



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Del paternalismo a la emancipación infantil: Un análisis
crítico del rol de la infancia en la sociedad

Autora

Sara Ramírez Soto

Director

Agustín Malón Marco

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2023

Índice

1. Introducción	3
2. Construcción de la niñez.....	4
3. Derechos de los niños y niñas	9
4. Emancipación infantil: liberándose del edadismo	16
5. Redefiniendo la educación para empoderar a la infancia	21
6. Puesta en práctica y nuevos escenarios.....	29
7. Conclusiones	31
8. Bibliografía	32

Del paternalismo a la emancipación infantil: Un análisis crítico del rol de la infancia en la sociedad

From Paternalism to Child Emancipation: A Critical Analysis of the Role of Childhood in Society

- Elaborado por Sara Ramirez Soto.
- Dirigido por Agustín Malón Marco.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de diciembre del año 2023
- Número de palabras (sin incluir anexos): 12849

Resumen

La cuestión de los derechos de los niños es un tema que, a primera vista, parece universalmente aceptado. Sin embargo, como en muchos ámbitos de la sociedad, una visión crítica es esencial para analizar profundamente la realidad de estos derechos y su implementación. Este trabajo de fin de grado tiene como objetivo explorar los derechos de los niños y niñas desde una perspectiva crítica, más allá de los marcos legales, desafiando la suposición de que la infancia tiene un acceso igualitario a un conjunto básico de derechos y a una participación plena en la sociedad. Abordaremos las complejidades y contradicciones que rodean la protección y promoción de niños y niñas, examinando las brechas y desafíos a los que se enfrentan en diferentes contextos sociales y culturales.

Palabras clave

Adultocentrismo, derechos de la infancia, edadismo, paternalismo, autonomía, emancipación.

1. INTRODUCCIÓN

Desde tiempos inmemoriales, la infancia ha sido una etapa de la vida humana que ha suscitado tanto interés como debate. La palabra “infancia” en su origen etimológico, derivada del latín “infans”, nos revela una antigua percepción que la vincula con la incapacidad de hablar. Al descubrir esta definición y constatar la persistencia de concepciones antiquísimas, me vi impulsada a adentrarme de manera más profunda en este tema. A lo largo de mi vida he sido testigo de numerosas causas y luchas sociales, y, últimamente, siendo más consciente de que la infancia parece ser un grupo social a menudo relegado al olvido. Esta revelación de la infravaloración de la niñez en nuestra sociedad me inspiró a llevar a cabo un análisis más exhaustivo de la evolución histórica y del papel de la infancia en nuestra sociedad.

Antes del siglo XX ya surgieron voces que abogaron por una reevaluación profunda de cómo la sociedad occidental concebía y trataba a sus niños. Este Trabajo de Fin de Grado se embarca en la tarea de explorar y analizar esta perspectiva crítica y liberadora en torno a la infancia. He decidido abordarlo mediante una revisión bibliográfica de autores que analizan la sociedad y tienen diferentes perspectivas sobre la evolución y el tratamiento de la infancia, lo que enriquecerá nuestro enfoque. En este contexto, el propósito de esta introducción es sentar las bases para comprender la estructura y el enfoque de nuestro trabajo que se divide en varios apartados, cada uno de los cuales aborda un aspecto fundamental relacionado con la reevaluación de la infancia y su papel en la sociedad.

Comenzaré con la evolución histórica de la concepción de la infancia, desde su origen hasta los debates y cambios significativos que ha experimentado en el último siglo. Se analizará la perspectiva que ha dado lugar a un enfoque en los derechos de los niños y niñas como sujetos con derechos en el presente, teniendo en cuenta las carencias de la Convención sobre los Derechos de Niño. A continuación, examinaré cómo estos principios se han aplicado en el contexto específico del Estado Español, explorando políticas y legislaciones relevantes. Se profundizará en los conceptos de adultocentrismo y edadismo que se refieren a la tendencia de la sociedad a favorecer a los adultos sobre los niños y a discriminar en función de la edad respectivamente. Analizaremos el movimiento a favor de la emancipación de la infancia que busca otorgar a niños y niñas un mayor control sobre sus vidas y decisiones. Al mismo tiempo, se abordará cómo esta reevaluación de la infancia ha influido en el ámbito educativo y cómo se han propuesto nuevos enfoques pedagógicos para, finalmente, evaluar cómo estos

principios se traducen en la práctica. Por último exploraremos los posibles escenarios futuros para la infancia en la sociedad occidental.

2. CONSTRUCCIÓN DE LA NIÑEZ

Comprender la concepción de la niñez a lo largo de la historia es esencial para contextualizar su lugar en nuestra sociedad. Desde la antigüedad hasta nuestros días, las percepciones y roles de los niños han evolucionado significativamente, influenciando nuestra educación, políticas sociales y valores. Esta evolución histórica nos permite apreciar cómo hemos llegado a la comprensión actual de la niñez y cómo moldeamos nuestro futuro. A lo largo de la historia se han ido dando diferentes visiones y conceptos de qué supone ser un niño.

Durante el siglo XVI los niños eran considerados adultos pequeños, según Ariès «la edad sólo da mayor tamaño físico y proporciona experiencia» (como se citó en Manrique, 2006 p. 64), participando de esta forma en la vida adulta e incluso vistiendo como ellos. Durante este tiempo se pensaba que los niños estaban siendo empujados a un proceso de madurez correspondiente a la edad adulta, lo que implicaba forzar este desarrollo sin considerar las etapas de maduración y sus diferencias individuales. Se hacía simplemente obligándoles al proceso para ser adultos, ya que el hecho de ser niño conllevaba adjetivos como incompleto, incompetente, débil, estar vacío de saberes y el adulto es quien determina quién es bueno y quién es malo (Tonucci, 1995). Esto lleva a la percepción de que los adultos son quienes determinan quién es bueno y quién es malo en función de cómo los niños se ajustan a las expectativas de la sociedad. Este concepto es el que consideraba a niños y niñas como propiedad de los adultos y, como un recurso económico. Algo que se puede observar durante el siglo XVI en Inglaterra donde niños y niñas entre 6 y 7 años ya trabajaban en tareas domésticas y a los 9 años trabajando como miembros del servicio en otras familias (Manrique, 2006).

Como sugiere Manrique (2006), otras visiones posteriores hablan del niño y de la infancia como un folio en blanco donde nada está escrito; no es ni malo ni bueno, ya que no posee conocimientos. Esta idea es postulada por Locke quién señalaba que todo el conocimiento es adquirido y producto de la experiencia. El niño era el producto de fuerzas culturales y ambientales, por lo que se buscaba ofrecerle mejores condiciones de vida y los refuerzos convenientes para así alcanzar su máximo desarrollo

Desde otra visión muy diferente, Burke señalaba que el estado de pecado de Adán era hereditario, por lo que afirmaba que «la naturaleza humana era mala y anárquica» (como se citó en Manrique, 2006 p. 64) y entonces era necesario ser restrictivo e instruir a los niños y niñas. Lo que conllevó una serie de medidas restrictivas para educar o instruir a la infancia. El adulto trataba al niño desde la desconfianza

Durante el siglo XVIII empiezan a verse cambios conceptuales. Los niños y niñas son vistos con bondad, como una característica innata, siendo así fuente de ternura y amor, correspondiendo a la necesidad de una protección, algo que durante este siglo quedaría al relevo de la familia. El concepto predominantemente occidental moderno durante el siglo XVIII empezaba a crear un imaginario de lo que son o deben de ser los niños, asignándoles así una naturaleza inocente e incompleta, que como señalaba Cambi que requiere de cuidado y atención (como se citó en Manrique, 2006). Es también durante este siglo donde surge la escuela con una concepción propia en la modernidad, entendiéndola como una forma de socialización y un tipo de «modelamiento» conductual del niño. Desde estas concepciones se establecieron los roles también para los adultos quienes asumirían el papel de cuidado y protección, y se crean las instituciones educativas que cumplirían las funciones de control y disciplina (Claux, 2005).

Continuando con lo relativo al papel de la familia en la infancia, en este mismo siglo XVIII según decía Arendt, «como el niño ha de ser protegido frente al mundo, su lugar tradicional está en la familia» (como se citó en Manrique, 2006), siendo la familia el espacio privado y protegido ante el mundo de los adultos y de la vida pública. Como afirma Malón (2021) de esta forma se ha conceptualizado el papel de los progenitores, tanto biológicos como adoptivos, como administradores interesados y temporales de la vida, seguridad y el bienestar de niños y niñas. La metáfora que describe a los padres como "administradores interesados" permitiría conciliar la prioridad de los derechos fundamentales del niño con el deseo de los padres de criar y educar a sus hijos de acuerdo con sus propias convicciones. Esta perspectiva también reconoce que los niños, hasta cierta edad, no pueden ejercer plenamente sus derechos y requieren asistencia. En este contexto, la paternidad no se limita a una relación biológica, sino que abarca el cuidado, la protección, la crianza, el apoyo, la orientación y la educación. Aunque en la mayoría de los casos los padres biológicos son los más adecuados y motivados para desempeñar estas funciones, no es la biología lo que define la parentalidad en su pleno sentido. Ser padre o madre implica asumir

la responsabilidad de guiar una vida, ya sea propia o adoptada, y de llevar a cabo todas las responsabilidades asociadas hasta que esa persona sea capaz de cuidarse y educarse por sí misma.

