

Deconstruyendo la noción de infancia asociada a ciudadanía y participación

Deconstructing the notion of childhood associated with citizenship and participation

Mónica Ramírez Pavelic¹ y Sylvia Contreras Salinas²

Resumen: *La infancia ha sido tradicionalmente concebida como una etapa de preparación para la adultez, misma que requiere medidas de protección, por considerar que los niños y niñas son seres vulnerables y débiles, razón por la que han sido excluidos del espacio público y de los procesos de participación en donde podrían desplegar naturalmente su condición humana. El presente escrito constituye una aproximación teórica al concepto de infancia, relacionado con los procesos de ciudadanía y participación, apoyándonos en diversos tópicos que colaboran en la deconstrucción de metáforas raigales recurrentes en las praxis infantiles.*

Palabras clave: *Infancia, ciudadanía, participación, deconstrucción, educación.*

Abstract: *Childhood has been traditionally conceived as a preparation for adulthood, it requires protective measures, considering that children are vulnerable and weak beings, which is why they have been excluded from the public space and processes participation course where they could deploy their human condition. The present paper is a theoretical approach to the concept of childhood, related citizenization processes and participation, relying on various topics that assist in the deconstruction of metaphors root plates recurrent childhood praxis.*

Key words: *Children, citizenship, participation, deconstruction, education.*

INTRODUCCIÓN

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) constituye sin duda el marco general que delimita las acciones y políticas en torno a la infancia, siendo adoptada unánimemente por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de

¹ Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Ciencias de la Salud, carrera de Psicología. Universidad Arturo Prat sede Iquique, Chile. Email: trapecio@gmail.com; monica.ramirez.pavelic@unap.cl

² Doctora en Pedagogía de la diversidad sociocultural por la Universidad Complutense de Madrid. Coordinadora Académica de II título en Pedagogía de Educación diferencial. Escuela de Educación Diferencial. Facultad de Educación. Universidad Central de Chile. Email: sylvia.contreras@ucentral.cl; nemesiis.syl@gmail.com

Recibido: 29/07/2013; Aceptado: 13/12/2013.

Noviembre de 1989. Ella constituye el instrumento jurídico necesario para garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños, pero no solo aquellos encaminados a su protección, sino también los que hacen referencia a su participación activa en los distintos contextos de desarrollo.

Así, la CDN es un tratado internacional que tiene carácter "jurídicamente vinculante", es decir, su cumplimiento es obligatorio para los estados parte que lo han ratificado. Recoge derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, reflejando las diferentes situaciones en las que se pueden encontrar los niños y jóvenes de todo el mundo. Contiene 54 artículos que reconocen que los menores de 18 años tienen derecho al pleno desarrollo físico, mental y social, así como a expresar libremente sus opiniones. Pero además, la Convención es también un modelo para la salud, la supervivencia y el progreso de toda la sociedad (UNICEF, 2005).

De este modo, la CDN ha abierto múltiples espacios, sin embargo, al decir de diversos autores (Hard, 1993; Gilló, 2007; Corona y Linares, 2007) a pesar de lo avanzado falta aún mucho por hacer, especialmente en el ámbito de la participación de los niños y niñas en la sociedad en la que viven.

Derecho a la participación

La CDN hace alusión al derecho a la participación en los artículos 12, 13, 14, 15, 17 y 31, situación que para Apud "ha servido como marco legal para promocionar y desarrollar la participación infantil y para alentar un proceso que incluya el diálogo y el intercambio de puntos de vista en el cual los niños asuman cada vez mayores responsabilidades" (2003, p. 4). Gaitán (2006) por su parte, enfatiza aspectos relacionados con estructuras de poder, considerando que la participación infantil se refiere a un proceso mediante el cual los niños se relacionan con los adultos, de modo tal que los primeros aumentan su poder de manera organizada en relación a los segundos. Desde esta perspectiva, la participación como práctica posibilitaría a los niños y adolescentes ir estableciendo paulatinamente relaciones simétricas con los adultos.

Espacios de participación

Debido a que la participación es un proceso que se va construyendo en diversos espacios, consideramos que la interacción al interior de estos espacios resulta relevante, por cuanto ella daría cuenta finalmente de la calidad de la participación.

