

# Ciudad y participación infantil

---

Alejandro Acosta y Nisme Pineda  
*Cinde, Colombia*



## Introducción

El presente artículo se basa en una serie de reflexiones realizadas por los autores a partir de varios elementos que incluyen propuestas teóricas del papel de la ciudad como contexto para el desarrollo y ejercicio de la ciudadanía, y de manera principal los resultados de la sistematización de un programa de formación ciudadana para niñas y niños, con énfasis en los menores de seis años, adelantado en Bogotá, Colombia por el Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito –DABS- así como la experiencia del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE- en el campo de la participación y el desarrollo infantil.

La sistematización del Programa Nuevas Voces Ciudadanas se llevó a cabo como parte de un proceso iniciado en el país por instituciones del gobierno y organizaciones de la sociedad civil, que estaba orientado a dotar al país con una política pública para la primera infancia, el cual incluyó un Convenio para adelantar la sistematización y la evaluación de varios programas más y está en curso una segunda etapa.

El Convenio, que hace parte de la ALIANZA POR LA NIÑEZ COLOMBIANA, creada en el 2002, expresa el hecho de que en

Colombia, y de manera especial en su capital, Bogotá, desde hace cerca ya de una década, se ha generado un interés y voluntad política por incorporar y posicionar el tema de niñez y de manera particular el de primera infancia en el campo de las políticas públicas locales. La sistematización adelantada se realizó para el componente de formación a formadoras y formadores de los centros de desarrollo infantil que atienden niños y niñas entre los 4 y 5 años de edad.

Nuevas Voces Ciudadanas *“busca promover la participación de las poblaciones en situación de vulnerabilidad y afianzar la construcción de ciudadanía desde una visión más incluyente en un proyecto de ciudad”* (Estrada M., Ortiz N., Ortega G., 2003). Para el proyecto, la formación para la participación se entiende como un proceso que conduce a las personas a respetarse a sí mismas y a los demás, que propende por el desarrollo de la autonomía, el respeto y la sensibilización, de tal manera que se apropien de la participación como derecho en el contexto de la vida cotidiana.

Para ello, propone en primera instancia la implementación de una estrategia pedagógica que reconoce en el juego, los lenguajes de la expresión artística y la capacidad de transformación humana, elementos que logran transformaciones de la realidad de una manera conciente y voluntaria. Y de manera simultánea una estrategia investigativa para la documentación y sistematización de la experiencia, de tal manera que pueda dar cuenta de los procesos, la toma de decisiones para la planeación de las actividades y los aprendizajes a lo largo de la implementación.

La propuesta pedagógica busca así, conocer e intervenir en los imaginarios de participación de los grupos involucrados en el proyecto, para generar nuevos sentidos, símbolos y significados. Y como escenario pedagógico de la intervención, hace de la ciu-

dad un lugar de aprendizaje, en el que se es parte de la experiencia de cada persona en la construcción de espacios de participación de la vida cotidiana, el juego, los lenguajes de expresión artística y la lectura del entorno, para la indagación y movilización de conceptos y prácticas de la cultura democrática (Estrada M., Ortiz N., Ortega G., 2003).

El trabajo pedagógico se desarrolla a través de las siguientes estrategias metodológicas: talleres creativos para la participación, encuentros de reflexión pedagógica, recorridos urbanos, encuentros interlocales, encuentros con autoridades locales, espacios de formación para la familia y diálogos con la academia, a través de ciclos de conferencias. En este proceso, el barrio, la localidad y la ciudad son incorporados a las actividades diarias a través de los recorridos urbanos, con el fin de propiciar espacios de reconocimiento, valoración y afectación por los sucesos de la ciudad, sus habitantes y el entorno natural, y promoviendo a través de las interacciones el desarrollo de la cooperación, la tolerancia, la argumentación y el respeto.

La base conceptual del proyecto se sustenta en tres ejes temáticos: democracia, participación y ciudadanía, que trabajados desde el ámbito de lo privado, buscan potenciar como criterios la concertación, la elección, el compromiso, la responsabilidad, la libertad y la convivencia, de tal manera que a través del proceso de formación se reflexione sobre las condiciones del ámbito familiar de la vida propia y de la de los niños y niñas.

El proyecto involucra formadores y formadoras de los centros de desarrollo infantil, padres y madres, agentes comunitarios y a los niños y niñas. La razón por la cual esta experiencia es significativa, es porque en el país se perfila como una de las pocas apuestas de formación para la participación infantil que trabaja con niños y niñas en edades tempranas, y aporta de manera significativa en la búsqueda de comprensiones teóricas y metodo-

lógicas que posibiliten la identificación del impacto de este tipo de procesos en el desarrollo infantil y por lo tanto en el desarrollo social y humano.

Los resultados de la sistematización mostraron que el proceso de formación para la participación de los niños y niñas estuvo guiado por diez principios pedagógicos a saber:

1. La formación para la participación no es un proceso técnico llevado a cabo por expertos. Es un proceso de transformación en la convivencia que se desarrolla entre iguales, a partir de sus diferencias.
2. La formación para la participación no es prescriptiva sino reconstructiva.
3. El juego y los lenguajes de expresión artística no son medios o herramientas pedagógicas en el proceso de formación para la participación. Son lenguajes que propician eventos de comunicación y de construcción de significados entre los sujetos.
4. El proceso de formación para la participación posibilita a los formadores y las formadoras ponerse en el lugar de los niños y las niñas.
5. La propuesta de formación para la participación busca ampliar la capacidad de reflexión y acción de los formadores y las formadoras.
6. Nuevas Voces Ciudadanas no antepone las finalidades de la formación al proceso pedagógico.
7. La participación no es un discurso, es una práctica que cobra vida tanto en el espacio de formación como en el interior del equipo del proyecto.
8. La formación para la participación hace visible la vida cotidiana de las personas implicadas en ella.
9. La formación para la participación se realiza desde lo que cada quien es y desde lo que tiene.
10. La creatividad es un bien social

En este orden de ideas, algunos de estos principios son tomados como referentes para el desarrollo de los argumentos que se presentan en este texto, en tanto están directamente relacionados en los procesos de participación infantil en el contexto de construcción de ciudadanía a partir de la vida cotidiana desde el escenario de la ciudad, y que interpretados de manera conjunta con desarrollos teóricos, generan un espectro comprensivo que pretende enriquecer la discusión y brindar elementos para la formulación de iniciativas en el tema.

