDC (ONU, 1989), tendo em conta a necessidade de as ouvir e respeitar as suas visões do mundo. Ouvir e observar as ações da criança constituem, assim, dois eixos fundamentais na condução da investigação, não sendo uma eficaz sem a outra.

No entanto, diferentes paradoxos surgem quando estudamos as crianças: embora as vejamos como autónomas e capazes de (re) produzir os seus próprios mundos e as suas experiências, elas são sempre dependentes dos adultos. A investigação constitui, em si, uma tarefa meticulosa, dependente de negociação, ajuste, escolhas pessoais e preparação rigorosa.

Quais as implicações deste novo paradigma na investigação com crianças?

Nenhuma investigação acontece sem um quadro teórico que permita mobilizar conceitos e perspectivas acerca dos sujeitos de investigação, coerentes entre si. Assim, se argumentarmos no sentido de que as crianças devem ser ouvidas acerca de diferentes aspectos das suas vidas, a investigação deverá encontrar formas válidas e adequadas de as questionar e de recolher as suas opiniões.

Como em qualquer investigação, deveremos garantir que os investigadores consigam responder aos seus objetivos de pesquisa. Tal como defendem Christensen & James (2000), em qualquer investigação social a questão fundamental é saber que questões colocar e as melhores formas de as colocar. Assim, para o fazer, não necessitamos de negar a autonomia conceptual da infância e da criança, que defendemos anteriormente: pelo contrário, esta ajudará à definição de caminhos metodológicos mais adequados para conseguir atender à construção de informação mais completa e profunda. Sendo a alteridade da infância sempre construída na tensão da relação adultos/crianças, não podemos negar que a criança é um *outro* distinto do adulto, sendo ao mesmo tempo, um *outro* no seu grupo de pares. Esta alteridade é, ao mesmo tempo, uma mais valia e também um desafio para os processos de pesquisa, exigindo da parte do adulto uma significativa imaginação metodológica, que se joga nas interdependências entre os mundos das crianças e os dos adultos.

Finalmente, ainda acrescentar, que nos processos de pesquisa com crianças tem sido significativo, também, o debate acerca das questões éticas, o qual se prende diretamente com modos de entendimento da infância (Christensen & Prout, 2002). Uma nova preocupação com estas questões, identificada pelos autores relaciona-se sobretudo com processos de “individualização da ética” para os quais se torna necessária a inclusão de uma dimensão coletiva nas questões morais. A par desta preocupação, onde deverá entender-se a criança na dimensão individual, mas também enquanto grupo social e geracional específico e, por isso também, distintas de outros, os autores relacionam as ideias centrais sobre crianças que influenciarão,

direta e indiretamente a pesquisa. Estas questões surgem também intimamente ligadas com práticas de investigação consideradas adultocêntricas e não reveladoras das vozes das crianças nesses processos (Fernandes, 2016). Esta autora defende que alguns dos desafios para assegurar uma ética viável, não exclui a consideração de princípios éticos a ter em conta em qualquer processo desta natureza, nomeadamente o consentimento informado, a avaliação de custos e benefícios, a disseminação da investigação e os impactos futuros a partir dos seus resultados. Defende, ainda, a:

...indispensabilidade de se pensar nas questões de poder que se estabelecem entre adultos e crianças, que passam pelo enfrentamento do desafio que decorre das hierarquias protocolares e a forma como estas podem contribuir para a invisibilidade epistemológica das crianças na pesquisa; que passam, afinal, por um questionamento crítico relativamente à forma como é salvaguardada a autoria quer de crianças, quer de adultos, na análise, interpretação e produção de dados. (idem, p. 759).

Assim, a ideia de dar “voz” às crianças não significa descurar os contextos de ação e pesquisa, e muito menos as relações éticas que os adultos estabelecem com as crianças, devendo ser considerados processos dialógicos entre ambos. Para assegurar esta dialogicidade e colaboração entre adultos e crianças, necessitamos assegurar as alteridades de uns e outros, e os modos distintos como as mesmas são mobilizadas no processo de pesquisa.

CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO INFANTIL – DISPOSITIVOS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS.

As necessárias articulações entre a dimensão epistemológica e metodológica levam-nos, a partir da sociologia da infância, a pensar em modos possíveis de conceber os processos de pesquisa que respeitem

a imagem da criança enquanto sujeito ativo de direitos, enquanto cidadã. Tal como referem Lundy & McEvoy (2011, p. 130)

...quando as crianças são vistas como titulares de direitos, não são somente reconhecidas como sendo capazes, mas também como tendo o direito de estar envolvidas nestes processos, com um concomitante dever dos adultos em assegurar que o seu direito a expressar as suas perspectivas e influenciar as suas vidas é respeitado.

Consideramos que nas possibilidades metodológicas que têm vindo a ser desenvolvidas, a propósito deste desafio colocado pelas autoras, deveremos ser cautelosos. Para tal é extremamente relevante a conceptualização proposta por Sarmiento & Marchi (2008), acerca de três possibilidades de conceber a produção de conhecimento na área da sociologia da infância: sociologia estrutural, interpretativa e crítica, as quais se sustentam em distintas imagens de infância e mobilizam distintos métodos e modos de conceber a pesquisa.

Iremos debruçar-nos, neste texto, sobretudo na perspectiva crítica, que de acordo com os autores, sustenta a ideia de que a infância é, simultaneamente, uma construção histórica, um grupo social oprimido e uma “condição social” – é um grupo que vive condições especiais de exclusão. Para além deste aspeto, considera ainda que a sociologia da infância se assume, também, como um meio para contribuir para a “emancipação social” da infância. É, portanto, uma sociologia da infância implicada e ativa, que para além da intenção de compreender os fenómenos sociais, considera que o momento de pesquisa é um momento, também ele, de transformação dos sujeitos que se envolvem no processo, sejam eles adultos ou crianças.

Nesse sentido, os modos de conceber a relação de pesquisa devem respeitar esta exigência, sendo especialmente utilizados métodos como a “investigação-acção” ou a “investigação participativa”. Nestes métodos a criança é activa na observação, na descrição, na explicação, na interpretação, na negociação das opções metodológicas,

assumindo-se como um sujeito ativo, cuja voz e ação social, são relevantes e fundamentais para o processo de investigação (Santana & Fernandes, 2011). Assim, de objetos-observados/explicados/interpretados, nestes métodos as crianças apresentam-se como sujeitos participativos e implicados – ultrapassando olhares hegemônicos acerca das competências das crianças.

Consideramos que através destes métodos é possível ir além da negatividade, em que, normalmente, as crianças ficam reféns ou invisíveis, uma vez que eles permitem explorar e evidenciar as suas competências, ao invés de se focalizarem nas suas faltas e limitações (idem, 2011).

Apresentaremos, em seguida, dois exemplos, que na nossa opinião, a partir de uma investigação participativa, permitem ilustrar modos como na pesquisa com crianças, podemos recriar espaços de cidadania ativa.

O primeiro exemplo pode encontrar-se no trabalho desenvolvido por Pereira (2017)¹. A autora desenvolveu uma investigação participativa com crianças, afirmando que “... procuramos envolver o mais possível as crianças, tentando assegurar uma partilha de poderes e saberes ao longo da investigação, tendo em conta o que é importante para a criança e o seu ponto de vista.” (idem, 2017, p. 101). A autora descreve no trabalho o modo como o processo de pesquisa foi sendo construído com as crianças afirmando que “...em parceria com as crianças construímos, também, instrumentos de investigação. Estes resultaram de questionamentos, reflexões e diálogos que nos possibilitaram uma efetiva recolha de dados através do uso de ferramentas variadas.” Sublinha, também, que “... o processo é mais importante do que os resultados obtidos, ou seja, o “como” ocupa o lugar de destaque, tornando-se possível apurar a existência ou não de mudanças e como ocorreram...”.

1 Este trabalho resulta de uma investigação de Doutoramento, no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança, Especialidade em Sociologia da Infância, desenvolvido por Maria João Pereira e tendo sido orientado por Natália Fernandes

O trabalho empírico decorreu entre outubro de 2013 e julho de 2015, em 2 escolas, com um grupo de 38 crianças, moradoras em bairros sociais.

O que apresentamos agora, com mais detalhe, é uma das dinâmicas que resultaram de todo este processo. Retrata dois momentos da pesquisa em que o grupo de crianças considerou ser importante sair da escola, após um período de debate e reflexão, tendo todo o processo sido conduzido pelas mesmas, desde o registo do planeamento, até à definição de um roteiro de registo de imagens, tendo chegado a uma proposta final através de votação, tal como se pode comprovar através da seguinte nota de campo:

Vamos passear pelo bairro e perguntar às pessoas mais velhas, como a avó do Tiago I, que já moram no bairro há muito tempo, quando começou o bairro, quem fez... Vamos ver a parte nova e a parte velha, o que está mal, o que está bem”, Dinis.

Quem quer fazer entrevistas? Quem quer filmar ou fotografar? Levantem o braço”, Tiago I. “A Camila, a Madalena, o Bruce Lee, o Quaresma, o Dinis, o Tiago I e o Mascarenhas quiseram filmar e fotografar. Após decidido quem queria manusear as máquinas, tomaram nota dos nomes e da ordem pela qual cada um teria esse direito. As outras crianças não se pronunciaram sobre se queriam fotografar e/ou filmar.. (Nota de campo nº 11, janeiro, 2014)

Após a recolha das imagens, as crianças envolveram-se na sua visualização e discussão, comentando o modo como tinham feito o trabalho, sendo bastante críticos acerca do mesmo. Destas discussões resultou uma nova proposta de saída, de modo a que pudessem ser ultrapassados os aspetos menos conseguidos, considerando eles que com as aprendizagens que tinham feito, o resultado seria melhor.

Esta e outras iniciativas similares foram asseguradas ao longo do trabalho de Pereira (2017, p. 312), causando impacto, quer nas crianças envolvidas, quer nos adultos, tal como podemos comprovar pelo seguinte excerto:

Até para mim; fiquei a saber coisas que não sabia que aconteciam aqui no bairro. Eles passaram a ver o bairro de uma determinada maneira e até eu própria. Coisas que eu até ali olhava e não dava importância, depois, quando fui com eles às entrevistas... afinal as coisas não são assim como eu pensava; muitas vezes, nós também estamos na escola e aquilo que está à nossa volta não nos apercebemos muito bem (Entrevista, 30 de março, 2015)

Pelos dados apresentados fica expresso que modos de desenvolvimento de pesquisas, nos quais são consideradas as questões da participação das crianças, são momentos importantes no que diz respeito à salvaguarda e respeito, antes de mais, pela imagem da criança enquanto sujeito ativo de direitos, e depois, enquanto possibilidades de promoção de cidadania ativa, com efeitos alargados: não somente junto das crianças, mas também junto de todos aqueles que com ela partilham estas dinâmicas. Os professores vão identificando ao longo do processo um significativo impacto deste tipo de metodologias nas crianças envolvidas, tal como podemos ver pelo testemunho de Silva:

Faz-me pensar...Vi que se nós quisermos podemos fazer com que as crianças façam coisas surpreendentes. Eu fiquei muito surpreendida com muitas coisas que eles fizeram. Eles se vissem um colega a atirar um pacote de iogurte ou de leite ao chão, eles estavam logo ali..." (Silva, entrevista, 30 de março, 2015) (Pereira, 2017, p. 311)

Estes testemunhos vão de encontro a um grande conjunto de evidências que têm vindo a ser divulgadas, sobretudo através de

pesquisas na área dos estudos da criança, que sublinham que “Os projetos de participação podem gerar uma maior consciencialização dos direitos das crianças na comunidade e podem fortalecer as relações da comunidade através do diálogo intergeracional e de experiências partilhadas.” (Kranzl-Nagl et al, 2010, p. 172).

O segundo exemplo é de um estudo de caso desenvolvido numa Cidade Amiga das Crianças (CAC), no centro de Portugal em 2011 e 2012². As crianças participaram num conjunto diversificado de atividades de investigação que tiveram como principal objetivo perceber a sua perspectiva sobre a cidade que habitam, e a recolha de propostas que considerassem positivas para transformação de alguns dos seus aspetos centrais. Neste contexto, as crianças e jovens recolheram imagens da cidade, em particular das suas freguesias, sinalizando as situações que consideravam negativas. Após essa recolha e discussão em Assembleia Municipal, participaram num workshop de investigação onde, em três grupos distintos, discutiram as propostas que tinham apresentado, priorizando a sua intervenção. A construção das prioridades identificadas foi efetuada por eles, tendo em conta critérios como: exequibilidade das propostas, a possibilidade de beneficiar diferentes grupos etários, e o investimento necessário. A partir desta experiência, o grupo foi capaz de criar, autonomamente, um conjunto de propostas que foram mais tarde traduzidas num exercício de mapeamento das suas freguesias.

A concretização do *workshop* acabou por conseguir revelar diferentes competências das crianças e jovens, e dar resposta a uma das questões que haviam já salientado nas entrevistas: a da criação de espaços que pudessem, de algum modo, reunir características de informalidade, a organização por grupos de trabalho que pudessem, sobretudo, contar também com a presença de adultos que pudessem mediar esse processo. Assim, os grupos foram capazes de se organizar de modo autónomo, e de implementar diferentes estratégias de

2 Estudo realizado no âmbito de projecto de doutoramento em Estudos da Criança, especialidade Sociologia da Infância (Trevisan, 2014)

trabalho para gerarem as suas próprias propostas. Ao contrário do que é referido em alguma literatura (Malone, 1999; Baraldi, 2003; Christensen, 2003, entre outros) os jovens não elaboram propostas exclusivamente centradas nas suas necessidades ou vontades: pelo contrário, revelam capacidade de entendimento da cidade como espaço plural e diferenciado, também nas gerações e grupos sociais que o compõem. Ainda que possam prestar especial atenção a visões suas e próprias, tal poderá atribuir-se ao facto de, tal como referimos anteriormente, o espaço ser personalizado (Christensen, 2003) e basear-se nas experiências que os sujeitos nele constroem o que, necessariamente, gerará maior conhecimento a partir das suas próprias perspetivas.

