



LA PARTICIPACIÓN DE LA NIÑEZ A LA LUZ DE LA SOCIOLOGÍA DE LAS AUSENCIAS

(Child participation in the light of the sociology of absences)

Helber Mauricio Bernal Moreno 

Universidad del Rosario, Colombia, Bogotá

Resumen

Este documento propone una discusión y reflexión frente a los distintos elementos empleados por los adultos para configurar los discursos y prácticas de los niños y las niñas como ausentes. En tal sentido, no sólo se busca evidenciar que estas estrategias invisibilizan la participación del infante, sino que profundizan posiciones jerárquicas y relaciones de poder, donde el adulto toma las sesiones y el menor de edad se debe limitar a la obediencia. De esta manera, se pretende cuestionar la naturalización de dichas jerarquías, destacando que estas son más producto de la intencionalidad de algunos adultos que de la incapacidad del niño o la niña por participar activa e influyentemente.

Todo lo anterior, se fundamenta a partir de la propuesta conceptual de "La Sociología de las Ausencias" de Boaventura De Sousa Santos (2006) donde se destacan algunas monoculturas que son empleadas dentro de la cultura occidental como estrategia para acentuar el dominio de determinados actores sobre otros (en este caso del adulto sobre el niño y la niña).

Palabras clave: Niños y niñas, ausencia, monocultura, jerarquía, adulto

Abstract

This document proposes a discussion and reflection on the different elements used by adults to configure the discourses and practices of boys and girls as absent. In this sense, it is not only sought to show that these strategies make the infant's participation invisible, but also deepen hierarchical positions and power relations, where the adult takes the sessions and the minor must limit himself to obedience. In this way, it is intended to question the naturalization of these hierarchies, highlighting that these are more a product of the intentionality of some adults than of the inability of the boy or girl to participate actively and influentially.

All of the above is based on the conceptual proposal of "The Sociology of Absences" by Boaventura De Sousa Santos, which highlights some monocultures that are used within western culture as a strategy to emphasize the dominance of certain actors over others (in this case the adult over the boy and the girl).

Keywords: Boys and girls, absence, monoculture, hierarchie, adult

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de la participación de la niñez no es una tarea fácil, ya que no existe un consenso sobre la definición de dicho tema o los elementos que lo configuran. En efecto, este tema puede estar relacionado con la asistencia del infante a determinados procesos o espacios y en otras se considera que este participa cuando manifiesta su punto de vista y tiene incidencia en las disposiciones que se toman respecto a su cotidianidad. Por otro lado, también se puede argumentar que son los adultos los que tienen la responsabilidad de tomar decisiones y que el menor de edad (debido a su inmadurez o fragilidad) debe limitarse a acatarlas evitando cuestionamientos.

En este documento la definición de participación se relaciona con la propuesta de autores como Hart (1993) quien considera que dicho concepto está relacionado con la capacidad que tiene el niño o la niña para compartir las decisiones que afectan su cotidianidad y la de su comunidad. A su vez, esto se complementa con lo

establecido por la Convención de los Derechos del Niño, donde se manifiesta que “Los niños y niñas tienen derecho a la libertad de expresión y a expresar su opinión sobre cuestiones que afecten su vida social, económica, religiosa, cultural y política” (UNICEF, 2020).

Más que discutir cuál es el concepto acertado o cuál aborda de manera más incluyente el tema de la participación, lo que se busca es analizar aquellos elementos que inciden en que lo manifestado por los niños y las niñas en diferentes espacios de su cotidianidad, sea considerado ausente o carente de valor. De igual forma, se pretende evidenciar que dichas ausencias perpetúan prácticas adultocéntricas y jerárquicas, donde el infante es visto como un sujeto inmaduro, sin opinión, el cual requiere del dominio, supervisión y formación de un adulto.

A partir de lo anterior, se toma de referente la Sociología de las Ausencias de De Sousa Santos (2006). Ese autor define dicho concepto como “un procedimiento transgresivo, una sociología insurgente para intentar mostrar que lo que no existe es producido activamente como no existente, como una alternativa no creíble, como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo” (De Sousa Santos, p.23, 2006). Es decir, aquellas opiniones, relaciones, concepciones, experiencias y formas de observar el mundo, no son tenidas en cuenta, porque el emisor y el mensaje no se ajustan al estereotipo occidental (adulto, profesional, preferiblemente blanco y con un estatus socioeconómico alto).

