

EL HOMBRECITO NUEVO LLEGARÁ¹: DE LA POSTERGACIÓN DEL PROTAGONISMO INFANTIL A LA PARTICIPACIÓN SOCIOPOLÍTICA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

*The new little man will arrive: from the children's protagonism postponement to the
children's sociopolitical participation in education scope*

*O homemzinho novo chegará: desde a postergação do protagonismo infantil até a
participação sóciopolítica no âmbito educativo*

Carlos Cisternas Casabonne

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile. Fono: +569
88170227. Correo electrónico: ccisternascasabonne@gmail.com

Resumen

Tradicionalmente se ha considerado la infancia como una etapa a resguardar de los asuntos sociales hasta su realización futura. En base a esta idea, se ha excluido a los niños y niñas de participar de las decisiones que los afectan directamente, tales como las condiciones en que se desarrolla su aprendizaje. En oposición a esta visión, se propone que las prácticas educativas transformadoras deberían no solo considerar a niños y niñas como agentes protagónicos de su aprendizaje, sino además generar espacios más amplios de participación a nivel social y propiciar el conocimiento de la realidad por parte de estos para incentivar tempranamente su desarrollo autónomo y crítico. Se plantea, por lo tanto, una propuesta pedagógica sustentada en una redefinición crítica de lo que supone la participación infantil y sus implicancias en la transformación de la sociedad.

Palabras clave: *infancia, educación, participación, política, sociedad.*

¹ Se ha mantenido el significante original atendiendo a su historicidad sin que ello implique aceptar o desconocer el sesgo de género en el uso lingüístico que implica la exclusión femenina. Se plantea, sin embargo, superar justamente dicha exclusión reactualizando el concepto hacia el de nuevo ser humano. Se hace referencia, además, a la canción *Gurisito* de Daniel Viglietti.

Abstract

Traditionally childhood has been considered as a stage which is isolated from social issues until adulthood. Based on this idea boys and girls have been excluded to participate in making decisions that directly concern them, such as the conditions from which they develop their learning. Opposed to this view, it is proposed that pedagogical educative transforming practice must not only be focused on boys and girls like main agents in their learning process, but also create wider space in social action and participation and promote the acquisition of real life knowledge, from early on encourage them to develop their personal and critical growth. It is set out then a pedagogical proposal supported on a critical redefinition of what it is supposed to be the children participation and its implications in social transformation.

Key words: *childhood, education, participation, politics, society.*

Resumo

Tradicionalmente a infância tinha se considerada como uma etapa a proteger dos assuntos sociais até a sua realização no futuro. Basado em essa idéia, se tem excluído aos meninos e meninas da participação em as decisões que lhes afetam diretamente, como as condições em que a sua aprendizagem desenvolve-se. Em oposição a esta visão, é proposto que as práticas educativas transformadoras deveriam não somente considerar aos meninos e meninas como agentes protagônicos na sua aprendizagem, senão além disso gerar espaços mais amplos de participação ao nível social e propiciar o conhecimento da realidade por eles mesmos para incentivar cedo o seu desenvolvimento autônomo e crítico. Apresenta-se portanto, uma proposta pedagógica sustentada numa redefinição crítica do que a participação infantil significa e as suas implicações na transformação da sociedade.

Palavras-chave: *infância, educação, participação, política, sociedade.*

1. Introducción

Resultan bastante comunes los discursos y representaciones sociales que asocian a la infancia con el desarrollo futuro. De este modo, en los niños y niñas estaría contenida la posibilidad de un mejor porvenir si se hacen los esfuerzos adecuados para resguardar dicha

etapa de los peligros sociales que amenazan con alterar su curso natural. Sin embargo, en esta preocupación por asegurar un mejor mañana se tiende a infravalorar las posibilidades de acción de niños y niñas en el presente. En este sentido, como señala Pavez (2012), “la constante alusión al futuro y la consideración de las niñas y niños como un ‘proyecto de persona’ o *becoming*, pero sin serlo totalmente en la vida presente, ha tenido como consecuencia su exclusión de la vida social y pública” (88). Tal situación se enmarcaría en lo que Cussianovich (2003) denominó el paradigma del niño como futuro y que se asocia a formas de participación diferidas o postergadas en el ámbito de la vida social y política. En consecuencia, las experiencias de la infancia se tornan homogéneas y vacías de contenido relevante para el presente más allá de las actividades que rodean el actuar cotidiano de los niños, pero que tienden a ser vistas como manifestaciones aisladas de la vida social.