Finalmente, e quanto aos critérios mobilizados pelos grupos, é possível identificarem-se os seguintes: relevância das propostas; custo das propostas e exequibilidade das propostas.

Assim, as crianças e jovens são capazes de elaborar escolhas que, ao invés de serem arbitrárias e exclusivamente focadas nos seus próprios interesses e motivações, atendem a critérios frequentemente mobilizados em processos de tomada de decisão adultos. A relevância das propostas centra-se em particular na consideração que têm de pensarem a quem beneficiaria, incluindo nela grupos sociais e geracionais distintos; a exequibilidade implica que as crianças e jovens têm atenção a capacidade real das propostas virem a ser implementadas no terreno, revelando a preocupação que têm em poder criar influência a partir de observações concretas. Após construírem os mapas digitais, mobilizando as fotografias que haviam tirado, as crianças e jovens decidiram propor uma reunião com os presidentes das diferentes juntas de freguesia, para quem prepararam uma apresentação do seu trabalho. Estas dinâmicas de investigação permitiram que crianças e jovens pudessem construir espaços de discussão significativos da sua cidade, da sua identidade cidadã, mobilizando linguagens que lhes são familiares e possibilitando a construção de uma voz própria no que respeita a políticas locais.

Mesmo quando surgem projetos e iniciativas de envolvimento efetivo em termos de participação das crianças na cidade e no planeamento urbano, estes assumem muitas vezes uma lógica de visibilidade/protagonismo das crianças ou, tal como argumenta Baraldi (2003) uma perspetiva pedagogizante, de criação ou aumento de competências das crianças para utilização futura, ou seja, quando estas se tornarem adultas. Ainda que mobilizando mecanismos e processos mais ou menos formalizados, há que questionar onde querem as crianças participar e de que modo o querem fazer? Na verdade, não se trata sequer de afirmar que todas as crianças devem participar em todos os momentos. Trata-se, sim, de garantir que possam ter a escolha de o fazer, construindo-se processos e estruturas que se adequem às suas características, competências e necessidades. Para que tal possa acontecer, torna-se necessário garantir que os processos de investigação cumprem também estas premissas.

CONCLUSÃO

Como Wyness discute (2001), o afastamento das crianças e jovens do mundo político, aliado ao facto de não obterem poder para a construção e partilha de decisões com os adultos, por exemplo, na definição de agendas políticas ou de perspetivas políticas nas políticas públicas, remete frequentemente para a lógica da “não criança” assumida como um estereótipo que vai em contracorrente com a ideia de normatividade da infância (Wyness, 2001; Sarmiento & Marchi, 2008). Por outro lado, ainda, o enfoque dado às necessidades da criança – seguindo, por isso lógicas protecionistas da Infância (Tomás, 2011) – implica a construção de uma lógica deficitária da infância: a do discurso da criança incompleta quando comparada ao adulto (Wyness, 2001). É também neste sentido que as diferentes responsabilidades que seriam também das crianças acabam por ser assumidas pelos adultos. No mesmo sentido Wyness (2001) argumentará que os direitos à autodeterminação (consignados também às crianças) retiram

determinadas responsabilidades e poderes das mãos dos adultos, uma vez que as crianças terão direito de tomar decisões para si próprias que poderão, no limite, colidir com interesses dos próprios adultos.

A participação relaciona-se com o espaço em diferentes formas. Como argumenta Wyness (2008) ela permite a localização das crianças no espaço público enquanto agentes sociais. Esta ideia, tal como temos vindo a observar permite, na nossa perspetiva, a sua localização no reconhecimento enquanto coletivo, fundamental para a sua consideração enquanto agentes politicamente competentes. Em segundo lugar, ela permitirá uma expansão desses domínios, com relações mais recíprocas e mais negociáveis entre adultos e crianças, em particular quando os adultos trabalham em conjunto com elas.

Estas assunções, tal como discutimos, terão de encontrar eco em propostas metodológicas que coloquem as crianças no centro de processos de investigação, que permitam não apenas ouvir as suas vozes, como atribuir-lhes significado real na construção da sua identidade cidadã.

REFERÊNCIAS

Baraldi, C. (2003). Planning Childhood. Children's social participation in the town of adults. In Christensen, P., O'Brien, M. (2003). *Children in the city. Home, neighbourhood and community*. London: Routledge. 184-205

Cohen, E. (2005). Neither Seen Nor Heard: Children's Citizenship in Contemporary Democracies, *Citizenship Studies*, 9:2, 221-240, DOI: 10.1080/13621020500069687

Christensen, P. (2003). Place, space, and knowledge: children in the village and the city. In Christensen, P., O'Brien, M. (ed) (2003). *Children in the city. Home, neighbourhood and community*. London: Routledge. 13-28

Christensen, P. & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*. Vol. 9(4). 477-497

Christensen, P., O'Brien, M. (ed) (2003). *Children in the city. Home, neighbourhood and community*. London: Routledge

Christensen, Pia., James, A. (2005). *Investigação com crianças. Perspetivas e Práticas*. Porto: ESE Paula Frassinetti

Cockburn, T. (1998). Children and citizenship in Britain. A case for a socially interdependent model of citizenship. *Childhood*. Vol. 5(1). 99:117

Cockburn, T. (2007). Partners in Power: a radically pluralistic form of participative democracy for children and young people. *Children&Society*. Volume 21. 446-457

_____. (2013). *Rethinking children's citizenship*. London: Palgrave Macmillan

Comité Português para a UNICEF (2004). *Convenção sobre os direitos da criança*. Lisboa: Unicef

Fernandes, N. (2016). **Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21 n. 66 jul.-set. 2016), p. 759- 779. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>

Foley, Pam., Leverett, S. (ed) (2011). *Children and Young people's spaces. Developing Practice*. London: Palgrave Macmillan

James, A. (2000). Embodied Being(s): Understanding the Self and the Body in Childhood. in Prout, Alan (ed.) (2000). Pp.19-37 *The Body, Childhood and Society*. London. MacMillan Press.

James, A., Jenks, C., Prout, A. (2002) (ed). *Theorising childhood*. London: Polity.

- Kranzl,-Nagl, R., Zartler, U. (2010). Children's participation in school and community: European perspectives. Barry Percy-Smith&Nigel Thomas (ed.) *A Handbook of children and Young people participation – Perspectives from theory and practice* (P. 164-173). London, Routledge.
- Lee, N. (2005). *Childhood and Human Value. Development, Separation and Separability*. London: Open University Press.
- Lister, R. (2007). Why citizenship: where, when and how children? *Theoretical Inquiries on Law*, vol. 8, p. 693-718.
- Lundy, Laura, McEvoy, L. (2011). Children's rights and research processes: Assisting children to (in)formed views. *Childhood*, nº 19(1), p. 129–144.
- Malone, K. (1999). Growing up in cities as a model of participatory planning and 'place-making' with young people. *Youth Studies Australia*. Vol.18. nº2
- Marshall, T.H, Bottommore, T. (1950, 1992). *Citizenship and Social Class*. London: Pluto Classic
- Plummer, K. (2003). *Intimate Citizenship. Private Decisions and Public Dialogues*. Seattle: University of Washington Press
- Pereira, M. J. (2017). *Participação das crianças em territórios de exclusão social: possibilidades e constrangimentos de uma cidadania infantil ativa*. Tese de Doutorado em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho
- Prout, Alan (2003). Participation, policy and childhood. In Hallet, Christine, Prout, Alan, (ed.), *Hearing the voices of children. Social policy for a new century*. Pp. 11-25. London, Routledge.
- Santana, JP, Fernandes, N. (2011). Pesquisas participativas com crianças em situação de risco e vulnerabilidade: possibilidades e

limites. In: XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais: diversidades e (des) igualdades. 2011 ago 7-10, Salvador, Brasil. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/15479>.

Sarmiento, M.J.& Marchi, R. (2008). Radicalização da Infância na segunda modernidade. Para uma sociologia da Infância crítica. *Configurações*. n.º4. 91-113

Sarmiento, M.J.& Trevisan, G. (2010). Children in the city: political competences and agency. Comunicação apresentada ao XVII ISA World Congress. *Sociology on the Move*. Julho de 2010: Gotemburgo

Sarmiento, M.J.; Trevisan, G. (2017). A crise social desenhada pelas crianças: imaginação e conhecimento social. In *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 17-34

Tomás, C. (2011). *Há muitos Mundos no Mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.

Trevisan, G. (2012). Cenários de participação política de crianças e jovens em contexto local: análise de uma experiência. in *Atas do VII Congresso Português de Sociologia*. Lisboa: APS. ISBN: 978-989-97981-0-6. Disponível em http://www.aps.pt/vii_congresso/?area=016&lg=pt. 1-15

Trevisan, G. (2014). *‘Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós’. Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codecisão das crianças na escola e na cidade.* Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho

Wyness, M. (2001). Children, childhood and political participation: case studies of young people’s councils. *The International Journal of Children’s Rights*, n.º 9, p. 193-212.

Wyness, M.; Harrison, L. & Buchanan, I. (2004). Childhood, Politics and Ambiguity: towards an agenda for children's political inclusion. *Sociology*. 38:81. 81-99

CAPÍTULO 7

HACIENDO REALIDAD LA *SMART CHILHOOD CITY*. LA PARTICIPACIÓN DE LA INFANCIA COMO CLAVE.

Yolanda M^a de la Fuente Robles

M^a Carmen Martín Cano

1 INTRODUCCIÓN

El 54 por ciento de la población mundial actual reside en áreas urbanas y se prevé que para 2050 llegará al 66%; el crecimiento de la población urbana seguirá alentado por dos factores: la persistente preferencia de las personas de trasladarse de áreas rurales a otras urbanas y el crecimiento de la población durante los próximos 35 años. Estos dos factores combinados añadirán 2.500 millones de personas a la población urbana para 2050 (ONU, 2014).

Uno de los grandes desafíos a los que se enfrentan las ciudades para ser innovadoras es la necesidad de ser diseñadas para adaptarse a los requerimientos de sus habitantes y visitantes, teniendo en cuenta su diversidad: edad, género, capacidades funcionales, nivel cultural, país de procedencia, etc. Y, especialmente para lograr que quienes se encuentren en situación de riesgo de exclusión puedan disponer de garantías adicionales con el fin de disfrutar plenamente de sus derechos y participar en los acontecimientos económicos, sociales y culturales en condiciones de igualdad.

Tradicionalmente no se ha tenido presente la participación de la infancia en el diseño de las ciudades, cuando es este sector de la población el que verdaderamente disfruta y sufre al mismo tiempo

el diseño de la misma; para hacer efectiva esa participación se puede apoyar, entre otros, en los siguientes artículos de la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 2006):

Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño” (Artículo 12)

El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño. (Artículo 13)

Los Estados Partes reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas (Artículo 15)

Por ello, en este trabajo se aborda el nuevo paradigma inclusivo de participación y ciudadanía, donde la infancia adquiere un especial protagonismo como sujetos activos para el desarrollo de los derechos, reconocidos e impulsados de forma determinante por la Convención Internacional de Derechos el Niño.

2 CIUDAD Y CIUDADANÍA

Como afirma David Harvey (2009), existe un derecho de toda persona a crear ciudades que respondan a las necesidades humanas, transformando a la ciudad en algo radicalmente distinto. El derecho a la ciudad se basa en una dinámica de progreso y de conquista, en el cual los movimientos sociales y la participación de la ciudadanía, son el motor para lograr el cumplimiento del derecho a la ciudad.

Fundamental para este proceso es la elaboración de la Carta Mundial por el Derecho a la Ciudad, articulada por *Habitat International Coalition* (HIC). Su objetivo es recoger los compromisos y medidas que deben ser asumidos por la sociedad civil, los gobiernos locales y nacionales, parlamentarios y organismos internacionales para que todas las personas vivan con dignidad en sus ciudades (Foro Social Mundial, 2012)

El Derecho a la Ciudad amplía el tradicional enfoque sobre la mejora de la calidad de vida de las personas centrado en la vivienda y el barrio hasta abarcar la calidad de vida a escala de ciudad y su entorno rural, como un mecanismo de protección de la población que vive en ciudades o regiones en acelerado proceso de urbanización. Esto implica enfatizar una nueva manera de promoción, respeto, defensa y realización de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y ambientales garantizados en los instrumentos regionales e internacionales de derechos humanos.

La Carta Mundial por el Derecho a la Ciudad, se basa en un principio fundamental: **el ejercicio pleno de la ciudadanía**, entendido como la realización de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, asegurando la dignidad y el bienestar colectivo de los habitantes de la ciudad en condiciones de igualdad y justicia, así como el pleno respeto a la producción y gestión social del hábitat.

En función de este principio, la participación ciudadana se convierte en un aspecto clave en el diseño o rediseño de la ciudad:

1 - Gestión democrática de la ciudad, entendida como el control y la participación de la sociedad, a través de formas directas y representativas, en el planeamiento y gobierno de las ciudades, priorizando el fortalecimiento y autonomía de las administraciones públicas locales y de las organizaciones populares.