Es así, que entre los principales espacios de participación infantil encontramos los familiares, escolares y locales.

Desde aquí, la familia se transforma en la primera instancia de participación infantil, seguida por la escuela, espacio donde se presentan grandes oportunidades para fortalecer la participación de niños y adolescentes. Sin embargo, según Contreras y Ramírez (2009) aún se aprecian en algunas escuelas importantes resistencias arraigadas en modelos tradicionales de educación que no valoran la importancia de la participación, considerándola como un impedimento en la enseñanza. Hart (1993), por su parte plantea que: “una de las grandes barreras para la asimilación en las escuelas de las estrategias de participación es la rigidez de los currículos escolares, a menudo establecida por el estado” (p. 5).

Por otra parte, el municipio, las organizaciones comunales y/o vecinales, constituyen uno de los espacios más importantes de participación a nivel local, ya que es a través de estos que se conforman y consolidan los procesos democráticos. En este contexto, cobra relevancia el rol de los adultos en la participación infantil, por cuanto estos son quienes directamente podrían favorecerla o dificultarla. Al respecto las investigadoras Corona y Linares (2007) manifiestan lo siguiente:

El trabajo directo con niñas, niños y jóvenes hace evidente la necesidad de evaluar y analizar críticamente la Convención para ir más allá de una forma sutil de paternalismo que reconoce a los niños como sujetos plenos, pero que sigue pensando que su expresión está sujeta al criterio de los adultos (p. 13).

En esta línea, llama la atención una consulta realizada a estudiantes españoles por UNICEF, en el marco del Programa de educación para el desarrollo “Enrédate con UNICEF” (Apud, 2003), donde se le preguntó a niños y adolescentes cuales eran los derechos que consideraban más importante en sus vidas, los resultados arrojaron que el derecho más apreciado era tener una familia que los quisiera, mientras que los tres derechos menos importantes para ellos fueron: Protección en caso de privación de libertad, protección contra el trabajo perjudicial y el derecho a la participación.

En otras palabras, estos resultados nos alertan sobre el hecho que los derechos que aparecen como menos valorados por los niños y adolescentes españoles parecieran ser aquellos que se aprecian como más ajenos a su vida cotidiana, adoptando una posición que concuerda con un contexto en el que normalmente no

son privados de libertad, donde no existe la necesidad de trabajar y un entorno que no demanda participación en la generación de un mundo. Esto nos hace pensar que estos niños y adolescentes conciben que llegan a una sociedad ya construida, en la que ellos no tienen la necesidad de participar.

Infancia

La epistemología sentencia que la forma de mirar condiciona la manera de ser. Es probable, por tanto, que la infancia, realidad que nos interesa visualizar, se haya adaptado y continúe adaptándose aún a las miradas de sus observadores, generalmente adultos y profesionales, pagando el alto coste que significa que los propios niños y niñas no puedan manifestar sus necesidades y expectativas limitándose a ser meros pacientes del acontecer.

Desde esta perspectiva, nos encontramos comúnmente con la noción que la infancia es solo un periodo que se debe vivir para llegar a convertirse en un ser humano adulto, es decir, esta etapa constituiría algo así como una instancia de preparación para mudar finalmente en integrante y participe de la sociedad en la que les corresponde vivir, requiriendo muchas veces de profesionales para la tarea de implementar y construir los soportes necesarios para dar cumplimiento a las expectativas y necesidades que los adultos tienen con respecto a los niños y niñas (Gaitán, 2006). Desde esta mirada se han generado dos importantes posiciones: la primera, considera a los niños y niñas como seres vulnerables y la segunda los visualiza en espacios separados de los adultos.

