

Los niños y las niñas hablan de sus derechos

Marybel Sandoval Valencia¹

El siguiente texto busca exponer el lugar que han ocupado los niños en algunos hitos de la historia y cómo, desde allí, se produce un concepto de infante; esta conceptualización es la que atraviesa, afecta y constituye un tipo de escuela, con sus prácticas y discursos pedagógicos que, en ocasiones, escapan a las condiciones reales de la sociedad y a la educación de ciudadanos capaces de tener una postura crítica y propositiva frente a las problemáticas sociales.

Es por ello que desde el aula de clase es necesario posicionar el lugar de los niños y niñas desde una figura de potencia, del latín *potentiā* (poder, fuerza), de fuerza, influencia o poder que, para este caso, les permita conectarse con la curiosidad, con los libros, las palabras y la voluntad de saber, de encontrar una manera para convivir con los otros y establecer relaciones en las que sea posible reconocer al otro como ser humano diferente.

Uno de los sentidos de la escuela radica en vincular a los niños con el saber, un saber que tiene lugar cuando se les permite participar del mundo en que se mueven, es decir, darles espacio para reconocerse como sujetos de derechos, ser críticos con la realidad, tener voz en los diferentes contextos y, en especial, para enlazar el saber cultural con la socialización escolar y la convivencia en escenarios contextuales y barriales de poca afirmación de ciudadanía civil, aquella que está activa y pendiente de los intereses colectivos, invitando a responsabilizarse y colaborar con los demás para una sociedad mejor (Martínez, Montaner y Sanllehí, 2008, p. 26). Es por esto que la escuela está llamada a repensar sus prácticas y discursos pedagógicos, reconociendo la importancia de la vida y de quienes la transitan.

¹ Licenciada en Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Magíster en Educación con énfasis en Gestión y Evaluación educativa de la Universidad Externado de Colombia.

Por ello es necesario reconocer la historia y hacer un rastreo bibliográfico de la producción sobre primera infancia y de la aparición misma del infante como parte fundamental del discurso de la educación y la pedagogía. En esta perspectiva, Philippe Aries, citado por Narodowski (1994), demostrará que la infancia es un producto histórico moderno y no un dato general y a-histórico, y que impregna toda la historia de la humanidad: la infancia es producto de la Modernidad (Narodowski, 1994, p. 35).

La pretensión de cada uno de estos apartados es hacer una historiografía de la infancia y reconocer su configuración en algunos momentos históricos, períodos en los cuales se producían discursos, prácticas y rituales en torno a los infantes; de igual manera, se busca identificar cómo algunos dispositivos parecen permanecer anclados en el tiempo, es decir, no desaparece su sentido epistemológico: producir un cuerpo dócil y disciplinado, capaz de responder a unas condiciones dadas.

Si, tal como lo menciona Narodowski, volviéramos la mirada sobre el lugar y el concepto del niño en la Edad Media, encontraríamos que en la sociedad no había espacio para la infancia, pues todas sus actividades y acciones están vinculadas con la vida de la comunidad, no existía ningún tipo de vínculo social o afectivo con a la niñez, ni un espacio para los infantes.

La Edad Media se ha entendido como un período oscuro, lleno de supersticiones y de adivinación, pero, al tiempo, trazó un imaginario sobre el cuerpo del niño; es por eso que acciones simples, como el llanto, eran consideradas un símbolo de que estaba poseído o inmerso en el pecado. Esta situación produjo un aumento en el número de infanticidios y de abortos; para las familias estos episodios eran motivo de vergüenza y de condena.

Todo este sistema de creencias, que giraba en torno a la infancia, fue una preocupación para la iglesia, pues se había incrementado el número de niños muertos; por ello desarrolló ideas alrededor de la adopción; sin embargo, aunque parecía que se daba una posibilidad de vida a los infantes, el problema se había agudizado, pues la mayoría de familias entregaban sus hijos al clero, y se hizo necesario crear un nuevo escenario para atenderlos, abriéndose lugar a los hospicios, espacios donde empiezan a circular discursos sobre el higienismo y la moralidad como pautas de crianza esenciales en la vida de cualquier infante.