Es también gracias a este sentimiento moderno de lo que significa la infancia que se hace posible un discurso pedagógico como el presentado en el *Emilio* de Rousseau, donde se hace una clara diferenciación entre el niño y el adulto, centrándose en las características de los niños y niñas para, de esta forma, comprenderlo y protegerlo; se considera así el paso de la niñez a la etapa adulta como un proceso natural, el cual cabe respetar. En esta perspectiva, la educación se presenta como un vehículo que posibilita y promueve este proceso natural (Carassai 2003).

Rousseau parte de que los niños tienen una inclinación natural hacia la bondad. Sin embargo, admite la posibilidad de que algunos puedan comportarse de manera maliciosa, aunque considera que es poco probable. Su argumentación se basa en la falta de evidencia que respalde la maldad inherente en los niños y en la creencia de que cualquier maldad en ellos proviene de las condiciones educativas a las que están expuestos (Abreu, 2018). El autor introduce el concepto del 'amor de sí', que es la única pasión natural del ser humano y actúa como un deseo de dominación y supervivencia. Esta pasión no es inherentemente buena ni mala, sino que su bondad o maldad depende de las circunstancias y la educación que recibe el individuo (Abreu, 2018). Rousseau argumenta que la sociedad tiene un papel fundamental en la corrupción de los individuos y en la supresión de su bondad natural. Señala que el sometimiento comienza temprano en la vida, con prácticas como el uso excesivo de pañales, que limitan la libertad del niño. Esto envía un mensaje de sumisión y obediencia desde una edad temprana (Abreu, 2018).

Rousseau dividió la infancia en diferentes etapas. La primera etapa, que va desde el nacimiento hasta los dos años, es la fase en la que la educación debe seguir las normas de la naturaleza. Rousseau consideraba que en esta etapa, las madres desempeñaban un papel crucial en la educación de los niños, ya que podían alimentarlos mediante el amamantamiento. La educación debía incluir elementos como el trabajo, el respeto, el amor y la tolerancia. La siguiente etapa, que Rousseau llamaba la 'etapa de la naturaleza', abarcaba desde los dos hasta los doce años. Durante esta fase, los niños comenzaban a hablar y transmitir sus necesidades y deseos. Rousseau sostenía que la educación en esta etapa debía basarse en actividades constantes, en oposición a la tranquilidad de la vida adulta. Se promovía la participación activa del niño en su propio aprendizaje. La preadolescencia, que abarcaba de los doce a los quince

años, se centraba en asentar las bases culturales del joven y estimular su interés por el estudio. Rousseau abogaba por la enseñanza de oficios que permitieran a los jóvenes desarrollarse en el campo laboral, fomentando así su independencia y preparándolos para afrontar los desafíos de la vida adulta.

La adolescencia, que iba de los quince a los veinte años, era vista como la edad de la clemencia y la generosidad. En esta etapa se dejaban atrás los resentimientos y la venganza y se fomentaban valores como el amor al prójimo. Los jóvenes debían ser educados en literatura, historia, filosofía y otras disciplinas para que se convirtieran en ciudadanos críticos y participativos (Abreu, 2018).

Al dividir la educación en etapas, se reconoce que el desarrollo infantil es un proceso continuo y que las necesidades y capacidades de los niños cambian a lo largo de su crecimiento y al enfocarse en valores y virtudes específicos en cada etapa, se contribuye a la formación de ciudadanos con una sólida base ética y moral. Rousseau abogaba por una educación que respetara la naturaleza del niño y promoviera su desarrollo gradual, reconociendo la bondad natural de los niños. Su filosofía educativa influyó en gran medida la comprensión moderna de la niñez y la educación, y sigue siendo relevante en la actualidad (Abreu, 2018).

Desde aquí se construye a su vez el concepto de alumno y se establecen así las funciones de niños como alumnos y los adultos como maestros elegidos por el discurso pedagógico. Esto ha sido definido por Narodowski como la pedagogización de una parte de la sociedad y la infantilización de la pedagogía, proceso que se produce gracias a una alianza entre la familia y la escuela, entre padres y maestros. (como se citó en Manrique, 2006). Este proceso se refiere a la idea de que ciertas partes de la sociedad, como los niños, están siendo cada vez más influenciadas por la pedagogía o la educación. En otras palabras, la educación y la pedagogía están penetrando en diferentes aspectos de la vida de los individuos, especialmente en la infancia, lo que significa que se espera que los niños sean educados y socializados de cierta manera. Este proceso también implica, como se indica, que la pedagogía en sí misma se está volviendo más centrada en la infancia y en la educación de los niños, es decir, que la educación se está adaptando para satisfacer las necesidades y características de los niños. Estas teorías modernas del desarrollo, si bien muchas veces difieren en su contenido, concuerdan en que el ser humano tiene un crecimiento donde va desarrollando su pensamiento lógico, sus características emocionales y sociales.

En relación con la escuela y sus modelos educativos, estos se definen dependiendo de la concepción que se tiene de los niños. La sociedad actual considera que la educación de los niños y su crianza es un proceso preparatorio para el futuro, para ser adulto; no se valora el presente del niño; es decir, no se valora “ser” niño. Existe la creencia de que los conocimientos durante la infancia son limitados y simples y que las cosas importantes vienen después de la niñez. El niño no vale por lo que es, sino por aquello que será cuando crezca y sea adulto. A causa de este pensamiento, en el sistema escolar nos encontramos que, en muchas ocasiones, los y las docentes de cada nivel tienen temor de lo que pensarán sus compañeros de un nivel curricular más alto y, a su vez, nadie está contento de aquello que han realizado los maestros que lo han antecedido, porque se acepta desde el sistema educativo que las cosas importantes no se dan durante la infancia, sino que vendrán después (Tonucci 1995).

Parece en muchas ocasiones que la escuela pretendiera igualar y homogeneizar, porque quien razona y piensa de forma crítica o quien comete errores y equivocaciones, se suele interpretar como alguien que ya no es lo esperado y en el niño o niña, en este caso, como un retroceso en el desarrollo. La escuela evita el error olvidando que el error es algo inherente, es un acto personal y valioso. El problema, por lo tanto, es creer que la infancia es una etapa del desarrollo humano vinculada solo con la edad y relacionada exclusivamente con la biología y a la naturaleza humana (Manrique, 2006).

En la sociedad actual la percepción de la niñez sigue evolucionando. Se han hecho avances en la comprensión de la diversidad de experiencias infantiles, reconociendo que la infancia se vive de manera diferente según el contexto social, económico y cultural. Los enfoques de crianza también están cambiando, promoviendo la idea de respetar la autonomía y la individualidad de los niños (Claux, 2005).

De esta manera, se puede afirmar que a lo largo de la historia se han reconocido diferentes concepciones de infancia y que la aparición de uno, no implica necesariamente la desaparición de los anteriores. Es más, se podría decir que en una sociedad pluralista como la nuestra, estos conceptos de niño coexisten, aunque nos parezcan contradictorios o que incluso, a veces, pueden tener consecuencias negativas en los niños y niñas.

Por lo tanto, la noción de lo que se entiende por infancia no puede ser definida como una entidad fija, sino que más bien hay que entenderla desde una perspectiva histórica y, en consecuencia, cambiante. La infancia es un constructo social que tiene determinadas

características, pudiéndose definir entonces desde diferentes marcos. En ellos hay que considerar varias perspectivas: perspectiva de género, económicas, geográficas, las diferencias sociales, aspectos culturales, tipo de familia o el momento histórico en el que nos encontramos entre otros. Esta diversidad de perspectivas explicaría no sólo la evidencia de los diversos conceptos que se pueden dar de infancia, sino también el trato que la sociedad da a los niños y las niñas.

3. DERECHOS DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

Para continuar con el papel y como entendemos a los niños y niñas, es esencial hablar de sus derechos. Para ello, es crucial mantener una visión crítica de cara a analizar sus limitaciones y desafíos actuales de los derechos infantiles. Para ello como nombra Picontó (2016) se tendrá en cuenta la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas de 1989, ya que han transcurrido más de 30 años desde su aprobación, y las realidades de las infancias quedan al margen de la infancia ahí recogida. Añadido a esto, es importante incorporar una perspectiva de género en este discurso de los derechos infantiles, ya que a la vista está la realidad de la diferencia a nivel social, cultural y económica entre ambos géneros.

Ya desde finales del siglo XVIII se puede empezar a registrar una protección de la infancia en el sistema político tanto de EEUU como de Europa, esbozos de lo que acabaremos viendo en los sistemas actuales. Como se ha mencionado con anterioridad, esto se debe a que durante el siglo XVII se generaliza el concepto de la moral, lo que significa que la sociedad comenzó a prestar más atención a lo que se consideraba moralmente correcto e incorrecto, y se volvió más consciente de la fragilidad de la niñez, apareciendo así la debilidad del niño. Cambia también el concepto de familia alrededor del niño, comenzando así a dibujarse las primeras líneas de lo que será el núcleo familiar patriarcal, dejando de ser la familia únicamente una institución jurídica ya que antes su función principal, la mayoría de veces, era la de cumplir con las normas legales y responsabilidades relacionadas con la herencia, el matrimonio, la propiedad, etc. La familia no se veía necesariamente como una unidad emocional o de crianza, sino más bien como una entidad legal. Apareciendo la potestad del Estado ante el maltrato infantil, su protección o la acogida de niños huérfanos o abandonados (Picontó, 2016).