### La importancia de la promoción de la participación infantil

Si bien las reflexiones que se realizan en torno a la participación infantil en este documento, se enmarcan en un contexto específico que es el de la ciudad, es necesario comprender que las dinámicas locales que se pretenden afectar a través de iniciativas que propendan por procesos de participación más robustos, se enmarcan dentro de unas condiciones del contexto internacional y nacional que las determinan, pero que al pertenecer a una cadena interrelacionada, deben ser consideradas justamente para afectarlas.

Son varios los argumentos que sustentan la necesidad y la importancia de la promoción de la participación infantil desde edades tempranas y que involucran aspectos referidos a las condiciones de inequidad y de pobreza económica y social en el contexto de la globalización, al impacto que tendría una mayor inversión pública para la niñez y al aporte teórico e investigativo en temas directamente relacionados con el ejercicio de la ciudadanía en la consolidación de sociedades más democráticas.

En relación con las condiciones de pobreza, tal como ha planteado Acosta (2005), buena parte de las inquietudes de la sociedad actual, tanto en los países ricos como en los de la llamada transición y en los más pobres, tienen que ver con la naturaleza y sen-

tido de la globalización y en la manera como está afectando las posibilidades de desarrollo y ha generado en todos los tipos de países volúmenes importantes de pobres<sup>23</sup>.

En medio de esta situación es cierto que América Latina ha mostrado en los últimos años una mejoría respecto a finales de los 90, pero ello no ha significado recuperar el nivel de crecimiento que se tuvo en 1997, porque además ha estado acompañado de unos indicadores muy negativos en términos de empleo y de niveles de pobreza<sup>24</sup>.

Para romper tal trayectoria se necesita definir objetivos, asumirlos e incrementar sensiblemente los recursos disponibles. Y, al respecto, la mayoría de los países de la Región están agobiados por cuantiosas deudas internas y externas, junto con déficit fiscales importantes. Los apoyos internacionales, a más de que se han reducido de manera sensible sin haber logrado la meta del 0,7% del PIB de los más ricos –salvo en los países nórdicos– para la cooperación, en el fondo no han sido una ayuda neta en términos reales.

En la actualidad, está claro que, por ejemplo, sólo con el proteccionismo de los países más ricos, las pérdidas que se les generan a los países que no lo son, equivalen al doble de lo que reciben por la ayuda externa. Tal como señala el Banco Mundial en el estudio coordinado por Nicholas Stern: “las tarifas promedio de los países ricos son bajas, pero mantienen barreras en exactamente las áreas donde los países en desarrollo tienen ventajas comparativas: agricultura y manufactura intensiva en trabajo. La protección de los países ricos le cuesta a los países en desarrollo más de US\$100 millardos por año, dos veces el volumen

<sup>23</sup> Por razones como esta, la comunidad internacional ha lanzado las Metas del Milenio y las principales corrientes teóricas del momento hacen lo propio con desafíos como los de la Cumbre de Copenhague o los llamados a hacer más incluyente el proceso. Véase Lomborg, 2005, Banco Mundial, 2002; Bauman, 1999.

<sup>24</sup> Ver informe de la CEPAL, 2003 y 2004

total de ayudas económicas del norte hacia el sur.” (Banco Mundial, 2002)

No es entonces de extrañar que la comunidad internacional hubiese tenido que hacer en el 2002, bajo el auspicio de las Naciones Unidas, una conferencia mundial sobre el tema del financiamiento, realizada en Monterrey y en la cual se planteó la necesidad de promover un entorno internacional más positivo y equitativo y un manejo interno en todos los países, más responsable. (Naciones Unidas, 2002).

De manera simultánea, la investigación ha demostrado contundentemente que estas deficiencias en el proceso del desarrollo, afectan particularmente a la niñez. UNICEF y CEPAL (1981) al realizar un balance de lo que había sido el Año Internacional del Niño celebrado en el 79, concluyeron en que:

*“Fue un consenso de dicho Simposio que en las familias cuyos medios no son suficientes para cubrir sus necesidades más esenciales y que, por lo tanto, están en la categoría de extrema pobreza, son los niños de edades tempranas quienes sufren con mayor rigor las carencias. No sólo su desarrollo físico es limitado sino que su vida está en constante riesgo y su insuficiente desarrollo intelectual y afectivo representará una constante carga para toda la sociedad. Estos niños son potenciales ciudadanos que conformarán nuevas familias, las mismas que tendrán claras desventajas para afrontar la vida y proporcionar a sus descendientes medios para su crianza y formación. Se constituye así un círculo vicioso de la pobreza que limita, por su magnitud, la capacidad de desarrollo de las comunidades.”*

Situación que, casi 25 años después, desafortunadamente continúa y pese al avance que significa que la comunidad internacional se haya fijado metas como las del Milenio o las de la Sesión Especial de Naciones Unidas sobre Niñez y las de Dakkar sobre Educación para Todos, es necesario considerar que estas son los mínimos que se concertan entre países de muy diferentes niveles

de desarrollo y que en el tema de primera infancia, salvo algunos indicadores relacionados con supervivencia, no se fijan metas concretas y compromisos específicos para el tema de desarrollo infantil, particularmente de educación inicial<sup>25</sup>.

Estas reflexiones han llegado a generar la necesidad de incluir el tema de niñez, particularmente primera infancia, en la reflexión teórica de la economía. Después de la intervención de Amartya Sen en la Asamblea Mundial del BID en París en 1999, en la cual planteó que una clave para romper el ciclo de la pobreza, es la inversión en la primera infancia, James Heckman (2004), Premio Nobel de Economía en el año 2000, ha señalado que el aprendizaje empieza antes que el inicio de la educación formal: *“Como sociedad no podemos darnos el lujo de posponer las inversiones en la niñez hasta que ellos se vuelvan adultos, tampoco podemos esperar a que tengan la edad para acceder a la escuela –un momento en el cual ya puede ser tarde para intervenir-. Sin embargo, muchas políticas en curso para la educación y la formación para el trabajo, se basan en errores fundamentales acerca de cómo se generan las competencias y habilidades en las personas.”*

Los trabajos iniciales de investigadores como Robert Myers, Jacques Van der Gaag, Ricardo Morán, Tarsicio Castañeda y María Isabel Lira, se han visto reforzados por los trabajos de economistas pertenecientes a diversas vertientes del pensamiento económico. Art Rolnick y Robe Grunewald, de la Reserva Federal han evaluado los retornos públicos de las inversiones y han concluido, en que visto de manera pura, sólo como una estrategia de desarrollo económico, el retorno al público de la inversiones en programas para el desarrollo de la primera infancia *“excede en mucho el retorno de la mayoría de los proyectos que usualmente se*

<sup>25</sup> Lo mismo ocurre con los programas para la reducción de la pobreza. La revisión de dichas políticas muestra que muy pocos países han incorporado el tema de primera infancia y definido metas para ella dentro de tales programas. Véase Minujin y Delamónica, 2005.