Aunque, de Sousa Santos (2006) aborda la sociología de las ausencias desde la generalidad de los sujetos excluidos, su trabajo se articula perfectamente con la manera como aún se concibe la participación de los niños y las niñas en su cotidianidad. En efecto, elementos como la exclusión, la dominación, la jerarquización y la invisibilización también se hacen presentes en el relacionamiento de los adultos hacia los infantes.

2. LA SOCIOLOGÍA DE LAS AUSENCIAS Y LAS MONOCULTURAS

Según De Sousa Santos (2006) existen cinco modos de producción de ausencias: 1.Monocultura del saber y del rigor, 2.Monocultura del tiempo lineal, 3.Monocultura de la naturalización de las diferencias, 4.Monocultura de la escala dominante y 5.Monocultura del productivismo capitalista. Estos, no sólo dificultan que actores como campesinos, afrodescendientes, indígenas y pobres puedan manifestar su opinión, sino que acentúa jerarquías y perpetúan relaciones de poder, donde existe un dominante y un dominado.

En la Monocultura del saber, se precisa que el conocimiento riguroso es el científico, en tal sentido, otros saberes que no estén validados por la academia, no son considerados válidos. En la Monocultura del tiempo lineal, se legitima la superioridad y por ende la dominación de un país sobre otro por su desarrollo o antigüedad histórica. Entre tanto, en la Monocultura de la naturalización de las diferencias, se considera que las jerarquías (étnicas, de género, económicas) son dadas por naturaleza, por lo cual no es necesario cuestionarlas. En la Monocultura de la escala dominante, se afirma que lo local y lo particular debe someterse a lo global, por lo que cualquier propuesta económica, social y política, si no se ajusta a dicho orden no tiene validez. Finalmente, en la Monocultura del productivismo capitalista se cree que el crecimiento económico determina la productividad del trabajo humano y de la naturaleza, por lo que aquellas cosas o actores que no están bajo estas lógicas son vistos como improductivos y obsoletos.

Teniendo en cuenta lo anterior, es preciso mencionar que en este análisis, dichas monoculturas se toman como referente y si bien algunas de ellas se conservan, otras se modifican para aterrizarlas al contexto de los niños y las niñas. Lo relevante, es considerar la premisa de que existen actores (adultos) que se configuran dominantes y que desarrollan estrategias que buscan acentuar jerarquías e invisibilizar los discursos y las acciones de otros (los infantes). En tal sentido, se proponen las siguientes monoculturas: 1.Monocultura del saber y del rigor, 2.Monocultura del tiempo lineal, 3.Monocultura de la naturalización de la desigualdad y 4.Monocultura de la homogeneidad de pensamiento.

2.1. Monocultura del saber y del rigor

En este caso, se considera que el único saber que es legítimo y posee rigor es el del adulto, mientras que lo manifestado por el niño (si no se encuentra dentro de los parámetros designados por la persona mayor de edad) tiene muy poca validez. Esto se aplica no sólo desde el concepto que el infante pueda tener sobre determinada situación, sino de su forma de observar el mundo y de relacionarse con los demás (participación). En estas

situaciones se afirma que el conocimiento está en poder del adulto, por lo que cualquier aporte o cuestionamiento por parte del menor de edad es visto como una amenaza o como un desafío.

A su vez, se pretende generar de forma constante una sensación de conocimiento absoluto, ya que cualquier interrogante es visto como sinónimo de debilidad. En efecto, el no saber o el tener incertidumbre sobre determinado tema, es considerado algo negativo, de esta manera, el adulto trata de presentarse al niño como aquel que sabe todo y que lo que dice es verdad absoluta. Esto mismo se busca replicar en el menor de edad, donde se considera que al manifestar con menor intensidad sus dudas, se mostrará menos débil y vulnerable. No obstante, lo anterior dificulta que el infante explore, trate de resolver interrogantes, cuestione y se cuestione. Para Brown (2011) muchos padres y cuidadores consideran erróneamente que su tarea es criar hijos perfectos que sean los mejores en su escuela, en su familia y que se proyecten como futuros profesionales. Según dicha autora, lo correcto sería demostrar que la perfección no existe (por lo que existirán aciertos y desaciertos a lo largo de la vida) y que no es el fin último dentro de la crianza, como si lo es el amor, el apoyo y la comunicación recurrente. En tal sentido, es necesario aprender a reconocer los errores, las vulnerabilidades, a pedir disculpas y a buscar alternativas de soluciones.