Este proceso, eventualmente, conducirá a la idea de que los derechos e intereses de los niños y adolescentes merecen ser protegidos y asegurados. Es así como surgen las leyes de protección de la infancia promulgadas a finales del siglo XIX y principios del XX que

quedaron plasmadas en la Declaración sobre los derechos del niño de 1924. En el año 1919, Eglantyne Jebb, una destacada activista británica (1876-1928), junto con su hermana Dorothy, estableció la organización Save the Children. Esta entidad experimentó un rápido crecimiento y, para el año 1920, dio lugar a la formación de la International Save the Children Union (Unión Internacional de Socorro a los Niños) con su sede en Ginebra. Fue Eglantyne Jebb quien redactó la primera Declaración de los Derechos del Niño en 1923 y que es ampliamente conocida como la Declaración de Ginebra. Esta declaración fundamental se componía de cinco principios que establecían que "la humanidad debe ofrecer a los niños lo mejor que pueda". Estos principios, posteriormente, se convirtieron en derechos y garantías concretos en la Convención sobre los derechos del niño de 1989. Esta Convención, aprobada el 20 de noviembre de 1989 y en vigor desde el 2 de septiembre de 1990, se ha ratificado prácticamente por todos los Estados, con la notoria excepción de los Estados Unidos. Su objetivo principal es la realización de los derechos de los menores en el sentido más amplio de la expresión. Por todo esto, las últimas décadas del siglo XX son una inflexión esencial en el discurso práctico de los derechos de la adolescencia y la infancia. (*Save the Children presenta la biografía de Eglantyne Jebb, fundadora de la organización e impulsora de los derechos del niño*, 2023)

Los derechos consagrados en la Convención representan un ideal social que establece la posición de niños y niñas en la sociedad, así como la distribución de roles entre el Estado y la familia para asegurar el ejercicio de sus derechos. Desde esta perspectiva, la Convención puede verse como el resultado de un proceso continuo que termina en el pleno reconocimiento y aplicación de los derechos de los niños a nivel internacional y nacional. Por lo tanto, la Convención sigue siendo el instrumento internacional más significativo en la promoción de los derechos de la infancia. Su aprobación por la Asamblea General de las Naciones Unidas marcó un cambio de paradigma al dejar de ver a los menores como meros receptores de protección legal por parte de adultos y autoridades, para considerarlos como sujetos de derechos. No obstante, este modelo de derechos infantiles merece, un análisis crítico después de más de treinta años de su adopción. Es esencial cuestionar cómo la Convención representa diferentes concepciones de la infancia y cómo algunas de estas concepciones pueden haber quedado excluidas debido a factores culturales, sociales y antropológicos. Desde esta perspectiva, la identidad del niño implica aspectos como el género, la orientación sexual, el origen nacional, la religión, así como la identidad cultural y la personalidad (Picontó, 2016).

Primeramente, este enfoque culturalmente homogéneo de la infancia en los Estados democráticos del bienestar puede tener efectos negativos. Por ejemplo, como señala Reyes la definición legal que considera que un niño o niña está "solo o abandonado" se basa en la noción de que la verdadera infancia está vinculada a la vida familiar y doméstica, lo que excluye a las "otras infancias" que viven al margen de esta concepción dominante, desconectadas de sus familias y responsabilizadas de sí mismas (como se citó en Picontó, 2016).

La palabra "hegemónico" proviene de la raíz "hegemonía" y se refiere a la situación en la que una entidad o grupo ejerce un control dominante o una influencia preponderante sobre otros aspectos o grupos relacionados. Por lo tanto, cuando se habla de "una forma homogénea", se hace referencia a la visión culturalmente dominante o predominante de la infancia en los Estados democráticos del bienestar que puede tener efectos negativos al excluir a aquellos que no encajan en esta concepción dominante, como "las otras infancias" que viven al margen de la vida familiar y doméstica. Esto es importante para reconocer que no todos los niños tienen experiencias y contextos de vida similares, siendo necesario considerar estas diferencias culturales, sociales y económicas en la percepción y tratamiento de los derechos infantiles.

Por otro lado, ciertas corrientes relacionadas con la sociología de la infancia son críticas y argumentan que la definición legal y singular de "niño" es limitada y excluye otras formas de ser niño en el mundo, lo que dificulta que las respuestas legales se adapten a la diversa realidad en la que viven muchos niños y niñas. A su vez para Gaitán y Liebel abordar adecuadamente los derechos de los niños, es esencial considerar las diferentes concepciones de la infancia y reconocer que las políticas y leyes deben traducirse para ser compatibles con las diversas tradiciones, prácticas locales y experiencias de infancia (como se citó en Picontó, 2016). Esto requiere tener en cuenta no solo los derechos formales de los niños, sino también las interrelaciones y obligaciones mutuas que experimentan en sus comunidades y con los adultos.

Es por esto que algunos académicos argumentan que la Convención sobre los Derechos del Niño se basa en conceptos occidentales de infancia y derechos, lo que limita su aplicabilidad a otras culturas y comunidades que tienen concepciones diferentes de la infancia. Concretamente, en palabras de Cordero, con la realidad de una infancia "europea y americana" e "individual" (como se citó en Picontó, 2016). También se ha discutido si los derechos de los

niños deberían considerar no solo el bienestar de estos, sino también su participación en las decisiones que afectan sus vidas.

Un claro ejemplo de todo lo nombrado anteriormente y esa homogeneidad en la Convención sería el "interés superior del niño". Como se establece en el artículo tercero de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), es un principio fundamental que guía el cumplimiento de las obligaciones de los agentes corresponsables que trabajan con niños, niñas y adolescentes. Este principio refleja la integralidad de la doctrina de los derechos de la infancia y su estrecha relación con la doctrina de los derechos humanos en general. Es importante comprender que este principio no se formula en términos absolutos, sino que se considera una "consideración primordial" significa que, este principio no debe interpretarse de manera absoluta o inflexible en la toma de decisiones y acciones que afectan a los niños, niñas y adolescentes, se debe priorizar su bienestar y sus derechos, pero esto no implica que se excluyan automáticamente otros derechos o intereses (Galvis, 2009).

El "interés superior del niño" tiene un doble papel: actúa como un principio rector que guía la actuación de las personas y entidades públicas y privadas en relación con los niños; al mismo tiempo, es un principio que desempeña una función mediadora en situaciones de conflicto entre los derechos de los niños y los de las personas adultas. (Galvis, 2009).

Sin embargo, una visión crítica del "interés superior del niño" debe reconocer que su aplicación no siempre es sencilla. La interpretación y aplicación de este principio pueden variar según el contexto cultural, social y económico, lo que plantea preguntas sobre quiénes son los adultos que determinan este "interés superior" y si sus decisiones siempre reflejan de manera adecuada las necesidades y perspectivas de los niños. Además, es importante cuestionar si la priorización del "interés superior del niño" en ciertos casos puede resultar en la limitación de la participación y autonomía de los niños en asuntos que les conciernen. Por lo tanto, el interés superior del niño implica tener en cuenta las circunstancias específicas de cada niño, incluyendo sus características individuales, contexto social y cultural, identidad y participación en la toma de decisiones, reconociendo la diversidad de concepciones de la infancia y la necesidad de adaptar los derechos de los niños a estas realidades diversas (Galvis, 2009).

Continuando con esta visión crítica, es esencial reconocer la necesidad de incorporar una perspectiva de género en la discusión sobre los derechos de los niños, dada la realidad social,

económica y cultural que frecuentemente discrimina a las niñas en diversos ámbitos, como el familiar, sanitario, educativo y laboral (Rubio, 2016, p. 245). En este sentido, comparto plenamente la opinión de Rubio, quien sostiene que es fundamental abordar de manera explícita los derechos de las niñas al analizar la Convención sobre los Derechos del Niño o cualquier otro marco de estudio relacionado con los derechos de la infancia y adolescencia (Rubio, 2016, p. 245).

En el proceso de elaboración de la Convención sobre los Derechos del Niño, los estudios feministas y de género expresaron preocupación por cómo la protección de los derechos de la infancia podría, en última instancia, restringir los derechos y el empoderamiento de las mujeres. También destacaron la falta de referencia a problemas que afectan especialmente a las niñas, como el matrimonio infantil o la realización de trabajos domésticos que generan divisiones de género en el trabajo infantil. En términos generales, las circunstancias que afectan a las mujeres también repercuten de manera significativa en las niñas, como es el caso de la feminización de la pobreza. Esto conduce a que las niñas enfrenten una doble discriminación debido a su edad y género (Rubio, 2016, p. 259).

En resumen, la Convención sobre los Derechos del Niño es una herramienta que también nos permite reflexionar sobre la cultura adulta y los poderes establecidos en sociedades adultocéntricas. Al reconocer el derecho de los niños a participar, estamos asumiendo la responsabilidad de garantizar que esto sea un derecho consagrado y no algo excepcional en la vida cotidiana de una comunidad. Es, además, fundamental abordar los derechos de las niñas desde una perspectiva de género en diversas áreas, teniendo en cuenta las discriminaciones y desigualdades que enfrentan debido a su edad y género. Estas consideraciones son esenciales para garantizar una protección efectiva de los derechos de la infancia y adolescencia en general y de las niñas en particular (Rubio, 2016, p. 245).