En base a lo anterior, en el siguiente artículo se busca, en primer lugar, cuestionar la noción de infancia predominante en nuestros días a partir de un breve análisis sobre las principales visiones que históricamente contribuyeron a forjar la manera en que niños y niñas son comprendidos y tratados en la actualidad. En segundo lugar, se analizará la forma en que determinados proyectos políticos influyen tanto en la conformación de una forma específica de comprender socialmente la infancia como en las posibilidades de acción promovidas. Se destaca, en este sentido, el contraste entre la visión que ve en el niño la posibilidad de construcción de un nuevo ser humano y aquella que lo sitúa como potencial cliente en el marco de una sociedad neoliberal. Posteriormente, se cuestionarán las formas tradicionales de participación infantil con la intención de proponer un protagonismo infantil de carácter sociopolítico que sirva como base para el desarrollo de prácticas educativas transformativas. En relación con esto último, se sostiene que una educación comprometida con el desarrollo integral de niños/as y jóvenes, y que busque generar condiciones de posibilidad para la transformación de las injusticias sociales, debe dejar de posponer su participación e incentivar un protagonismo temprano y coherente con dicho fin.

2. La infancia desde una perspectiva sociohistórica

Al referirnos al concepto de infancia debemos tener en cuenta que encontraremos variadas caracterizaciones según sea la perspectiva desde la cual se aborde. En este sentido, desde la psicología del desarrollo, por ejemplo, la infancia se considera una etapa del ciclo vital con

características físicas, cognitivas y psicosociales propias según una determinada división etaria, aun cuando se considere el desarrollo infantil como un constructo social y que, por tanto, no existiría un momento único, generalizable y definible objetivamente que defina el paso de la niñez a la adolescencia o la adultez (Papalia, Wendkos, & Duskin, 2005). Por otra parte, desde una perspectiva sociojurídica, son niños indistintamente los menores de 18 años, tal y como se consigna en el artículo 1º de la Convención sobre los Derechos del Niño. Ahora bien, para efectos de este trabajo, se asume una postura sociohistórica, según la cual la infancia será una construcción sociocultural estrechamente relacionada con las condiciones históricas y sociales en la cual se desarrolla la experiencia de niños y niñas.

Sumado a lo anterior, asumir tal perspectiva implica, entre otras cosas, rechazar la postura esencialista que supondría la existencia de cualidades naturales y universales atribuibles al hecho de ser niño. En relación con esto, Leopold (2013) señala que

si la concepción de infancia remite a una construcción histórica, y por tanto no es una categoría ontológica, ni natural, los propios conceptos que la definen son, en consecuencia, condicionados por los contextos en los cuales ellos surgen y puestos constantemente en tensión por las épocas venideras y las nuevas exigencias que ellas desencadenan (15).

Por lo tanto, se asume una perspectiva relacional según la cual la infancia no puede ser entendida unívocamente, sino que necesariamente se deben considerar la multiplicidad de factores que contribuyen a establecer una visión hegemónica de lo que implicaría ser niño o niña en una determinada sociedad. Por lo tanto, comprendemos que serán las condiciones materiales de existencia las que condicionarán, en mayor o menor medida, tanto la experiencia cotidiana de niños y niñas como la visión, discursos y representaciones predominantes que se tenga de la infancia por parte de los adultos en general y las instituciones de las cuales son partícipes. Lo anterior es sintetizado por Marín Díaz (2011) de la siguiente manera:

La infancia como noción cultural se encuentra atravesada –y atraviesa las prácticas sociales y políticas- en las cuales se definen las formas de pensar y actuar con relación a los niños y niñas, pero también las formas cómo ellos y ellas se entienden a sí mismos y entre sí (...) así, no sólo se trata de cómo ellos

son acogidos y pensados por los adultos sino, también, de la forma cómo ellos se acoplan, entienden y vinculan al mundo social y cultural que los recibe (62).

Ahora bien, pese a la diversidad de formas que pueden adquirir las experiencias de niños y niñas según sus contextos, la representación predominante en torno a la infancia y que toma forma a partir de la diferenciación que establece con los adultos es, ante todo, una construcción moderna. Como señalan Grinberg y Levy (2009), “el concepto de infancia es una categoría sociológica de aparición relativamente reciente que está vinculada, entre otros procesos, con los cambios experimentados en el modelo de producción, de organización y división del trabajo y en directa relación las prácticas familiares” (25). De este modo, la construcción de una esfera infantil cerrada y que reduce las posibilidades de participación de niños y niñas en los asuntos sociales comienza a prefigurarse con el surgimiento de espacios orientados principalmente a controlar la socialización infantil en relación con los requerimientos productivos de la época, junto con la necesidad de regular la población de acuerdo al desarrollo de las ciudades, funciones que asumirá principalmente la escuela (Grinberg y Levy, 2009).

