

Maltrato físico y humillante hacia niños/as y adolescentes y la necesidad de refundar las relaciones intergeneracionales.

Santiago Morales.

Cita:

Santiago Morales (2015). *Maltrato físico y humillante hacia niños/as y adolescentes y la necesidad de refundar las relaciones intergeneracionales*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/1042>

Maltratos físico y humillante hacia niños/as y adolescentes y la necesidad de refundar las relaciones intergeneracionales.

Morales, Santiago Joaquín.

Estudiante de grado de la Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

santimorales07@yahoo.com.ar

La extorsión, el insulto, la amenaza, el coscorrón, la bofetada, la paliza, el azote, el cuarto oscuro, la ducha helada, el ayuno obligatorio, la comida obligatoria, la prohibición de salir, la prohibición de decir lo que se piensa, la prohibición de hacer lo que se siente y la humillación pública, son algunos de los métodos de penitencia y tortura tradicionales en la vida de familia. Para castigo de la desobediencia y escarmiento de la libertad, la tradición familiar perpetúa una cultura del terror que humilla a la mujer, enseña a los hijos a mentir y contagia la peste del miedo.

E. Galeano. "El libro de los Abrazos".

Resumen.

Nos propondremos esbozar elementos que contribuyan a la comprensión de la niñez y adolescencia en el sistema capitalista actual, desde una perspectiva sociológica y una epistemología del sur, latinoamericana.

Como metáfora de los vínculos entablados entre el mundo adulto y las nuevas generaciones, analizaremos el problema del castigo físico y humillante a los niños/as y adolescentes en tanto forma invisibilizada de pedagogía del castigo disciplinario. Plantearemos cómo acontece en cantidades alarmantes, atraviesa clases sociales, e inscribe para siempre los cuerpos y subjetividades.

Sostendremos que el niño/a, más allá de su edad cronológica, es un interlocutor válido. Analizando la Convención de los Derechos del Niño comentaremos sobre los derechos de participación y esbozaremos elementos para pensar en un paradigma otro: el del protagonismo de la infancia. Lo contrastaremos con el adulto-centrismo característico de nuestras sociedades y con las diferentes culturas de infancia que han construido y construyen representaciones sociales inhabilitadoras de derechos.

Terminaremos con algunas propuestas de acción política enmarcadas en la búsqueda por refundar las relaciones intergeneracionales y estatuir un nuevo espacio social para los niños/as y adolescentes que les permita ser sujetos activos en el proceso de conquista de sus derechos.

Palabras clave: maltrato físico y humillante; adultocentrismo; paternalismo; protagonismo de la niñez; niños, niñas y adolescentes.

I.

Allá por el año 1928, Julio R. Barcos sostenía una idea que sigue siendo actual, aún en un contexto menos adverso jurídicamente hablando. Decía que existen tres esclavos modernos: “el proletario, la mujer y el niño/a. Al primero lo esclaviza el capital; a la segunda, el hombre; al tercero, ¡todo el mundo!”. Para él, esta opresión tenía que ver con “la tiranía que los adultos ejercen sobre los niños”, pues en nombre del privilegio de los mayores se explota a los niños “en su capital psíquico”. Y se hace preguntas profundas como esta: “¿Si el adulto no comprende a la infancia, por qué pretende educarla?”

Desde pequeños nos enseñan que no es bueno pegar a las personas. Pero, nos preguntamos... ¿acaso los niños no son personas? Hoy en día es inusual que se promueva públicamente el castigo físico y humillante como estrategia para educar a los niños, niñas y adolescentes (en adelante NNAs). Sin embargo socialmente toleramos distintas formas de violencia física si las mismas aparentan ser medios para educar y no expresan formas de perversidad por parte de quienes la imparten.

La significativa disminución de la violencia física explícita impartida por autoridades escolares al interior del establecimiento educativo es la evidencia histórica que expresa con más claridad que en la actualidad dicha violencia se ha domesticado, privatizado, siendo sólo los integrantes mayores de la familia los habilitados socialmente para utilizarla como método de enseñanza. Pero, ¿qué los autoriza a adjudicarse tal permiso? Generalmente, el castigo físico es aceptado por la sociedad si tiene por fin corregir una conducta indeseable o educar al NNA. No suele ser asumido como una forma de maltrato. Por lo general, al maltrato se lo asocia con aquellas acciones u omisiones adultas que provocan daños “más severos”. Por ejemplo, tomando la precisa categorización hecha por Bringiotti (2000: 47-52), por “maltrato” se entiende: maltrato físico; abandono o negligencia física familiar o social; maltrato o abandono emocional; abuso sexual; explotación laboral; corrupción; niños testigos de violencia familiar; síndrome de Münchaussen; incapacidad parental de control de la conducta del niño; maltrato prenatal; adopción inadecuada; secuestro y sustitución de identidad; entre otras. Esto quiere decir que profundas violaciones a los derechos humanos de un niño como puede ser un abuso sexual, es una forma de “maltrato infantil”. De manera que si

tal cosa es maltrato, el castigo físico queda minimizado y no es definido como “maltrato infantil”.

Aquí advertimos una inversión conceptual. Por un lado, no existe castigo físico o humillante que no sea maltrato hacia el niño. Sin embargo técnicamente no se trataría de “maltrato infantil”. Y por otro lado, muchas de las formas de violencia categorizadas como maltrato son delitos gravísimos que debieran ser identificados con otra palabra: por ejemplo, la explotación laboral no puede ser un “maltrato”, es algo mucho más grave. Sin embargo técnicamente es maltrato infantil. Nos llama la atención dicha inversión, y optamos por llamar al castigo físico y humillante como lo expresa el título de este trabajo: *maltratos* físico y humillante.