2 - Función social de la propiedad y de la ciudad, entendida como la prevalencia, en la formulación e implantación de las políticas urbanas, del interés común sobre el derecho individual de propiedad;

implica el uso socialmente justo y ambientalmente sustentable del espacio urbano

2.1 DE *SMART HUMAN CITY* A *SMART CHILDHOOD CITY*. LA CIUDAD INTELIGENTE E INCLUSIVA

Las ciudades se han convertido en centros de intercambio y de desarrollo cultural, político, social y económico. En la *Carta Mundial de Derecho a la Ciudad*, se plantea como Derecho a la Ciudad,

El usufructo equitativo de las ciudades dentro de los principios de sustentabilidad y justicia social. Se entiende como derecho colectivo de los habitantes de la ciudad, en especial de los grupos empobrecidos vulnerables y desfavorecidos, que les confiere la legitimidad de acción y organización, basado en sus usos y costumbres, con el objetivo de alcanzar el pleno ejercicio del derecho a un patrón de vida adecuado (Foro Social Mundial, 2012, p.185).

La ciudad incluyente ya fue definida de manera magistral por Ascher (2004), donde establecía las condiciones necesarias que debían reunir las ciudades humanizadas:

1. Elaborar y dirigir proyectos en contextos inciertos, refiriéndose a la generación de múltiples proyectos con naturaleza variada, que se apoyen en una gestión heurística reflexiva, adaptada a una sociedad compleja.
2. Prioridad a los objetivos frente a los medios, siendo necesario estimular a los distintos actores públicos y privados a encontrar formas eficaces de solución que enfaticen la condición colectiva.

3. Adaptar las ciudades a diferentes necesidades, a partir de la generación de propuestas más variadas y personalizadas, según sea el caso.
4. Concebir los lugares en función de los nuevos usos sociales, con la integración de las nuevas tecnologías y avances en las comunicaciones.
5. Actuar en una sociedad muy diferenciada, entendiendo la pluralidad y los intereses colectivos, pudiendo integrar la participación de los habitantes en los procesos de planificación y gestión de la ciudad.

No podemos olvidar que la innovación en los pueblos y ciudades tiene el potencial de mejorar la calidad de vida de sus moradores, aumentar la eficiencia en la prestación de los servicios públicos reduciendo costes, y convertirlas en polos de atracción para la industria, el comercio y el turismo. Sin embargo, las actuaciones innovadoras deben diseñarse poniendo el foco en sus habitantes y visitantes; es decir, cualquier acción deberá ser diseñada considerando las necesidades de las personas, pensando en las personas, por y para las personas, comenzando por conocer sus necesidades y buscando su mayor y mejor satisfacción. Todos estos conceptos están englobados dentro del concepto *Human Centered Design*. La implementación de los servicios basados en el concepto tradicional de una *Smart City* no es suficiente. Es necesario desarrollar estrategias de inclusión para evitar generar o ampliar las dificultades de acceso e integración de los ciudadanos, en especial aquellos grupos de población que aparecen referenciados en la Carta de Derecho a la Ciudad de manera específica como objetos prioritarios de atención como son las personas mayores, las mujeres, en especial las jefas de hogar, y los(as) niños(as).

Smart Human City es un concepto que trabaja desde la innovación, creando un área urbana con una infraestructura adecuada, redes y plataformas inteligentes; un entorno capaz de escuchar y entender lo que está sucediendo en la ciudad y por lo

tanto capaz de tomar mejores decisiones y canalizar la entrega de información y servicios adecuados a sus habitantes, teniendo en cuenta la necesidades de todas las personas a través del uso de técnicas analíticas avanzadas y la disponibilidad de interfaces inclusivas.

Además, la *Smart Human City* propone un nuevo paradigma de estrategia urbana considerando a la ciudad como un sistema complejo y dinámico cuyo objetivo más importante es el bienestar de su ciudadanía en sentido amplio. Son los diferentes componentes del sistema, su perfecto engranaje armónico y su diseño holístico centrado en el usuario lo que proporcionará a la ciudadanía un ecosistema capaz de dar respuesta a las necesidades de sus habitantes. Los conceptos que sustentan una Ciudad Inteligente e Inclusiva son la igualdad y la flexibilidad en el acceso y uso de los servicios prestados, bien a través de sistemas tradicionales, bien a través de las TIC. Una ciudad inteligente e inclusiva tendrá en cuenta el concepto de accesibilidad universal, entendido estrictamente como

la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posibles (Ley 51/2003, art. 2 c.)

La accesibilidad universal presupone, que todos los procesos –sean de creación, ejecución, mantenimiento o uso de los espacios, productos y servicios- deben producirse de forma continua y sin rupturas, siguiendo lo que se denomina la cadena de accesibilidad. Es necesario afrontar las posibles dificultades que pueden encontrar los diferentes grupos de personas en cuanto a su interacción en el acceso y uso del entorno construido –edificios, espacios urbanos, sistemas de transporte, máquinas expendedoras, cajeros, tótems informativos, señalización, etc.- y de las aplicaciones TIC utilizadas como interfaces.

A través de una adecuada planificación que parta de las necesidades de todas las personas y elimine las posibles dificultades, las ciudades inteligentes e innovadoras se constituirán como espacios sociales de vida de calidad para sus habitantes y visitantes, formando, además, una red que, complementada con servicios específicos, logre expandir dicho espacio de integración social al resto de los municipios del ámbito rural.

Para avanzar hacia el concepto de *Smart Human City*, se han detectado distintos ámbitos de actuación que incluyen la planificación de la ciudad inteligente e inclusiva; proyectos de instalaciones y servicios innovadores, y capacitación y sensibilización para la integración. Los objetivos específicos dentro de una *Smart Human City* son:

- Diseñar un nuevo concepto de ciudades para todos que promuevan la competitividad de las mismas como lugar de vida, trabajo y turismo.
- Desarrollar nuevos servicios para todas las personas, promoviendo el lanzamiento de nuevas prestaciones, nuevas empresas y mayor empleo a través de las TIC
- Adaptar las infraestructuras existentes para que sean para todos: vivienda, transporte, puestos de trabajo, educación, cultura, consiguiendo un consumo de energía más eficiente
- Promover todos estos proyectos desde el impulso del emprendimiento y el empleo.
- Capacitar a las personas en riesgo de exclusión para que sean ciudadanos de pleno derecho.

La clave del éxito de los derechos sociales se gesta siempre tras un amplio proceso de debate y un panorama de participación ciudadana; no podemos olvidar que la participación ciudadana se puede realizar en función de diferentes criterios: El papel otorgado a

la ciudadanía y los resultados que los gobernantes esperan obtener con la participación. Respecto al primero, estaría el derecho a ser informados, a ser consultados y el derecho a tomar parte; y en cuanto al segundo, las expectativas de los gobernantes, destacaríamos: la disponibilidad de los colaboradores, la legitimidad política, la mejora en las decisiones y el fortalecimiento en el capital social. Este esquema es muy similar al que propone la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), aunque en el proceso participativo que proponemos en este proyecto, se ha planteado como un continuum, en el que distinguimos tres fases: ofrecer información, consultar y coproducir el resultado.

Asimismo participación ciudadana consigue a su vez generar capital social que garantiza el buen funcionamiento de la sociedad, y más aún cuando nos centramos en la participación de la infancia pasando así de una *Smart Human City* a una auténtica *Smart Childhood City*, este proceso de construcción es sinónimo de la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño en el escenario de los gobiernos locales, para ello es necesario que se incluyan los siguientes elementos:

1. *Participación infantil.* Promoviendo la implicación activa de los niños en los asuntos que les afectan; escuchando sus puntos de vista y tomándolos en consideración en los procesos de toma de decisiones.
2. *Un marco legal amigo de la infancia.* Asegurando una legislación, un marco reglamentario y procedimientos que sean consecuentes con la promoción y la protección de los derechos de toda la infancia.
3. *Una estrategia de derechos de la infancia para todo el municipio.* Desarrollando una estrategia o una agenda detallada y exhaustiva para construir una Ciudad Amiga de la Infancia, basada en la Convención.

4. *Una comisión de derechos de la infancia o un mecanismo de coordinación.* Desarrollando estructuras permanentes en el gobierno local que garanticen una consideración prioritaria a la perspectiva de infancia.
5. *Análisis y evaluación del impacto en la infancia.* Garantizando que existe un proceso sistemático que analice y evalúe el impacto de las leyes, las políticas y las prácticas sobre la infancia: previo, durante y posterior a su aplicación.
6. *Un presupuesto para la infancia.* Garantizando el compromiso adecuado sobre los recursos y el análisis de los presupuestos dirigidos a la infancia.
7. *Un informe periódico sobre el estado de la infancia:* Garantizando la recogida de información y el adecuado seguimiento sobre el estado de la infancia y sus derechos.
8. *Dar a conocer los derechos de la infancia.* Garantizando la sensibilización sobre los derechos de la infancia entre los adultos y los niños.
9. *Abogacía independiente para la infancia.* Apoyando a las ONG's y desarrollando instituciones independientes de derechos humanos (defensores del menor o comisionados para la infancia) que promuevan los derechos de la infancia (UNICEF, 2004, p.7)

3 LA CIUDAD AMIGA DE LA INFANCIA. UNA CUESTIÓN DE DERECHO

Históricamente tanto desde la esfera pública como de la privada los niños y niñas han sido considerados y tratados como sujetos de protección, en vez de como sujetos de derechos. Las distintas iniciativas han estado enfocadas a cubrir sus necesidades y contrarrestar males, sin que éstos participen activamente. La escasa participación de los y las menores se puede observar incluso en el propio término que los denomina (Corverá, 2011). La palabra

infancia proviene del latín *infans*, “in” como negación y “fans” del verbo hablar; hace referencia a quien no habla, a quienes no tienen voz. A raíz de la Convención de los Derechos del Niño se configura un nuevo paradigma, donde, más allá concebirse a los niños y niñas como sujetos pasivos receptores de protección se conceptualizan como sujetos activos de derechos. Ante este nuevo paradigma comienzan a surgir experiencias innovadoras que consiguen traspasar a las políticas públicas las premisas de la Convención de Derechos del Niño (en adelante CDN). Una de las iniciativas es la Ciudad de los niños, surgida de la mano del pedagogo Francesco Tonucci, y puesta en práctica por primera vez en Fano (Italia) en 1991. El proyecto se mueve en dos direcciones: “la participación de los niños en el gobierno de la ciudad, dando al alcalde el punto de visto del otro y la recuperación de la autonomía de movimiento por parte de los niños” (Tonucci, 2009, p, 147). Para el autor, las ciudades han ido perdiendo progresivamente sus características originales, pasando en los últimos tiempos de ser un espacio común de encuentro e intercambio a uno de separación y especialización.

Ha elegido al ciudadano varón, adulto y trabajador como parámetro, y ha olvidado a los niños, a las mujeres, los ancianos, los discapacitados, los pobres y los extranjeros [...] Al perder complejidad, el ambiente urbano ha perdido belleza, salud, seguridad y sostenibilidad. Las ciudades se han adaptado más a las exigencias de los coches que a las de las personas; por eso, se han convertido en lugares peligrosos e inhóspitos. (Tonucci, 2009, p, 147).

Como señala *Save the Children* (2003), la organización y funcionamiento actual de las ciudades se basa en la lógica productiva, ya que están diseñadas por y para personas adultas insertadas en el mercado laboral, sin tener en cuenta los colectivos que se encuentran fuera del sistema productivo, como, entre otros niños y niñas; mujeres amas de casa; personas mayores; personas con diversidad funcional;

minorías étnicas o personas que se encuentran en situación de riesgo o exclusión social. Por ello, a través del proyecto internacional “La ciudad de los niños”, se plantea que las Administraciones locales adquieran una nueva ideología de gobierno pasando el parámetro de referencia a los niños y las niñas, ya que, “una ciudad que intenta ser adecuada para los niños es una ciudad donde todos viven mejor” (p, 155).

De la mano de UNICEF, con la colaboración de distintas organizaciones³, en 2001 surge en España el Programa “Ciudades Amigas de la Infancia” con la finalidad de crear espacios de participación real infantil, fomentar el trabajo en red y la coordinación de los distintos agentes sociales, de modo que la vida en la ciudad se impregne de la sensibilidad, comportamientos, actitudes y comprensión afines a los principios de la CDN (Ojesto, 2003).

Se entiende por ciudad amiga aquella donde todas las personas, independientemente de su edad, género y de las características individuales, puedan compartir espacios, ritmos y tiempos. Esto es, una ciudad, que teniendo en cuenta las necesidades de los distintos colectivos que la integran, promueve la participación de su ciudadanía en la toma de decisiones y planificación de los asuntos que le competen. Una Ciudad Amiga de la Infancia es aquella en la que su Administración local se compromete a respetar y garantizar el pleno goce de los derechos de niños y niñas, integrando en sus políticas la opinión, necesidades y prioridades de éstos, a través de un modelo participativo de gobierno y gestión urbana.

Teniendo en cuenta que el municipio es el entorno natural donde se desenvuelve la infancia, la casa, las calles, los parques, la escuela, entre otros, son los espacios en los que transcurren sus vidas, y dónde obtienen hábitos y habilidades, es necesario diseñar trazados urbanos en los que los niños y niñas puedan moverse con seguridad y autonomía. Por tanto, el espacio público es de gran relevancia en el desarrollo infantil en cuanto es dónde se cimentan las relaciones,

3 Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (MTAS), la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP), la Red Local a favor de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia y el Instituto Universitario de Necesidades y Derechos de la Infancia y la Adolescencia (IUNDA).

las identidades y los valores y en consecuencia, las transformaciones que se hagan en este espacio, tendrán un importante impacto en su vida presente y futura.