Con la consolidación de la modernidad capitalista, la infancia empezará a adquirir rasgos propios que se mantendrán hasta nuestros días como parte de su representación dominante. En relación con estos, es posible mencionar la separación que se establece con el mundo adulto, la caracterización de niños y niñas como seres presociales, apolíticos e inocentes por naturaleza y que requieren, en consecuencia, ser protegidos y excluidos de los asuntos de deliberación social. En concordancia con esto, Leopold (2013) señala que:

A partir de este momento, se configuró y expandió un discurso acerca de la infancia, que supuso, además, una forma socialmente aceptada de concebir y experimentar la niñez, definiéndose de esta manera, lo aceptable y deseable para los niños. En este sentido, la infancia será entendida como un tiempo de espera o latencia y los sujetos que la transiten, resultarán caracterizados como inocentes, frágiles, dóciles, obedientes y heterónimos. (...) los adultos asumirán su protección y para ello se los alejará de la vida que hasta entonces ambos compartían, configurándose un «cerco» creciente en torno al niño, quien será percibido cada vez más como un ser inacabado y carente y por tanto necesitado de resguardo, protección y preparación para su ingreso a la vida adulta (15).

Cabe mencionar que, si bien la Modernidad sentó las bases para la construcción de aspectos que se encuentran presentes hasta nuestros días en torno a la infancia, este no fue un proceso libre de contradicciones o que siguiera una única dirección, sino que como menciona Marín Díaz (2011) las consideraciones posteriores sobre la infancia fueron el resultado de una síntesis entre una visión clásica y otra liberal. Atribuibles a la primera perspectiva se encontraría la idea del niño como semilla, que requiere de la disciplina y la educación para desarrollar sus facultades humanas. Serían representantes de esta visión, por una parte, Comenio, quien postula la necesidad de disciplinar a la infancia para alcanzar mayores niveles de conocimiento y desarrollo, y por otra, Kant, para quien la tarea principal de la infancia sería pasar de un actuar meramente instintivo a la emancipación adulta a través del cultivo de la razón (Grinberg y Levy, 2009). En cuanto a la visión de la modernidad liberal, encontramos las ideas de Rousseau como base, destacándose el interés del niño, la centralidad de la naturaleza como medio de desarrollo y, por tanto, la necesidad de excluirlo de la sociedad para asegurar así su crecimiento pleno y resguardar su bondad e inocencia natural (Marín Díaz, 2011).

El remitirnos al pensamiento pedagógico asociado a la Modernidad y al proceso de consolidación de la burguesía como clase dominante nos permite rastrear el origen de ideas aún presentes en nuestro trato con la infancia. A partir de estos hechos, sería posible comprender cómo ha perdurado hasta nuestros días visiones que reniegan de una dimensión política de la niñez apelando a la inocencia o a una presunta incapacidad natural del niño para comprender su realidad, pues la racionalidad sería patrimonio adulto. En consecuencia, aunque las visiones más progresistas o románticas en cuanto al trato con la infancia y la educación tienden a rechazar la visión clásica de la Modernidad que reducen al niño simplemente a objeto de cuidado y disciplina, proponiendo, por el contrario, como centralidad los intereses de este, se aprecia que dicho cambio de enfoque no constituye necesariamente una preocupación por asegurar una educación que posibilite tanto la comprensión de las problemáticas sociales como formas de participación política temprana. Siendo, incluso, un ideal de vida restringido a los niños de las clases dominantes más que una realidad generalizada a toda la población.

3. Del *hombrecito nuevo* al niño como cliente

El nacimiento del hombre nuevo resultó durante años el anhelo de concretización de un proyecto político que ponía en el centro la lucha por los derechos de los grupos históricamente excluidos (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2015). Así, a partir del siglo XX y desde las luchas de orientación socialista no solo se buscaba una superación del capitalismo en el plano económico, sino que resultaba urgente que con una nueva sociedad naciera también un nuevo tipo de ser humano. Es así como:

La figura del “hombre nuevo” era presentada por la Iglesia posconciliar y en general por la izquierda en América Latina como la del hombre que ahora podía nacer y vivir sin ataduras, más libre, feliz, con conciencia social, capaz de aportar desde su individualidad a un proyecto colectivo de país y sociedad, donde la infancia y su bienestar tuviesen un lugar preferente (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2015: 13).

En concordancia con estas ideas, para el “Che” Guevara (1965) la juventud es la arcilla principal de la obra revolucionaria y con quien se puede construir el hombre nuevo que se vislumbra en el horizonte sin ninguna de las taras de la sociedad anterior. En estas ideas, si bien encontramos la realización futura de un nuevo ser humano, no se pasa por alto que dicha construcción se comienza en el presente, al interior de las luchas sociales. La nueva sociedad y el nuevo ser humano que la creará son construcciones que aún no tienen lugar en el presente, pero que se conforman día a día. No obstante, así como la preocupación de cimentar las bases para un nuevo ser humano se encontró enfocada principalmente en la juventud, cabría suponer que la participación efectiva de niños y niñas no se vio libre de contradicciones o de la influencia de ideas anteriores, siendo en muchos casos también relegados en las prácticas cotidianas.