En la monocultura del saber y del rigor, las equivocaciones, las dudas y la vergüenza son observadas como indicadores de atraso y de debilidad, por lo cual es necesario disimularlas o suprimirlas. En el caso de las prácticas adultocéntricas, el adulto tiende a considerar que estas características no se deben demostrar socialmente (ni por él, ni por los niños que estén a su cargo) ya que el sujeto que las desarrolla puede ser objeto de burla y rechazo. Para tal fin, intentará a través de la coerción garantizar (ya sea la eliminación o el ocultamiento) que este tipo de comportamientos no se manifiesten. No obstante, esto resulta traumático para el infante, ya que el temor, la duda, la incertidumbre y el error al cometer determinadas acciones, son elementos que caracterizan a los niños y a las niñas¹. Limitar o suprimir eso, es quitarle la esencia al individuo, promoviendo sujetos infelices, egoístas, intolerantes y resistentes al cambio.

Por otro lado, es preciso señalar que en la monocultura del saber se suprime la comunicación bidireccional, respecto al análisis y evaluación de las actitudes y acciones que desarrolla tanto el infante, como el adulto que está a su cargo. En este contexto, la retroalimentación y la crítica propositiva se omiten, ya que se afirma que lo que sabe y dice la persona mayor de edad es verdad absoluta. Según Posada, Gómez & Ramírez (2008) en la crianza no existe una reflexión bidireccional, las prácticas se repiten automática y acríticamente, sin darle oportunidad al planteamiento de conocimientos nuevos basados en el respeto, la igualdad, la reciprocidad y el diálogo. En tal sentido, más que analizar y reflexionar sobre lo vivido, se busca cortar de tajo lo que se considera negativo para el adulto; tal como lo manifestaba García Márquez “la historia se ha hecho más bien para esconder que para clarificar” (López, 2009). Esto implica desconocer que detrás de cualquier acción (sea positiva o negativa) debe existir un proceso dialógico, donde se evalúe de manera constructiva lo sucedido.

Ahora bien, al considerar que existe un único saber válido, se tiende a creer que sólo a partir de la enseñanza en la escuela el niño o la niña están adquiriendo un verdadero conocimiento. Esto, desconoce que desde el momento en que el infante nace ya está teniendo un proceso de aprendizaje, el cual se desarrolla a través de la interacción que este posee con el mundo. Según (Tonucci, 2009) en dicho caso el juego cumple con un papel relevante. Aunque en los primeros años de vida el infante no cuenta con profesores, materiales didácticos y evaluaciones, sí tiene la posibilidad de interactuar con otros niños, de imaginar, de explorar, de arriesgarse y de preguntar.

En este caso, el juego más que un elemento de distracción o de pasar el tiempo, puede convertirse en una herramienta que le permite al niño o a la niña proponer y considerar formas diferenciadas de ver el entorno que los rodea. Así como algunos adultos apelan a su imaginación y a sus conocimientos para resolver determinada situación de su cotidianidad, los niños también a través del juego imaginan escenarios, situaciones y actores que contribuyen a resolver sus interrogantes y sus aventuras. Si bien, las personas mayores de edad le asignan mayor seriedad o madurez a su actividad imaginativa, ambos actores (tanto los niños como los adultos) buscan a través de la actividad lúdica satisfacer sus necesidades e interrogantes. No obstante, en la monocultura del saber solo se considera válido el ejercicio imaginativo hecho por los adultos en la medida en que este contribuye a un interés y necesidad creada por dicho actor, mientras que lo hecho por el niño o la niña es observado como una actividad pasajera o en algunas oportunidades como una pérdida de tiempo.

¹ De acuerdo a (Brown, 2011) elementos como la vergüenza o el temor son universales y característicos del ser humano, por lo cual tratar de suprimirlos implica perder la capacidad de empatía y de conexión humana.

La monocultura del saber y del rigor también ha permeado la manera como los niños juegan e interactúan con su entorno. Para (Tonucci, 2009) en la actualidad los niños o las niñas están rodeados por diversos actores (padre, profesor, monitor, catequista, cuidador) que lo vigilan durante sus espacios de ocio y no le permiten que tenga la libertad de explorar, de experimentar y de sorprenderse. En efecto, el adulto ante el afán de proteger al infante, trata de anticiparse a responder lo que este quiere conocer por cuenta propia y a su vez le limita la posibilidad de equivocarse. Esto acentúa la jerarquía del sujeto mayor de edad que sabe y del menor ignorante que debe acudir a él constantemente para que le resuelva sus interrogantes y le genere un sentimiento de confianza.