*financian como de desarrollo económico”* tales como construcción de estadios deportivos o relocalización de negocios. (LEGAL MOMENTUM. ADVANCING WOMEN’S RIGHTS, sin fecha.)

Y esto desafortunadamente no se evidencia en el caso Colombiano, pues el gasto social disminuyó de manera importante entre 1997 y el 2002. Dicha situación trajo como consecuencia un proceso de desinversión en el sector de niñez y familia en términos de programas claves como inmunización, servicios al binomio madre-niño y reducción en el incremento de la cobertura del llamado grado cero, con respecto al periodo previo. Simultáneamente hay problemas con la forma y enfoque en el gasto de los recursos existentes, que como ha demostrado el Grupo de Economía y Niñez en Colombia, no ha contribuido a superar la desigualdad. (Sarmiento y González, 2003)

Esta situación presenta un claro contraste con la importancia que las sociedades contemporáneas deben dar a la atención a la niñez, especialmente a la primera infancia. La investigación ha demostrado la importancia de la primera infancia para el presente y futuro, tanto de los seres humanos de manera individual como en conjunto:

*“...el neurodesarrollo es más importante de lo que habíamos pensado, pues el ser humano parece ser la especie más ecológica de la naturaleza. El ser humano nace con el 20% del cerebro que va a tener a los 7 años de edad. El 80% de su cerebro se forma después del nacimiento, es decir, se completa por obra del ambiente y la cultura. Pero no sólo es que el 80% de la masa del cerebro se logre después del nacimiento, sino, y principalmente, la calidad de tal crecimiento en términos de sinapsis y demás procesos y características propias del cerebro.”* (Acosta, 2004).

Las implicaciones de las deficiencias del desarrollo cerebral en el desarrollo intelectual, la salud, las habilidades sociales y la conducta del ser humano han sido ampliamente documentadas.



Mustard (2003) demuestra cómo las ventanas de oportunidad para el desarrollo sensorial del ser humano, para el desarrollo de las habilidades cognitivas, para las afectivas y las comunicativas, se sientan desde la concepción, están presente en el período perinatal y empiezan a declinar en el ritmo de desarrollo, muy pronto.

Desde este cúmulo de evidencias es claro entonces que la inversión pública en programas y proyectos para la niñez es una prioridad, en tanto significa la afectación positiva y

propositiva de los potenciales con los cuales una sociedad puede contar para sus transformaciones estructurales y culturales. Y es en este escenario en el que pensar en la participación infantil se constituye en un factor clave para el desarrollo social, en tanto contribuye a la modificación de las condiciones de inequidad y pobreza a través de la consolidación de procesos y personas más conscientes de su papel transformador y de sus derechos y deberes como ciudadanos.

Es en este escenario y con el reconocimiento logrado para la primera infancia desde la teoría, las evaluaciones y las investigaciones, que se encuentra inmerso el tema y el reto de la participación infantil, en la perspectiva de poder dar respuesta a la manera por medio de la cual los niños y niñas desde edades tempranas desarrollen competencias, habilidades, actitudes y valores que construyan comportamientos ciudadanos, en sus contextos locales y en el marco de la globalización.

Las iniciativas mundiales que se han adelantado en el campo de la participación infantil, permiten ver una tendencia general al desarrollo de proyectos y programas que vinculan de manera principal a niños y niñas con edades superiores a los 7 años (Garzón, Pineda y Acosta, 2004), y muy pocas experiencias con grupos por debajo de esta edad, lo cual indica las necesidades de información y discusión para la aproximación conceptual y metodológica en este campo de trabajo.

Si se acepta que los niños y niñas desde que nacen son parte de las dinámicas sociales en las que se inscriben, entonces es un deber también que los ambientes que se generen les permitan el desarrollo de potencialidades para que estén en capacidad de impactarlas desde sus intereses, necesidades y posibilidades. Por ello, y siguiendo a Hart (1997), pensar en el desarrollo temprano es también pensar en la manera como la participación de los niños y niñas se convierte en mediador de formación ciudadana:

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

La ciudadanía no está referida de manera única a la pertenencia a una ciudad y al conocimiento de su funcionamiento y costumbres, sino de manera especial a la capacidad de incidir en el cambio de sus condiciones, de argumentar y de comprender que la particularidad del punto de vista propio es un elemento más dentro de la diversidad desde la cual es necesaria la concertación de intereses comunes. Es decir, a la apuesta por una cultura política y democrática.

La participación entonces posibilita en los sujetos la construcción de una democracia dotada de significado a través de su pro-

pio mundo de vida, el cual está referido en los niños y niñas, a la familia como institución, a los centros de desarrollo infantil y comunidades en donde los niños y niñas inician su proceso de construcción de identidad.

Entonces la participación en los primeros años de vida demanda que las instituciones de socialización primaria democraticen sus relaciones, en tanto puedan comprender que es desde la cotidianidad de las interacciones, desde donde se forjan los primeros aprendizajes para su capacidad de incidencia, cambio y transformación.

Y ello requiere, tal como lo evidenció la experiencia de Nuevas Voces Ciudadanas, que los niños y niñas sean reconocidos como iguales, pues es desde allí que se hace posible la construcción conjunta de la convivencia, en la medida en que coloca de manera horizontal el flujo de relaciones de poder, haciendo viable la legitimación y validación de los saberes de todas las personas que interactúan.

### El derecho a la participación, eje de la promoción del desarrollo integral

En la construcción de la ciudadanía es esencial la comprensión de que la vida pública, la vida privada y la intimidad no son esferas contrapuestas o que se excluyan sino que se crean y recrean mutua y permanentemente, y por tanto, que la promoción de una participación más genuina, contribuye de manera decisiva a gestar oportunidades para los niños más pequeños para incidir en sus entornos inmediatos y con ello, apropiarse de su capacidad de contribuir a estos.