En Chile, niños y niñas han estado presentes en los diversos acontecimientos históricos con menor o mayor grado de involucramiento, pero resulta especialmente relevante que desde los años 60 en el ambiente político “comenzó a hacerse sensible al lugar que ocupaba –y debía ocupar– el niño en la sociedad, lo que se reflejó en sus representaciones en el arte y en el discurso político. Las esperanzas de un mundo más justo e igualitario se fraguaron de manera entusiasta en torno a su figura, como símbolo del

cambio que se anunciaba” (Rojas Flores, 2010: 483). Lo anterior se ejemplificó, por ejemplo, en el programa de la Unidad Popular² que ponían al niño como centro de interés de las políticas públicas. De este modo, las consignas ampliamente popularizadas que exponían que *la felicidad de Chile comienza por los niños* o que *El niño nace para ser feliz*, no fueron simples frases de campaña sino que representaron una serie de políticas gubernamentales orientadas principalmente a la infancia desfavorecida socialmente y a su importancia en la construcción de un nuevo Chile.

El proyecto de reivindicación social de los derechos sociales se vio finalmente interrumpido por la Dictadura (1973 – 1989) y la imposición de un modelo económico que restauró la primacía del mercado como articulador de las relaciones sociales, sentando las bases para la despolitización de la ciudadanía y la idea de la inexistencia de un interés general que oriente la práctica política (Moulian, 2002). La consecuencia para la infancia fue que se vio relegada nuevamente a una posición pasiva, silenciada y de disciplinamiento constante, siendo, en el mejor de los casos, objeto de políticas asistencialistas.

Desde la Dictadura hasta nuestros días los cambios sociales en relación con la organización familiar, la masificación de los medios de comunicación, el creciente desinterés por la política así como la ampliación de las relaciones de mercado a diversos aspectos de la vida contribuyeron también a reconstruir la visión predominante de la infancia³, la cual adoptaría la imagen del niño como consumidor o cliente, en el marco de un proceso de mercantilización de la niñez.

De este modo, si hasta el siglo XX los principales espacios de socialización y reproducción ideológica fueron la escuela y la familia, en nuestros días dicha función se concentra principalmente en los medios de comunicación y en espacios condicionados por el mercado. Por tanto, “la subjetividad individual y colectiva de niños y niñas está en su mayor parte configurada por los medios de comunicación masiva, particularmente por el uso visual de videojuegos, la televisión, el cine, los espectáculos musicales y deportivos y los lugares de diversión y entretenimiento como los *shoppings* y los parques temáticos” (Bustelo, 2007: 60-61), lo anterior supone la creación de un contexto simbólico en el cual

² Gobierno de orientación socialista de Salvador Allende (1970 – 1973)

³ Un análisis histórico detallado de los cambios en la infancia en relación con la dictadura y los tiempos posteriores se encuentra en la obra de Jorge Rojas Flores, *La infancia en el Chile Republicano* (2010)

no solo se incentiva al consumo de forma temprana, sino también se define qué es ser niño y cuáles son los modos de vidas posibles y valorables en este contexto (Minzi, 2006).

La influencia del mercado en la sociedad no excluye como terreno de expansión los espacios infantiles, y tal como menciona Bustelo (2007), los niños no solo son modelados para incorporarse tempranamente al consumo, sino también para inducir el consumo de los adultos. Es justamente en este contexto de construcción de una subjetividad capitalista acorde con los requerimientos del mercado donde comienza a tomar primacía una noción de infancia que apela a la desproblematización de la realidad, la satisfacción del deseo personal en oposición a las referencias colectivas y la habilitación de niños y niñas como consumidores en la medida en que se los inhibe como sujetos con potencial transformador (Minzi, 2006).

Siguiendo las ideas planteadas por Minzi (2006), si bien es posible advertir cambios en torno a la infancia, tales como un trato familiar que tiende a la horizontalidad y a la conformación de relaciones más simétricas, un mayor acceso a la información o una posición más activa dentro de los espacios de socialización, dicha participación resulta más simbólica, testimonial y orientada a la reafirmación del niño como potencial consumidor que como ejercicio de ciudadanía. De este modo, bajo la aparente novedad del mundo infantil construido por los medios y el mercado, se sigue apelando a la visión clásica de la infancia como etapa dorada y a la ilusión de habitar un espacio reservado exclusivamente para la niñez, en el cual no solo se excluye el conflicto y la necesidad de interpretar críticamente la realidad, sino que se reduce la posibilidad de que niños y niñas participen activamente como sujetos autónomos en sus propios campos de acción.