No obstante, es fundamental adentrarse en un análisis más detallado y específico de cómo estos principios y derechos han sido implementados en el contexto del Estado español a lo largo del tiempo. En el Estado español se han observado tres fases distintas en la evolución de los derechos de los niños como parte integral del Estado de Derecho. La primera de estas etapas se remonta a la creación del Estado Social y de Derechos en 1978. En este período, se buscó legislar y regular asuntos sociales, económicos y políticos desde una perspectiva basada en el derecho, así como gestionar los principios de universalidad en la sociedad. Los niños y

adolescentes se incorporaron como ciudadanos a través de políticas de provisión y protección basadas en el discurso del bienestar. Se presenció, por lo tanto, una apertura política hacia las normativas internacionales relacionadas con los derechos de los niños. Este proceso impulsó la expansión de los derechos de la infancia, respaldada por los principios fundamentales de igualdad. En esta fase inicial se puso énfasis en la noción de bienestar social de los niños, en lugar de considerar a los niños como sujetos independientes con derechos propios. Como resultado, se produjo un aumento en la intervención gubernamental en áreas que históricamente se habían asociado principalmente con la infancia (Ramiro, 2016).

Sin embargo, se los consideró ciudadanos delegados, principalmente como hijos de ciudadanos españoles, lo que se tradujo en derechos y protecciones otorgados por su pertenencia a una familia. El Estado se convirtió en un regulador del orden social a través del bienestar social, y esto marcó un cambio significativo en la construcción y gestión de la infancia. Se pasó de un modelo paternalista de la infancia, característico del período franquista, a un modelo proteccionista, donde se consideraba al niño como sujeto de derechos en el contexto del bienestar social (Ramiro, 2016)

La década de 1980 vio cambios significativos en el mercado de trabajo y la estructura familiar, lo que llevó a reformas legales destinadas a abordar estas transformaciones y regular la posición de los niños en la sociedad. Esto se reflejó en la Ley 1/1981, de 6 de abril, de Reforma del Código Civil en materia de filiación, patria potestad y régimen económico del matrimonio, que reguló asuntos relacionados con la filiación y la patria potestad en España. La legislación se centraba en los derechos y protecciones otorgados a los niños por su pertenencia a una familia y en la noción de bienestar social de los niños. Se buscó garantizar la igualdad de derechos y oportunidades en educación, lo que culminó en la Ley Orgánica 8/1985. Esta ley también reflejó la tendencia creciente de separar al niño de la familia al otorgarle un estatus individual como sujeto de derechos en el sistema educativo (Ramiro, 2016).

La segunda etapa de este desarrollo discursivo comenzó en 1990 cuando España ratificó la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas en respuesta a presiones a nivel internacional. En este período se llevaron a cabo cambios significativos en el ámbito político y legislativo con el objetivo de reconocer a la infancia como un fenómeno social relevante y al niño como un sujeto con derechos autónomos.

La Convención se convirtió en parte del ordenamiento jurídico español y se priorizó el enfoque de derechos de los niños. Para dar cumplimiento a la Convención, se promulgó la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, que estableció un marco legal para garantizar la protección de los derechos de los niños en España. Esta ley resaltó la importancia de considerar a los niños como sujetos con derechos propios y autónomos, independientemente de su relación con la familia (Ramiro, 2016).

Finalmente, en la tercera y última etapa, las políticas relacionadas con la infancia en España comenzaron a incorporar la idea de que los niños son competentes y ciudadanos en desarrollo. En esta fase, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, estableció el marco legal para el sistema educativo en España. Esta ley reflejó la tendencia creciente de separar al niño de la familia al otorgarle un estatus individual como sujeto de derechos en el sistema educativo. Además, se crearon marcos legales regionales que promovieron la participación de los niños en el ámbito local. De esta forma, se vio reflejada la promoción de la participación activa de los niños en asuntos que les afectan. Por ejemplo, se impulsó la creación de los Consejos de Participación Infantil en diversas regiones de España, que permiten a los niños expresar sus opiniones y contribuir a la toma de decisiones en cuestiones que les conciernen. Todo esto fue el resultado de una creciente regulación de los gobiernos sobre temas relacionados con la infancia y de consideraciones internacionales al respecto (Ramiro, 2016).

4. EMANCIPACIÓN INFANTIL: LIBERANDOSE DEL EDADISMO

La emancipación de la infancia es un proceso fundamental para garantizar que niños y jóvenes tengan la oportunidad de desarrollarse plenamente y ejercer de manera autónoma e igualitaria sus derechos. Sin embargo, este camino hacia la emancipación se ve obstaculizado por fenómenos arraigados en la sociedad, como el edadismo, el adultocentrismo y el paternalismo. El término edadismo (ageism en inglés) fue introducido en 1969 por Robert Butler, un gerontólogo estadounidense y el primer director del Instituto Nacional del Envejecimiento de los Estados Unidos. A pesar de que el edadismo ha estado presente a lo largo de los siglos en diversos contextos y culturas, el concepto en sí es relativamente novedoso y aún no está presente en todos los idiomas. Esta situación puede dificultar la sensibilización de las personas sobre este fenómeno social y su promoción para el cambio. En algunos idiomas se dispone de un término específico, como el español edadismo o edaísmo y

el francés *âgisme*, que en tiempos recientes se han comenzado a utilizar de manera más extensa. La adopción de una palabra universal para describir el edadismo en todos los idiomas podría servir como un punto de partida para aumentar la conciencia y promover el cambio en todas las naciones (Butler, 1969). A pesar de que el edadismo abarca cualquier estereotipo, prejuicio o discriminación basados en la edad, existen otros términos que también se han utilizado para referirse al edadismo dirigido hacia niños y jóvenes, como los conceptos de *adultism* (adultocentrismo). En el caso del adultocentrismo, este se centra en la preferencia y valorización de la perspectiva adulta sobre la de los jóvenes o niños; y el edadismo se refiere a la discriminación basada en la edad que puede afectar tanto a personas mayores como a personas más jóvenes. Ambos conceptos tienen un impacto significativo en la vida de las personas y pueden perpetuar desigualdades basadas en la edad si no se abordan adecuadamente (Organización Mundial de la Salud, 2021).

Es importante tener en cuenta que el término "edadismo" en relación con los niños no es tan común como su aplicación a las personas mayores. Sin embargo, en general se refiere a prejuicios y discriminación basados en la edad que afectan a los niños y su capacidad para participar plenamente en la sociedad y ejercer sus derechos. Kathleen Woodward autora de "Statistical panic: cultural politics and the poetics of the emotions". Define el edadismo como la tendencia a subestimar o desvalorizar las perspectivas, las voces y las experiencias de los niños debido a su edad.

Para abordar adecuadamente el edadismo, ya sea dirigido hacia personas mayores o hacia niños y jóvenes, es esencial promover una conciencia pública sobre este fenómeno y trabajar hacia la eliminación de los estereotipos y prejuicios basados en la edad en todas las áreas de la sociedad. Además, la adopción de un término universal para describir el edadismo en todos los idiomas podría servir como un punto de partida para aumentar la conciencia y promover el cambio en todas las naciones (Butler, 1969).

Para una comprensión más precisa de cómo estos dos conceptos impactan a diversos grupos de edad en la sociedad, es esencial distinguir entre ellos. Podemos basarnos en el reconocimiento social; el edadismo infantil, aunque recibe menos atención que el edadismo hacia las personas mayores, ha comenzado a ser destacado en las conversaciones sobre los derechos de niños y jóvenes. Por otro lado, el adultocentrismo es ampliamente reconocido y a menudo pasa desapercibido en la sociedad debido a su arraigada presencia en las estructuras

de poder (Hill, 2016). Esta forma de discriminación puede influir en la toma de decisiones que afectan a los niños y los jóvenes, y a menudo se manifiesta en la falta de reconocimiento de sus opiniones y necesidades (Hill, 2016).

El adultocentrismo es un fenómeno que encontramos en nuestra cultura, el cual se manifiesta a través de diversas creencias y prácticas que subestiman y marginan la voz y las experiencias de niños, niñas y jóvenes. Este sistema puede observarse en varios aspectos de la sociedad y tiene un impacto significativo en la vida de los más jóvenes y niños. En este marco, hablar o pensar en la juventud nombra Quapper que suele ponernos en referencia inmediata a un “problema social”, a una “etapa transitoria de la vida”, y en el mejor de los casos, a “un grupo social que necesita ser atendido”

Este fenómeno puede desembocar en diferentes realidades, creando una serie de desigualdades vividas por los jóvenes y la infancia entre las que encontramos, por ejemplo, la supremacía de la perspectiva adulta. Como señala Allan G. Johnson, el adultocentrismo da por sentado que las experiencias y perspectivas de los adultos son las más importantes y válidas. Esto se ve reflejado en opiniones adultas y en la toma de decisiones en ámbitos como la política. De esta forma, jóvenes, niños y niñas pueden sentir que sus voces no son tenidas en cuenta y que deben adaptarse a las normas establecidas por los adultos y para adultos. Otro rasgo del adultocentrismo sería la desvalorización de la experiencia juvenil. El adultocentrismo funciona como un sistema de opresión que minimiza las voces y experiencias de los jóvenes. Esto se manifiesta en la falta de reconocimiento de los logros y conocimientos de los jóvenes. Por ejemplo, los adolescentes a menudo enfrentan estereotipos negativos que los retratan como irresponsables o inmaduros. Y también se ha señalado la autoridad del adulto: la superioridad en conocimiento y habilidades de los adultos que lleva a una dinámica de poder en la sociedad similar al patriarcado. Los adultos suelen tener el control en las situaciones familiares, educativas y legales. En un ejemplo más práctico, es el adulto quien hace la elección del colegio o la participación en actividades extraescolares de los más pequeños. Con la objetivación de la niñez; el adultocentrismo lleva a ver a los niños como objetos pasivos que necesitan de cuidado y, por lo tanto, control. Por ejemplo, en la formulación de políticas relacionadas con la educación, los niños no tienen una voz.