Un aporte fundamental de Nuevas Voces Ciudadanas y que confirma lo dicho por la investigación sobre el tema de la participación y los esfuerzos por teorizar sobre ella, tiene que ver con que dado que la participación es un proceso indispensable para la

construcción de ciudadanía, supone la generación de condiciones para el pleno ejercicio de los derechos. En éste sentido, Baratta (1998) es categórico al afirmar que:

*“Es preciso recordar que es el ejercicio de los derechos políticos y de participación que condiciona y garantiza todos los demás derechos. Sin tener voz y acceso en el proceso de información, de comunicación, de decisión, en todas las esferas de la vida de la sociedad civil y del Estado, los sujetos y los grupos no podrían ejercer, en concreto, la necesaria influencia sobre las condiciones de las cuales depende el ejercicio de sus derechos civiles, económicos y culturales.”*

Así la participación se convierte en condición necesaria para conocer y acceder al ejercicio de los demás derechos, en tanto facilita el reconocimiento de intereses propios y colectivos, de indagaciones frente a modos para hacerlos exigibles, la exploración de alternativas para apropiarse de ellos y la puesta en marcha de acciones para hacerlos reales.

Pero para ello y tal como se ha demostrado, es fundamental el apoyo de los adultos en la capacidad de los niños y niñas para participar de manera eficaz (Landsdown 2005), lo que implica necesariamente trabajar sobre las habilidades de reflexión de padres, madres y cuidadores para resignificar las prácticas cotidianas, de tal manera que puedan evidenciar la importancia y la necesidad de estimular la capacidad política desde los primeros años de vida, y romper con la idea de que sólo hasta cuando se tienen las habilidades para hablar con los mismos códigos comunicativos, los niños y niñas son interlocutores capaces y válidos para involucrarlos en las discusiones de las cosas que guardan relación con su vida.

En este sentido, propuestas metodológicas como la de Nuevas Voces Ciudadanas aportan claves importantes para lograr tales resignificaciones, pues a través de estrategias como el juego, las expresiones artísticas y el desarrollo de actividades lúdicas que

promueven la reflexión conjunta entre adultos, niños y niñas, respecto a lo que ven e interpretan de los recorridos por el barrio y la ciudad, facilitan no sólo el reconocimiento de la información en cuanto a los recursos sociales y ambientales de sus entornos inmediatos, sino además el establecimiento de un lenguaje común entre unos y otros.

Este tipo de prácticas además de hacer explícitos los saberes de los adultos y la apropiación de los mismos por parte de los niños y niñas, facilitan el desarrollo de vínculos afectivos que se gestan desde un sentido de pertenencia y de responsabilidad frente al uso y transformación de esos bienes sociales y culturales. Entonces podría pensarse que los procesos pedagógicos que allí se inscriben deben estar orientados a la búsqueda de un equilibrio entre lo afectivo y lo cognitivo y la complementariedad de estos dos aspectos del aprendizaje.

Las demandas del trabajo desde una perspectiva integral del desarrollo, no pueden desconocer el papel que juegan los ambientes en los que los niños y las niñas crecen durante sus primeros años, si se quiere en verdad reconocer para la infancia la posibilidad de una ciudadanía constituida de hecho y no por alcanzar, esto es, que se es ciudadano desde el momento mismo en que se nace y no que es un periodo de preparación para ello.

El principio pedagógico aportado por Nuevas Voces Ciudadanas que afirma que la formación para la participación no es prescriptiva sino constructiva y reconstructiva, significa que no es un contenido de enseñanza dado por un experto sino que se construye en medio de las dinámicas de la particularidad de los contextos sociales y con base en las posibilidades mismas que brinda el desarrollo en sus distintos momentos.

La experticia así, se convierte en una cualidad a desarrollar en todos los actores socialmente significativos para los niños y niñas,

y los procesos que se adelanten en esos ámbitos de desarrollo de la infancia deben trascender la restringida práctica educativa en contenidos de información, para buscar la comprensión y la aplicación de los sentidos de la información suministrada, por vía de la cualificación de las interacciones cotidianas.

Es en este sentido que los adultos deben aprender a conocer las distintas maneras a través de las cuales desde pequeños los niños y niñas se pronuncian, opinan, expresan sus necesidades y van definiendo sus intereses, lo que implica una mayor disposición para permitir nuevas interpretaciones, ajustes y cambios en las dinámicas y prácticas familiares y cotidianas. De esta forma no solo se piensa en la satisfacción de las necesidades básicas de los niños y niñas tales como la alimentación y la salud, sino en una perspectiva más amplia del desarrollo, es decir, como desarrollo humano.

El establecimiento de estas nuevas formas de comunicación y de relación al interior de la familia como espacio de lo privado, representa igualmente en los adultos una movilización en su papel como formadores en tanto se deja de ser “el modelo” democrático que los niños han de seguir, para pasar a ser sujetos políticos en permanente construcción. Lo anterior a través del establecimiento de acuerdos y consensos que parten del reconocimiento de las diferencias y las posibilidades de cada quien en la construcción de sentidos de vida individuales y colectivos. Es por ello que Nuevas Voces Ciudadanas, evidencia que la formación para la participación se realiza desde lo que cada cual es y posee.

Y es en esta comprensión desde la cual se inicia la articulación de la formación para la participación como una propuesta política para la construcción de ciudadanía, pues tanto el conocimiento y apropiación del entorno, como la democratización de las relaciones cotidianas, son condiciones para que los niños y niñas pue-



dan desarrollar las competencias y las habilidades que les permitan hacer extensivos esos aprendizajes a otros escenarios.

De lo anterior deriva entonces que las prácticas comunicativas, de convivencia y de diálogo intergeneracional e intercultural que se tejen al interior de las familias desde el espacio de la vida cotidiana, necesariamente tienen como correlato la ciudad, pues es en ella en la que se inscriben, pero trascendiendo la noción que ata la ciudadanía a la pertenencia a una ciudad en particular.