Al respecto, Hannah Arendt (1996) señala que “con el pretexto de respetar la independencia del niño, se lo excluye del mundo de los mayores y se lo mantiene artificialmente en el suyo, si es que se puede aplicar la denominación de mundo” (p. 195), estableciendo que los espacios donde se mueven los niños y niñas son pensados y contruidos por los adultos, por lo que no correspondería hablar de “un mundo infantil”. Por otra parte, lo que parece importarles a los adultos es lo que los niños y niñas pueden llegar a ser en un futuro cercano y no lo que son en el presente. Asimismo, Arendt (1996) pone de manifiesto la contradicción que se origina al separar a los niños y niñas de los adultos, pues entre ellos existiría una relación natural que facilitaría los procesos de enseñar y aprender y que prepararía a los infantes para la etapa adulta. Contradicción que parece haber llevado a la invisibilización e instrumentalización de los niños y niñas mediante verdades parciales que pueden apreciarse al compararlas con el referente de de-construcción por excelencia: el movimiento feminista y su agotador proceso de descolonización

del patriarcado (que grafica la relación de dominación de los hombres sobre las mujeres). Esta referencia permite entrever claramente diversos procesos de colonización, cuyo eje de poder fundamental sería la clasificación de los seres humanos, ya sea por raza, etnia, género o edad.

En esta línea, el grupo denominado modernidad/colonialidad³ se ha planteado como desafío el principio ético de la liberación, visibilización y promoción del otro negado, a partir de la aventura de pensar desde la perspectiva de este otro, es decir, desde las infancias, en las infancias y con las infancias, que frecuentemente serían excluidas. Infancias que han sido encarnadas en sus devenires, porque buscan y necesitan arraigarse en una realidad propia, local, cotidiana, en otras palabras, que le sea cercana, pero sobre todo, que les resulte real. Al decir de Barrio Maestre (2009), “los niños huyen como por instinto de la ambigüedad, del doblez y de la mera apariencia” (p. 102).

Sin embargo, al profundizar un poco en esto conceptos, nos preguntamos ¿qué realidad? Si vivir es siempre poner en duda la realidad, es cuestionar las situaciones desde sus componentes esenciales: herencia, tradiciones, moral, en definitiva, el legado; generándose matices en la acción de “guiar”, que irían desde los más cándidos hasta los maliciosos, puesto que la Pedagogía se constituye en la condición ontológica de la construcción de la idea de realidad, ya que en ella se fundan, en el mejor de los casos las buenas intenciones de “desenmascarar” las realidades para los recién llegados⁴.

Así, desde el imaginario adulto poblado de buenas intenciones, aparece el proteccionismo que anula la libertad de los niños y niñas en pos de la supuesta relevancia de introducir las normas y valores socialmente aceptados, negando toda posibilidad de re-creación de ciertos patrones culturales, pues solo es legitimado un recién llegado que se muestre dependiente, moldeable y controlable (Corsaro, 2005). Todo esto ha sido respaldado y justificado desde las teorías psicológicas del desarrollo que llevan implícitas las ideas de linealidad, evolución y progreso, en que distintas etapas del desarrollo humano suponen escalones de ascenso hacia la madurez.

Al respecto, Ortega y Gasset (2004) señala que “en vista de que el niño se mueve torpemente por este paisaje nuestro, consideramos la infancia como una etapa

³Adscrito a una perspectiva de pensamiento crítico sobre América Latina y conformado por importantes pensadores, entre quienes se encuentran: Escobar, Lander, Mignolo, Walsh, Dussel, entre otros.

⁴ Término que utiliza Hannah Arendt para referirse a los niños y niñas.

enfermiza, defectuosa, que la vida humana atraviesa para llegar a la madurez” (p. 423). Idea que no obstante ser considerada por la mayoría de los investigadores y teóricos modernos como obsoleta, parece graficar cómo es percibida aún la infancia por algunas personas. Asimismo, todavía es posible presenciar restos del afán educador inspirado en la teoría de Rousseau, asimilando al niño con el salvaje y dando pie a su colonización por parte de la sociedad (Bruckner, 1999).