Pueden encontrarse también similitudes entre este sistema adultocentrista con el patriarcado. Para entender la similitud se va a definir brevemente el significado del patriarcado.

Fontenla (2008) explica que el patriarcado, en sentido literal, se refiere al gobierno de los padres. Históricamente este término ha sido utilizado para describir una estructura social en la que la autoridad recae en el varón jefe de familia que controla el patrimonio y a los demás miembros de la familia. Esta estructura social asigna un papel pasivo a las mujeres y a los hijos en una jerarquía liderada por los hombres (Fontenla, 2008).

Estudios históricos indican que tanto el adultocentrismo como el patriarcado emergen a partir de la definición de la propiedad privada como base económico-política y la priorización de la familia monogámica. En este contexto, se establece una jerarquía interna liderada por el hombre, relegando a las mujeres y a los hijos a roles secundarios y pasivos. Estas ideas se sustentan en ideología y religión, lo que da lugar a instituciones como la iglesia, la escuela y las leyes que perpetúan esta estructura a lo largo del tiempo (Fontenla, 2008).

Es evidente que esta definición de roles y relaciones se basa en una estructura jerárquica vertical, donde las diferentes posiciones tienen valores y estatus distintos. Resulta esencial recordar que las niñas, niños y adolescentes se moldean como individuos a través de procesos de socialización que involucran prácticas, normas y patrones establecidos por el orden social en el que se encuentran. En este contexto, instituciones sociales y políticas como la familia, la escuela y las leyes desempeñan un papel fundamental en la transmisión de los imaginarios colectivos que modelan y disciplinan a las personas (Fontenla, 2008).

Un ejemplo claro de todo esto y presente en la actualidad sería el matrimonio infantil: En algunas comunidades, las niñas a menudo son casadas a edades tempranas sin su consentimiento. Esto ejemplifica cómo el patriarcado, que coloca a los hombres en posiciones de autoridad, permite que los adultos, principalmente hombres, tomen decisiones sobre el matrimonio de las niñas. Al mismo tiempo, el adultocentrismo se manifiesta al negar a estas niñas su voz y su capacidad para tomar decisiones sobre su propio futuro (Quapper, 2016).

El Estado capitalista en el que nos encontramos es también una pieza clave en la reproducción y perpetuación de las relaciones de dominación presentes en el sistema de dominación múltiple, incluyendo el adultocentrismo. Este Estado materializa el proceso de socialización capitalista, que influye en la forma en que las nuevas generaciones comprenden y se relacionan con el mundo que les rodea. Por lo tanto, el estudio de esta dinámica es asimismo esencial para comprender cómo se perpetúan las estructuras de poder en la sociedad actual (Poggi, Serra, Carreras, 2021).

Es innegable que un cierto grado de paternalismo, es decir, de autoridad sobre la vida de los hijos o niños en general, es legítimo y necesario. Sin embargo, a veces se acusa a los padres de ser en exceso paternalistas. Esto sucede cuando no se tiene en cuenta el desarrollo gradual de los niños, desde la total indefensión y dependencia hasta la plena autonomía. Acusar de paternalismo implica tratar al hijo de manera que no se corresponde con su etapa de desarrollo actual, imponiéndole decisiones que ya podría o debería tomar por sí mismo "por su propio bien". Esto a menudo conduce a una sobreprotección que impide al niño tomar riesgos y aprender de sus errores, lo que podría obstaculizar su desarrollo hacia la autonomía y la responsabilidad. La tensión entre la dependencia y la independencia, entre el paternalismo y la autonomía del niño, es siempre una cuestión de grado y está sujeta a interpretaciones sobre lo que es posible y deseable. La pregunta clave es hasta qué punto un niño debe tener la capacidad de tomar decisiones autónomas sobre su vida, educación, relaciones y valores, así como participar en decisiones colectivas que afecten a la comunidad (Malón, 2021).

Esta idea se refleja en la patria potestad, una figura jurídica que otorga a los padres el poder de tomar decisiones en la vida de sus hijos. En el pasado, en el derecho romano, este poder llegó incluso a incluir el derecho de vida o muerte sobre los descendientes por línea paterna. Sin embargo, esta visión extrema del poder paterno ya no es aceptable en la actualidad.

La patria potestad sigue existiendo en nuestro sistema legal y se define generalmente como el conjunto de derechos y deberes que la ley otorga a los padres en beneficio de sus hijos para cumplir con sus responsabilidades hacia ellos (García, 2013 p. 13). En otras palabras, el ejercicio de este poder se justifica en función del bienestar de los hijos, como mencionamos con anterioridad al hablar de los padres como administradores interesados de ese bien. Esto debe equilibrarse con los legítimos intereses de los padres en educar a sus hijos de acuerdo con sus creencias y valores. De la misma manera que el género, la clase social y la pertenencia étnica, la edad representa una categoría social en nuestra sociedad que conlleva una específica clasificación por grupos con derechos y deberes que van más allá de las leyes vigentes porque forman parte de las representaciones sociales de la edad y la generación (Malón, 2021)

Se ha propuesto una idea que desafía la típica definición centrada en los adultos. En lugar de ver la juventud como un proceso natural determinado por el desarrollo de los jóvenes, se considera que sus características principales son influenciadas por el entorno social, político,

cultural y económico en el que viven. En otras palabras, lo que una sociedad específica considera como infancia o juventud está determinado en gran medida por el contexto en el que se encuentra, más que por factores biológicos. Esta perspectiva es respaldada por pensadores como Bourdieu y Mead (como se citó en Quapper, 2016). De esta forma, aspectos identitarios como la clase social de pertenencia, el género, el origen racial, la pertenencia territorial, la adscripción cultural, entre otros, tienen un peso significativo en los procesos de conformación de identidad y en la experiencia de hacerse joven. Esta perspectiva constituye un avance significativo respecto del anterior, pero esto no implica necesariamente una garantía de que se logre ir más allá de las miradas adultocéntricas ya señaladas. Ya que en muchos casos se reiteran las lógicas de dominio en la visión adultocéntrica que ven a las y los niños, niñas y jóvenes, como sujetos sin poder, en “espera” para un futuro en el que lograrán hacerse socialmente adultos

En un mundo en constante cambio y evolución, se hace cada vez más evidente la necesidad de reevaluar la posición de los niños, niñas y jóvenes en la sociedad. Por todo lo nombrado con anterioridad, es obvio que los niños, niñas y adolescentes no son considerados protagonistas ni se les reconoce como un colectivo influyente en la historia. Además de que no se les concede el papel de participantes activos en los procesos políticos cruciales relacionados con la estructuración de las comunidades, los pueblos y la sociedad en su conjunto.

5. REDEFINIENDO LA EDUCACIÓN PARA EMPODERAR A LA INFANCIA

Numerosos movimientos sociales están dedicados a lograr la igualdad y la justicia social. Es esencial que también pongamos atención en la emancipación y la autonomía de las nuevas generaciones. Al igual que otros grupos luchan por sus derechos, empoderar a los jóvenes es un paso crucial hacia una sociedad verdaderamente equitativa y consciente de sus valores. De esta forma se les da la oportunidad de participar activamente en la sociedad y abogar por sus derechos. Esto contribuirá a esta sociedad equitativa al garantizar que todos tengan voz y agencia en la toma de decisiones y la promoción de la justicia. Esto no solo beneficia a los jóvenes individualmente, sino que también enriquece la sociedad en su conjunto al promover ciudadanos conscientes y éticos. Para ello es necesario un debate fundamental sobre las experiencias de empoderamiento y protagonismo de los niños en la construcción de nuevas formas de relación social que va más allá de las jerarquías impuestas por el capitalismo, el

colonialismo, el patriarcado y el adultocentrismo. A lo largo de esta exploración, se examinará cómo algunos movimientos ya han empezado a dar un papel central a los niños, niñas y adolescentes, desafiando las concepciones políticas tradicionales y abriendo un diálogo sobre la transformación de nuestro mundo.

En la década posterior a la Primera Guerra Mundial surgió un movimiento reformador conocido como "Escuela Nueva" que reunió a un grupo diverso de intelectuales y pedagogos. Estos pensadores compartían la opinión de que la educación oficial tenía su parte de culpa en el conflicto bélico (Seiz, 2010). Este movimiento incorporó muchas de las ideas educativas de figuras como Jean-Jacques Rousseau, John H. Pestalozzi, y Friedrich Fröbel, cuyo legado se remontaba a fines del siglo XVIII (Seiz, 2010). Además, en el siglo XX, figuras como María Montessori, Celestine Freinet, Ovide Decroly, John Dewey y A.S. Neill ampliaron y enriquecieron estas concepciones pedagógicas (Seiz, 2010).