### La ciudad: escenario de participación para el ejercicio de la ciudadanía

Tal como lo ha señalado Borja (2002):

*“El territorio, la ciudad, son también el espacio que contiene el tiempo, el lugar del patrimonio natural y cultural. El reconocimiento del patrimonio, o patrimonios, del paisaje, de la arquitectura, de la historia, de las fiestas y de los movimientos sociales, de las poblaciones y actividades sucesivas... forma parte del proceso de adquisición de la ciudadanía, de la construcción de las identidades personales y colectivas. Conocer y descubrir la ciudad en sus dimensiones múltiples es conocerse a uno mismo y a los demás, es asumirse como individuo y como miembro de comunidades diversas. Este es un descubrimiento más reciente, ya no somos solamente de un barrio, de una clase social, de una religión. Somos múltiples en cuanto identidades y pertenencias, podemos entender mejor la diversidad de nuestra sociedad. En el territorio “local” vivimos también la globalidad. Formamos parte de comunidades virtuales, nos relacionamos con el mundo. Vivir la dialéctica local-global es indispensable para no convertirnos en un ser marginal, asumir a la vez las identidades de proximidad y las relaciones virtuales es darse los medios para ejercer la ciudadanía y para interpretar el mundo, para no perderse. Y conocer a los demás a través de la proximidad virtual puede ser una contribución decisiva para aceptar y entender a los demás, vecinos físicos pero no desconocidos culturales. La cultura global debería de desterrar la xenofobia local.”*

Apropiar la ciudad significa que niños y niñas puedan acceder a la memoria histórica de sus barrios, a través del reconocimiento de los símbolos, íconos y rutinas de las comunidades, que puedan aprender el valor de las historias contadas por los adultos que los habitan, y de manera especial que puedan a partir de esos reconocimientos sentirse miembros activos y legitimados para soñar y optar por transformaciones que den cuenta de sus intereses. Es en este sentido que plantea Tonucci (2003) que en la medida en que los niños y niñas puedan participar del proyecto de ciudad, la sentirán como suya, hoy como niños, mañana como adultos, para defenderla y cuidarla.

Al respecto, los recorridos urbanos – una de las estrategias metodológicas empleadas por Nuevas Voces Ciudadanas- estuvieron orientados en tal sentido, desde el supuesto de que un espacio que no se apropia no es posible transformarlo. De esta manera el proceso de formación empieza por brindar a niños, niñas y adultos, la posibilidad de reconocer el espacio colectivo en el cual se desenvuelve el proceso pedagógico.

Para ello se parte del reconocimiento de los más cercanos: la habitación, los diferentes espacios en la casa y de allí se pasa a los espacios de la calle, del barrio, del centro de desarrollo infantil, o de la ciudad. Se realizan ejercicios de rememoración de esos espacios urbanos a través del cuerpo y la voz, de los símbolos y de juegos teatrales, lo que permite descubrir las formas en que, en el diario vivir, se van configurando las prácticas de ciudadanía, democracia y participación.

Se trata entonces, de un recorrido imaginario que comienza en la casa y va incluyendo progresivamente a la ciudad. Este recorrido se realiza desde dos perspectivas: desde la del espectador que, al mirar esos espacios desde “afuera”, reconoce en ellos los diversos elementos que los caracterizan. Y desde la perspectiva de quien los habita y realiza su recorrido desde “adentro”,

reconociendo las relaciones que lo vinculan con los otros: la pareja, los hijos, los niños y niñas, los compañeros de trabajo, de los extraños.

Esta estrategia de realización de recorridos urbanos, acompañados con procesos de reflexión, facilitan en los participantes, acercarse a las dinámicas colectivas de la ciudad, desde una lectura de la ciudad dentro de las tres categorías establecidas por Lynch (1998): *aprender en la ciudad, aprehender la ciudad y aprender de la ciudad*. De esta manera, los recorridos promueven nuevas formas de ver la ciudad a partir de los hitos, las huellas, la memoria, los monumentos, la arquitectura, los símbolos, los imaginarios, facilitando que los actores del proceso amplíen sus referentes en la comprensión de la vida de la ciudad y configuren imágenes compartidas del pasado, presente y futuro de la misma. Se recrean así los lazos de sentido entre los niños, las niñas y los adultos, porque se facilitan nuevas formas de pensar y de ponerse en el lugar de los otros, promoviendo la autorregulación, el autogobierno y la puesta en escena de actitudes y comportamientos mucho más democráticos.

Se trata entonces de reconocer, tal como lo plantean Bartlett, Hart, Satterthwait y otros (2004), que la construcción de ciudadanía es un proceso permanente, gradual y continuo en el cual la ciudad y sus diversos microcontextos, posibilitan a la población infantil el acceso a entornos variados, estimulantes y seguros, que ofrezcan la posibilidad de explorar, simular, experimentar y aprender de sus propias acciones.

La vida cotidiana en la ciudad se constituye así como un contenido esencial que favorece la integración de los sujetos a la sociedad, a través de un movimiento de transformación y socialización que va de lo privado a lo público y viceversa (Herrera, Garzón y Pineda, 2004), y que se hace viable en la medida en que se reco-

nozcan los medios de expresión de los actores sociales con base en sus condiciones particulares y en la disposición de medios adecuados para poder hacerlo.

En consecuencia, los procesos de formación para la participación deben buscar cada vez más acercarse a esos escenarios de la vida cotidiana que se construyen en la ciudad de tal manera que la identificación de los contenidos de la ciudad, de la interacción de sus habitantes, del descubrimiento de la manera como el mundo opera en ésta, se conviertan también en contenidos de sentido que aporte a la constitución de sus identidades y subjetivaciones.

Porque sólo desde lo que se siente como propio y cercano, desde lo comprensible es que es posible opinar y actuar, lo que en palabras de Trilla y Novella (2007) es:

*“(...) la participación infantil no puede tener como objeto abstracciones o realidades que estén fuera del alcance de los niños y las niñas. Es necesario promover experiencias que permitan a los niños aprender a intervenir participando de su entorno más cercano, que es sobre el que tienen la información suficiente, lo que les facilitará poder opinar y actuar. El bagaje que poseen los niños, el hecho de estar cada día en contacto directo con la calle, y con esa mirada tan sana y a la vez tan nítida, hace que su conocimiento pueda tener la misma validez que la de cualquier adulto. Si las experiencias en las que se implican los niños y las niñas giran en torno a asuntos que son conocidos, ello garantiza un “clima de seguridad para participar” porque los temas sobre los que trabajan son abordables y tienen una dimensión y complejidad a su medida. Se evitan los miedos a ser interrogados y/o evaluados por un adulto. Hay que garantizar la posibilidad de hacer cosas con el conocimiento práctico adquirido por la experiencia directa de las diferentes situaciones de la vida cotidiana”.*

Si se tiene en cuenta que el barrio es por excelencia el escenario de los procesos de reproducción social en el marco de la vida

cotidiana (Vásquez 2000), buena parte de lo que ha sido potenciado en los primeros años de vida desde los hogares y centros de desarrollo infantil, se verá reproducido en éste de una manera similar.