De igual forma, los niños y niñas son definidos como un grupo minoritario, caracterizado por tener menos de 18 años según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del niño, situación que “hilando fino” podría ser considerada como un tipo de discriminación (entendida como la separación de un grupo de sujetos atendiendo al criterio definido por la edad). Desde aquí, no podemos negar que aquellos que pertenecen a una minoría son generalmente considerados como inferiores, aunque esto a su vez pueda representar también algunas ventajas, entre ellas, obligar a fijar la atención en sus características particulares, aquellas que los distinguen de otros segmentos de la población, además de forzar la relación entre ellos y los adultos posibilitando evaluar las formas de desigualdad (Gaitán, 2006). No obstante, no podemos olvidar que la noción de “minoritario” trae aparejada la existencia de un grupo dominante, hegemónico. Dicha dominación se haría presente en procesos de regulación y control muy sofisticados y consensuados, casi indistinguibles, cuya finalidad sería negar las prácticas y habilidades de los niños y niñas (Hernández en Guilló, 2007).

Infancia y ciudadanización

Estas perspectivas, entre otras, han dejado de lado el supuesto que los niños y niñas tienen la capacidad de renovar su existencia, una práctica de transformación que ellos nunca perderían y que se origina cuando un sujeto se expone abierta e incondicionalmente a la experiencia. En ella las sociedades se crearían/inventarían, comenzando de nuevo bajo nuevas formas y empujando a los seres humanos a ser de otro modo (Bárcena, 2005), originando así infancias no institucionalizadas ni individualizadas, sino por el contrario, dando paso a un ser humano activo, que se abre al mundo, al espacio público donde vive como ser distinto y único entre iguales (Arendt, 1993).

Así, las infancias nos ofrecen la capacidad de mediar lo figurativo y lo literal -los dos componentes del discurso-, para señalar la realidad que se logra conocer, además de cuestionar lo ya dicho, señalando metáforas que fueron creadas en un tiempo y espacio singular, por tanto, ni universales, ni eternas. Un ejemplo que

parece clarificar dichas capacidades es la pregunta de Lucas, un niño de 8 años, quién señala, ¿Sí la tierra es redonda y no es plana, porque la llaman planeta y no redondeta?

En este marco, surgen en la actualidad tres enfoques predominantes en el estudio de la infancia, el primero considera que los niños y niñas son actores sociales, agentes participantes en la recreación del conocimiento y de las sociedades, por lo que deben ser estudiados desde sus propias perspectivas; el segundo enfoque se fundamenta en la noción que las conceptualizaciones de la infancia son construidas socialmente, es decir, ellas serían fabricaciones discursivas, por lo que se buscaría la deconstrucción de esos discursos; y como último enfoque apreciamos aquel que define a la infancia como una estructura social, por lo que resultaría relevante relacionar cualquier hecho de la niñez con los macro niveles y macro estructuras (Gaitán, 2006). Sin profundizar mayormente, nos parece que todos estos enfoques buscan visibilizar a los niños y niñas, asignándoles un rol activo en las sociedades y dejando de lado la concepción reduccionista y minimalista que se legitima en la idea de la infancia como preparación para la vida adulta.

Al igual que otros autores, Ortega y Gasset (2004) nos alerta de no actuar contra la niñez introduciendo en ella la mayor cantidad posible de rasgos adultos, gravitando la madurez sobre la infancia, oprimiéndola y deformándola con el objetivo de adaptar al niño al ideal de adulto que se tenga.

Por otra parte, mucho podemos teorizar acerca de la infancia y cómo esta ha evolucionado en los últimos años, sin embargo, este análisis no estaría completo sin datos precisos que grafiquen esta realidad en cifras. Es así como informes oficiales de UNICEF (2010) y Naciones Unidas manifiestan que:

- Diariamente mueren 24.000 niños menores de 5 años por causas que se pueden prevenir.
- 100 millones de niños no están escolarizados.
- 150 millones de niños de edades comprendidas entre 5 y 14 años trabajan.
- 70 millones de mujeres y niñas en 29 países han sido víctimas de la ablación o escisión genital.
- 64 millones de mujeres de 20 a 24 años se casaron antes de cumplir los 18 años.
- 17,5 millones de niños han perdido a uno o a ambos progenitores debido al SIDA.
- Entre 500 y 1.500 millones de niños son víctimas de la violencia.