Asimismo, el niño o la niña al no tener la posibilidad de explorar y de aprender de su entorno, tampoco tendrá la oportunidad de ser partícipe de la construcción de su ciudad. En tal sentido, las decisiones que se tomen alrededor de la recreación, la seguridad, la educación, el transporte y la alimentación (entre otros) estará exclusivamente a manos de los adultos, mientras que el infante actuará como mero receptor de las decisiones tomadas por los adultos. De esta manera, la monocultura del saber impedirá que los diferentes espacios donde se desenvuelven los niños y las niñas puedan pensarse y construirse desde su perspectiva y reflexiones, convirtiéndose en escenarios proyectados desde los intereses y necesidades de los adultos.

En este contexto, Tonucci (2009) considera que la ciudad pierde mucho en su construcción al no tenerse en cuenta la participación de los niños y las niñas. Según este autor, mientras que el adulto se muestra muchas veces conformista o resignado por realidad negativa de su entorno, para el infante, la solución es modificar dichas condiciones. De este modo, la inconformidad o la no resignación del niño o la niña, puede contribuir a que se piensen otras formas de ciudad, otras formas de convivencia y otras formas de participación basadas en el trabajo colaborativo, en la comunicación y en la manifestación abierta y espontánea de interrogantes y vulnerabilidades.

Lo anterior, entra en disputa con la monocultura del saber y del rigor en la medida en que no se depende del conocimiento de un solo actor, sino que se apela al intercambio de experiencias, intenciones y prácticas. De igual manera, los resultados obtenidos no se contemplan para favorecer a un único tipo de población, sino que se piensa en el beneficio colectivo, donde los adultos trabajan de la mano con los niños y las niñas y donde ambos tienen la oportunidad de poner a disposición de los demás sus saberes.

2.2. Monocultura del tiempo lineal

En esta monocultura, se considera que el desarrollo cognitivo, lingüístico, afectivo y social del niño y la niña es un proceso lineal, el cual requiere ser cultivado y potenciado a través del tiempo. De acuerdo al Ministerio de Educación Nacional (2009) este tipo de prácticas de los adultos hacia los menores de edad desconocen tres aspectos centrales que configuran el desarrollo del ser humano: 1.El desarrollo de los niños se caracteriza por un funcionamiento irregular con avances y retrocesos, 2.El desarrollo no tiene un principio definitivo y claro y 3.El desarrollo no posee una etapa final. En tal sentido, cualquier retroceso frente al lenguaje, los hábitos y conocimientos del infante, será observado por el adulto como algo negativo que hay que corregir.

De igual manera, se destaca que dicha monocultura resulta invasiva y transgresora para el niño o la niña, ya que no brinda la oportunidad de que el infante se desarrolle autónomamente y a su ritmo, sino que exige que modifique su comportamiento de forma abrupta. Por ejemplo, el infante puede recitar a la perfección determinada lección que aprendió en la escuela y a los días siguientes no se acuerda de esta. Esto mismo ocurre con el manejo de esfínteres, donde el menor de edad un día ejecuta sus necesidades fisiológicas en el sanitario sin la ayuda de nadie y de un momento a otro orina su ropa en la sala o en el salón de clase. En ambos casos, al considerarse que el desarrollo es un “proceso estable de etapas” al Ministerio de Educación Nacional (2009) se tiende a cuestionar a los niños por su descuido y retroceso, ocasionando en ellos frustración y molestia.

En la monocultura del tiempo lineal, se le exige al niño o a la niña que actúe en proyección a su adultez y no en acción de su presente. Esto quiere decir que la crianza del infante no está pensada en torno a la exploración y el disfrute de su niñez, sino para que adquiera los conocimientos y destrezas suficientes para su vida adulta. De esta forma, se pretende que de manera alineada “los niños, niñas y adolescentes hagan, alcancen, esperen, necesiten, sientan, les guste y sean lo que los cuidadores adultos quieren” (Posada, Gómez y Ramírez, p.297, 2008). De este modo, se pretende que en la medida en que el infante piense y actúe de manera similar al adulto, este primero tendrá mayor aceptación y encajará mejor dentro de la sociedad.

No obstante, el que al niño o a la niña le guste, sienta y necesite lo mismo que el adulto, no garantiza que tenga derecho a la misma participación que la persona mayor de edad. En efecto, la proyección del infante hacia la adultez en la monocultura del tiempo lineal solo se configura desde lo que espera y desea el adulto y no desde un rol igualitario entre ambos actores. De este modo, el niño o la niña continúa siendo un elemento carente de participación y a la espera de que las personas mayores de edad lo moldeen para que pueda ser un sujeto funcional en su entorno.