4. Participación sociopolítica temprana como fundamento de una pedagogía transformadora

Con la firma de la Convención sobre los Derechos del Niño se ha buscado enfatizar la cualidad de ciudadanía en la infancia y que, en consecuencia, tanto niños como adultos son poseedores de los mismos derechos. En tal caso, la cualidad de ciudadanía en la infancia debe contar con condiciones mínimas aseguradas socialmente, dentro de las que se destacan, principalmente, el acceso a información significativa y relevante en un lenguaje adecuado, espacios de expresión propios, la escucha activa por parte de quienes toman las

decisiones que los afectan y oportunidades de participar en actividades colectivas de beneficio común (Van Dijk Kocherthaler , 2007).

A raíz de esto, los países han buscado formas para asegurar la participación y que la opinión de niños y niñas sean consideradas, con mayor o menor éxito y con más o menos voluntad política. En el caso de Chile, la percepción que tienen niños y jóvenes sobre sus derechos puede ser comprobada en la consulta *Yo Opino, es mi derecho*, realizada durante el año 2015, en la cual llegaron a participar aproximadamente 1.370.000 niños, niñas y jóvenes de todo el país y correspondientes a todos los niveles educativos (De NT1 a 4° Medio)⁴. Resulta especialmente significativo que, entre los derechos interpelados por los niños y jóvenes, en otras palabras, aquellos que se consideran menos respetados son el Art. 12, la libertad de expresar opiniones en asuntos públicos (63%), el Art. 15, la libertad de asociación y participación (50,6%) y el Art. 2, no discriminación (26,5%). Por otra parte, en cuanto a la interpelación al Estado para la aseguración de derechos, se encuentra una mayor participación de los grupos C y D (correspondientes a niños y jóvenes entre 5° básico y 4° medio), así, un 28,6% considera necesario generar más instancias de participación, un 17, 1% realizar campañas de información sobre derechos y un 15, 7% asegurar la incidencia en las decisiones que los afectan. Finalmente, en cuanto a la consideración de prioridades, los grupos A y B se encuentran enfocados en acciones que involucren un mejor trato, mientras que para los grupos C y D, se busca una mayor autonomía y la consideración de sí mismos como sujetos de derechos (Consejo Nacional de la Infancia, 2016).

Los resultados obtenidos a partir de la consulta parecen ser una muestra significativa no solo de que niños y jóvenes reconocen la ausencia de espacios de participación, sino también la existencia de vulneración de ciertos derechos y el incumplimiento de las condiciones básicas sobre las cuales se sustentaría el principio de ciudadanía en la infancia.

En relación con esto, si efectivamente se espera que las opiniones vertidas al respecto trasciendan su mera discursividad y se concreten en acciones que posibiliten una participación protagónica y no simplemente testimonial, en dicho proceso no se debería

⁴ Las características del proceso y su aplicación, así como los resultados obtenidos se encuentran disponibles en el 4° boletín Panoramas de la niñez y la adolescencia (2016), publicado por el Consejo Nacional de la Infancia.

seguir excluyendo a sus principales involucrados. Para tal objetivo es necesario, antes que todo, definir qué se comprenderá por participación protagónica y diferenciarla, por ejemplo, de las formas de participación simbólicas o testimoniales que ofrecen los espacios de socialización ligados al mercado y los medios masivos de comunicación. Esta es una tarea que involucra a la sociedad en su conjunto, ocupando la escuela un papel primordial, por ser justamente el espacio de socialización donde niños y jóvenes pasan la mayor parte de su tiempo con un sentido formativo explícito y donde se debiese asegurar la formación en concordancia con principios de bienestar público.

En términos generales, para Hart (1993) la participación corresponde al “proceso de compartir las decisiones que afectan a la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive” (5), por lo cual, se trataría de un derecho fundamental de ciudadanía, el cual debiese ser ejercicio progresivamente desde la infancia hasta la vida adulta (Hart, 1993). En base a esta idea, plantea ocho niveles de participación infantil en un sentido ascendente según sea el grado de autonomía y consciencia de los involucrados, separándolas entre aquellas que conllevarían un actuar de carácter simbólico y las formas auténticas de participación. De este modo, los dos primeros peldaños de la escalera elaborada por Hart (1993) para graficar las formas de participación se refieren a la manipulación y el uso decorativo de niños en causas y proyectos llevados a cabo por adultos, aunque en ambos casos no se podría hablar de participación en un sentido auténtico sino más bien del uso utilitario de niños y niñas, siendo la característica principal el desconocimiento por parte de los niños de los motivos que sustentan su movilización. La participación simbólica, por otra parte, implica la oportunidad de expresión, pero sin que las opiniones vertidas tengan real influencia en las decisiones que se toman posteriormente.

Centrándonos en la clasificación de Hart (1993), especialmente en lo que se refiere a la participación simbólica, se buscará contrastar con la propuesta de participación sociopolítica que debería fundamentar una práctica educativa crítica.