Sin embargo, la deriva autoritaria de los años treinta y las secuelas de la Segunda Guerra Mundial debilitaron la influencia de la Escuela Nueva. Las sociedades posteriores a la guerra demandaron un nuevo papel para el sistema educativo, pero la escuela resultante no se asemejaba completamente a la visión de los padres del movimiento reformador (Seiz, 2010). La masificación de las aulas y el proceso de burocratización y tecnocratización de la educación llevaron a un modelo educativo más alejado del "paidocentrismo" promovido por la Escuela Nueva, aunque algunas de sus ideas influenciaron la educación actual (Seiz, 2010).

La actual crisis requiere de un proceso de redefinición que llama a la transformación tanto de la estructura educativa como de la identidad del docente. Desde una perspectiva antiautoritaria hasta enfoques más tradicionales, la cuestión central radica en si debemos dirigir o no dirigir o sobre cómo realizar el proceso educativo. Para reformular la educación y tener una visión más inclusiva y participativa, es crucial reconocer la autonomía innata de los niños, su necesidad de descubrir, arriesgar y sorprenderse, así como la importancia de superar las limitaciones que a menudo los adultos imponen en un mundo percibido como peligroso. La función mediadora del docente se revela como esencial en este proceso (Carassai, 2003).

La representación tradicional de la infancia, que recae exclusivamente en la responsabilidad de la familia, se ha vuelto insuficiente para abordar la complejidad de los desafíos actuales. Esto exige una respuesta social y colectiva que trascienda estas fronteras familiares y requiere de políticas sólidas. La escuela debe convertirse en un espacio

cooperativo, alejado de la competencia, donde se celebre la diversidad y se promueva el debate y la aceptación de diferentes perspectivas.

En el ámbito histórico de la educación, se han suscitado debates fundamentales sobre la dirección de la pedagogía. Figuras como Alexander Neill, fundador de la escuela Summerhill, y movimientos de contracultura han abogado por una pedagogía antiautoritaria. Por otro lado, persisten en la educación corrientes que se adhieren a una pedagogía autoritaria. Este dilema, sobre si dirigir o no dirigir en la educación, sigue siendo un tema de discusión relevante en el campo pedagógico.

La obra de Jean-Jacques Rousseau sobre la educación de los niños es una fuente de ideas revolucionarias que cuestionan las prácticas educativas tradicionales y destacan la importancia de comprender la naturaleza de la infancia y el proceso de desarrollo. Su perspectiva de la infancia como una etapa crucial en la formación de individuos responsables y autónomos. Además de la influencia duradera de sus conceptos sobre la educación y su visión en el contexto educativo actual. Por lo tanto la obra de Jean-Jacques Rousseau sobre la educación especialmente la educación infantil y en la comprensión de la niñez es un conjunto de ideas que buscaban reformar el enfoque tradicional en la crianza y la educación de los jóvenes. Rousseau se adelantó a su tiempo al enfatizar la importancia de comprender la naturaleza de la infancia y cómo los niños se relacionan con el mundo que los rodea. Él creía que la infancia desempeñaba un papel fundamental en el desarrollo de una persona, abogando por promover la formación del libre albedrío en los niños, de modo que pudieran actuar de acuerdo con sus propios deseos y necesidades. Sin embargo, Rousseau también era consciente de la necesidad de establecer límites y estrategias que limitaran los efectos negativos de sus acciones, en lugar de recurrir a castigos y prohibiciones (Rousseau, 2000 p.265).

En su búsqueda por una educación más auténtica y efectiva, Rousseau promovía un enfoque educativo basado en la experiencia. Creía que los niños deberían aprender de la naturaleza y de su entorno, en lugar de ser bombardeados con conocimientos abstractos. Esto requería un equilibrio delicado, ya que Rousseau sostenía que complacer en exceso a los niños o negarles todo podía llevar a problemas, como un sentido de dominio o tiranía por parte de los jóvenes. Por lo tanto, su visión era la de una educación que promoviera la autonomía, la autorreflexión y la responsabilidad de los niños en su proceso de aprendizaje.

Rousseau abogó por educar al niño de acuerdo con su propia naturaleza, proporcionándole herramientas para vivir en un mundo que no necesariamente está diseñado para su bienestar, felicidad y libertad. La educación debe centrarse en la formación del modo de ser, la voluntad y el deseo de aprender y conocer (Montero, 2009). Rousseau también compara la educación ideal y real, destacando que la educación real debe centrarse en la naturaleza del niño y proporcionarle las herramientas necesarias para vivir en el mundo tal como es (Montero, 2009).

Un aspecto crucial en la obra de Rousseau es su defensa de la libertad y la responsabilidad en la educación. Para él, los niños debían aprender a usar su libertad de manera responsable y con consciencia. El enfoque educativo no debía estar basado en la obediencia a través de amenazas y recompensas, ya que Rousseau argumentaba que esto podía dar lugar a la formación de individuos carentes de pensamiento crítico y enclenques en su capacidad de tomar decisiones autónomas y éticas.

En su tratado, Rousseau también resalta la importancia de fomentar la relación de los niños con las cosas sencillas. La educación debe centrarse en conectar a los jóvenes con la naturaleza y con actividades prácticas y tangibles. El autor destaca que el niño debería aprender observando y experimentando con su entorno, lo que resultaría en un entendimiento más profundo y en una formación más completa de sus facultades.

La perspectiva de Rousseau sobre la emancipación de la infancia se manifiesta en varios conceptos clave presentes en su obra. En primer lugar, resalta el deseo de conocer como motor del aprendizaje, abogando por fomentar la curiosidad innata de los niños en lugar de imponer conocimientos de manera autoritaria. Además, Rousseau defiende la importancia de la educación física, argumentando que el movimiento y la actividad física son fundamentales para desarrollar niños fuertes y saludables, capaces de desenvolverse en la vida adulta con vigor y vitalidad.

La graduación y previsión en la educación, temas recurrentes en su obra, hablan de la necesidad de permitir a los niños elegir sus ocupaciones y comprender qué les conviene. Rousseau aboga por una educación que esté basada en la experiencia, permitiendo que los niños se conozcan a sí mismos y valoren lo útil en su elección de ocupación. En cuanto al rol del maestro, Rousseau sugiere que los educadores no deben imponer conocimientos, sino guiar a los niños hacia el aprendizaje a través de su voluntad y deseo de conocer. El maestro debe

adaptar su enseñanza a las necesidades y motivaciones individuales de los niños. (Montero, 2009)

Además, Rousseau aboga por inculcar la afición por el pensamiento crítico en los niños, enseñándoles métodos de pensamiento en lugar de imponerles conocimientos. El maestro debe centrarse en los motivos detrás de las preguntas de los niños y apreciar el valor del tiempo invertido en comprender conceptos en profundidad (Montero, 2009)

Por otro lado, el libro "Escape from Childhood" de John Caldwell Holt (1974) desafía la educación tradicional y aboga por un enfoque más libre y autodirigido para el aprendizaje infantil. Holt argumenta que los niños son naturalmente curiosos y capaces de aprender de manera activa, y que la educación debe adaptarse a estas características en lugar de restringirlas. Destaca que el sistema educativo tradicional a menudo sofoca la creatividad y la curiosidad de los niños al enfocarse en la conformidad y la memorización. Promueve la idea de que los niños son aprendices activos por naturaleza y que aprenden mejor cuando pueden seguir sus propios intereses. El juego desempeña un papel fundamental en el desarrollo de los niños, y Holt enfatiza su importancia en el proceso de aprendizaje. Aboga por un enfoque holístico de la educación que incluya el juego como parte integral. La "desescolarización" propuesta por Holt implica reducir la influencia de las instituciones escolares en la vida de los niños, permitiéndoles aprender de manera más efectiva fuera de un ambiente escolar tradicional.

A contracción, exploraremos la figura de Alexander Sutherland Neill, un pedagogo visionario que redefinió el concepto de educación, enfocándose en la felicidad y el empoderamiento de la infancia. Nacido en Forfar, Escocia, en 1883, fue un influyente pedagogo que desafió las normas convencionales de la educación. Su visión pedagógica se basaba en la convicción de la bondad natural de los seres humanos y la importancia de la felicidad como objetivo educativo. Neill fundó la escuela Summerhill que se ha convertido en un referente de un enfoque educativo basado en la libertad, el respeto y el amor.

La escuela privada Summerhill se encuentra en Suffolk, Inglaterra, y es conocida por su enfoque educativo revolucionario. En Summerhill, los estudiantes tienen la opción de asistir voluntariamente a las clases y el énfasis se pone en la libertad y el amor como bases de la educación. Los principios educativos en Summerhill incluyen una firme convicción en la bondad natural de los seres humanos, la felicidad como máxima aspiración de la educación, el

amor y el respeto como bases de la convivencia, y la importancia de la sexualidad y el cuerpo en niños y adultos. La escuela se diferencia de las instituciones educativas tradicionales en aspectos como la ausencia de exámenes y calificaciones, la asamblea como órgano de gobierno y el trato igualitario entre niños y adultos (Vernia, 2012).