En el Renacimiento los niveles de mortalidad eran elevados, los niños morían por diversas causas, como: enfermedades infecto-contagiosas, asfixia y abandono; por ello la iglesia empezó a reconocerlos y exhortó a las madres a fortalecer los procesos de lactancia como un mecanismo para disminuir los infanticidios; al tiempo, la cuna se convirtió en elemento esencial para salvar vidas, pues evitaba el aplastamiento del menor.

Para el siglo XIX, los avances en medicina y prevención de enfermedades empezaron a mejorar el nivel de vida infantil, introduciendo la visión de la niñez moderna, por ejemplo, a partir del rechazo de la enfermedad infantil y del apoyo hacia los cuidados especiales para los niños enfermos; en este instante se produce un cambio frente al estatuto de la niñez, pues se introducen nuevos discursos que incluyen a un niño amado, tierno y dócil, que cuenta con espacio y se le prodiga cuidado y amor, así se reconfigura la familia. Tal como demostró Aries, la familia, antes que una institución es, inicialmente, un sentimiento que va aparejado a la infancia; aparece como dispositivo que ubica a la infancia en otro lugar, que produce otros discursos del niño.

El infante se convierte en el centro de la familia, pues se abre un espacio de vida privada en el cual recibe cuidado y se ven sus necesidades, pero, al tiempo, la escuela aparece como espacio de socialización para asegurar el bienestar y la felicidad. Tal como lo plantea Comenius, el niño no depende de un adulto, y por tanto no se diseñan dispositivos de cuidado, afecto o amor. La infancia comeniana no necesita ser amada, sino conducida gradualmente hasta los puntos más altos del conocimiento (Comenius, 1998, p. 54).

Es por ello, que la *Didáctica Magna* propone la organización de un tipo de escuela que responde a unas características propias: a) El principio de universalidad, todos van a la escuela, aunque se tengan diferentes ingenios; b) La simultaneidad, mujeres y hombres asisten a la misma escuela y todos hacen lo mismo al mismo tiempo; c) La gradualidad; d) Universalidad de lo que se enseña mediante los preceptos y virtudes. Para el siglo XIX, y mediados del siglo XX, luego de las guerras y la Revolución Industrial, el niño es considerado como obra de mano barata, se le trata como algo que se puede explotar, pero antes de hacerlo es necesario formarlo.

A pesar de lo dicho, vale la pena rescatar trabajos como el de Mause en *La evolución de la infancia* (1974), quien afirma que existen espacios vacíos y ocultos de las representaciones de la infancia. Entre sus enunciados más importantes, se destaca el hecho de que no entiende el cambio del concepto del niño como un fenómeno histórico, no corresponde a la tecnología, ni la economía, sino a cambios psicogénicos de la personalidad, resultantes de interacciones entre padres e hijos en sucesivas generaciones, entendiendo que la estructura genética ha de transmitirse de generación en generación a través de la infancia.

Todo lo anterior devela una realidad: la invisibilización histórica de los niños y niñas; dicha ausencia se concreta en un desconocimiento de las necesidades que nos configuran como seres humanos, la más importante de todas, la dignidad humana; como diría Arendt: ese rasgo mínimo que me justifica, que me defiende como ser humano, que me hace sentir dolor por el otro, esa capacidad de transformar.

En dicho contexto la pregunta sería: ¿Cómo sobrevivir sin unas condiciones mínimas de vida, cómo ser un ser humano en abstracto? Podríamos enfrentar las respuestas a estas inquietudes desde una categorización de las problemáticas sociales que sufrimos en la actualidad: la discriminación, el racismo, la estigmatización de las minorías, el sentir repugnancia o asco por los otros o la homofobia.

La educación es para la personas. Entonces, antes de poder elaborar un plan para el futuro de la educación, necesitamos entender los problemas que afrontamos en el proceso de transformación de los estudiantes a ciudadanos de la democracia, capaces de efectuar buenas reflexiones y elecciones sobre una gran variedad de temas de importancia nacional y mundial (Nussbaum, 2011, p. 51).