Ateniéndonos a este hecho y buscando ampliar la definición propuesta por Hart (1993), es posible afirmar que la noción del niño como cliente que predomina en la actualidad está relacionada principalmente con formas de participación simbólicas. Así, además de que las opiniones no tengan efecto en la modificación de los espacios o en las

condiciones de participación más allá de inducir el consumo adulto, será una característica central el que la acción de niños y jóvenes se produzca al interior de espacios artificiales y no en el contexto real del cual participa el resto de las personas. Así, la participación en la infancia sigue supeditada a la idea de crear espacios exclusivos para niñez, pues no sería deseable el involucramiento de niños y jóvenes en los asuntos que le competirían exclusivamente al mundo adulto, de ahí su artificialidad. Los medios y el mercado a través de sus distintos agentes discursivos contribuyen a reforzar esta idea al desproblematizar la realidad en las referencias orientadas a niños y niñas. Al respecto, como menciona Minzi (2006), en relación con la publicidad asociada a productos infantiles, la realidad es presentada de manera idealizada, y, por tanto, ahí donde no existe el conflicto y las problemáticas sociales se encuentran desdibujadas o lejanas, tampoco existirá motivación para intervenir.

En un sentido contrario, la participación sociopolítica se fundamenta en el protagonismo infantil, entendiendo que este “tiene lugar cuando se le reconocen al niño o a la niña capacidades para comprender su situación, para pronunciarse críticamente sobre ella, para organizarse y participar en la transformación de la realidad que la afecta” (Van Dijk Kocherthaler , 2007: 55) y por otra parte, en que las acciones que se propicien tengan lugar en espacios de socialización concretos, tales como la familia, el barrio, la escuela, organizaciones comunitarias, grupos de pares, etc. Por lo tanto, en oposición a incentivar la participación al interior de espacios artificiales que apelan a la neutralidad y la armonía, la participación sociopolítica comprende la indisoluble relación de la infancia con la sociedad en general, estando los espacios en los cuales los niños participan diariamente mediados por relaciones de poder, diferencias de clase, problemáticas sociales y en donde se puede reproducir la ideología dominante, por ejemplo a través de la pasividad, aunque también generar significados y prácticas contrahegemónicas.

Por otra parte, con el fin de superar el carácter testimonial de las opiniones de niños y niñas, se propicia que sus distintas formas de expresión y acciones efectuadas tengan repercusiones efectivas en cuanto a la modificación de las relaciones que se establecen al interior de los espacios de participación.

Sin embargo, hay que considerar que existen diversas formas en que los niños pueden incidir en sus espacios, esto lo grafica Hart (1993) con los niveles de participación que superan su cualidad simbólica. De este modo, distingue, por ejemplo, casos en que los niños estando informados, son consultados y sus opiniones influyen en las decisiones de los adultos, otro caso sería que los proyectos sean iniciados por los adultos, pero que las decisiones se tomen de manera compartida o casos en que sean los niños quienes inicien y dirijan sus proyectos y donde los adultos participen sin intervenir mayormente. Es preciso tener en cuenta que tales distinciones no son excluyentes y suponen un tránsito progresivo hacia mayores niveles de participación autónoma, por lo cual, serán distintos factores los que influyan en su realización, por ejemplo, el nivel de desarrollo de niños y niñas, su experiencia, las condiciones socioculturales, características de los proyectos, la predisposición de los participantes, entre otros.

Es importante considerar, además, que una participación infantil genuina no implica la exclusión de los adultos. En este sentido, suponer como únicamente válidas aquellas formas en que solo los niños participen o donde únicamente ellos establezcan reglas y objetivos sería insistir en una situación tan ficticia como el mundo dulcificado que propone la inexistencia de conflictos sociales. Precisamente porque los niños son parte de la sociedad, la exclusión de los adultos no supondría una alternativa que se condiga con formas de participación sociopolítica. La diferencia está en que el papel asumido por los adultos deja de estar asociado a la autoridad de quien decide por los otros y se transforma en quien propicia el diálogo para tomar decisiones democráticas en un sentido de deliberación política. Lo anterior, sin embargo, no implica que no existan o que no deban existir momentos donde solo niños y niñas se relacionen, de hecho, los juegos entre pares son un ejemplo claro donde estos pueden desarrollarse autónomamente o aprender a compartir con otros. A lo que se apunta, entonces, es que el paradigma de una participación que apele a la integración social de los niños debe darse necesariamente a partir de relaciones y experiencias heterogéneas.

En cuanto a su vinculación con el contexto social y la necesidad transformadora, la participación sociopolítica supera la idea de la participación como fin en sí misma. No se trataría de generar espacios para que los niños participen por el solo hecho de hacerlo o a

modo de simulacro, sino que su efectividad para la construcción de ciudadanía se dará en tanto surja de las necesidades reales que afectan a niños, niñas y jóvenes dentro de los diversos espacios en los cuales conviven diariamente. Usualmente se descarta esta posibilidad suponiendo la incapacidad de niños y niñas de asumir dichas tareas, sin embargo, considerando la participación en un sentido de progresión hacia acciones de mayor autonomía e involucramiento según la edad y el desarrollo infantil, se reafirma la idea de Shier (2010) en cuanto a “que no hay ningún límite de edad para participar, sino una capacidad que se desarrolla de manera evolutiva desde que uno nace en adelante” (3). Lo importante es destacar que no se aprende a participar si no es participando, del mismo modo que la ciudadanía no se adquiere automáticamente al cumplir la mayoría de edad, sino que se construye en la medida en que exista un involucramiento social previo y permanente.