A su vez, Pavez (2012) afirma que asociar la infancia a un estado más cercano a la naturaleza que a la cultura, genera que se piensen a los niños y a las niñas como seres inferiores o salvajes, los cuales necesitan de una persona racional (el adulto) para que los eduque y los civilice. En tal sentido, se observa al niño como un objeto (ser en blanco, sin memoria, sin historia y sin tiempo) el cual no ha adquirido la capacidad de argumentar, de evaluar y de crear. Lo anterior, conlleva a que se considere que entre más rápido ingrese el infante a espacios civilizatorios (colegio o iglesia) mayor será la posibilidad de que tenga las herramientas necesarias para que pueda vivir y participar en la sociedad al ser mayor de edad.

En este contexto, ni siquiera cuando el menor de edad hace parte de las dinámicas de la escuela, se le considera idóneo para opinar y tener incidencia en su entorno. En tal caso, para la escuela resulta más idóneo el niño o la niña que se ajusta a las normas e intereses que allí se establecen. De esta manera, el infante que asiste a clase, que sabe la lección y que es disciplinado, es considerado como el estudiante ejemplar, mientras que aquel actor que refuta, que no participa en clase y que no cumple las normas establecidas puede terminar siendo relegado tanto por los adultos como por sus compañeros. Aquí, la misión de la escuela se enfocaría en formar futuros ciudadanos, cuya participación se limita a obedecer las reglas impuestas por la sociedad y cuya capacidad crítica y contestaría es mínima.

Lo anterior, a su vez se articula con la noción del niño o la niña como “futuro ciudadano”, donde se piensa que sólo hasta que este es mayor de edad se convierte en un verdadero ciudadano. En dicho caso, si bien el infante forma parte de la ciudad, se argumenta que carece de la madurez suficiente para opinar e incidir en las dinámicas de esta. De acuerdo a (Tonucci, 2009) al observarse al menor de edad como un proyecto de ciudadano (no como un ciudadano de hoy) no se le da la relevancia necesaria su opinión. En Colombia por ejemplo, se considera ciudadano a aquella persona que tiene vínculo jurídico, político y anímico con el Estado (Ministerio de Relaciones Exteriores, 22 de abril de 2020); si se aplican estos requisitos de forma literal, el niño o la niña al no poseer la mayoría de edad no ingresaría dentro de dicha clasificación. En efecto, este tipo de interpretaciones son las que pueden condicionar que el infante no tenga las garantías suficientes para decidir lo que considere más conveniente en cuanto a la relación con su entorno y su cotidianidad.

Esto se reafirma con la forma en que se muestra para el menor de edad el concepto de ciudad, donde esta es sinónimo de peligro, violencia y hostilidad, la cual es mejor evitar. A pesar de que el niño o la niña viven en la ciudad, esta los repele y los arrincona hacia sus viviendas, donde en algunas oportunidades tampoco pueden sentirse seguros. La ciudad de acuerdo a (Tonucci, 2009) ha elegido al adulto varón y trabajador como el sujeto ideal, relegando a mujeres, niños, discapacitados y pobres, ya que estos aportan muy poco a su desarrollo. De este modo, la ciudad no se articula al tiempo de los niños, porque no se presenta como un escenario propicio para los juegos, el aprendizaje, las preguntas, la seguridad y la interacción. En efecto, la ciudad al ser confeccionada por adultos se ha convertido en adulta, resistente a las dinámicas de los niños.

2.3. Monocultura de la naturalización de la desigualdad

En este tipo de monocultura las diferencias no son observadas como algo positivo que contribuye a resaltar la diversidad (de edad, género, gustos y saberes) sino como una excusa para profundizar las jerarquías y por ende las desigualdades de los distintos actores sociales. En las prácticas adultocéntricas, aunque se reconocen las diferencias existentes entre los niños y los adultos, estas no se emplean para incentivar el diálogo o el aprendizaje mutuo. Más bien, se convierten en instrumentos que buscan justificar el sometimiento del adulto hacia el infante.