4 LA PARTICIPACIÓN INFANTIL

Actualmente hay un amplio consenso en cuanto a la percepción de la participación social como vía de desarrollo para las comunidades y la ciudadanía. Obviamente, como bien señalan Urrea, Balsells, Coiduras y Alsinet (2016, p. 60) “la participación facilita los procesos de cohesión social y mejora el bienestar de las personas y de su entorno”.

Siguiendo a Sarmiento (2014) buscar una alternativa al concepto clásico de ciudadanía, donde rechaza el estatuto político a los y las menores, implica observar un enfoque ampliado de las posibilidades de la ciudadanía -social, participativa, institucional, cognitiva e íntima-, lo que permitirá tener una visión reforzada con diversos frentes de reflexión como base fundamental para los proyectos que se acometan.

Los/as niños/as y adolescentes que participan activamente en una iniciativa social, aumentan su perspectiva sobre los derechos, responsabilidades y obligaciones en su comunidad, y por ende, supone una oportunidad que reporta grandes beneficios como, entre otros, la mejora de las capacidades y potencialidades personales; fomento de la autonomía, la creatividad y el espíritu crítico, el desarrollo de procesos proactivos en la toma de decisiones (Urrea et al, 2016).

La noción de participación, cada vez utilizada con más frecuencia, se fundamenta en el derecho de las personas participar en las decisiones le conciernen directa o indirectamente. El objetivo de las modalidades participativas es desarrollar nuevos métodos de relación con la ciudadanía y la administración pública. Asimismo supone una oportunidad para experimentar múltiples conexiones, debido al amplio abanico de intereses, necesidades, valores e historias de vida

diferenciados, “buscando un sentido de adhesión a la colectividad y cultivando relaciones significativas, en contextos que permiten experimentar el sentido de comunidad” (Ruiz y Carli, 2009, cit. en Corvera, 2011, p. 80)

En cuanto a la participación infantil, siguiendo la definición realizada por Normura y Solari (2005), se entiende como:

El ejercicio del poder que tienen los niños y las niñas para hacer que sus opiniones sean tomadas en cuenta seriamente y para asumir en forma responsable, según su grado de madurez y desarrollo, decisiones compartidas con otros en asuntos que afectan sus vidas y la de su comunidad” (p, 9)

En definitiva, nos encontramos ante un paradigma inclusivo de participación y ciudadanía, donde toman especial protagonismo los niños y niñas como sujetos activos de derechos, reconocidos e impulsados de forma determinante por la Convención de Derechos el Niño.

4.1.TRES RAZONES DE PESO PARA LA PARTICIPACIÓN DE LA INFANCIA

A pesar de los significativos avances conseguidos desde la CDN, aún queda mucho camino por recorrer para que la participación de niños y niñas sea plena y efectiva. Por ello, siguiendo a Trilla y Novella (2011) es conveniente reseñar tres buenas razones de peso que refuercen el fomento y promoción de la participación infantil.

- a. *Jurídica*. Si bien las declaraciones suponen un compendio de principios generales con fuerza moral, éstos no son vinculantes. Sin embargo, la CDN, incluye derechos civiles y políticos hasta entonces reservados a personas adultas y por tanto se constituye como una herramienta vinculante desde el punto de vista jurídico. Como bien

señala Cussiánovich (2009. p.22) “cuando un principio se reviste de y expresa como un derecho, podemos decir que simultáneamente pasa a ser, además, un imperativo jurídico”

- b. *Pragmática*. Los y las menores deben participar en todos y cada uno de los espacios que le atañen, porque, además de corresponderle como ciudadanos y ciudadanas que son este derecho, el funcionamiento de los mismos será mucho más efectivo ya que generalmente “la calidad de un proceso, de un ámbito o de una institución se optimiza cuando los implicados participan en ellos de forma activa” (Trilla y Novella, 2011, pp, 27-28).
- c. *Educativa*. Siguiendo a Guilló (2003, p. 39), la participación y la ciudadanía son valores en los que hay que educar ya que “no siempre se quiere, se sabe o se puede ejercer ese derecho. Para que la participación se produzca es necesario que se den dos condiciones –que existan espacios para ella y voluntad de participar– y una premisa, estar ‘entrenado’ en ello”. Pero formar a los niños y niñas para la ciudadanía y los valores democráticos, no debe hacerse solamente con el objetivo de formar futuros buenos ciudadanos, sino prioritariamente porque ya poseen el derecho a participar y además se espera que ésta suponga un mejor funcionamiento de ámbito dónde se realice. Del mismo modo, implicar a los y las menores en la dinámica de la comunidad supondrá un beneficio para éstos ya que su participación les permitirá desarrollar sus competencias y habilidades personales y sociales.

4.2 LA CIUDAD COMO ÁMBITO DE PARTICIPACIÓN

Tradicionalmente los intereses de los niños y niñas se han tenido en cuenta en relación de los propios escenarios infantiles como la escuela o para cuestiones relativas el ocio y tiempo libre. En la actualidad esos escenarios, desde la CDN, se han ido ampliando también a espacios que hasta fechas recientes eran ocupados sólo por personas adultas, como es el caso de los órganos institucionales de participación ciudadana. Como señalan Agud y Novella (2016, p. 84), la Convención “marcó un antes y un después en el reconocimiento de la capacidad de las niñas/os para participar en todos aquellos asuntos, que directa o indirectamente, afectan su vida”.

Respecto a la participación de la infancia en el espacio local, Hart, Fisher y Kimiagar (2014) consideran que los grupos comunitarios informales suele ser más realistas para implicar a la ciudadanía que los consejos constituidos por el gobierno local, ya que para que éstos últimos sean más auténticos y efectivos deberían vincularse con maneras inclusivas de participación directa y no restringir la participación sólo a los miembros del consejo. Por tanto, para evitar situaciones de exclusión en los grupos de participación de la infancia, previamente se debe tener en cuenta los distintos niveles y formas de desarrollo de dicha participación.

Según el Diccionario de la Lengua Española, participar supone “ser parte” “tomar parte” y “tener parte”. Siguiendo a UNICEF, Comité Español (2014), cada uno de estos elementos supone:

- a. *Tomar parte*: participar de alguna forma en la toma de decisiones y en la ejecución de actuaciones en la comunidad (estudio de la realidad y diseño, planificación, ejecución y evaluación del proyecto)
- b. *Tener parte*: Estar al tanto de los derechos y normativa, realizar una reflexión crítica sobre ellos, exigirlos, reivindicarlos, ejercerlos y vigilar su cumplimiento.

c. *Ser parte*: Identificarse y ser identificado en la comunidad

Para Liwski (2006), los ámbitos de participación infantil son aquellos espacios donde “se producen las interacciones entre niñas/os y adolescentes con otros, ya sean niñas/os, adolescentes o adultos, delimitados por intereses, proyectos, necesidades o significaciones relevantes para los sujetos implicado” (p, 4). Teniendo en cuenta que la ciudad es un espacio de encuentro e intercambio por excelencia, se configura como un escenario óptimo para la participación de la infancia y el desarrollo pleno de sus derechos.

Siguiendo a Hart (2011), se debe resaltar el valor de la participación de niños y niñas en el diseño de la ciudad ya que éste tendrá consecuencias significativas en la vida de los mismos en función de cómo se desarrolle. Por ello, el autor señala ocho dimensiones que se deben considerar para que una ciudad que garantice sus derechos y de respuesta a las necesidades e intereses de los y las menores: seguridad y vivienda adecuada; una ciudad equitativa e inclusiva; una ciudad saludable; una ciudad segura y accesible; una ciudad que cuida; una ciudad para jugar; una ciudad para el aprendizaje; una ciudad verde.

Asimismo, la inclusión se debe tener en cuenta de forma transversal en todos cada uno de los ámbitos, por lo que ineludiblemente hay dos cuestiones básicas a tener en cuenta: “la accesibilidad y los ajustes razonables, que deben incluirse como un criterio necesario tanto en la dimensión transversal como específica de cualquier plan de infancia” (CERMI, 2015, p, 15)

Por otro lado, siguiendo a Trilla y Novella (2001, cit. en Agud y Novella, 2016) se pueden observar cuatro niveles de participación de niños y niñas:

- a. *Participación simple*. Invitados por una persona adulta y siguiendo sus indicaciones, forman parte del proceso como espectadores.
- b. *Participación consultiva*. Conocen el sentido y la finalidad de su participación, se les escucha y se tiene en cuenta sus opiniones.
- c. *Participación proyectiva*. Se implican activamente en la planificación, diseño y ejecución del proyecto, así como en su valoración.
- d. *Metaparticipación*. Piensan y definen la participación, este proceso les permite interiorizarla e incorporarla como un derecho fundamental que reivindicar.

4.3 LOS CONSEJOS DE NIÑOS Y NIÑAS COMO HERRAMIENTA DE INCLUSIÓN

La incorporación de espacios que permitan incluir los intereses de la infancia demanda una sistematización para conseguir que estos proyectos iniciados a nivel local, sean inclusivos y participativos de modo que se dote al proyecto de eficiencia y autenticidad (Agud y Novella, 2016). Los Consejos Locales de la Infancia y Adolescencia (en adelante CLIA), son los espacios propios en los que se lleva a cabo la participación infantil activa en el contexto del gobierno local, constituyendo en sí mismos un medio de formación para la ciudadanía. Estos consejos, se pueden inscribir en el marco más amplio de las propuestas de Tonucci (1997) en torno a la denominada Ciudad de los Niños. El eje central de estas propuestas es lograr que las ciudades estén más preparadas para poder satisfacer las necesidades e intereses de los y las menores, considerando que una ciudad amable para los niños y las niñas será con toda probabilidad también una ciudad amable para todas las personas en general y para los colectivos más desfavorecidos en particular (Trilla y Novella, 2011).

Entre sus funciones, destacan:

- a. Ejercer de cauce de comunicación entre las niñas y los niños del municipio y las autoridades locales
- b. Plantear al gobierno local las medidas pertinentes para garantizar el bienestar y el desarrollo de los derechos de la infancia, con especial atención a los niños y niñas más vulnerables.
- c. Participar en la elaboración y seguimiento de los Planes de Infancia que se realicen
- d. contemplar y favorecer la igualdad de oportunidades en todas sus actividades.
- e. Promover la colaboración con otras Administraciones públicas en materia de infancia y con entidades que desarrollen actividades en este ámbito.

Para Trilla (1998), las funciones específicas que dan forma a las acciones de los consejos infantiles en el contexto de cada municipio son: conocer, observar y descubrir; detectar, analizar y comprender; valorar, opinar y criticar; enunciar, demandar y reivindicar; proponer, diseñar, proyectar y asesorar; representar y autoorganizarse. En todas las fases del proceso debe llevarse a cabo con una metodología participativa, incluyendo a los y las menores como agentes tanto en la creación y funcionamiento, como en la confección del reglamento y demás instrumentos que se generen en el mismo.

En síntesis, los consejos infantiles forman parte del conjunto de organismos e iniciativas de participación ciudadana ante un nuevo paradigma que pretende abrir nuevas vías y procesos complementarios a los convencionales de la democracia representativa (Trilla y Novella, 2011). En consecuencia, son un fiel indicador de cómo de inclusiva es la ciudad y el grado que ésta permite a los niños y niñas influir en desarrollo de la ciudad (Agud y Novella, 2016), configurándose por tanto en una excelente herramienta de inclusión.

CONCLUSIONES

Como apuntan el Consejo Independiente de Protección a la Infancia (2017) y UNICEF, Comité español (2014), los niños y las niñas conciernen y su valor social trasciende el ámbito doméstico, no son una cuestión exclusiva de sus familias, sino ciudadanos y ciudadanas globales. Por ello, es necesaria una apuesta política y social para que se les tengan en cuenta, dándoles mayor visibilidad y fomentando su participación, fundamentalmente en el ámbito local, en las decisiones políticas a través de órganos permanentes de participación. Resumidamente, las ciudades amigas de la infancia deben garantizar el derecho de la ciudadanía juvenil a:

- Influir sobre las decisiones que se tomen en su localidad
- Expresar su opinión sobre la localidad que quieren
- Participar en su familia, comunidad y en la vida social
- Recibir servicios básicos como salud, educación y protección
- Beber agua potable y tener acceso a servicios de limpieza adecuados
- Ser protegido de la explotación, la violencia y el abuso
- Pasear seguro en las calles en las que vive
- Encontrarse con sus amigos y jugar
- Temer espacios verdes para plantas y animales
- Vivir en un medio ambiente no contaminado
- Participar en eventos sociales y culturales
- Ser un ciudadano igual a los demás, con acceso a cualquier servicio, independientemente de su origen étnico, religión, nivel económico, género o discapacidad. (UNICEF, 2004, p, 3)

En definitiva, desarrollar ciudades de manera inclusiva contando con la participación infantil supone un reto para toda sociedad, ya que como bien señalara Tonucci (1996, p, 60) “Nadie puede representar a los niños sin preocuparse por consultarlos, por implicarlos, por escucharlos. Hacer hablar a los niños no significa pedirles que resuelvan los problemas de la ciudad creados por nosotros. Significa, en cambio, aprender a tener en cuenta sus ideas y sus propuestas”, por tanto deben ser agentes activos para cumplir con lo establecido en la CDN.