Bruckner (1999), por su parte, haciendo énfasis en el tema de la ciudadanía, plantea una polaridad que iría “del niño ciudadano al ciudadano niño: en este enredo está en juego todo un destino posible del individuo contemporáneo. Adjudicando a nuestros querubines sapiencia, discernimiento y mesura nos aliviamos del peso de nuestras obligaciones hacia ellos” (p. 94). Este autor nos alerta sobre los peligros de agobiar a la infancia con una responsabilidad que los aplaste y que a fin de cuentas solo busque entregar a los niños lo que los adultos no queremos para nosotros.

Por su parte, Arendt (1993) plantea que las Sociedades, Estados, Naciones, solo cobran significado en la relevancia del discurso y en la acción, en donde “la organización de la gente tal como surge de actuar y hablar juntos, y su verdadero espacio, se extiende entre las personas que viven juntas para este propósito, sin importar donde estén” (p. 221). Por tanto, podríamos entender ciudadanía como la práctica que cobra sentido en un espacio donde las personas se organizan en torno a su actuar y hablar juntas, acción que se sustenta en la pluralidad/diversidad fruto de las singulares condicionantes de cada uno.

Desde aquí, es imperativo recoger la necesidad de construir una nueva ciudadanía o ciudadanización que incluya también a los niños, niñas y jóvenes.

Así:

el concepto actual de ciudadanía –derivado del concepto de la revolución Francesa “un hombre, un voto”- debe transformarse para considerar que ser un ciudadano significa ser un miembro activo de su comunidad, participando activamente, en la medida de sus posibilidades, en la vida pública y trabajando para el bienestar común. Este nuevo concepto de ciudadanía permitirá asegurar que los niños y las niñas, sean tenidos en cuenta, que puedan participar en su comunidad y tomar parte en los asuntos que sean importantes para ellos (Guilló, 2007, p. 93).

De igual modo, si bien no podemos olvidar las advertencias formuladas por algunos teóricos sobre radicalizar la autonomía y responsabilidad que se atribuye a la infancia, tampoco podemos negar que actualmente encontramos diversos enfoques teóricos que han iniciado la compleja tarea de reorientar las miradas hacia una infancia activa, sacando a la luz la compleja interacción que se origina en las distintas estructuras de la sociedad con esta imagen. Un icono que se sustenta en la capacidad interpretativa y reproductiva de los niños y niñas, y que

liga su actividad individual y colectiva con los procesos de reproducción y producción social, cultural, política, etc. que se dan en las distintas sociedades (Corsaro, 2005).

En este contexto, la noción de ciudadanía cobra sentido transformándose en “un concepto mediador, porque integra exigencias de justicia y a la vez hace referencia a los que son miembros de la comunidad, une la racionalidad de la justicia con el calor del sentimiento de pertenencia” (Cortina, 1997, p. 35). Desde aquí, la ciudadanía no solo hace mención a una estructura formal, sino que indica un estado de lucha, conflicto y negociación por el reconocimiento de los otros como sujetos de interés válido, valores pertinentes y demandas legítimas, aludiendo a una ciudadanía desde abajo (Sojo, 2002). Una ciudadanía como práctica de descolonización de los espacios, que no pone restricciones por edad, sexo, raza, etc., explicitándose lo restringido de concebir a los niños como meros destinatarios de derechos de protección, ligados a la supervivencia o la aspiración de los derechos de segunda generación (económicos y sociales) en aras de avanzar en el derecho a la participación, tal como se lo propuso la Convención sobre los derechos del niño, asociada a la noción de ciudadanía y/o pluralidad⁵.

Participación Infantil

Consideramos, al igual que Pastor y García, que “la capacidad de poder participar en la vida de la propia comunidad a la que se pertenece es fundamental para el desarrollo humano” en Guilló (2007, p. 41). Por otra parte, si bien no negamos la importancia de la tarea de resguardar los derechos de protección y supervivencia, creemos y así lo han demostrado también diversas prácticas, que la mejor manera de avanzar en el afianzamiento de los derechos de los niños y niñas es a través de su empoderamiento y participación. La experiencia ha mostrado lo ineficaz de los procesos intervencionistas desde la mirada de expertos que creen saber que hacer sin escuchar a los afectados. Con la infancia ocurre lo mismo, por lo que los adultos deberíamos escuchar y abrirnos a sus demandas, recreando y reconstruyendo nuestras sociedades con los niños y niñas, para desde ahí poder generar proyectos sustentables y propios.