Así, a partir de la problematización de la realidad y el reconocimiento de los problemas o necesidades que se evidencian es posible emprender acciones transformadoras y que a su vez contribuyan al reconocimiento del niño como actor social relevante. En consecuencia, se destaca, también, una cualidad formativa en el protagonismo infantil. Al respecto, Sylvia van Dijk Kocherthaler (2007) considera que:

si entendemos la formación como proceso mediante el cual el sujeto que se desarrolla da significado a sus experiencias cotidianas, construye sus representaciones sociales y proyecta su propio imaginario, todo en las relaciones humanas cobra peso y son elementos a los que los sujetos participantes dan significados. Por ello, para el proceso formativo cobra relevancia el ejercicio del poder (49).

Por otro lado, entendiendo que “la participación se constituye en pieza clave de un proceso que crea conciencia” (Van Dijk Kocherthaler, 2007: 53) es posible explicar cómo la problematización y el cuestionamiento de la realidad a través de la participación deviene a su vez en la concientización de los participantes y con esto en acciones transformadoras que rompen con la lógica de la indiferencia social. Es justamente a partir de esta potencialidad transformativa de la participación sociopolítica que su presencia como eje central de la práctica pedagógica crítica se justifica, pues remite a la contextualización necesaria de todo acto educativo significativo.

En base a lo anterior, se sostiene que una práctica pedagógica crítica no puede basarse en las visiones tradicionales o clientelares que excluyen a los niños y niñas de los espacios de deliberación social, sino que, por el contrario se los debe considerar como sujetos políticos, esto es “con capacidad de acción, decisión, con sentido crítico, asertivo, deliberante y quien toma no solo la palabra y la acción para subvertir un orden social establecido, sino que también acompaña al colectivo en la toma de decisiones” (Rojas & Gómez, 2014: 128). Este proceso de resignificación de la infancia se hace justamente a través de acciones que posibiliten su participación hacia mayores niveles de empoderamiento y capacidad crítica frente a la realidad que los rodea.

5. Conclusiones

Siempre y cuando su situación se lo permita, actualmente niños y niñas tienen la posibilidad de elegir qué dibujo animado, serie de televisión o película ver en decenas de canales, qué juegos y videojuegos jugar, qué comer, qué modas seguir, qué sitios web visitar y cómo interactuar en las redes sociales. Sin embargo, tales posibilidades no son análogas a las existentes en cuanto a su ejercicio como ciudadanos y sujetos políticos. Al interior de la escuela, por ejemplo, si bien gracias a perspectivas más progresistas se intenta generar condiciones para un mayor protagonismo, las decisiones de los alumnos en cuestiones que les competen siguen siendo reducidas o testimoniales en el mejor de los casos. De este modo, los contenidos que se estudian en clases, las metodologías asociadas, las habilidades a desarrollar, las condiciones de evaluación y las formas de interacción en la sala de clases se presentan como dadas sin que alumnos puedan intervenir de manera relevante. Por otra parte, la escuela se sigue situando como un espacio artificialmente aislado de la sociedad y donde, además, los vínculos con el contexto sociocultural de los alumnos siguen siendo mínimamente considerados.

Mientras que negar la participación sociopolítica de niños, niñas y jóvenes conlleva al desconocimiento de sus derechos, a una visión restringida de lo que implica la vida en común y a niveles más altos de apatía política e indiferencia social, incentivar la participación temprana, por el contrario, resulta “esencial para la adquisición de competencias y habilidades, para el desarrollo de relaciones de confianza y la formación del carácter” (Van Dijk Kocherthaler, 2007: 53), así como también para “elevar la dignidad

humana, brindar verdaderas posibilidades de desarrollo, ser un indicador de inclusión e integración social y reflejar el *empowerment* –obtención de poder- de las personas y grupos sociales a los que pertenecen” (Morsolin, 2013: 49). En este mismo sentido, Cussiánovich (2003) destaca que la participación infantil:

constituye una ocasión significativa en el desarrollo de la identidad personal y social del niño; su participación protagónica le ofrece la posibilidad de ser y a ser reconocido como tal, vale decir, como persona "humana" y sujeto social; lo que está en juego es reconocerse y ser reconocidos como actores sociales; esto es siempre un valioso esfuerzo a su autoconfianza, a sus esfuerzos por construir una identidad (11).