REFERENCIAS

- Agud, I. y Novella, A. M. (2016). Los consejos infantiles y el diseño de espacios públicos. Una propuesta metodológica. *Bodón. Revista Española de Pedagogía*. Nº 1, pp 83-08
- Ascher, F (2004). Los nuevos principios del urbanismo. Ed. Alianza Editorial, Madrid.
- Casas, F., et al. (2008). Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- CERMI (2015). *Guía para incluir la discapacidad en los programas de las ciudades amigas de la infancia*. Recuperado de <https://www.cermi.es/es/colecciones/gu%C3%ADa-para-incluir-la-discapacidad-en-los-programas-de-las-ciudades-amigas-de-la-infancia>
- Consejo Independiente de Protección de la Infancia (2017). *La Infancia en España. Problemas y Soluciones. Informe de una investigación*. Recuperado de <http://www.cipinfancia.org/documentos/Informe%20de%20la%20investigacion%202017.pdf>

Corvera, N. (2011). Participación Ciudadana de los niños como sujetos de derechos. *Persona y Sociedad*, Vol. XXV, nº 2, pp. 73-99.

Cussiánovich, A. (2009). *Ensayos sobre Infancia II. Sujeto de derechos y protagonista*. Lima, Perú: IFEJANT

Foro Social Mundial (2012). Carta Mundial por el Derecho a la Ciudad. *Revista paz y conflictos*, 3, 184-193.

Guilló, J. (2003). Una ciudad también para los más jóvenes. En Belmonte, C. (coord.). *Una ciudad para los niños: políticas locales de infancia*. Madrid, España: Exlibris Ediciones, S.L.

Hart, R. (2011). *Planning Cities with Children in Mind. A background paper for the State of the World's Children Report*. New York: UNICEF.

Hart, R., Fisher, S., y Kimiagar, B. (2014). Beyond projects: Involving Children in Community Governance as a Fundamental Strategy for Facing Climate Change. *En UNICEF, Children on the front line*, pp. 92-97. Florence: UNICEF-Innocenti

Harvey, D. (2009): *Foro Social Mundial*, Belém. Recuperado de www.hic-net.org/articles.php?pid=3107

LEY 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. BOE n. 289 de 3/12/2003.

Liwski, N. (2006). *Discurso inaugural del Debate General de Naciones Unidas*. Recuperado de: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/RevistaComponents/Revista/Archivos/anales/numero05/ArchivosParaImprimir/2.liwski.pdf>

Mármol, S. y Serrano, H. (2014). *Guía básica para la creación de Consejos de Infancia y Adolescencia en el ámbito local con enfoque de género*. Sevilla, España: UNICEF, Comité Andalucía.

Normura, B. y Solari, G (2005). *Participación de niños, niñas y adolescentes a los 15 años de la Convención Sobre los Derechos del niño*. Lima, Perú: Save the Children Suecia.

ONU (2014). *La situación demográfica en el mundo. Informe conciso*. Recuperado de <http://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/trends/Concise%20Report%20on%20the%20World%20Population%20Situation%202014/es.pdf>

Ojesto, J. (2003). Ciudades amigas de la infancia. En C. Belmonte (Coord.), *Una ciudad para los niños: políticas locales de infancia*. Madrid, España: Exlibris Ediciones, S.L.

Sarmiento, M. (2014). Cartas de ciudadanía de la infancia. *En Infancia y ciudadanía*. VIII Encuentro La Ciudad de los Niños. Madrid, España.

Real Academia Española (2017). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid. Espasa

Ruiz, J. C., Carli, E. (2009). *Espacios públicos y cohesión social*. Santiago, Chile: Universidad Albero Hurtado.

Save the Children (2003). ¿Por qué una Ciudad Amiga de la Infancia? En C. Belmonte (Coord.), *Una ciudad para los niños: políticas locales de infancia*. Madrid, España: Exlibris Ediciones, S.L.

Tonucci, F., 1996. *La Ciudad de los Niños*. Buenos Aires: Losada.

Trilla, J. (1998). Pensar la ciutat des de l'educació. Document del seminari Projecte educatiu de ciutat. *Temps d'Educació*, 12, 13-55.

Trilla, J. y Novella, A. M. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356. pp. 23-43

Tonucci, F. (2009). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 147-168.

UNICEF (2004). *Construyendo ciudades amigas de la infancia, Un Marco para la Acción*. Recuperado de https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/Construy_CAI.pdf

UNICEF (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

UNICEF, Comité Español (2014). *Entendiendo la participación infantil. Ideas, estrategias y dinámicas para trabajar la participación infantil paso a paso*. Recuperado de http://ciudadesamigas.org/wp-content/uploads/2015/01/entendiendo_participacion.pdf

UNICEF, Comité Español (2014). *La infancia en España 2014. El valor social de los niños: hacia un Pacto de Estado por la Infancia*. Recuperado de https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/triptico_infancia_en_espana_2014.pdf

Urrea, A., Balsells, M.A., Coiduras, J. y Alsinet, C. (2016) El Enfoque de Derechos como herramienta educativa para la promoción de la Infancia. Propuesta Socioeducativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 28 - 2, pp. 295 - 296.

CAPÍTULO 8

UNA EXPERIENCIA DE PARTICIPACIÓN INFANTIL EN LA POLÍTICA MUNICIPAL. EL CLUB DE LA CIUDAD DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE VILLAMAYOR DE ARMUÑA

*Antonia Picornell-Lucas
Cristina Herrero Villoria
Raquel Boyero Revilla*

INTRODUCCIÓN: EL DERECHO A LA PARTICIPACIÓN INFANTIL

El debate actual sobre la participación de la infancia está ligado a la noción de una ciudadanía de pleno derecho: civil, social y política. El reconocimiento legítimo de los niños⁴ como ciudadanos activos, con derecho a la libertad de expresión, opinión, participación y asociación, constituye la posibilidad de que los menores de edad puedan contribuir a la mejora de la sociedad y participar en sus cambios; generando ciudades sostenibles.

Siendo uno de los ejes de la Convención de los Derechos del Niño (CDN en adelante) (1989), aunque sin ser conciso su sentido y los escenarios para su ejercicio, ha supuesto un compromiso con diferentes y confusas posturas políticas y técnicas. Así, se formulan múltiples interpretaciones que derivan en prácticas poco relacionadas con el objetivo principal de este derecho y que, por lo tanto, no surten a los niños de los mecanismos necesarios para hacer efectiva su aplicación (Numer, 2015); existiendo además diferentes niveles jerárquicos en los procesos de participación, como ya expusiera Hart (1993) en su ‘escalera de la participación’.

⁴ Se utiliza el término ‘niño’, en referencia a la Convención de Derechos del Niño (1989), para designar a todo ser humano menor de 18 años; entendiendo niño, niña y adolescente.

Su entorno inmediato: la escuela, la familia y el municipio se constituyen en los principales escenarios en los que los niños tienen la posibilidad de expresarse y ser escuchados; elemento central para su bienestar subjetivo y calidad de vida (Casas, Fernández-Artamendi, Montserrat, Bravo, Bertrán, y Del Valle, 2013). De hecho, diferentes investigaciones, como la de Gómez, Morata y Trilla (2016), muestran que las instituciones que promueven la participación, la expresión libre y la escucha de los niños tienen un impacto positivo en sus futuros recuerdos.

El bienestar subjetivo es una de las dimensiones del bienestar de la infancia que, junto a otras -educación, salud y seguridad, bienestar material, entorno familiar y social, vulnerabilidad, ocio y tiempo libre-, fueron propuestas por UNICEF Comité Español y el Observatorio de Infancia de Asturias⁵ para poder medir la calidad de vida de la infancia y contribuir al diseño de las políticas públicas. Recomendación hecha por el Comité de Derechos del Niño en la Observación General No 5: Medidas generales de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño (2003) (art. 48). Atendiendo a esta satisfacción general de los niños con sus vidas, o su bienestar subjetivo, UNICEF (2016) revela que la percepción positiva que tenían los niños españoles sobre su bienestar, entre los años 2006 y 2010, ha disminuido a partir del año 2014. Las razones pueden ser varias; entre ellas el empeoramiento progresivo de su bienestar material, dado el elevado nivel de situaciones de pobreza infantil que refleja el mismo estudio.

Los denominados ‘nuevos estudios sociales de infancia’ (Qvortrup, J., Corsaro, W. A., Honig, 2009) inciden en la aceptación del niño como parte de la estructura sociohistórica y cultural, en virtud de la cual se le atribuye una capacidad para actuar, igual que la de los adultos; resaltando la heterogeneidad de las infancias. Aunque, “la posición de la infancia es contradictoria, a medias objeto de protección,

⁵ La infancia en datos (<http://devinfo.org/spain/libraries.aspx/Home.aspx>) permite la búsqueda estadística desagregada.

a medias sujetos de derechos y actores sociales los individuos que la pueblan” (Gaitán, 1999, p.36). La imagen proteccionista de la infancia y el actual concepto de ciudadanía -neoliberal y de gestión individual del desarrollo- están conduciendo a un inmovilismo que orienta las prácticas técnico-políticas y reduce la presencia de los niños en los ámbitos decisorios, sin permitirles la posibilidad de construir su propio discurso y formarse como ciudadanos. De hecho, en una investigación con más de 3000 niños y niñas de toda España, de 7 a 17 años, la participación y el entorno son los temas que más preocupan a los niños españoles, seguido por el bienestar (Bosch, 2016).

Las Observaciones Finales del Comité de Derechos del Niño a España, en el año 2018, recomiendan un aumento en la inversión estatal en infancia, aunque también ha mostrado su preocupación por las opiniones de los niños; y reitera la necesidad de mejorar la formación profesional, la armonización de las leyes pertinentes, el emprendimiento de investigaciones, programas y actividades de concienciación y que se “fortalezcan los consejos de alumnos en las escuelas y los consejos de niños a todos los niveles para asegurar que se escuchen las opiniones de los niños y facilitar su participación significativa en procesos legislativos y administrativos relativos a cuestiones que los afectan” (art. 17 f; CRC/C/ESP/CO/5-6; 2018).

LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS EN LA POLÍTICA LOCAL.

La familia y la escuela han constituido históricamente dos instituciones de socialización en las que los niños pueden proyectar sus opiniones. En ambos contextos se desarrollan interacciones personales y tienen lugar procesos de aprendizaje, de transmisión de conocimientos y valores. Sin embargo, el cambio de enfoque de la imagen y del rol social del niño, que le proporciona la posibilidad de expresar sus opiniones, junto a la perspectiva ecológica, que reconoce la existencia de otros escenarios mediadores en la construcción de su identidad, introducen la preocupación por la ciudadanía plena del

niño. A este nuevo escenario también se han incorporado estudios de geografía de la infancia, etnografía, urbanismo y medio ambiente y arquitectura, entre otros, sugiriendo la incorporación de los niños al espacio urbano para ser sujetos transformadores de los mismos. Como ejemplo, la I Bienal Internacional de Educación en Arquitectura para la infancia y juventud (Pontevedra, junio 2018) plantea el trinomio espacio público-infancia-educación para producir mejoras en el espacio urbano. Aunque, para Casas, González, Montserrat, Navarro, Malo, Figuer, y Bertran (2008), la participación de los niños en el contexto local comunitario no se circunscribe solamente al área geográfica en la que viven sino también a las colectividades regional, nacional e internacional.

Se trata de redefinir el dominio público a través de una ciudadanía infantil por la que “passa não apenas a visibilização das crianças como destinatários das políticas públicas, más a sua assunção plena como sujeitos políticos peculiares” (Sarmiento, Fernandes y Tomás, 2007, p. 190), y que “só ganha sentido, se ela se constituir como cidadania institucional, no interior das organizações e instituições onde as crianças agem” (Sarmiento, 2012, p.46). Desde esta visión, la realidad social, tan cambiante, irá construyéndose teniendo en cuenta el discurso de los niños, garantizado la cohesión social, pero también un aprendizaje de competencias y habilidades activo y significativo. Para Llobet (2013, p. 138), “la batalla principal que se afronta en este punto es contra el silencio”.

Los gobiernos locales, por su cercanía a los niños, se constituyen en uno de los marcos privilegiados para generar estrategias que involucren a la infancia, mejorar el conocimiento sobre las realidades de los niños y aumentar la eficiencia de sus acciones políticas. Esto supone el compromiso de que los niños participen en la planificación y organización de la comunidad, desde un modelo de gestión con enfoque de derechos de infancia. Éste es el principio básico del Programa Internacional ‘Ciudades Amigas de la Infancia’ (CAI, en adelante) (*Child Friendly Cities*), una iniciativa de UNICEF y ONU-

Habitat II puesta en marcha en el año 1996, y en el que actualmente participan 31 países; entre ellos España, con 170 municipios con el Sello de Reconocimiento CAI.

El primer marco global de las CAI (UNICEF, 2004), ajustado a la CDN, identificaba nueve pilares básicos interconectados, siendo el primero de ellos la promoción efectiva de la participación infantil, “esencia del proceso de construcción de una ciudad amiga de la infancia” (p.10). En la misma lógica, en el año 2018 UNICEF publica un nuevo manual que viene a reforzar la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible y la Nueva Agenda 2016 Habitat III, identificando cinco pilares de actuación para los municipios: derecho a familia, vida, juego y ocio; a estar seguro; a los servicios sociales; a ser escuchado y a ser respetado; y en el que se define la CAI como “una ciudad o comunidad donde las voces, necesidades, prioridades y derechos de los niños son una parte integral de los programas, decisiones y políticas públicas” (p.10). Los planes municipales de infancia y los Consejos de Infancia son la garantía para que los niños expresen su punto de vista. Aunque, Invernizzi y Milne (2005) y Moosa-Mitha (2006) sostienen que el ejercicio democrático de la participación de los niños es objeto de controversia, ya que previamente ésta es sometida a la evaluación de las capacidades y madurez del niño por el mundo adulto.