Asimismo, en esta naturalización de la desigualdad, se busca suprimir o limitar las manifestaciones de amor, ya que estas son observadas como sinónimo de debilidad. En efecto, se tiende a considerar que aquel adulto o niño que demuestra afecto o que manifiesta emociones como el miedo o la tristeza es débil y carente de autoridad. Lo anterior, se acentúa aún más cuando la crianza se basa en nociones machistas, donde se considera que la única que puede demostrar sus sentimientos es la mujer, mientras que el hombre debe ser

fuerte, conflictivo y autoritario. Ante esto, se promueve el individualismo, la falta de empatía, la dominación del hombre hacia la mujer y se reafirma el oportunismo como características de una persona exitosa.

Una de las manifestaciones de la naturalización de prácticas desiguales de los adultos hacia los niños es la crianza basada en el autoritarismo. Según (Posada, Gómez & Ramírez, 2008) en este caso, el adulto se limita a dar órdenes e impartir castigos (psicológicos y físicos) como estrategia para inducir a la sumisión. El autoritarismo al desarrollarse de manera impuesta, por lo general emplea la violencia (en sus distintas expresiones) como método de legitimación. Asimismo, se caracteriza por buscar atacar "comportamientos indeseables" (Posada, Gómez & Ramírez, 2008) en lugar de proponer soluciones preventivas frente a determinado problema. Por ejemplo, si el niño o la niña tiene una calificación negativa en su colegio, la persona autoritaria acude al castigo y al maltrato como primera opción, sin considerar las diversas causas (personales, sociales, educativas e institucionales) que pueden originar dicha situación.

De igual manera, se naturaliza que el adulto es el que impone el orden, sin permitir la participación y la reflexión del infante. Al desarrollarse esto de forma constante, donde el adulto es el que sabe y el niño ignora, el adulto impone, el niño obedece, el adulto transmite, el niño recibe, el adulto habla y el niño repite De la Jara (2018) el menor de edad comienza a concebir dichas prácticas como algo normal que hace parte de su crianza y de su cotidianidad. Lo anterior no sólo limita que el infante pueda ser partícipe de lo que ocurre en su entorno, sino que estas acciones las replicará durante toda su vida, con personas que considere inferiores a él.

Por otro lado, es preciso destacar que, en esta monocultura, un elemento como el juego, donde el niño o la niña imita, explora, crea, interpreta y se comunica y que hace parte de su cotidianidad, no sólo es asumido por el adulto como trivial, improductivo e innecesario, sino que puede convertirse en una estrategia de manipulación y dominación. Autores como (De la Jara, 2018) afirman que en algunas oportunidades los adultos utilizan el juego para "premiar" al niño que obedece las reglas o que no ofrece mayor inconveniente. En otros casos, se castiga al niño con la restricción del juego, lo que conlleva a que no pueda manifestarse y desarrollar algo que le causa agrado y a su vez implica que el adulto acentúe su jerarquía sobre el menor de edad. En efecto, el utilizar al juego como forma de manipulación contra el infante incide en que estos se priven de la oportunidad de divertirse y que atributos como lo estético, la libertad, la belleza, el ritmo y la armonía (Huizinga, 1938) no se desarrollen a plenitud. En tal sentido, se observan sujetos incapaces de reflexionar, carentes de autonomía y con sentimientos de inferioridad.

Ahora bien, en la monocultura de la naturalización de la desigualdad no sólo se emplea la violencia como método de legitimación, también se puede apelar a prácticas sobreprotectoras. Según (Jiménez, 2011) la sobreprotección del adulto hacia el niño o la niña, más allá de afianzar el interés y el amor del padre con sus hijos, genera relaciones de dependencia. El adulto en dicho caso, en su afán de proteger al infante, trata de brindarle cosas o atención en exceso, impidiendo que este desarrolle la capacidad de decidir por sí mismo y de actuar de manera autónoma. En tal sentido, el menor de edad observará en sus padres (o en otros adultos) a aquel actor encargado de satisfacer sus deseos y necesidades, lo cual impedirá que este se convierta en un sujeto propositivo, crítico creativo y con las habilidades de manejar tanto el éxito como la frustración.

Teniendo en cuenta lo anterior, en la sobreprotección, el adulto se muestra como el actor jerárquico, el cual a través de su poder económico y de gestión, se encarga de la satisfacción de los deseos y necesidades del niño o la niña. Si bien, pareciera que en este tipo de prácticas el infante es quien decide lo que se hace y la persona adulta se limita a obedecerlo, en realidad existe una relación de dependencia por parte del menor de edad hacia su cuidador. Sin la actuación del adulto y sin su capacidad económica, el infante está imposibilitado de realizar determinadas acciones.