Muchas experiencias reportadas a nivel mundial inscritas dentro del tema de la participación infantil, evidencian que los procesos adelantados con niños y niñas si bien han avanzado en términos de su vinculación a procesos de desarrollo de las ciudades, sólo alcanzan la mayoría de las veces el nivel de consulta de sus opiniones, lo que sin duda es un paso importante, pero no logran alcanzar niveles de participación genuina en términos de que desde éstas se generen propuestas motivadas y adelantadas por ellas y ellos. Y, que especialmente sean la base, tanto para que los niños y niñas mismos se puedan enunciar en la acción, como para que las decisiones que tomen los adultos, que tienen consecuencias directas sobre sus vidas, tengan en cuenta su interés y las diversas expresiones de éste (Acosta 2005).

Lo anterior indica entonces la necesidad de trascender las prácticas en las que sólo se consulta la opinión de niños y niñas en relación con asuntos que en muchos casos resultan ajenos a ellos, para promover actividades en las que puedan opinar o expresar sus preferencias de alguna manera, que al ser tenida en cuenta en el entorno familiar, de la institución a la que asisten y en el entorno de sus hogares, les sean significativas y les demuestre que es posible generar cambios.

### La participación infantil y las políticas públicas

La comprensión que así se logre implicará revisar presupuestos teóricos y elementos pedagógicos y metodológicos considerados hoy como pertinentes en relación con la niñez, la primera infancia y la ciudadanía; para con dichas bases, poder proponer elementos para la formulación de políticas públicas que realmente



propendan por el respaldo a las expresiones y acciones propias de niñas y niños, como base crítica de la construcción de una cultura de derechos.

Esta política tiene que llegar a revestir un carácter público como el lugar del encuentro entre el Estado y la Sociedad Civil: “Situarse lo público en el centro de la visión permite superar las visiones contradictorias entre el Estado y Sociedad Civil. Un Estado garante de derechos sociales, abierto a la participación ciudadana, transparente y rendidor de cuentas, replantea el papel de las organizaciones de la Sociedad Civil, vinculándolas a la dimensión pública, a la defensa de los intereses colectivos y a la gestión social orientada por las definiciones públicas.” (Villar 98, en Ruiz 00, pg. 13) La política pública implica que esté dirigida a ciudadanos en cuanto como dice Ruiz “El individuo convertido en ciuda-

dano ya no es percibido más como un objeto pasivo o como una rueda suelta. Se erige como sujeto de derechos que deberá ser la base de los ordenamientos jurídicos de los estados y cuya protección debe ser garantizada”. (Ruiz 2000)

Y, en éste sentido, la política pública debe desarrollarse en condiciones que permita la mayor participación posible de la niñez de acuerdo a su estado de desarrollo: “El reconocimiento de la diferente identidad se expresa en la forma específica, privilegiada y más intensa con la cual, con respecto a los adultos, se le reconocen a los niños los derechos civiles y de libertad, los económicos, sociales, culturales, procesales y, en particular, los derechos comunicativos de libertad... las ventajas de protección de las que goza el niño con relación a los adultos en los tres grupos de derechos fundamentales así como las prerrogativas de sus derechos de participación en los procesos comunicativos y decisorios, compensan las disminuciones que afectan al niño a raíz de su distinta identidad y su específica colocación en el contexto de los derechos políticos clásicos. De esta tesis derivaría que *la ciudadanía del niño, su participación activa en la democracia social y en la democracia política es diferente, pero no menor que la de los adultos...* El ejercicio del derecho a ser escuchado, en la forma de la realización del deber de los adultos de aprender de los niños, puede ser considerado como una forma de participación por representación del niño en la democracia política o en la social... El niño, en cualquier fase de su desarrollo, incluso el niño pequeño, tiene una ciudadanía plena. Una ciudadanía que es compatible, con la debida consideración de su diferencia con respecto de los adultos, es decir, de su identidad como niño.” (Baratta 98, citado por Ruiz 00, Pgs. 16 y 17)

### Conclusiones

La experiencia del Programa Voces Ciudadanas demuestra lo que varios autores han venido insistiendo en el sentido de que la ciu-

dadanía implica la participación y a su vez, se expresa en ella. Por tanto, la promoción del desarrollo infantil, que incluye la educación inicial, debe reconocer y promover la participación infantil con las consideraciones planteadas en torno a su sentido y significado.

Igualmente, con los cambios observados en los formadores, en sus prácticas y las implicaciones derivadas para las niñas y niños, hay evidencias iniciales, que requieren más investigación, pero que son muy sugerentes en el sentido de que la promoción de procesos de participación infantil, y el ejercicio de la participación infantil misma, generan procesos de renovación democrática de las relaciones entre los actores que interactúan con la niñez y que ello, según los indicios, contribuye de manera muy significativa a la construcción de capacidades locales.

Por tanto, el concepto de *Oír la voz de los niños* incluido en la Convención de los Derechos del Niño (CDN), no se debe limitar a hacerles preguntas o ponerles a representar situaciones desde inquietudes de los adultos, para que estos colecten la información, la interpreten y la usen en sus decisiones. Tiene que ver tanto con escuchar sus voces para considerarlas en la toma de las decisiones que les van a afectar como crear las condiciones para que niñas y niños se puedan enunciar en la acción. Hacerlo permite, a más de cualificar y hacer más pertinentes las decisiones que se tomen con relación a la niñez y a los factores que las afectan, permitirles un mejor desarrollo de la capacidad de escucha activa de sus pares y de los adultos, base del principio de alteridad, pues les implica escuchar al otro por que se le reconoce su valor. Y, por ello mismo, es un factor de gran potencial para transformar prácticas de los adultos, dado que el reconocer las capacidades de niñas y niños para la acción, implica fortalecerse a sí mismos como sujetos, y abrirse al reconocimiento de la validez de los demás.