En esta lógica, es fundamental tener en cuenta el principio del punto de vista del niño, el cual indica que los niños y niñas tienen el derecho de decir lo que piensan, en especial sobre aquello que les afecta (en definitiva, todo) garantizando

⁵ Revisar en Hannah Arendt el concepto de pluralidad y vida pública (ver bibliografía).

que puedan formarse su propio juicio, expresarse, tener acceso a la información, relacionarse con otras personas y asociarse. Esto se perfecciona con la inclusión del principio de la participación infantil, que sin encontrarse explicitado recorrería transversalmente todos los principios (Guilló, 2007)

En esta línea, Roger Hart (1993), define participación infantil como:

la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afecten a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que el niño o niña vive. La participación infantil supone colaborar, aportar y cooperar para el progreso común, así como generar en los niños, niñas y jóvenes confianza en sí mismos y un principio de iniciativa (p.5).

Se originaría así una pluralidad en la acción, condición inevitablemente política de posicionamiento entre las personas, por tanto, lo fundamental sería valorar y posibilitar las condiciones para que los seres humanos estén en presencia de otros seres humanos, es decir, que salgan de la periferia, de la exclusión y del aislamiento, estableciéndose una reciprocidad. En palabras de Bronfenbrenner (2007), "se establece una relación cuando una persona en un entorno presta atención a las actividades de otra o participa en ellas" (p.77).

Asimismo, no podemos perder de vista las prácticas sociales que se han llevado y siguen llevando a cabo, asociando la infancia a la institucionalización y a su separación del mundo adulto⁶, por lo que cabe preguntarse: ¿qué participación se puede lograr en un contexto donde las relaciones de poder entre niños y adultos son asimétricas?, donde en la toma de decisiones terminan primando siempre los adultos, incrementándose asimismo el número de profesionales expertos en infancia que agudizan más aun la separación entre unos y otros.

En esta línea, apreciamos que para experimentar la participación se requiere, entre otras, una condición particular:

el llamado tiempo libre, es decir, el espacio de tiempo en el que tenemos mayor autonomía y libertad de hacer lo que deseamos, es

⁶ Ariés, P (1978) denominó a esta influencia institucional "cuarentena", señalando que sería el proceso de organizar la vida de los niños caracterizado por una larga clausura de ellos/as (como los locos, los pobres, etc.) que se extiende hasta nuestros días y a la que se le da el nombre de educación (citado en Pires y Uchoa, 2007).

un escenario donde también se puede desarrollar la participación infantil. Ese tiempo de ocio presenta grandes posibilidades para que los niños y niñas lleven a cabo actividades de interrelación que les permitan abordar de otras maneras el proceso de participación (Apud, 2003, p. 9).

No obstante, algunos autores afirman su convicción de que la gran cantidad de tiempo que ocupan niños, niñas y jóvenes en las actividades escolares se ha convertido en un impedimento para la participación (Pires y Uchoa, 2007), por cuanto la educación escolarizada limita la experiencia de una participación activa en la generación de las sociedades donde están insertas las nuevas generaciones, al parecer ellas solo asumirían un rol pasivo que se conforma con aprehender un cúmulo de conocimientos muertos, descontextualizados, basados en la idea que la infancia y la adolescencia son periodos de preparación para el mundo adulto, concepción totalmente opuesta a aquella que los visualiza como sujetos de derecho, activos y con responsabilidades sociales. Es por esto, que al decir de Arendt (1996) la separación del mundo en niños y adultos⁷ no facilitaría la configuración social de compartir responsabilidades y compromisos, haciéndonos pensar que el acercamiento entre niños y adultos, así como el diálogo, constituyen una importante necesidad asociada al principio de participación infantil.