De igual manera, la sobreprotección del niño o la niña impide que este desarrolle su capacidad de reflexionar y cuestionar sobre lo que sucede a su alrededor, En efecto, en la medida en que el infante no tenga la posibilidad de interactuar con otros actores, de esforzarse y de equivocarse, posiblemente no identificará los conflictos, alcances y limitaciones que se presentan en su contexto. Dicha "zona de confort" puede ocasionar que el niño se convierta en un sujeto apolítico, el cual estará ajeno a las necesidades de su entorno.

2.4. Monocultura de la homogeneidad de pensamiento

En la monocultura de la homogeneidad de pensamiento, cuando la educación (en la escuela y en los diferentes escenarios donde se desenvuelve el niño o la niña) se desarrolla de manera estandarizada, resulta más práctico que los sujetos estén alineados en cuanto a discursos y acciones. Esto a su vez puede resultar conveniente

para los educadores y/o cuidadores, ya que implica destinar menos esfuerzos para garantizar que todos reciban determinada información. Lo anterior, a su vez, debe articularse con el sujeto que desde temprana edad se acoge a las reglas establecidas sin cuestionarlas, ya que esto lo configura y lo proyecta como un modelo de adulto ejemplar.

En esta monocultura, se busca justificar la homogeneidad al presentarla como referente o sinónimo de justicia, ya que si a todos los infantes se les trata y se les pide que actúen de la misma manera, se les estará observando como iguales, sin distinción, ni privilegios de ningún tipo. No obstante, y según Fundación para el Desarrollo de los Pueblos de Andalucía (2006) al tratar y concebir a todos los niños y las niñas como si fueran uno sólo, se encubren intereses, necesidades, gustos y dificultades personales, que son valiosas y que caracterizan el desarrollo de un sujeto. En efecto, dicha homogenización, más allá de implicar un trato equitativo, limita la emergencia de puntos de vista y de actuaciones diferenciadas, relevantes para la construcción de una sociedad diversa, creativa y comprensiva.

De igual manera, es preciso tener en cuenta que la homogeneidad de pensamiento se justifica tanto a través de estrategias coercitivas, como a partir de incentivos. En efecto, al buscar preparar al niño o la niña para su vida adulta, se debe reforzar su buen comportamiento con recompensas y su mal comportamiento con castigos. De este modo, el sujeto que, en espacios como su colegio, es disciplinado, participa en clase y es respetuoso con sus maestros, posiblemente recibirá felicitaciones de sus profesores y de sus padres (u otro tipo de beneficios materiales).

Esta monocultura de la homogeneidad de pensamiento a su vez posibilita que se justifiquen y se estimulen prácticas machistas, xenofóbicas y heteronormativas (entre otras) en la medida en que cualquiera que piense de manera diferenciada será considerado como problema. En tal sentido, cuando un niño o una niña manifiesta actitudes que van en contra del pensamiento homogéneo, puede sufrir cuestionamientos y rechazos de los diferentes actores que están en su entorno. Lo anterior a su vez puede ocasionar que cualquier tipo de discriminación o violencia en contra de quien actúe diferente será validada en la medida en que esta impida que se altere un orden establecido.

De otro lado, cabe mencionar que al estar alineado el pensamiento del niño con el del adulto, puede ocurrir que algunos elementos que caracterizan a los niños (el planteamiento de preguntas, la rebeldía y la manifestación de inconformidad) se limiten o se neutralicen. En dicho contexto, buscar que todos los niños piensen de la misma manera y que esta forma de pensar y actuar sea igual a la de los adultos, puede impedir que emerjan propuestas basadas en la crítica y en la necesidad de cambio. En tal caso, no se trata de hacer todo lo que el menor de edad dice o quiere, sino de brindar las garantías para que se manifiesten puntos de vista y que estos se analicen y dada su viabilidad se ejecuten. Lo anterior, buscando el mejoramiento de la calidad de vida, tanto de los niños, como de los adultos que los rodean.

Asimismo, la monocultura de la homogeneidad del pensamiento invita a que se acentúen silencios u omisiones de los niños y las niñas. En efecto, el infante puede optar por no manifestar lo que siente o vive para evitar así que las personas que lo rodean lo cuestionen o lo maltraten. Esto a su vez impide que se generen escenarios de diálogo, donde los sujetos manifiesten de manera abierta lo que piensan y que estén atentos a escuchar lo que quieren decir los demás. De este modo, se acentúa una relación jerárquica, donde prima lo que el adulto piensa y donde el niño o la niña debe permanecer en silencio.