De modo que, pese a los cambios que en materia educativa ha sufrido la escuela, aparentemente permanece anclada a lo que Valenzuela llama un enfoque transmissionista y disciplinante clásico, el cual, visto desde la teoría raya en el anacronismo. Una escuela anacrónica frente al contexto social, desprevenida frente a las transformaciones sociales, que solo transfiere saberes disciplinares y no vinculación de ciudadanía, que a diario debe competir con los programas de televisión, los juegos, la calle, el lenguaje y la Internet, cuyos contenidos ejercen gran influencia sobre los niños; una escuela de este tipo es inviable para nuestra sociedad.

En la actualidad la escuela ha legitimado ciertas prácticas que ponen al niño y la niña en el centro de los discursos pedagógicos, por ejemplo, con acciones como: la política pública de primera infancia (De cero a siempre); la aparición en los medios de comunicación, en donde es el protagonista de la historia o víctima de violencia; la mirada dicotómica entre derechos y deberes; o los diversos enfoques que incluyen a la población (necesidades educativas especiales, atención dispersa, afrodescendientes, indígenas, desplazados, reinsertados); todo ello ha generado posibles y legítimas maneras de clasificarlos, controlarlos y, a su vez, producir su cuerpo, un cuerpo que, de entrada, es dócil y maleable.

Si hiciéramos una historia de control social del cuerpo podríamos mostrar que, incluso hasta el siglo XVIII, el cuerpo de los individuos es fundamentalmente la superficie de inscripción de suplicios y penas; el cuerpo había sido hecho para ser atormentado y castigado. Ya en las instancias de control que surgen en el siglo XIX, el cuerpo y deja de ser aquello que debe ser atormentado, para convertirse en algo que ha de ser formado, reformado, corregido, en un cuerpo que debe adquirir aptitudes, recibir ciertas cualidades y calificarse como un cuerpo capaz de trabajar (Foucault, 1973, p. 67).

En nuestras sociedades la escuela asume la función del control social de los niños y jóvenes, por ello, hablar de la escuela es remitirse a la institucionalización social de la infancia: “La historia de la infancia es la historia de su control (...) La historia de la infancia es la historia de la escuela” (Cajiao, 1994, p. 36). Así, la

escuela se ha configurado como un espacio con funciones históricamente definidas, especializada en “enseñar-aprender”. Para ello forma sus propios especialistas (maestros, directores), elabora programas y técnicas pedagógicas (discursos, rituales, currículo) y construye un espacio con sus propios ordenamientos; de ahí el salón de clase como lugar predilecto para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al interior de la escuela las prácticas y discursos se desarrollarán por medio de mecanismos y reglas que buscan producir-reproducir unas conductas y comportamientos determinados, como, por ejemplo, orden, higiene, política o disciplina en los estudiantes, quienes las aprenden y las reflejan en sus comportamientos, actitudes, movimientos y maneras de relacionarse con los otros. Así, se evidencia una insistente preocupación por educar el cuerpo de los niños, y con tal principio se dan rituales como hacer filas diferenciando niños de niñas y horarios para ir al baño, se demarcan los espacios, se crean maneras de portar el uniforme, se acondiciona y se educa al cuerpo.

Al estar la escuela condicionada y determinada desde el exterior-afuera, se podría por ejemplo mencionar el poder que ejercen los discursos de orden economicista sobre la educación; al respecto, Nussbaum afirma:

Según el modelo económico, progresar es incrementar el producto interno per cápita [...] La meta de toda nación debería ser el crecimiento económico. No importa la distribución de la riqueza ni la igualdad social. No importan las condiciones necesarias para la estabilidad democrática. No importa la calidad de las relaciones de raza y de género [...] por lo tanto, producir crecimiento económico no equivale a producir democracia, ni a generar una población sana, comprometida y formada que disponga de oportunidades para una buena calidad de vida en todas las clases sociales (Nussbaum, 2011, p. 37).

La educación se configura desde un orden utilitarista, es decir, a partir de relaciones de costo-beneficio; es un servicio en donde, según Nussbaum, el arte y la literatura pasan a un segundo plano y se prioriza el lugar de la técnica. Es desde la literatura, el arte y el cine que los niños son capaces de imaginar el mundo contemplando la perspectiva de los otros, es desde allí que son capaces de albergar la gratitud, de comprender los diferentes matices y las múltiples maneras de ver, sentir y percibir al otro.