En otras palabras, abogamos por un acercamiento que desdibuje las lógicas de dominación que se establecen sobre la infancia y adolescencia, teorizadas por Foucault con el concepto de biopolítica, para explicitar la relación de poder sobre el cuerpo y en la construcción de la subjetividad, siendo la infancia la inauguración de este biopoder. Desde aquí destaca la naturalización de la mortandad de niños, niñas y adolescentes, pues ellos son definidos como vidas desnudas, es decir, desalojados de todo sentido ciudadano; asimismo, encontramos también la concepción de la infancia como sobreviviente, relacionada con la materialidad de su existir. Por último, hemos de mencionar la visión hegemónica de la infancia, originada en dos enfoques: uno de los cuales se sustenta en la compasión movida por la dramaticidad hacia la infancia y cuyo efecto es anular todo derecho y fundamento de la ciudadanía, y el otro, que ve al niño como una inversión económica en espera de una rentabilidad a mediano plazo, legitimando la idea de invertir en este capital humano, con una marcada lógica de ganancia (Bustelo, 2007).

⁷ La idea es no caer en la tentación de pensar en un mundo infantil que se entrega a los niños para que lo gobiernen, donde los adultos se limiten a ayudar a ese gobierno, no estableciendo contacto con ellos. (Arendt, 1996)

En suma, consideramos que la condición humana se desenvuelve en múltiples actividades, entre ellas la aparición en el espacio público, el estar con otros, una práctica que solo es posible si se deconstruye la separación que prima actualmente entre niños, niñas y adultos. Separación que toma diversas formas, entre ellas la institucionalización, la organización de la vida de los niños y niñas y las relaciones de poder, además de la dominación de los menores por parte de los mayores. Así, los efectos de esta deconstrucción deberían verse reflejados en situaciones de organización y participación cuyo resultado concreto sería el surgimiento de un sujeto infantil más empoderado y activo.

Comentarios finales

Si bien es cierto que una gran cantidad de niños y niñas disfrutan de lo que hoy podríamos llamar una buena calidad de vida, no lo es menos, que muchos otros viven sumidos en la miseria y el sufrimiento, paradoja fundamental de nuestro mundo moderno, donde a pesar de todos los adelantos conseguidos no hemos sido capaces de alcanzar la justicia social para todos.

Consideramos que una de las primeras instancias de intervención para conseguir niveles más elevados de desarrollo -que eventualmente beneficien a la población infantil-, debería ser la educación. En este punto, quisiéramos dejar claro que no nos referimos a una mono-concepción de la educación, aquella que formula grandes proyectos sustentados en los principios de “igualdad de oportunidades” o de las “mismas posibilidades”, refiriéndose solo a la distribución de un tipo de educación formal, donde hablar de equidad significa que las nuevas generaciones accedan a los códigos universales de la modernidad, a conocimientos legitimados y socialmente significativos de una tradición particular, asociados a una visión etnocéntrica (Contreras, 2010).

Nos referimos más bien a una educación como crianza, misma que desde lo local del espacio y tiempo pueda re-fundarse, una educación desde y hacia la cotidianidad, exhortando la identidad cultural a través de la legitimación de diversas formas de vidas en relación con su medio ambiente, la reproducción de relatos que explicita a sus miembros el sentido de la vida en sociedad, el origen de las soluciones adoptadas, así como el motivo de los apremios sociales. Con ello se habilitaría un conjunto de principios invocados por una comunidad para fundar la legitimidad de las conductas esperadas de sus miembros. Solo el posicionamiento

en cada relato podría generar un pensamiento crítico capaz de transformar los elementos que impiden el bienestar de la comunidad (Contreras, 2010).

Por otra parte, concordamos con una visión de escuela como:

el espacio donde generalmente se legitima y trasmite el capital cultural, las formas de conocimiento y los modos de vida. Ella tiene además la facultad y la posibilidad, por su rol en cada comunidad, de imponer su definición de mundo (Contreras y Ramírez, 2009, p.13).

Desde aquí, consideramos que la escuela estaría facultada y debería aportar en la implementación de múltiples instancias de participación infantil, por cuanto es a través de la participación que niños, niñas y jóvenes pueden llegar a conocer y desarrollar el valor de la democracia, cristalizado en el concepto de ciudadanización, mismo que pretende alejarse de la concepción teórica de ciudadanía para adentrarse en una cosmovisión que busca instalar una nueva forma de vivir en sociedad.