No obstante, los silencios no solo se anclan a los niños y las niñas, ya que los adultos también pueden acudir a esta estrategia para mantener un pensamiento único y evitar así la manifestación de otras formas de pensar. En la medida en que se omite hablar de determinado tema en la escuela, en la familia y en la comunidad, se evita que el infante tenga la libertad de reflexionar, analizar y cuestionar las diferentes situaciones que acontecen en su entorno. Un niño empoderado, crítico y participativo, puede representar una amenaza para un contexto donde prime la homogeneidad de pensamiento, ya que no solo incentivará la reflexión en torno del rol de la niñez en su entorno, sino que brindará herramientas para cuestionar el orden dominante.

3. CONCLUSIONES

Si bien diversos actores consideran que la participación de los niños y las niñas es importante no sólo para el reconocimiento de sus derechos, sino como estrategia para la proyección de una sociedad más diversa, incluyente, segura, lúdica y empática, aún existen limitantes para garantizar que esta sea auténtica. En efecto,

aún en la actualidad existen diversas monoculturas (del saber y del rigor, del tiempo lineal, de la naturalización de la desigualdad y de la homogeneidad del pensamiento) que dificultan que el infante pueda expresar su opinión y pueda desarrollarse de manera auténtica en su entorno.

Lograr una participación auténtica del niño o la niña en su entorno, implica tener en cuenta que estos deben enfrentarse cotidianamente a condicionamientos adultocéntricos, donde muchas veces lo que dice y hace el infante es considerado como ausente o de poca relevancia. Aspectos como la edad del infante, sus conocimientos, su género, su manera de actuar y de expresar sus sentimientos, son instrumentalizados por el adulto, para acentuar relaciones desiguales de poder, donde este primero es quien toma las decisiones y el segundo las acata sin cuestionarlas. Esto, impide que el infante sea partícipe de las decisiones de su entorno y de las transformaciones positivas que se espera de este.

Si bien el niño o la niña puede que no domine determinados conceptos, que sea tímido o tímida o que en su escuela no sea el primero, es preciso considerar que lo que piensa y quiere es relevante y que esto puede contribuir al desarrollo de la sociedad. Es imperativo que no se busque homogenizar a los niños frente a su manera de pensar y de actuar, ya que esto impide que reflexione, se critique y se planteen diferentes formas de pensar la sociedad. Al identificar las diferentes ausencias a las cuales sometemos a los niños y las niñas de manera cotidiana, se podrán pensar estrategias de participación, que sean construidas con ellos y que garanticen su desarrollo integral.

Bibliografía

- Brown, B. (2011). El poder de la vulnerabilidad, Recuperado el 12 de mayo de 2020, de <https://palmirablog.files.wordpress.com/2011/02/brene-brown-sobre-el-poder-de-la-vulnerabilidad.pdf>
- De la Jara, I. (2018). Adultocentrismo y género como formas negadoras de la cultura infantil. *Revista Saberes educativos* (1), 47-67. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2018.51604>
- De Sousa Santos, B. (2006). *La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes*. Buenos Aires (Argentina): CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Fundación para el Desarrollo de los Pueblos de Andalucía. (2006). *Homogeneidad versus diversidad en educación*. Fundepa, Fundación para el Desarrollo de los Pueblos de Andalucía.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF, Ensayos Innocenti.
- Huizinga, J. (1938). *Homo ludens*. Buenos Aires (Argentina): Alianza.
- Jiménez, P. (2011). *Los efectos escolares de la sobreprotección infantil*. Campeche (México): Secretaría de educación, Universidad Pedagógica Nacional.
- López, J. (2009). *Proclama de Gabriel García Márquez*. Pereira (Colombia): Universidad Tecnológica de Pereira.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia*. Bogotá (Colombia): Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Relaciones Exteriores. Nacionalidad. Recuperado el 22 de abril de 2020, de https://www.cancilleria.gov.co/tramites_servicios/nacionalidad
- Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. Barcelona (España): *Revista de Sociología* (27).
- Posada, A., Gómez, J & Ramírez, H. (2008). Crianza humanizada: una estrategia para prevenir el maltrato infantil. *Acta Pediátrica de México*, 29 (5).

- Tonucci, F. (2009). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. Roma (Italia): Revista de Educación, número extraordinario, 147-168
- UNICEF. Convención sobre los Derechos del Niño. Derechos bajo la Convención sobre los Derechos del niño, Recuperado el 15 de abril de 2020, de https://www.unicef.org/spanish/crc/index_30177.html