En el caso de Nuevas Voces Ciudadanas, y de lo que enseña el proceso en términos de políticas públicas, es que el escuchar la voz de los niños, no es una acción formal para aparecer cumpliendo un mandato de un convenio internacional, sino el reconocimiento de que son sujetos, que viven la ciudad en unas de sus dimensiones, participan en su construcción y por tanto deben ser escuchados. Y, esa voz, será autorizada en la medida en que tenga consecuencias en la realidad, en la acción de ellos y ellas como sujetos, en los espacios que están a su alcance, que no son precisamente la redacción de los documentos de política y la elaboración de los planes de acción, en ese momento de su ciclo de vida.

Por tanto, una contribución importante del Programa es que con el marco de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, se avanza en la conceptualización necesaria y en el inicio del desarrollo pedagógico y metodológico para incitar, dinamizar y apoyar el tránsito desde una cultura, una legislación, unas políticas, unas prácticas institucionales y familiares, fundadas en el paradigma de la consideración de la niñez, particularmente en la edad anterior a los 7 años, como sujetos incompletos e insuficientes; a un paradigma que reconoce a la primera infancia como un sujeto completo e integral en formación –como todo sujeto de acuerdo con los momentos de su ciclo vital- y que por tanto, es sujeto de derechos, participante en la construcción de sí mismo y en la de su entorno.

Este reconocimiento de la niña y el niño en calidad de sujetos completos y, por tanto, de sujetos de derechos y de responsabilidades, que contribuyen activamente a la construcción de sí mismos, de los demás y del entorno; es el reconocimiento de su ciudadanía, sea cual sea la concepción que de ella se tenga, pero es condición para el ejercicio de prácticas de convivencia, de mutua potenciación y de expansión de capacidades para el ejercicio democrático.

El carácter de sujetos integrales, de sujetos de derechos y de ciudadanos no se hace cierto para las niñas y niños, si no hay una acción intencional de los demás actores sociales, orientada a crear ambientes que les permitan ser parte de la construcción de su ciudadanía y no objeto de las acciones de otros para “construírsela”. Propiciar y garantizar la participación de la niñez y contribuir a la construcción de entornos democráticos, exige cambios culturales.

Estos cambios contarán con una muy buena base cuando padres, madres, hermanos mayores, educadores, cuidadores y otros actores sociales, se involucren concientemente en el esfuerzo por reconocer la importancia de la participación de la niñez y de crear ambientes para que esta ocurra. No será suficiente, pero el ejercicio de esta corresponsabilidad entre el Estado, la sociedad y la familia, que propicie que también ellas y ellos mismos puedan ser sujetos activos en su propia construcción y en la de los entornos que la propician; son indispensables.

Y, lo son por que programas y procesos como los descritos apuntan a resignificar contenidos y prácticas culturales relacionadas con la comprensión y representaciones que se tienen socialmente de los niños y niñas pequeños, así como la comprensión en las instituciones de lo que son sus deberes con la niñez y las obligaciones de la sociedad. Al mismo tiempo que lo hace abriendo espacios para que los niños y niñas mismos participen en dicho proceso de cambio cultural, a partir de sus propias acciones, comportamientos y producción cultural.

Para lograrlo se requieren acciones intencionales, fundadas en procesos educativos en los cuales el componente pedagógico empodere a los funcionarios estatales y les habilite metodológicamente para cumplir sus deberes con la niñez y para apoyar a las comunidades y familias en el ejercicio de sus responsabilidades. De manera que éstas, y todos, basados en el reconocimiento

de que el juego y la cultura son la base para el trabajo de apoyo y soporte para la construcción en el niño y la niña de una subjetividad fundada en los derechos, contribuyan a que se formen en comportamientos más responsable con ellas y ellos mismos, con los demás y con su entorno.

La democracia y la participación no se construyen desde fuera del sujeto y la familia, forman parte de la construcción del sujeto y de la familia. Tampoco se construyen desde visiones y prácticas estadocéntricas sino más sociocéntricas, en las cuales el proceso pedagógico permite la formación de sujetos autónomos, histórica y culturalmente construidos, con una perspectiva ética, que para el caso de éste programa se ubica más en la ética del cuidado.

Para lograrlo, debemos avanzar más en nuestra comprensión de la niñez y la primera infancia en la realidad de la sociedad de hoy, del significado de los derechos y de la participación, y por tanto de la emergencia de nuevas formas de ciudadanía, entre las cuales se cuenta la de niñas y niños. Y, por tanto, a partir de experiencias y procesos como los analizados, trascender los espacios del jardín o la modalidad de cuidado a espacios de participación más amplios en la familia y sus demás entornos inmediatos. De manera que en el proceso las niñas y niños se vayan apropiando de los territorios asociados a la familia, el vecindario, las instituciones en las cuales participen, vayan avanzando en la comprensión de que hay un barrio, una localidad y una ciudad. Que al reconocerlas, vayan participando en la construcción simbólica desde el juego, el afecto y sus acciones, captando que su palabra y sus iniciativas son apoyadas.

Por tanto, programas como el comentado, contribuyen a la formación ciudadana y al ejercicio de la ciudadanía de la niñez, desde la primera infancia, en un proceso de formación de actores para propiciarla y apoyarla. En el cual, estos sujetos también

potencian las bases para sus comportamientos y prácticas democráticas y para potenciar su capacidad de participación y la de los demás en diversos ámbitos. Por tanto, contribuye a la construcción de ciudadanía en la primera infancia y desde la primera infancia, pero no solo para el ejercicio futuro de la democracia por parte de quienes hoy son infantes, sino en su presente, en las formas que le son pertinentes para su momento de desarrollo, contribuyendo con los demás a construir entornos más democráticos, y potenciando la capacidad de participación de todas y todos, incluidos ellos mismos, en el ahora y en potencia para el futuro.



## Referencias

**Acosta Ayerbe, Alejandro**, “Desafíos Actuales de la Educación en la Infancia”, conferencia dictada en la Facultad de Educación de la Universidad Distrital de Bogotá y próxima a ser publicada por dicha Universidad, septiembre de 2004.

\_\_\_\_\_, “La situación internacional y nacional de la primera infancia y la educación inicial”. Ponencia en la Universidad de La Sabana, Bogotá, mayo de 2005, 2005a.

\_\_\_\_\_, “Las políticas de niñez y juventud como ejes de las políticas de desarrollo a nivel nacional y local, el gran desafío de la década”. Ponencia en el Encuentro Internacional Niñez y Juventud, desarrollo local y globalización. Convenio Estratégico para la celebración de los 100 Años del Departamento de Caldas. Coordinado por el Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Manizales, agosto de 2005, 2005b.