Creemos que esta condición es imprescindible, especialmente en contextos en los que las relaciones son definidas como líquidas, fluidas, donde la solidez de los vínculos humanos se interpretan como amenazas, como una carga que no se desea llevar pues auspicia un presente y un futuro cargado de obligaciones (Bauman, 2005). Por lo tanto, es importante tener en cuenta a la hora de hablar de niños, niñas y jóvenes como ciudadanos activos, las circunstancias en las que se desarrolla su integración social: la quiebra de los modelos estandarizados sobre lo que significa ser adulto, el aumento del periodo de dependencia familiar, además de otras tantas situaciones ambiguas. Todo esto ha significado una sensación de indeterminación e incertidumbre en los niños, niñas y jóvenes, quienes perciben cómo se consolida su situación de cuasi ciudadanía, sin poder acceder plenamente a ella (Benedicto y Morán, 2002).

Finalmente, quisiéramos mencionar que hemos asumido la difícil tarea de intentar la deconstrucción de conceptos tan amplios como infancia, ciudadanía y participación, porque creemos en la importancia de establecer diferencias activas que cuestionen las bases establecidas, obligando al cuestionamiento, de modo que desde allí puedan nacer algunas transformaciones que apunten a un mundo donde los niños y niñas vivan menos subyugados por las relaciones de poder.

Así también, quisiéramos avanzar hablando de infancias y no de infancia, de ciudadanización y no de ciudadanía, desde la perspectiva del devenir encarnado y nómada del ser humano.

REFERENCIAS

- Apud, A. (2003). *Participación infantil. Programa de educación para el desarrollo: enrédate con UNICEF*. Madrid: UNICEF.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: la crisis de la educación*. Barcelona: Península.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Madrid: Paidós.
- Bárcena, F. (2005). *El delirio de las palabras: ensayo para la poética del comienzo, promesa de forma, el aprendizaje del comienzo*. Barcelona: Herder.
- Barrio Maestre, J. (2009). *El balcón de Sócrates: una propuesta frente al nihilismo*. Madrid: Rialp.
- Bauman, Z. (2005). *Los restos de la educación en la modernidad líquida*. Madrid: Gedisa.
- Benedicto, J. y Morán, M. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la juventud.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bruckner, P. (1999). *La tentación de la inocencia: unos adultos pequeñitos, muy pequeñitos*. Barcelona: Anagrama.
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia: Argumentos para otro comienzo: biopolítica de la infancia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Contreras, S. (2010). Aproximación al acontecer educativo en contextos rurales. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, (Enero). Disponible en <http://www.revistaerural.cl/indice1314.html>
- Contreras, S. y Ramírez, M. (2009). La escuela rural desde la mirada de padres y madres en *Revista Paradigma*, XXX, (1).
- Corona, Y. y Linares, M. (Coords.). (2007). *Participación infantil y juvenil en América latina*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

- Corsaro, W. (2005). *The Sociology of childhood: the sociological study of childhood*. London: Pine Forge Press.
- Cortina, A. (2006). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la infancia*. Madrid: Síntesis.
- Guilló, J. (2007). La convención sobre los derechos del Niño: derechos y necesidades de la infancia. En Vicente, T. y Hernández, M. (Coords.), *Los Derechos de los niños. Responsabilidad de todos* (pp. 83-94). Murcia: Universidad de Murcia.
- Hart, R. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. Bogotá: Nueva Gente.
- Ortega y Gasset, J. (2004). *La vida infantil en obras Completas* (tomo II). Madrid: Taurus.
- Pires, S. y Uchoa, A. (2007). Protagonismo infantil: co-construyendo significados en el medio y prácticas sociales. *Revista Paidéia*, 17 (38).
- Sojo, C. (2002). La noción de ciudadanía en el debate latinoamericano. *Revista CEPAL*, 76.
- UNICEF. (2005). Convención sobre los derechos del niño: versión adaptada para jóvenes. Martín y Gisbert (Coords.) Madrid: Nuevo siglo.
- UNICEF (2010). Hacia el logro de la ODM: invertir en la infancia es financiar el desarrollo. Madrid: UNICEF.