Un segundo proyecto internacional de participación política de la infancia en el ámbito comunitario es ‘La ciudad de los niños’ (*La città dei bambini*); al que ya se han sumado 30 localidades españolas. Una propuesta de la mano del pedagogo Francesco Tonucci (Frato) que se desarrolla por primera vez en Fano (Italia) en el año 1991 como un recurso para que los niños pudieran poner en práctica su ciudadanía. Una propuesta que lucha contra las limitaciones que el entorno impone al niño, defendiendo la importancia de la libertad de movimiento de éste en los espacios públicos y su derecho al juego sin la supervisión de un adulto, además de fomentar su participación en el gobierno de la ciudad (Tonucci, 2009).

Con el objetivo de profundizar en el conocimiento de estas experiencias, analizando y describiendo la participación de los niños en la gestión de la política local, se consideró el estudio de casos como método de investigación cualitativa. De gran utilidad para comprender y describir una realidad particular en su entorno (Pérez Serrano, 1994).

La realidad a investigar fue la Ciudad de los Niños del municipio salmantino de Villamayor de la Armuña, al conocer sus buenas prácticas con la infancia. Y para ello se utilizaron diversas técnicas cualitativas (observación documental, observación no participante, entrevistas, grupos de discusión), que permitieron la libre expresión de los participantes y una mayor profundidad en el objeto de estudio.

El comienzo del estudio de campo, tras el análisis documental, tuvo lugar con varias entrevistas realizadas a los miembros del equipo de gobierno municipal y a la técnico de la Ciudad de los Niños, con el objetivo de recabar su percepción sobre la participación real de los niños en la localidad (actividades que diseñan y realizan, su participación en el ayuntamiento y otro tipo de dinámicas). Posteriormente, se planificó un grupo de discusión con 12 niños y las niñas de la Ciudad de los Niños para conocer sus experiencias y valoraciones subjetivas sobre su participación real.

LA CIUDAD DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE VILLAMAYOR DE ARMUÑA.

Muy cercano a la capital, es el sexto municipio más poblado de la provincia de Salamanca y uno de los más jóvenes, con una población de 7.107 habitantes, según INE (2017). Famoso por sus canteras de piedra fina y dorada, materia prima del emblemático y cálido conjunto histórico-monumental de la capital charra y símbolo de la provincia, se caracteriza por un volumen importante de población infanto-juvenil.

Los planteamientos de Tonucci, que intentan adaptar la ciudad a los niños, repensando su organización, su planificación y

sus servicios fueron priorizados por el Ayuntamiento de Villamayor de Armuña en el año 2003 al aprobar, a iniciativa de algunos niños del propio pueblo, una *Ley de los derechos y deberes municipales de los niños y niñas de Villamayor*⁶, celebrándose dos años después el primer Consejo de Niños de Villamayor (14 enero 2005).

Esta especificidad, junto al crecimiento paulatino del municipio, propicia la puesta en marcha de un proyecto educativo en las aulas del centro educativo de infantil y primaria CEIP 'Piedra de Arte' con el objetivo de fomentar los derechos y deberes de los niños del municipio; apoyados por los técnicos del Ayuntamiento y la implicación del profesorado.

Estas primeras acciones, de gran acogida por parte de los niños, permiten que la corporación municipal descubra las necesidades de la infancia a través del conocimiento de sus inquietudes e ideas; proceso acompañado por expertos en infancia, participación y desarrollo comunitario, tanto del propio municipio como en colaboración con otras entidades y sectores de la sociedad, como la Universidad de Salamanca o la asociación de mujeres *Plaza Mayor*, para priorizar la igualdad de género en el proyecto. La Mención Honorífica en la modalidad 'Premio Promoción de la Infancia' de los *Premios Infancia de la Comunidad de Castilla y León* (BOCYL 219, 2006) reconoció en 2006 la labor del Ayuntamiento de Villamayor en la promoción, respeto y protección de los derechos de la infancia; y en el 2010 fue catalogada como una Buena Práctica de Municipalidad por parte del Comité Hábitat Español.

Se replantean las líneas de actuación de esta iniciativa acorde con las nuevas demandas de los niños en el municipio y con gran consenso por parte de los grupos políticos municipales. A propuesta de la Asociación Universidad Popular Nicolás Martín Sosa, y con el compromiso municipal, el proyecto de educación para la ciudadanía sale de las aulas trasladándose a la vida local, aunque se mantienen las vías de colaboración y participación con el centro educativo. Se

6 Modificada y complementada el 16 de noviembre de 2012.

logra también la implicación de las asociaciones de padres y madres, así como de las diversas concejalías y técnicos del Ayuntamiento -Igualdad, Cultura, Deportes, Medio Ambiente, Juventud, Educación-. De este modo, impulsan la participación activa de los niños en la gestión y en el diseño de su ciudad, implicándoles en la resolución de los problemas diarios de la localidad, para contribuir al bien común y a la creación de una sociedad más justa y democrática.

Comienza su andadura la Ciudad de los Niños de Villamayor, una estrategia encaminada a fortalecer la posición de los menores de 18 años en el municipio, promoviendo su autonomía e involucrando a los niños en el espacio urbano en el que viven. Bajo este enfoque se crea una estructura con capacidad de autogestión, quedando constituida por el 'Consejo de Infancia' y el 'Club de la Ciudad de los Niños', proporcionando un espacio físico para garantizar su independencia. Esta iniciativa ofrece mayores oportunidades para que los niños participen en la transformación de su entorno y se ponen en marcha actividades entre las que se encuentran las propuestas para acabar con los excrementos de las mascotas o el diseño de una maqueta para construir un parque en un pinar; parque inaugurado por Tonucci el 24 de abril del 2007, agradeciendo la participación de Villamayor en la *Red Internacional de Ciudades de las Niñas y los Niños*.

Pero los niños, conscientes de su vulnerabilidad, demuestran también estar preocupados por sus necesidades y ponen en marcha una campaña de adhesión de los establecimientos y entidades de la localidad al Club Ciudad de los Niños, como mejores amigos de los niños, para que se les ofrezca ayuda puntual si fuera necesaria. El proyecto va consolidándose, acompañado de una nueva cultura de infancia; el Ayuntamiento les ofrece oportunidades para una mayor y más significativa participación, y los niños respetan el pluralismo a través del entendimiento, el diálogo y la resolución sana de conflictos. Exigen sus derechos pero respetan también las normas públicas. Es importante recordar que la Nueva Agenda Urbana (Asamblea General ONU de 23 diciembre 2016) afirma que los Estados que deseen

una *prosperidad urbana sostenible e inclusiva y oportunidades para todos*, han de entender que “las niñas y los niños, las jóvenes y los jóvenes son fundamentales para lograr el cambio y crear un futuro mejor y, cuando se los empodera, tienen un gran potencial para tomar la palabra en nombre propio y en el de sus comunidades” (A/RES/71/256*; pg 12/29).

Villamayor ya pertenece también a los niños; no solo a los adultos. Y van reconfigurando la ciudad desde sus necesidades y aspiraciones, creciendo en ellos un sentimiento de pertenencia y una ciudadanía activa. De esta manera, el gobierno local, con la responsabilidad compartida con toda la comunidad, e incorporando los principios de la promoción de sus habitantes, la libertad de expresión, la lucha contra los mecanismos de exclusión, la coordinación entre las entidades implicadas y la tolerancia, entre otros consignados en la *Carta de Ciudades Educadoras* (1990), configura un modelo de gobernanza política innovadora y sostenible. Tal compromiso le lleva a involucrarse en la *Red Estatal de Ciudades Educadoras (RECE)*, de la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP), con el fin de seguir construyendo la ciudad desde un enfoque holístico.

Estas políticas públicas municipales con enfoque de derechos de infancia propicia que en el año 2010 Villamayor sea reconocida por UNICEF con el *Sello de Ciudad Amiga de la Infancia (CAI)*, siendo renovado en el 2014 para un período de cuatro años más. Las actuaciones de compromiso con el bienestar de la infancia se encuentran también recogidas en el borrador del I Plan Municipal de Infancia, enviado a UNICEF recientemente, y diseñado a través de estructuras de trabajo directas con los propios niños y con toda la sociedad, lo que refleja la importancia que concede al protagonismo en el ejercicio de los derechos y responsabilidades de los ciudadanos del municipio.

EL 'CONSEJO DE INFANCIA' DE VILLAMAYOR

La Ciudad de los Niños y Niñas de Villamayor cuenta con dos ejes estructurales de actuación, dos estrategias reales de participación: El 'Consejo de Infancia' y el 'Club de la Ciudad de los Niños y Niñas', que cumplen con los derechos de asociación y reunión recogidos en el artículo 15 de la CDN.

El 'Consejo de Infancia' (CI, en adelante) de Villamayor, instrumento de cooperación infantil en las políticas municipales (UNICEF, 2014), es una estructura formal de participación, compuesta por 30 participantes -en su mayoría niñas- entre 7 y 12 años, donde "proponemos ideas al equipo de gobierno para mejorar las condiciones de vida del pueblo" (Na 1); compromiso crítico con los procesos de gestión que transforma a la vez sus propias vidas.

Su estructura es similar a la organización de la corporación municipal, configurada en Concejalías, que cada niño elige voluntariamente representar y defender. En los grupos de discusión con los niños, éstos fueron nombrando aquélla de la que cada uno formaba parte: Economía y Hacienda; Cultura y Educación; Mujer, Igualdad, Participación Ciudadana, Transporte, Sanidad y Nuevas Tecnologías; Bienestar Social, Infancia y Mayores; y Deportes, Juventud y Festejos. La renovación de los miembros del CI es anual y, asume la presencia de consejeros veteranos y de niños que, motivados por la iniciativa, desean participar en el mismo. Un total de 800 niños y niñas - por año académico -, entre 8 y 15 años, han participado, directa o indirectamente, en las dinámicas del CI a lo largo de sus 13 años de funcionamiento (Villamayor, 2018).

Según los niños, ellos son autónomos en su organización, se encargan de estructurar su agenda de actividades y mantienen un pleno ordinario trimestral con el Alcalde - Presidente del CI- y el equipo de gobierno en el Salón de Plenos del Ayuntamiento, al que pueden asistir personas ajenas solo en casos excepcionales y siempre con el consenso de los propios niños. Se observa que esta manera de

actuar permite crear un espacio con un clima flexible y abierto, que favorece las opiniones espontáneas y garantiza el protagonismo de la infancia en la toma de decisiones.

El CI es la parte más formal de la Ciudad de los Niños y Niñas, donde éstos tienen que aceptar una serie de normas y responsabilidades para que los plenos se desarrollen en la mejor situación y en condiciones de igualdad en el acceso a la palabra. Diálogo igualitario, sin renunciar a las características propias de la infancia, en el que los niños comprueban que sus opiniones son respetadas. Es ineludible mencionar que es una de las demandas constantes, como se refleja en el *Manifiesto de Guadalajara*, del Tercer Encuentro Estatal de Participación Infantil y Adolescente, organizado por el Comité Español de UNICEF (2014b):

Aunque seamos niños, podéis confiar en nosotros. Nos cuesta que nos escuchéis, y cuando lo hacéis parece que nuestras propuestas no son tenidas en cuenta. Nosotros nos comprometemos a seguir pensando, participando y proponiendo ideas por el bienestar de la infancia, y mejorar así la sociedad en la que vivimos (p.3).

Derecho a ser escuchado que recoge el art. 12 de la Convención y los arts. 132 y ss. de la Observación General nº 12 (2009) del Comité de los Derechos del Niño, recomendando: “Evitar los enfoques meramente simbólicos que limiten la expresión de las opiniones de los niños o que permitan que se escuche a los niños pero no que se tengan debidamente en cuenta sus opiniones” (p.31).

Sin duda, relevante, es la preparación de los CI en los que hay que garantizar un nexo entre todos los niveles de la estructura de la Ciudad de los Niños. Como apunta la técnico:

Se trata de una labor pedagógica continua con todas las partes implicadas; antes de la sesión del pleno municipal (pre-consejo) y después de la celebración del mismo (post-consejo). Para ello, se involucra a todos los niños que forman parte del Club a exponer sus propuestas y a valorar las respuestas de los gobernantes.

EL CLUB DE LA CIUDAD DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

La participación del Consejo de Infancia en los órganos de gobierno municipal se canaliza a través del Club de la Ciudad de los Niños y Niñas, principal órgano de participación de la infancia en el municipio, del que forman parte todos los niños que lo deseen, y en el cual se analiza, mediante una reunión semanal, cómo les afectan las estructuras sociales locales (Técnico).

Un espacio caracterizado por una pedagogía participativa y de autonomía- según el método de Paulo Freire-, que facilita el aprendizaje de interacciones personales y garantiza un desarrollo armónico en el niño, haciendo posible que aprenda a pensar por sí mismo para transformar su entorno.