El objetivo de la educación es la felicidad: sostiene que el propósito principal de la educación debería ser preparar a los niños para la vida y fomentar su felicidad. Neill aboga también por la importancia de la libertad y el amor en la educación. Argumenta que solo a través de la total libertad y el amor se logrará que los niños se desarrollen. Neill enfatiza que el desarrollo adecuado de las emociones es más importante que el avance intelectual. Esta idea sugiere que la educación debe centrarse en el bienestar emocional de los niños. En Summerhill, la asamblea es el órgano de gobierno en el que tanto niños como adultos intervienen y votan en igualdad para resolver conflictos y decidir leyes y normas. Este enfoque puede ilustrar cómo la participación y la toma de decisiones compartidas empoderan a los niños. Se destaca la importancia de las actividades artísticas y los juegos en la educación. Esto puede enfocarse como una manera de fomentar la creatividad y la expresión personal de los niños. La visión de Neill es que la convivencia ideal implica que tanto niños como adultos tengan igualdad de derechos y ninguno anule los derechos de los otros. Esto resalta la importancia de la igualdad y el respeto mutuo en el entorno educativo (Vernia, 2012).

A lo largo de los años, los alumnos que han tenido la oportunidad de estudiar en Summerhill han demostrado notables diferencias en su desarrollo y comportamiento en comparación con aquellos que han pasado por sistemas educativos más tradicionales. Uno de los aspectos más destacados del impacto de Summerhill en sus estudiantes es la manifestación de un profundo respeto. Estos alumnos suelen mostrar un alto grado de respeto hacia sí mismos, hacia sus compañeros y hacia las figuras de autoridad, como los maestros. Este respeto se basa en la valoración de la individualidad y la autoexpresión, dos principios centrales en la filosofía de Neill y la práctica de Summerhill (Seiz, 2010).

Además, los estudiantes de Summerhill son conocidos por su iniciativa y creatividad. La libertad otorgada para tomar decisiones y elegir su camino de aprendizaje fomenta un sentido natural de responsabilidad y autodirección. Esto se traduce en una actitud proactiva hacia el aprendizaje y la búsqueda de sus intereses personales. La creatividad florece en un entorno

que permite a los estudiantes explorar, experimentar y cuestionar sin temor a juicios o castigos (Seiz, 2010).

La influencia de Summerhill en sus estudiantes perdura en el tiempo después de que hayan dejado la escuela, lo que sugiere que este enfoque educativo no solo es efectivo en el corto plazo, sino que también contribuye a la formación de individuos que llevan consigo estas cualidades a lo largo de sus vidas. Este es un testimonio del poder de una educación que prioriza la libertad, el afecto y el respeto. Los valores y las lecciones aprendidas en Summerhill pueden ser una fuente de inspiración para repensar y mejorar los sistemas educativos tradicionales, enfocándolos en el desarrollo integral y el empoderamiento de la infancia (Seiz, 2010).

Por otro lado, es importante considerar las críticas y desafíos que enfrenta el enfoque educativo de Summerhill. A pesar de sus aspectos positivos, existen algunas preocupaciones y limitaciones que merecen ser analizadas. Josefina Martín destaca de manera aguda la presencia de ideología en todas las ideas educativas, enfatizando que subyace una visión particular del mundo en cada enfoque pedagógico. Su planteamiento subraya que debemos examinar minuciosamente la emancipación y la autonomía de las nuevas generaciones en relación con las creencias ideológicas que las respaldan. No obstante, es importante tener en cuenta las críticas expresadas por Gario, quien advierte sobre el riesgo del aislamiento y la marginalidad de las escuelas no tradicionales, como Summerhill. Este aislamiento podría limitar su capacidad para influir en el sistema educativo convencional y contribuir a una visión negativa de la educación institucionalizada (Seiz, 2010).

Según Galvis, la educación no debe ser vista como una herramienta para la imposición de una ideología específica ni como un medio para la "salvación" de los estudiantes en un sentido ideológico. En lugar de eso, se debe promover un enfoque más abierto y respetuoso de la diversidad de pensamiento. La crítica de Galvis nos recuerda la importancia de fomentar la autonomía de los estudiantes y su capacidad para tomar decisiones informadas (Seiz, 2010).

El sentimiento de comunidad y pertenencia es extremadamente poderoso en estas escuelas no convencionales, y su funcionamiento depende en gran medida del acuerdo y complicidad de los adultos involucrados, incluyendo padres y profesores. Sin embargo, esta dependencia de la voluntad y el carisma de los fundadores y sus sucesores puede ser visto como una debilidad significativa. Estas escuelas suelen ser experiencias relativamente pequeñas y cerradas en sí

mismas, con poca institucionalización y un grado limitado de apertura hacia el exterior. Aunque el enfoque pedagógico de Summerhill puede ser inspirador y ejemplar, la influencia real que ejercen en el sistema educativo en su conjunto es limitada, como lo expresó Neill con cierta desolación: “Lamento tener que expresar mi temor de que nuestras escuelas progresistas no están atacando la raíz del problema. Hasta donde puede apreciarse, nuestra influencia es pequeña. Estamos al margen del mundo de la enseñanza; hay millones de niños en las escuelas que nunca han oído hablar de nosotros y sus maestros están tan atados por las clases, los programas de estudios y los salarios, que ni con la mejor voluntad del mundo pueden hacer mucho en ningún campo, ni siquiera el de la enseñanza. Después de todo, los adultos son los que hacen las escuelas y los adultos de una civilización mecanizada, que tiene tanto oropel y tanta banalidad, no pueden crear un buen sistema educativo” (como se citó en Seiz, 2010).

Las perspectivas sobre la emancipación y el papel de los niños en la sociedad de Neill y Rousseau han dejado una huella significativa en el campo educativo. A pesar de las diferencias en sus enfoques, ambos comparten un objetivo fundamental de la educación: la búsqueda de la felicidad de los niños. Neill sostiene que la educación debe preparar a los otros. Esto resalta la importancia de la igualdad y el respeto mutuo en el entorno educativo (Vernia, 2012).

De todas formas, las perspectivas sobre la emancipación y el papel de los niños en la sociedad de Neill y Rousseau han dejado una huella significativa en el campo educativo. A pesar de las diferencias en sus enfoques, ambos comparten un objetivo fundamental de la educación: la búsqueda de la felicidad de los niños. Neill sostiene que la educación debe preparar a los niños para la vida y promover su felicidad (Seiz, 2010). De manera similar, Rousseau aboga por permitir que los niños se desarrollen de acuerdo con su naturaleza, lo que, según él, los llevará a una vida más feliz y auténtica (Abreu, 2018).

Sus enfoques, centrados en la libertad, el equilibrio emocional y la felicidad de los niños, ofrecen una valiosa lección para el sistema educativo actual. Sin embargo, lo que quizás sea más destacable en la visión de Neill es la importancia que otorga a la voz de los niños en su propio proceso educativo. En Summerhill, los estudiantes tienen el poder de decidir sobre cuestiones relevantes para su educación, participando activamente en la toma de decisiones. Esta práctica no solo empodera a los niños, sino que también les enseña responsabilidad y autodeterminación.

Tal vez deberíamos considerar adoptar estas valiosas aportaciones en nuestras prácticas educativas. Al priorizar la emancipación de los niños y su desarrollo integral, podemos contribuir a la formación de individuos más auténticos, conscientes y felices. En última instancia, la educación no solo debe preparar a los niños para el mundo, sino también empoderarlos para vivir una vida plena y satisfactoria.

6. PUESTA EN PRÁCTICA Y NUEVOS ESCENARIOS

En 1976, antes de la Convención sobre los Derechos del Niño, comenzaron a organizarse movimientos de niños, niñas y adolescentes trabajadores en América Latina. Estos movimientos no surgieron como resultado de la Convención, sino que se originaron a partir de su propia participación en las luchas de los movimientos populares de América Latina en la década de 1960 y posteriores.

Carlos Núñez, un destacado educador popular de América Latina, planteó el desafío de la educación popular como un medio para avanzar en la organización de los sectores subalternos. Según Núñez, este desafío implica combinar las demandas más amplias del país con la consolidación de pequeños cambios generados a través de numerosas acciones de la sociedad civil. La clave radica en unir la acción estratégica desde la base con cambios significativos a nivel económico, político y jurídico (Núñez, 2001).

La pregunta que surge es cómo desarrollar un programa político-pedagógico que permita a las nuevas generaciones organizarse como sujetos políticos, contribuir a su liberación como una clase de edad y, al mismo tiempo, luchar contra el colonialismo, el patriarcado y el capitalismo. Es importante destacar que la pedagogía no ofrece recetas predefinidas, como afirmaba Simón Rodríguez, por lo que cada experiencia debe ser única y creativa (como se citó en Magistris, & Morales, 2019).