Pero ahora los discursos que circulan en la escuela son conceptos de gestión moderna (Círculo PHVA, cumplir metas, obtener resultados, modelos de excelencia), los seres humanos parecieran escapar a su condición de vida y se convierten en un número o una cifra a la que se debe hacer seguimiento. En palabras de Deleuze, en las sociedades de control: “Lo esencial es la cifra, la contraseña, aquí se maneja un lenguaje numérico que marca el acceso a la información o al rechazo”.

De esta manera se va conformando históricamente un saber, un conocimiento legítimo que formaliza y permite la existencia de la institución como encargada de transmitir un cierto tipo de conocimiento. La escuela, en su interior, además de producir enseñanza aprendizaje, genera mecanismos de aprendizaje que excluyen en el saber (se castiga y se recompensa), y en lo social (raza, clase, ropa, lenguaje privilegiando, el género), desarrollando otras formas de ejercer control y llevando a las personas a interiorizar parámetros que les indican cómo actuar y ser en la sociedad, es decir, crea una forma de ser y ver la vida.

Si analizamos la escuela, encontramos que no es neutra y no es una, pues no responde a los intereses de todos de manera equitativa, sino que genera modelos que contribuyen a reproducir desigualdades sociales, las mismas que cada día marcan la vida de los niños y niñas, como habitar territorios marcados por la violencia, por el silencio, por la indiferencia, la discriminación, y las jerarquías.

De acuerdo con lo anterior, la propuesta de aula “Los niños y las niñas hablan de sus derechos”, que se quiere compartir en el presente documento, busca dar fuerza al lugar que ocupa el niño, no solo en la escuela, sino en cada uno de los espacios sociales y culturales que transita, como sujeto configurado en tanto potencia capaz de producir conocimiento y de hacer algo con el saber, de afrontar las diferencias raciales, religiosas, políticas y económicas que determinan las maneras y formas de ser de los nuevos ciudadanos activos y críticos.

Los niños y las niñas deben reconocerse como sujetos históricos que están atravesados por la cultura, por ello deben conocerla y analizarla de manera que les permita reconocerse como seres humanos con un lugar que los identifica y los hace suyos. Además, conocer la historia implica tenerla en la memoria.

La memoria es una expresión de rebeldía frente a la violencia y la impunidad. Se ha convertido en un instrumento para asumir y confrontar el conflicto, o para ventilarlo en la escena pública [...] La memoria se afincó en Colombia como un factor explícito de denuncia y afirmación de las diferencias (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p. 13).

Cuando los niños se acercan a algunos hitos históricos como el de los derechos de los niños y las niñas, también se aproximan a la historia de la humanidad, y a reconocer el largo camino de sufrimientos, discriminaciones e injusticias, muchas veces patrocinadas por los mismos Estados, instituciones o países que hoy promulgan y protegen los mismos derechos, que permiten hoy contar con los derechos que antes eran negados o atacados.

Estas realidades, narradas de múltiples maneras (escritas, orales, videos e imágenes), hacen posible el desarrollo de una conciencia alrededor de lo sucedido y la capacidad para comprender expresiones como injusticia, discriminación, des-

igualdad, desconocimiento, violencia y guerra. En síntesis, los hacen parte de su existencia y les permite vivir mejor y sobrellevar aquello que les causa dolor o que añoran con tanta nostalgia. Estos acontecimientos o sucesos, que para muchos no tienen importancia en la escuela, son los que configuran las subjetividades de nuestros niños y niñas.

Nací y viví por un tiempo en el campo, me gustaba levantarme todas las mañanas a sacarle la leche a mi vaca: mi madre me decía: Lucía, ve, mi amor, dale de comer a los marranos. Yo le respondía: No, porque hacían oioi. A mí esos ruidos extraños me atemorizaban. Ahora ya no habito en este lugar [...] Pasó el tiempo y mi hermano Raúl desapareció, me dio dolor ver su partida, porque era una persona especial para mí, sus besos en el cachete me hacían feliz, pero desde que no sentí sus abrazos creí que estaba sola. Aunque estuviera con mi mamá y papá, su amor no era suficiente. Lo último que supe de él fue que lo asesinó la guerrilla en un pueblo llamado la Nevera (Adriana Lucía, 10 años).