Aunque con capacidad para gestionar sus proyectos y tomar sus propias decisiones, lo cual se refleja en la programación periódica de actividades que diseñan, el Club está dinamizado por una técnico-educadora: “les motivo y animo a deliberar y a adoptar acuerdos para presentar a los gobernantes”; lo que no impide la corresponsabilidad de los niños en el municipio. Este acompañamiento socioeducativo permite a los niños tomar decisiones, mantiene relaciones con las figuras parentales, trabaja sus aspectos emocionales y facilita la puesta en marcha de estrategias de colaboración con otras entidades sociales del municipio. Una praxis de atención personalizada, con

carácter inclusivo. La educadora del Club se preocupa por los procesos y por las necesidades de cada niño, y presta especial atención al empoderamiento de los niños como sujetos de derechos civiles y políticos.

Con el objetivo de contribuir a la gobernanza de la ciudad y tras detectarse las necesidades del territorio, el Club pone en marcha dos bloques integrados de estrategias: 1) La visita a los espacios comunitarios y de ocio de la ciudad (parques, plazas, colegios, etc.) para tomar nota de las mejoras necesarias; y entrevistas a los concejales, técnicos y/o cualquier otra persona invitada al Club. Tras ello emiten su opinión por medio de propuestas al Consejo de Infancia. 2) La planificación y desarrollo de actividades, comunes cada año.

En el primer caso, a pesar de remitir las propuestas de desarrollo local al equipo de gobierno del Ayuntamiento, previamente a la celebración del pleno, según confirma la Sra. Concejala de Bienestar Social: “la espontaneidad y la curiosidad de los representantes de los niños está presente, y gozan de total libertad para intervenir en lo que consideran importante para sus iguales y/o proponer otras mejoras para su municipio”. El compromiso de los niños no finaliza con la celebración del pleno; se celebra posteriormente el post-consejo; momento importante de reunión y análisis donde los niños: a) evalúan el alcance de su participación, de las propuestas, dudas y preguntas atendidas; b) valoran la actuación de los adultos; c) exponen las impresiones generales y los sentimientos surgidos durante el mismo; d) establecen pautas de trabajo para las ‘promesas realizadas’ y, e) señalan aquellas cuestiones que no fueron de su agrado u otras en las que quieren profundizar en el siguiente pleno municipal. Todo ello queda recogido en un acta aprobada por los miembros del Consejo de Infancia y enviada al Alcalde y a los Concejales.

La otra estrategia del Club es la planificación y el desarrollo de actividades, “que tiene gran aceptación por parte de los niños” (Técnico). Son propuestas de talleres, actividades, campañas, elaboradas por los niños en relación con los derechos de la infancia, el

medio ambiente, la violencia de género, el compañerismo, el deporte adaptado, hábitos saludables, el juego intergeneracional, arte urbano o jornadas temáticas en días señalados (mujer, discapacidad, ...), entre otras. “Participan en todo el proceso: propuesta de la actividad, modo de desarrollo, acciones a realizar, ejecución y evaluación trimestral de su repercusión, señalando propuestas futuras; lo que provoca un alto grado de implicación” (Técnico). Algunas de las propuestas más relevantes pueden verse en la tabla 1. Se trata de acciones transversales en las que se intenta involucrar a toda la población de Villamayor. Estas iniciativas, de carácter pedagógico, cuentan con la colaboración de dos colegios: el “CEIP Piedra de Arte” y el “CEIP Ciudad de los Niños” (centro referente en educación en derechos de infancia y ciudadanía global por Unicef), haciendo posible la coexistencia de la educación social y escolar. Y, en ocasiones, también se implican las familias y los vecinos, así como entidades del Tercer Sector de Acción Social, lo que, a juicio de la Técnico, “supone una gran relevancia para los propios niños, aumentando su sentimiento de pertenencia y protagonismo en su ciudad”.

Tabla 1: Resumen de actividades año 2017-2018

ACTIVIDAD: “CAMPAÑA SIN CACAS”	
Dimensión política	Concejalía de Participación Ciudadana
Objetivos	Mantener limpios los espacios comunes. Responsabilidad animal.
Proceso	Trabajo de campo para detectar los problemas de limpieza del municipio. Acuerdo de la línea de actuación para solventar las incidencias. Preparación y difusión de la campaña entre los ciudadanos: Difusión de carteles. Conversaciones con los habitantes. Señalar con “banderita” aquellos excrementos que los responsables de las mascotas no han recogido.
Duración: durante todo el año.	Materiales: carteles y banderitas.
ACTIVIDAD: “ADHESIÓN DE ESTABLECIMIENTOS AL PROYECTO CDN”	
Dimensión política	Concejalía de Economía y Hacienda
Objetivos	Concienciar sobre los derechos de la infancia a los empresarios. Asumir compromisos entre la infancia y los negocios para una convivencia positiva. Favorecer la escucha y ayuda mutua entre ambos colectivos.
Proceso	Recorrido de los miembros por los establecimientos del municipio. Charla con los responsables de cada uno de los negocios. Acuerdos para asumir un compromiso de respeto y prestación de ayuda.
Duración: septiembre-octubre de cada año.	Materiales: Carteles
ACTIVIDAD: DÍA CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO	

Dimensión política	Concejalía de Mujer, Igualdad, Participación Ciudadana, Transporte, Sanidad y Nuevas Tecnologías
Objetivos	Concienciar sobre la igualdad de género. Romper los estereotipos entre hombres y mujeres. Trasmisión de valores para romper cualquier ciclo de violencia.
Proceso	Debate sobre situaciones donde existe violencia. Publicación de vídeos creados por los niños y difundidos en redes sociales.
Duración: día 25 de noviembre.	Materiales: Cuentos, relatos y audiovisuales.
ACTIVIDAD: MARCHA DEL AGUA. UNICEF	
Dimensión política	Concejalía de Bienestar Social, Infancia y Mayores
Objetivos	Concienciar a todo el municipio sobre los derechos adquiridos por los niños.
Proceso	Los niños colaboran en todas las actividades de preparación de la carrera: reparto de dorsales, dar salida a la carrera, etc. Lectura de la CDN.
Duración: una vez al año.	Materiales: Dorsales y manifiestos escritos por los niños.
ACTIVIDAD: LIBERACIÓN DEL LIBRO Y LA MALETA VIAJERA	
Dimensión política	Concejalía de Cultura y Educación
Objetivos	Fomentar y mejorar la lectura en la infancia y en el resto de habitantes del municipio. Impulsar la actitud de compartir entre la población. Trabajar diferentes problemas sociales a través de la lectura.

Proceso	<p>Reparto de libros por diferentes puntos de la ciudad.</p> <p>Lectura de cuentos de los propios niños a otros de menor edad.</p> <p>Compromiso de los habitantes de devolver un libro a su lugar después de su lectura.</p>
Duración: 23 de abril	Materiales: Libros
ACTIVIDAD: PATRULLA CIUDADANA	
Dimensión política	Concejalía de Deportes, Juventud y Festejos.
Objetivos	<p>Respetar las normas de convivencia durante los días festivos.</p> <p>Fomentar un ocio responsable</p>
Proceso	Los chicos consensuan y elaboran un listado de normas cívicas a tener en cuenta durante el disfrute de las fiestas; en función de su percepción sobre la realidad.
Duración: vigente durante la celebración de fiestas	Materiales: Carteles.

Nota: Elaboración propia a partir del Plan de Memoria de Actividades de los Niños y Niñas de Villamayor.

Uno de los aspectos relevantes es saber cuál es la evaluación que los niños y niñas hacen sobre su participación en la gestión municipal. Del grupo de discusión que se realizó con los niños se desprende que están muy satisfechos con las interacciones que se producen. Tanto por su posibilidad de aportar ideas para la mejora de su ciudad, y que se les escuche, como por las explicaciones o razones que les ofrecen en el caso de que alguna de sus propuestas no pudiera llevarse a cabo. De hecho, año tras año se encuentran con ganas de asistir.

CONCLUSIONES

El compromiso y las iniciativas asumidas por el Ayuntamiento de Villamayor con sus habitantes más jóvenes suponen un gran impacto en el escenario local. Dentro de este proyecto se han creado espacios de reunión, diálogo y participación para la infancia, como el Consejo de Infancia y el Club CDN, que, lejos de ser formas simbólicas o decorativas de participación, se han convertido en estructuras democráticas interactivas entre el niño y el espacio público.

Estas experiencias de participación, desarrolladas desde una pedagogía adaptada al niño, consolidan aún más el sentimiento de pertenencia de los niños al municipio y su bienestar. Les proporcionan herramientas de comunicación para hacer oír sus opiniones, al mismo tiempo que la población adulta aprende, respeta y asume la importancia de escuchar la voz de la infancia, valorando a los niños desde una nueva perspectiva.

Ahora bien, resulta necesario seguir avanzando en la participación política de la infancia, en modelos menos adultocéntricos y discriminatorios; reconfigurando las relaciones entre los actores. Para vivir la infancia son necesarios proyectos de fortalecimiento institucional municipal, sostenibles en el tiempo, adaptados a los niños y adolescentes, cuya finalidad pase por generar conciencia; que ofrezcan herramientas para evaluar y proteger los derechos de los niños y cumplir con los estándares legales nacionales e internacionales. Se hace necesaria una reflexión y evaluación de los procesos de participación infantil del municipio – con los adultos y con los niños-, así como una formación específica para todos los actores institucionales.

El objetivo a perseguir será un compromiso fiel y fuerte contraído por todos los entes político-sociales involucrados, que generen mecanismos democráticos y actuaciones integrales locales para construir una ciudad con una arquitectura más inclusiva y participativa, sostenible y volcada con la infancia. Y así, cumplir con los principios de

la Agenda 2030: equidad e inclusión social, erradicación de la pobreza y aprendizaje permanente, entre otros.

REFERENCIAS

Bosch, I. (2016). *Pasemos examen a nuestros derechos*. Madrid: Plataforma de Infancia.

Casas, F., González, M., Montserrat, C., Navarro, D., Malo, S., Figuer, C., y Bertran, I. (2008). *Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Madrid: Plataforma de Infancia-MEC.

Casas, F.; Fernández-Artamendi, S.; Montserrat, C.; Bravo, A.; Bertrán, I. y Del Valle, J. (2013). El bienestar subjetivo en la adolescencia: estudio comparativo de dos Comunidades Autónomas en España. *Anales de Psicología*, 29 (1), 148-158.

Comité de los Derechos del Niño (2003). *Observación General No 5: Medidas generales de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Naciones Unidas.

Comité de los Derechos del Niño (2018). *Observaciones finales sobre los informes periódicos quinto y sexto combinados de España*. Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/observaciones-finales-v-iv-informes-aplicacion-convencion-derechos-nino-en-espana.pdf> (18/04/2018).

Gaitán, L. (1999). *El espacio social de la infancia. Los niños en el Estado de Bienestar*. Madrid: Comunidad de Madrid.

Gómez y Serra, M.; Morata, T., y Trilla, J. (2016). Childhood participation experiences in the memory. *Educational Review*, 68 (2), 189-206. doi:10.1080/00131911.2015.1067879

Hart (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Florencia: UNICEF.

Invernizzi, A. y Milne, B. (2005). Conclusion: Some Elements of An Emergent Discourse on Children's Right to Citizenship. *Journal of Social Sciences*. Special Issue, 9, 83-99.

Llobet, V., Gaitán, A., Medan, M. y Magistris, G. (2013). "Este espacio es para que ustedes hablen". La legitimación de la intervención en los programas sociales. En V. Llobet (coord.). *Sentidos de la exclusión social. Beneficiarios, necesidades y prácticas en políticas sociales para la inclusión de niños y jóvenes*, pp. 129-159. Buenos Aires (Argentina): Biblos.

Moosa-Mitha, M. (2006) A Difference-Centred Alternative to Theorization of Children's Citizenship Rights. *Citizenship Studies*, 9 (4), 369-388. doi:10.1080/13621020500211354

Numer, M^aE. (2015). *Participación infantil: la mirada de las niñas sobre su participación en los consejos comunitarios de desarrollo de niñez y adolescencia, Guatemala*. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España, La Muralla.

Qvortrup, J., Corsaro, W. A., Honig, M.S. (Eds.) (2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Hampshire: Palgrave Macmillan UK.

Sarmiento, M. (2012). A criança cidadã: vias e encruzilhadas. *Imprópria. Política e pensamento crítico*, UNIPOP, 2, 45-49.

Sarmiento, M.; Fernandes, N. y Tomás, C. (2007). Políticas Públicas e Participação Infantil. *Educação, Sociedade e Cultura*, 25, 183-206.

Tonucci, F. (1997). *La Ciudad de los niños*. España: Fundación Sánchez Ruipérez.

Tonucci, F. (2009). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 147-168.

UNICEF (2004). *Construyendo ciudades amigas de la infancia. Un marco para la acción*. Florencia: UNICEF Innocenti Research Centre.

UNICEF (2009). *Pongamos a la infancia en la agenda política local: manual básico para responsables políticos municipales*. UNICEF España.

UNICEF (2014). *Guía básica para creación de Consejos de Infancia y Adolescencia en el ámbito local con enfoque de género*. UNICEF Comité de Andalucía.

UNICEF (2014b). Manifiesto de Guadalajara. Tercer Encuentro Estatal de Participación Infantil y Adolescente. Santander, 4 a 6 noviembre. UNICEF Comité Español.

UNICEF (2016). *Bienestar infantil en España*. UNICEF Comité Español.

UNICEF (2018). *Child Friendly Cities and Communities. Handbook*. Geneva, Switzerland: UNICEF.

Villamayor (2018). *Ficha descriptiva del órgano de participación infantil*. Ciudad de los Niños.