**Arango, Marta y Glen Nimncht**, con la colaboración de **Fernando Peñaranda y Alejandro Acosta**, “Veinte años de experiencia. Un informe sobre el programa promesa en Colombia”, en *Desarrollo infantil temprano, prácticas y reflexiones. Siguiendo Huellas*. No. 22, La Haya, Bernard Van Leer Foundation, 2005.

**Baratta, Alessandro**, “Infancia y democracia”, en *Infancia, ley y democracia en América Latina*, García Méndez, Emilio et al. Bogotá, Temis/Desalma. Citado por Ruíz, Esmeralda (2000), *El sentido de los proyectos sociales*. Derechos del Convenio UNICEF-FES-Fundación Restrepo Barco-ICBF. Project: Estándares de Calidad Año 2000, Bogotá, Febrero, 1998.

**Bartlett, Sheridan, Roger Hart, David Satterthwait, et al.**, *Ciudades para la niñez. Los derechos de la infancia, la pobreza y la administración pública*, Bogotá, UNICEF, 2004.

**Bauman, Zygmunt**, *La globalización, Consecuencias Humanas*, Sección Obras de Sociología, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1999.

**Borja, Jordi**, *La ciudad y la nueva ciudadanía*, La Factoría, No. 17, Febrero-Junio, Conferencia para el “Forum Europa”, Barcelona, junio de 2001, 2002.

CEPAL, *Hacia el objetivo del milenio de reducir la pobreza en América Latina y el Caribe*, impreso en United Nations, Santiago de Chile, CEPAL-IPEA y PNUD, 2003.

CEPAL, *Balance preliminar de las economías de América Latina. 2003*, Santiago de Chile, 2004.

**Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito –DABS y Alcaldía Mayor de Bogotá**, *Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes. Bogotá, 2004-2008*, Bogotá, 2004.

**Estrada, M, Ortiz N y Ortega**, “Las Nuevas Voces que se escuchan en Bogotá. Bullicio de colores”, en *Experiencias Innovadoras*, Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito, Serie Proyectos, Bogotá, 2003.

**Garzón, Juan Carlos, Nisme Pineda y Alejandro Acosta**, *Informe sobre la revisión de algunas experiencias exitosas de participación infantil*, Convenio ICBF, DABS, UNICEF, Save The Children, UK y CINDE, Bogotá, 2004.

**Hart, Roger**, *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Barcelona, UNICEF, 1997.

**Heckman, James**, *Invest in the very young*, University of Chicago, USA Centre of Excellence for Early Childhood Development, Pg. 1, Montréal, 2004.

**Herrera, José Darío, Juan Carlos Garzón, Nisme Pineda y Alejandro Acosta**, *Sistematización del componente de formación a formadoras del proyecto nuevas voces ciudadanas*, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito, UNICEF, UK Save The Children, y CINDE, Bogotá, 2004.

**Kevin, Lynch**, *La imagen de la ciudad*, Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 1998.

**Lansdown, Gerison**, “¿Me haces caso?, El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan”, *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*, No. 36s, La Haya, Bernard van Leer Foundation, 2005.

**Lomborg, Jorn**, “Las prioridades correctas para el G-8”, *Project Syndicate*. Tomado de: [www.project-syndicate.org](http://www.project-syndicate.org), 2005.

**Minujin, Alberto y Enrique Delamonica** (Division of Policy and Planning UNICEF) **Edward González y Alejandra Davidzuik** (Graduate Program in International Affairs New School University), “Children living in poverty. A review of child poverty definitions, measurements, and policies”. Paper for UNICEF’s Conference on “Children & Poverty: Global Context, Local Solutions”, Graduate Program in International Affairs New School University April 25-27, New York, 2005.

**Mustard, Frazer**, “Desarrollo infantil inicial: salud, aprendizaje y comportamiento a lo largo de la vida”, en Acosta Ayerbe, Alejandro y Patricia Botero, eds., *Primera infancia y desarrollo, el desafío de la década*, ICBF, DABS, UNICEF, Save the Children UK y CINDE, Memoria del Primer Foro Internacional, Bogotá, Cargraphics, 2003.

**Rolnick, Art y Rob Grunewald**, “Early Childhood Development: Economic Development with a High Public Return”, *Fedgazette*. Tomado de [July 1, 2004]: <http://www.minneapolisfed.org/fedgaz/03/earlychild.cfm>, 2003.

**Sarmiento, Alfredo, Jorge Iván González, et al.**, *Finanzas públicas, niñez y juventud*, Grupo Economía y Niñez, UNICEF, Fundación Antonio Restrepo Barco, Save The Children UK y CINDE, Serie Economía y Niñez, No. 1, Bogotá, La Imprenta Editores Limitada, 2003.

**Schweinhart, Lawrence**, “The high/scope perry preschool study through age 40 summary, conclusions, and frequently asked questions”. *High/Scope Press*, 2005.

**Tonucci, Francesco**, *La ciudad de los niños*, 3ª Edición, Buenos Aires, Losada, S.A., 2003.

**Trilla, Jaume and Ana Novella**, “Educación y participación social de la infancia”. Tomado de: [www.campus-oei.org/revista/rie26a07.htm](http://www.campus-oei.org/revista/rie26a07.htm)

**Naciones Unidas**, Conferencia internacional sobre la financiación para el desarrollo, Documento Final, Tema 11, Aprobación del Consenso de Monterrey, Monterrey, Marzo. Pg. 3. Y, cita al final del numeral 2 de la Declaración, la Resolución de la Asamblea General 55/2, en la cual se basa dicha conclusión, 2002.

**Vásquez de Velasco, Carmen**, “The voices of Children”, en *Early Childhood Matters*, Bernard van Leer Foundation, No. 94, Febrero, La Haya, 2000.

**Villar, Rodrigo, et al.**, “Organización y participación de la sociedad civil”. en Ruíz, Esmeralda (2000), *El sentido de los proyectos sociales*, UNICEF-FES-Fundación Restrepo Barco – ICBF, Estándares de Calidad Año 2000, Bogotá, febrero, 1998.

**Young, Mary, ed.**, *From early child development to human development. Investing in our children’s future*, Washington, World Bank, 2002.

**World Bank**, “Globalización, crecimiento y pobreza. Construyendo una economía mundial incluyente”, *A World Bank Policy Research Report* Nicholas, Stern, Banco Mundial, México, Alfaomega, 2002.