Conviene subrayar la importancia de las emociones en la vida de los niños, les ofrecen un panorama del mundo, dibujan las diversas maneras en que se pueden ver; les permiten hacer sus primeras evaluaciones de lo importante en su vida y de lo necesario para existir. A partir de las emociones se comienza a buscar un control sobre lo que nos rodea, y a reconocer que se es vulnerable, por lo que son el principio de la confianza en sí mismo y en los otros.

Al configurarse desde las emociones como una sustancia definida y constante, los niños se hacen fuertes frente a las adversidades, aprenden a ser independientes y activos, a vivir en medio de la hostilidad. Son las emociones las que posibilitan esa dicotomía de sentirse un ser fuerte, pero débil, pues se necesita de otros, las que permiten sentir amor por quien me protege del peligro e ira cuando me abandona.

En el aula es necesario abordar y trabajar las emociones con múltiples estrategias, por ejemplo, la cartografía del cuerpo como posibilidad de redescubrimiento, de registrar cada una de las señales que emite, y constituirnos como un refugio habitado por las emociones que configura la subjetividad:

Con este trabajo aprendí lo que conforma nuestro cuerpo [...] Allí podemos sentir emociones como la alegría, tristeza, furia, desagrado y temor. Aunque lo más importante es sentir el cuerpo como mi territorio, porque me protege de lo que tanto me duele (Paola, 10 años).

Otra posible estrategia para visibilizar a los niños y niñas se da a través de la narrativa, contar historias, sucesos, acontecimientos, ideas, sueños que van hilando cada una de las situaciones narradas y, de esta manera, develando el sujeto. Las historias dan cuenta de la condición humana en contextos históricos específicos;

los niños y niñas son capaces de contar y decir aquello que ha afectado sus vidas y ha dejado una huella.

Me llamo Karen Dayana, tengo 10 años y en mi casa me siento como una empleada; por ello, no me dejan disfrutar de la niñez, tengo que cuidar a mis hermanas y siempre tengo que quedarme sola en mi casa, por eso quisiera que cambiaran. Siento que me han vulnerado el derecho a la libertad y a ser una niña feliz. Yo también he vivido con mi padre porque mi mamá a veces se aburre de mí, porque yo era rebelde por la separación de los dos.

Es urgente educar en Derechos Humanos y constituir ciudadanos capaces de vivir y hacer parte de una democracia; para ello se requiere del desarrollo de capacidades como: el pensamiento crítico; la participación informada en cuestiones esenciales y propias de los gobiernos; la comprensión de la gran variedad de culturas y grupos en nuestro mundo, lo que evitaría estigmatizar a los llamados grupos minoritarios y problemas de orden social como el racismo, sexismo y la discriminación; y la capacidad para imaginar.

En términos de Nussbaum, se puede afirmar que si queremos guardar alguna esperanza de sostener la dignidad de ciertas instituciones, a pesar de las abundantes divisiones en las sociedades modernas, debe enriquecerse y pulirse la experiencia del otro (2011, p. 30). La escuela es ese espacio en donde niños y niñas pueden refugiarse en las letras, la música, el cine, el poder de la palabra, el movimiento, la velocidad, el encuentro con los otros y, desde allí, encontrarse consigo mismos para configurar su subjetividad desde una perspectiva del reconocimiento del otro.

Referencias

- Aristóteles. (1999). *Arte poética, arte retórica*. Madrid: Gredos.
- Cajiao, F. (1994). *Poder y justicia en la escuela colombiana*. Cali: Fundación FES.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *Informe: Basta ya*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Chodorow, N. (1978). *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*. California: University of California Press.
- Comenius. (1998). *Didáctica Magna*. Buenos Aires: Porrúa.
- Damasio, A. (1999). *El error de Descartes*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Elias, Norbert. (1997). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault (1973). *La verdad y las formas jurídicas*. Madrid: Siglo XXI.

- Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar. Renacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Hobbes, T. (1989). *Leviatán o la materia forma y poder de una república eclesiástica y civil*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Martínez, L., Montaner, P., y Sanllehí, J. (2008). *Filosofía y Ciudadanía*. Madrid: Editorial Almadraba.
- Mause, L. (1994). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía Moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2011). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y juego*. Madrid: Gedisa.