SOBRE OS AUTORES

Aída Graciela Hernández Chávez

Maestra en Comunicación por la Universidad Iberoamericana, México. Profesora-Investigadora de Tiempo Completo en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Coahuila. Pertenece al Cuerpo Académico Consolidado Comunicación, Diversidad y Desarrollo Social. Líneas de investigación: comunicación y educación, diversidad, historia social del cine. Miembro de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación, AMIC. Promotora de la cultura cinematográfica a través del Consejo de Cine UAdeC. Ha publicado capítulos de libros y artículos indexados. E-mail: aida_hernandez_chavez@uadec.edu.mx

Alice Binazzi Daniel

Antropóloga. Experta en Derechos Humanos de Infancia y Adolescencia y en Género. Investigadora por la Universidad de Florencia, Italia, en Proyectos Internacionales IRSE, EU-América Latina. Miembro *LASA (Latin American Studies Association)* y *SIAA (Società Italiana di Antropologia Applicata)*. Líneas de investigación: antropología de la implementación; género; Derechos del Niño; diversidad. Doctoranda en Género e Igualdad, Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide (UPO), Sevilla, España en *Desarrollo Humano Local, Cultura de Paz y Cooperación Internacional. Advanced Degree* en Antropología. E-mail: alicebinazzidaniel@yahoo.com

Ángela Fernanda Cabrera Fonseca

Licenciada en Educación para la Infancia con énfasis en Primaria, Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo y Magister en Infancia y Cultura. Docente de Vinculación Especial en la Licenciatura en Pedagogía Infantil e Integrante del grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Durante 12 años trabajó en la Administración de Bogotá D.C., con el objetivo de aportar en educación, atención integral, movilización social y participación de la infancia y la adolescencia, experiencia

que posteriormente, relaciona y analiza en su investigación para obtener el título de Magister titulado ¿Qué hace alguien como yo, en un universo como tú? E-mail: afcabreraf@correo.udistrital.edu.co

Antonia Picornell-Lucas

Profesora Titular de la Universidad de Salamanca. Coordinadora del Grado en Trabajo Social. Doctora en Ciencias de la Educación y Diplomada en Trabajo Social. Miembro del Grupo de Investigación Reconocido Sociedad, Violencia e Infancia GIR-SEVIN-USAL. Presidenta de UNICEF en la provincia de Salamanca. Fundadora y Presidenta de la Red Iberoamericana para la Docencia e Investigación en Derechos de la Infancia- REDidi. Profesora visitante en diversas universidades europeas y latinoamericanas. Ha publicado en editoriales de prestigio a nivel nacional e internacional. Líneas de investigación: bienestar social de la infancia, violencia y maltrato, políticas sociales y educación. E-mail: toi@usal.es

Álvaro Rebelo

Assistente Social na Fundação COI (<http://www.fundacao-coi.pt/>). Mestre em Serviço Social pelo ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. Diretor técnico de uma Casa de Acolhimento de Crianças e Jovens. E-mail: Rebelo_alvaro@sapo.pt

Cristina Herrero Villoria

Máster en Criminalidad e Intervención Social en Menores por la Universidad de Málaga. Graduada en Trabajo Social por la Universidad de Salamanca. Doctoranda en Estadística Multivariante Aplicada-USAL. Miembro de REDidi. Miembro del Grupo de Investigación Reconocido Sociedad, Violencia e Infancia GIR-SEVIN-USAL. E-mail: khrys@usal.es

Ernesto Durán Strauch

Médico, Especialista em Pediatria, Magíster en Psicología Comunitaria, Magíster en Salud Pública, PHD en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Profesor Asociado Área de Pediatría Social, Departamento de Pediatría, Facultad de Medicina y Coordinador del Grupo de Investigación Observatorio sobre Infancia de la Universidad Nacional de Colombia. Investigador en temas de derechos de los niños, políticas de infancia, salud infantil y sociedad y defensor militante de la causa de los derechos del niño. E-mail: ejdurans@unal.edu.co

Fernanda Cavalcanti de Medeiros

Psicóloga do Serviço de Medidas Socioeducativas em meio aberto do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) Sul do município de Natal/RN. Mestre em Psicologia e doutoranda em Psicologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRN. Membro do Conselho Regional de Psicologia (CRP/17), do Grupo de Pesquisa Marxismo e Educação (GPME) e do Observatório da População Infantojuvenil em Contextos de Violência. E-mail: fernandacmedeiros@gmail.com

Gabriela de Pina Trevisan

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Investigadora integrada do CIEC, Instituto de Educação da Universidade do Minho. Doutorada em Estudos da Criança, especialização Sociologia da Infância, na Universidade do Minho. Os principais interesses de investigação centram-se na cidadania infantil, políticas públicas e infância, ifância e espaço urbano, direitos das crianças, e educação e intervenção comunitária. É membro de diferentes Associações profissionais, entre as quais a Associação Portuguesa de Sociologia e o Research Network Sociology of Childhood da European Sociological Association. E-mail: gabrielatrevisan@gmail.com

Ilana Lemos de Paiva

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1998), mestrado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2003) e doutorado pelo programa integrado de pós-graduação em Psicologia Social da UFRN/UFPB, com período de estágio na Universidad Autónoma de Madrid. Atualmente é professora adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Coordenadora do Centro de Referência em Direitos Humanos da UFRN (CRDH/UFRN) e do Observatório da População Infantojuvenil em Contextos de Violência (OBIJUV/UFRN). Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRN. E-mail: ilanapaiva@hotmail.com

Jorge M. L. Ferreira

Doctor en Trabajo Social en la especialidad de Trabajo Social, Políticas Sociales y Sociedad. Profesor Titular de ISCTE - Instituto Universitario de Lisboa. Director del Doctorado en Trabajo Social. Miembro efectivo de la Comisión Científica del Departamento de Ciencia Política y Políticas Públicas. Secretario de REDidi - Red Iberoamericana de Docencia e Investigación en Infancia. Investigador CIES - IUL. Investigación Teórica (Epistemología, la teoría del Trabajo Social y la interdisciplinariedad de los saberes) e Investigación Aplicada (Prácticas del Trabajo Social en contexto Institucional, Comunitario y Familiar). E-mail: jorge.manuel.ferreira@iscte-iul.pt

Lorenzo Delaini

É formado em arquitetura pelo Instituto Universitário de Arquitetura de Venezia – Itália ; em teologia pelo Instituto S. Zeno de Verona – Itália, afiliado a Pontifícia Universidade Lateranense de Roma – Itália. É especialista em Direitos Humanos pela CCHLA/UFPB – Brasil. Colaborou em várias publicações que se concentram nas temáticas cidadania, cultura de paz, adolescência e juventude, educação inclusiva, convivência familiar e comunitária, redes ,direitos humanos, entre

outras. É Coordenador da REMAR/PB- Rede Margaridas Pró-Crianças e Adolescentes – Paraíba desde a sua fundação (2003). É membro do Grupo de Trabalho Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba e das Comissões de elaboração e monitoramento dos Planos Estaduais Pró Convivência Familiar e Comunitária e do Plano do Sistema Sócio Educativo. e de outros espaços de articulação política e formação, na área dos direitos das crianças e adolescentes. E-mail: lorenzodelaini54@gmail.com

Lourdes Gaitán Muñoz

Doctora en Sociología y Diplomada en Trabajo Social. Socia fundadora y ex-presidenta del Grupo de Sociología de la Infancia y la Adolescencia (GSIA). Miembro fundador de la Red Europea de Master en Derechos de los Niños, así como del RG Sociología de la Infancia de la European Sociological Association. Secretaria de la Revista SOCIEDAD E INFANCIAS. Su vida laboral se ha desarrollado entre la docencia y la función pública, desempeñando distintos cargos. E-mail: lourdesgaitan22@gmail.com

Maria Carmen Martín Cano

Miembro del Grupo de Investigación “Género, Dependencia y Exclusión Social”, y del Seminario Interdisciplinar de Estudios sobre la Mujer (SIEMU) de la Universidad de Jaén. Entre sus líneas de investigación destacan fundamentalmente, dependencia, género y accesibilidad. Cuenta en su haber con publicaciones en editoriales y revistas de prestigio a nivel nacional e internacional. E-mail: mmcano@ujaen.es

Maria de Fatima Pereira Alberto

Pós Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestre em Serviço

Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Psicóloga pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora Titular do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba (Doutorado e Mestrado). Coordenadora do Núcleo Pesquisa e Estudos sobre o Desenvolvimento da Infância e Adolescência (NUPEDIA) da UFPB e pesquisadora 1D do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Social, atuando principalmente nos temas infância, adolescência e juventude, vulnerabilidade social, trabalho infantil, meninos e meninas em situação de rua, direitos humanos, violência sexual, políticas públicas, socioeducação e justiça restaurativa. Publicou vários artigos, capítulo e livros sobre as referidas temáticas. Representa a UFPB no Fórum Estadual de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Trabalhador Adolescente na Paraíba (FEPETI). Integra o GT Juventude, Resiliência e Vulnerabilidade da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia. Integra também a Red Iberoamericana para la Docencia e Investigación em Derechos de la Infancia (REDIDI). E-mail: jfalberto89@gmail.com

Natália Fernandes

Professora Auxiliar no Instituto de Educação da Universidade do Minho. Investigadora do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), sendo os seus interesses de investigação atuais os direitos das crianças, os novos paradigmas de investigação com crianças e as questões éticas que os envolvem. Membro fundador da Children's Rights European Academic Network (CREAN) e, atualmente, membro do seu Steering Committee. E-mail: natfs@ie.uminho.pt

Raquel Boyero Revilla

Diplomada en Educación Social. Técnica en Animación Sociocultural. Monitora de Ocio y Tiempo Libre. Responsable y educadora del proyecto “Ciudad de los Niños y Niñas de Villamayor”. E-mail: ciudaddelosninosvillamayor@gmail.com

Reinaldo dos Santos Mendes da Silva

Possui graduação em Pedagogia, estudante de Serviço Social. Ex-adolescente protagonista da Comissão de Protagonismo Municipal de João Pessoa (2011- 2012) e intermunicipal (2012) da articulação da Rede Margaridas Pró Crianças e Adolescentes - Remar. Assessor ao protagonismo, Projeto Protagonismo Vivência e Ação, Aldeias Infantis SOS PB/REMAR (2013). Facilitador de oficinas sobre Protagonismo no Serviço de convivência e Fortalecimento de Vínculos- PMJP (2014 -2015). Educador social do Serviço de convivência e Fortalecimento de Vínculos- PMJP (2015 – 2017). Assessor ao eixo protagonismo infanto-juvenil da Remar (2014-2018). Coordenador do eixo Protagonismo e Participação na 10ª Conferência Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, João Pessoa-PB (2015) na 9ª Conferência Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente – Paraíba (2015). É membro do Fórum Estadual de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Trabalhador Adolescente na Paraíba (FEPETI). Possui publicação sobre Protagonismo e organização infanto-juvenil. E-mail: reinaldosantosmendes@gmail.com

Rosemary Marinho da Silva

Formada em Filosofia, com especialização em Juventude no Mundo Contemporâneo, mestrado em Filosofia e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus I/UFPB com pesquisa sobre o Ensino de Filosofia no Ensino Médio com Jovens Estudantes Potiguara. Atuou como assessora na Comissão de Protagonismo Intermunicipal (2009). É professora de Filosofia do Departamento de Ciências Sociais no Centro de Ciências Aplicadas

e Educação (CAAE) do Campus IV/UFPB localizado na cidade de Rio Tinto e Mamanguape no Estado da Paraíba. Campo de Pesquisa e produção científica em Ensino de Filosofia, juventude, gênero e juventude da etnia indígena Potiguara com foco na Educação Escolar Indígena. E-mail: rosemarymarinhodasilva@gmail.com

Yolanda M^a de la Fuente Robles

Catedrática de Trabajo Social y Servicios Sociales (UJA). Consultora Internacional del Banco Mundial, experta en Accesibilidad Universal y Diseño para Todas las Personas. Directora del Grupo de Investigación “Género, Dependencia y Exclusión Social”. Coordinadora del Máster en Dependencia e Igualdad en la Autonomía Personal y del Máster en Accesibilidad para Smart City. La ciudad global (UJA). Ha sido Decana de la Facultad de Trabajo Social (UJA) y Vicerrectora de Igualdad, Cultura, Cooperación al Desarrollo y Directora de la Cátedra UNESCO “Interculturalidad y Derechos Humanos” (UNIA). Entre sus líneas de investigación predominan la accesibilidad y la atención a la dependencia. Ha publicado en editoriales de prestigio tanto nacionales como internacionales. E-mail: ymfuente@ujaen.es



Red Iberoamericana
para la Docencia e Investigación
en Derechos de la Infancia



Diagramado pela Editora da UFPB em 2018,
utilizando as fontes Cambria, Gotham e Helvetica.

¿Qué significa que los niños, niñas y adolescentes participen?
¿Cómo se comprende su ciudadanía social y política?
¿Cómo se construye?

Experiencias mundiales de ciudadanía de la infancia y adolescencia presenta distintas realidades en las que los niños, niñas y adolescentes ejercitan su imaginación, su curiosidad y donde su capacidad de actuación es tomada en cuenta.

En cada capítulo se reflexiona a partir de la descripción de vivencias cotidianas en las que los niños, niñas y adolescentes son actores sociales, diseñando el modo de relacionarse con su entorno, favoreciendo su propio desarrollo y ejerciendo sus derechos.

Las buenas prácticas, que abordan autores de contextos internacionales distintos, son de utilidad para los estudiosos de la infancia posicionados críticamente al estatus social otorgado históricamente a la infancia y para quienes se cuestionen transformar su perspectiva.

ISBN 978-85-237-1332-4



9 788523 713324 >