En este contexto, compartimos la experiencia de la Asamblea REVELDE (Responsabilidad, Esperanza, Valentía, Expresión, Lucha, Derechos, Explosión), una organización conformada por niños y adolescentes de Villa Soldati, Ciudad de Buenos Aires, quienes se autodenominan "chicxs del pueblo." Esta asamblea se reúne semanalmente para debatir temas de interés, tomar decisiones colectivas y brindarse apoyo mutuo. Su historia de dos años y medio ha dado lugar a una serie de iniciativas, como espacios de recreación, apoyo escolar, talleres de cine y radio, una revista llamada "La Curiosidad" y un programa de radio

titulado "Lxs chicxs queremos ser chicxs." Además, han participado activamente en marchas y protestas para defender sus derechos. Esta asamblea, que actúa como un espacio de encuentro y contención colectiva, se destaca por su enfoque en la toma de decisiones compartida, donde la autoridad no se concentra en una figura de autoridad, sino que es ejercida colectivamente. Representa un ejemplo valioso en un contexto marcado por la violencia, la discriminación y la pobreza (Magistris, & Morales, 2019).

Existen otros movimientos como El Espacio Feminista de la Miguelito Pepe que representa un lugar donde se comparte y difunde la experiencia de construir un feminismo que se centra en la niñez como protagonista. En este contexto niños, niñas y adolescentes tienen la oportunidad de expresarse a través de un texto colectivo, lo que resulta en una perspectiva única que desafía el orden patriarcal. Uno de los hitos que resaltan es la creación del Encuentro de Niñas y Adolescentes. Esta iniciativa surge debido a que las niñas y adolescentes no se sentían representadas o incluidas en los Encuentros Nacionales de Mujeres, lo que demuestra la necesidad de espacios específicos para que las jóvenes expresen sus preocupaciones y perspectivas (Magistris, & Morales, 2019).

7. CONCLUSIONES

No se puede pensar que el bienestar del niño depende sólo de la familia o de la escuela. Hay responsabilidad social, colectiva, en el sentido de pensar en políticas. Es preciso reconocer que los adultos han creado una sociedad que en las últimas décadas ha cambiado y que no está hecha para los niños ni, tal vez para nadie. Esta afirmación se basa en la percepción de que la sociedad actual presenta desafíos y complejidades que afectan a todos, independientemente de su edad. La vida en la actualidad puede ser complicada y abrumadora, con presiones académicas, económicas y sociales que nos afectan a todos, independientemente de su edad. La sociedad no está igualmente adaptada a todas las personas, ya que existen desigualdades en términos de acceso a recursos, oportunidades y derechos como ya hemos visto con anterioridad.

Durante todo el trabajo, se ha explorado un tema crucial: la transición cultural en la percepción y tratamiento de la infancia en la sociedad. Es fundamental destacar que este proceso de transición cultural representa un hito significativo en la historia de los derechos y el bienestar de los niños y las niñas. A lo largo de estas páginas, hemos analizado cómo la sociedad ha evolucionado desde una visión que desvalorizaba la voz y los derechos de los

niños hacia un reconocimiento cada vez más profundo de su importancia como sujetos de derechos, con sus individualidades y no de una forma homogénea.

A pesar de estos avances, nuestro análisis también revela que aún enfrentamos desafíos significativos en el camino hacia la plena emancipación de la infancia. El adultocentrismo y el edadismo siguen siendo elementos importantes que obstaculizan el ejercicio de los derechos de los niños. Negando a los niños la igualdad de oportunidades de decidir por sí mismos.

Es importante destacar que si bien los enfoques de emancipación infantil y la participación activa de niños y niñas en la toma de decisiones y en la lucha por sus derechos son valiosos, también han generado ciertas críticas y desafíos que deben ser considerados. Algunas de las críticas y preocupaciones comunes incluyen: la capacidad de los niños para tomar decisiones informadas y comprender completamente las implicaciones de las acciones en las que participan. Algunos argumentan que los niños pueden ser influenciados fácilmente o que su participación podría no ser siempre genuina. La creación y sostenimiento de espacios de participación infantil efectivos puede ser un desafío, especialmente en entornos donde los recursos son limitados. La falta de apoyo y recursos adecuados puede obstaculizar la efectividad de estos movimientos. Por lo tanto, es importante reconocer que estos caminos no son sencillos. Tener en cuenta todos estos desafíos y críticas es esencial para abordar de manera efectiva los desafíos relacionados con la emancipación infantil y la participación de los niños en la sociedad.

Existe una responsabilidad social y colectiva en la protección y promoción de los derechos de la infancia. Los adultos tienen la responsabilidad de crear una sociedad que sea inclusiva y que responda a las necesidades de todos sus miembros, incluidos niños y niñas. Esta responsabilidad se extiende a la formulación de políticas y prácticas que garanticen un entorno seguro, equitativo y propicio para el desarrollo de los niños.

Reconocer que la sociedad en las últimas décadas ha experimentado cambios profundos y a menudo desafiantes. Estos cambios, que afectan a aspectos como la tecnología, la estructura familiar y las dinámicas sociales, también impactan directamente en la infancia. Como sociedad, debemos adaptarnos a estos nuevos escenarios y asegurarnos de que los derechos, la voz y papel en la sociedad, al igual que la seguridad de los niños y niñas sigan siendo una prioridad en este contexto cambiante. Esto implica superar prejuicios arraigados como el adultocentrismo y el edadismo, y garantizar que las políticas y prácticas reflejen de

manera efectiva los derechos y las necesidades de niños y niñas. Solo entonces podremos construir un futuro en el que los niños y niñas puedan ejercer plenamente sus derechos y contribuir activamente a una sociedad más justa y equitativa para todos.

8. BIBLIOGRAFIA

- Abreu, (2018). La Filosofía Educativa de Jean Jacques Rousseau (1712- 1778). *Ministerio Del Poder Popular Para La Educación*
- Butler, R. N. (1969). Ageism: Another form of bigotry. *The Gerontologist*, 9, 243-246.
- Carassai, A. (2003). Jean-Jacques Rousseau y su pensamiento pedagógico. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 37, 71-94.
- Claux, N. (2005). Infancia, familia y sociedad: *Su conceptualización y problemas derivados. Infancia y aprendizaje*, 227-240.
- Convención sobre los Derechos del Niño*. (1989).
- Exlibris Ediciones S.L. (2003). Naciones Unidas. Comité para los Derechos de los Niños. segundo informe periódico de España. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2894411>.
- Fontenla, Marta. (2008) ¿Qué es el patriarcado? Publicado en Mujeres en Red. El periódico feminista. Recuperado de: http://www.mujaresenred.net/IMG/article_PDF/article_a1396.pdf.
- Galvis. (2009). La Convención de los Derechos del Niño veinte años después.
- Holt, J. (1974) *Escape from Childhood* Boston: E. P. Dutton.
- Magistris, y Morales. (2019). *Educar hasta la ternura siempre: del adultocentrismo al protagonismo de las niñas*. Chirimbote. Buenos Aires
- Malón, A. (2021) Cuestiones de pedagogía social para maestros. Zaragoza: Prensa de la Universidad de Zaragoza.
- Manrique, C. R. C. (2006). ¿Qué significa ser niño hoy? *Educación*, 15(29), 63–72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5056945>.
- Moreno. (2010) (AGEISM) percepciones de la población acerca de la tercera edad: estereotipos, actitudes e implicaciones sociales. *Revista Electrónica de Psicología Social «Poiésis»*, 19.
- Montero. (2009). El Emilio: niño y educación. *proyecto de investigación de tesis doctoral*.
- Neill. (1960). *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*. Hart Publishim Company.

- ONU: Asamblea General, Convención sobre los Derechos del Niño, 20 Noviembre 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3, disponible en esta dirección: <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). Informe mundial sobre el edadismo - Resumen. <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240020504>.
- Picontó. (2016). Fisuras en la Protección de los Derechos de la Infancia. *Cuadernos electrónicos de filosofía del derecho*, 134-141, 148, 149-153
- Poggi, C., Serra, G., Carreras (2021). Subjetividades Juveniles: entre el adultocentrismo y el patriarcado. Cloudfront.net
- Quapper, C. D. (2016). El Adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ramiro, J. (2016). Los derechos de los niños en las políticas españolas para la infancia. *Revista de derecho político*, 1(95), 117-146. <https://doi.org/10.5944/rdp.95.2016.16234>.
- Rousseau, J. (1981). El Emilio o de la educación. Biblioteca EDAF 33. EDAF. Madrid: Jorge Juan
- Rubio, A (2016) La igualdad de género: Los derechos de las niñas
- Sagastume, V. (2015). Conexiones Dicotómicas del Adultocentrismo y el Patriarcado en la Promoción y Desarrollo Social de la Niñez y Adolescencia en el Contexto Guatemalteco. *Portal de Revistas de Guatemala*, 1(34), 97-111.
- organización e impulsora de los*
der<http://www.revistasguatemala.usac.edu.gt/index.php/rets/article/download/965/851>
- Save the Children presenta la biografía de Eglantyne Jebb, fundadora de la echos del niño.* (2023, 27 febrero). Save the Children. <https://www.savethechildren.es/notasprensa/save-children-presenta-la-biografia-de-eglantyne-jebb-fundadora-de-la-organizacion-e>
- Seiz (2010). Desescolarizando la escuela. Las experiencias educativas de Summerhill y Paideia. Libre Pensamiento. Madrid
- Tonucci, F. (1995). La ciudad de los niños: Un modo nuevo de pensar la ciudad. Los Libros de la Catarata. Madrid
- Tiana, A. (s. f.). Declaración de los derechos del niño y convención sobre los derechos del niño. *Transatlántica de la educación*, V.
- Vernia. (2012). Un punto de vista radical sobre la educación de los niños. *ARTSEDUCA*, 1-