Por lo tanto, habiéndose sustentado la importancia de la participación tanto en términos individuales como sociales, es necesario tener en cuenta, además, que las escasas posibilidades de participación sociopolítica de niños y niñas no corresponde a la situación particular de un grupo etario ni a un hecho aislado, sino más bien a una realidad social extendida que se condice con una democracia en la cual la actividad política ha dejado de ser entendida como un proceso de deliberación social en torno a un interés general, restringiéndose más bien a acotados espacios institucionales según una lógica representativa que excluye la dimensión participativa. Por lo tanto, para pasar de una democracia que delega el poder a un ejercicio político protagónico, amplio y deliberativo es necesario justamente propiciar formas de participación sociopolítica que habiliten a niños y niñas tempranamente como sujetos políticos. Sin embargo, no bastaría simplemente con una declaración de principios que consigne la agencia infantil como prioridad sino un cambio radical a las instituciones que hasta el momento han impedido un desenvolvimiento pleno de niños y niñas en cuanto a sus derechos como ciudadanos. Tampoco se trataría propiciar una participación forzosa, pero aun considerando que el tránsito hacia niveles mayores de protagonismo puede ser lento, es justamente motivo suficiente para que el espacio educativo propicie aquellas oportunidades sin seguir postergándolas hasta la edad adulta.

En base a lo anterior, se sostiene que la formación ciudadana no sea comprendida como una asignatura más dentro del currículo sino como una práctica transversal a toda

acción pedagógica. Esta es, sin duda, una tarea urgente para la escuela, por ser justamente el espacio en que niños pasan parte importante de su día a día.

Finalmente, apelar al protagonismo sociopolítico temprano es pensar también en la construcción de una sociedad distinta. En consecuencia, no habrá hombre ni mujer nueva sin emprender un proceso de repolitización de las relaciones sociales en un sentido donde la deliberación social y el interés general sean los fundamentos centrales y donde niños y niñas no pueden seguir siendo meros espectadores. Solo asegurando el ejercicio constante de sus derechos, entre los que destaca la participación protagónica, será posible superar la visión tradicional que ve a la infancia únicamente como potencia futura y podremos empezar a construir desde ya una nueva sociedad.

Referencias bibliográficas

- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia: Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Consejo Nacional de la Infancia. (2016). Boletín N°4: Yo Opino 2015 ¿Qué Piden los Niños, Niñas y Adolescentes a los Adultos? Consulta realizada 7 ene. 2017 <http://observatorioninez.consejoinfancia.gob.cl/boletin-n4-yo-opino-2015-que-piden-los-ninos-ninas-y-adolescentes-a-los-adultos/>
- Cussiánovich, A. (2003). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. En A. Cussiánovich, *Historia del pensamiento social sobre la infancia* (pp. 86-102). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
- Grinberg, S., y Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Guevara, E. (1965). *El socialismo y el hombre en Cuba*. Consulta realizada 5 ene. 2017 <https://www.marxists.org/espanol/guevara/65-socyh.htm>
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Florence: International Child Development Centre.

- Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2015). *Los niños del 70 (El día en que nació la JUNJI)*. Santiago: Ediciones de la JUNJI.
- Leopold, S. (2013). *Los laberintos de la infancia. Discursos, representaciones y crítica*. Montevideo: Universidad de la República.
- Marín Díaz, D. (2011). *Notas para pensar la constitución de un campo discursivo*. En Políticas públicas para la infancia (pp. 55 - 79). Santiago: Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO.
- Minzi, V. (2006). Los chicos según la publicidad. Representaciones de la infancia en el discurso del mercado de productos para niños. En S. Carli, *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping* (pp. 209-240). Buenos Aires: Paidós.
- Moulian, T. (2002). *Chile actual anatomía de un mito*. Santiago: LOM editores
- Morsolin, C. (2013). Protagonismo infantil y trabajo de los niños, niñas y adolescentes en Argentina: ¿es posible un paradigma movimentista? *Revista Rayuela*, 8, 48-59.
- Papalia, D., Wendkos, S., y Duskin, R. (2005). *Psicología del desarrollo*. México DF: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, 27, 81-102.
- Rojas Arango, B., y Arboleda Gómez, R. (2014). La construcción del sujeto político en la escuela. *Revista Aletheia*, 6, 1, 124-139.
- Rojas Flores, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano 1810 - 2010*. Santiago: Ocho libros.
- Shier, H. (2010). Teoría de la participación infantil y su relevancia en la práctica cotidiana. En E. d. CESESMA, *Incidencia de niños niñas y adolescentes como ciudadanos/as activos/as en Nicaragua*. San Ramón, Matagalpa: Universidad del Norte de Nicaragua.
- Van Dijk Kocherthaler, S. (2007). Participación infantil: una revisión desde la ciudadanía. *Tramas*, 28, 43-66.

Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: el aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14, 1, 55-65.