Violencia física, verbal, psicológica, institucional, simbólica sufren los NNAs en tanto individuos. Violencia social, económica, política, ética, e incluso epistemológica sufren los NNAs en tanto sector social. Todas estas violencias se expresan de modo específico debido a su condición etaria. Ahora bien, los NNAs en tanto personas padecen junto a sus familias opresiones raciales, por género, nacionalidad, etnia, etc. siendo la condición material derivada de la posición que ocupa el niño y su familia con respecto al capital – es decir, la clase social- la productora de la opresión estructural más influyente, dado que agrava o disminuye el impacto de las otras.

En este sentido, la teoría marxista sigue siendo la herramienta más importante para comprender las injusticias y violencias que nos horrorizan. Tomando a Gilberto Valdés Gutiérrez (2009) definimos a nuestra sociedad capitalista como sistema de dominación múltiple. Esto implica que dicho modo de organización económico-político está unido a una civilización culturalmente excluyente, patriarcal, discriminatoria y depredadora, productora de violencia y aniquiladora de dignidad humana. Las prácticas autoritarias racistas, sexistas y patriarcales nos atraviesan social y culturalmente, incluso dentro de las filas del movimiento anticapitalista (Valdés Gutiérrez, 2009). Cabría agregar al adultocentrismo y paternalismo como dos patrones culturales que también nos atraviesan y producen prácticas que atrofian el desarrollo de la condición humana.

Retomando el tema inicial, “nadie va a promover que a los niños se les pegue”. Sin embargo habremos escuchado más de una vez que “una paliza dada a tiempo es buena para la educación”. La pregunta que nos hacemos en este trabajo es qué concepto de niñez y adolescencia es hegemónico en nuestra cultura que nos hace tolerar -cuando no justificar- la violencia hacia los niños, niñas y adolescentes. Esto, aun cuando la misma

talle cuerpos y subjetividades, llevando incluso -en casos extremos- al NNA a la muerte, sea por filicidio o por suicidio.

Para precisar a qué nos referimos cuando hablamos de castigo corporal o físico adoptaremos la definición que estableció la Observación General N° 8 del Comité de los Derechos del Niño, según la cual se lo entiende como

“todo castigo en el que se utilice la fuerza física y que tenga por objeto causar cierto grado de dolor o malestar, aunque sea leve. En la mayoría de los casos se trata de pegar a los niños ("manotazos", "bofetadas", "palizas"), con la mano o con algún objeto -azote, vara, cinturón, zapato, cuchara de madera, etc. Pero también puede consistir en, por ejemplo, dar puntapiés, zarandear o empujar a los niños, arañarlos, pellizcarlos, morderlos, tirarles del pelo o de las orejas, obligarlos a ponerse en posturas incómodas, producirles quemaduras, obligarlos a ingerir alimentos hirviendo u otros productos (por ejemplo, lavarles la boca con jabón u obligarlos a tragar alimentos picantes). El Comité opina que el castigo corporal es siempre degradante. Además hay otras formas de castigo que no son físicas, pero que son igualmente crueles y degradantes, y por lo tanto incompatibles con la Convención. Entre éstas se cuentan, por ejemplo, los castigos en que se menosprecia, se humilla, se denigra, se convierte en chivo expiatorio, se amenaza, se asusta o se ridiculiza al niño”.

Desde el enfoque estructural de la Sociología de la Infancia -de acuerdo a la clasificación hecha por Gaitán, citada en el artículo de Pavez Soto (2012: 92)- entendemos a la niñez y adolescencia como categoría social permanente en tanto parte insustituible de la estructura de cualquier sociedad humana. Dado que se trata aproximadamente del 30% de la población mundial, lo que afecta a los niños, afecta a la tercera parte de la humanidad.

Algunos datos estadísticos nos permitirán ilustrar cuantitativamente el alcance de la problemática de la violencia como método educativo en Argentina. Según la “Encuesta de condiciones de vida de niñez y adolescencia 2011 y 2012”, el 65,2% de los padres entrevistados reconoció haber agredido psicológicamente a sus hijos e hijas, mientras que el 46,4% utilizó el castigo físico para disciplinarlos. Por último, sólo el 21,7% declaró haber utilizado métodos de disciplina no violentos.

Pavez Soto cita a M. Foucault (Pavez Soto, 2012: 86), quien ha dado cuenta de los mecanismos disciplinarios con los cuales se penaliza con castigo físico y/o humillaciones las conductas desviadas a fin de normalizar a los individuos. La familia burguesa (al igual que la escuela) en tanto dispositivo disciplinario es privilegiada encargada de producir los ciudadanos que con su conciencia adulta luego tolerarán y justificarán la violencia adultocéntrica ejercida hacia los más pequeños.

La facultad de imponer castigos expresa la superioridad de poder que tienen las personas adultas, quienes están posicionadas en un lugar de dominación y autoridad sobre los NNAs. Esta relación desigual de poder es conceptualizada por diversos autores como adultocentrismo (Martínez, M. y otros, 2003; Cussiánovich, 2010; otros). Junto a él, el paternalismo expresa el modo en que la adultez concibe a la niñez en tanto estadio social preparatorio del individuo para volverse ciudadano (adulto), al tiempo que sobreprotege más de lo que educa para la libertad. Es decir, el dilema protección-emancipación es resuelto de modo paternalista en nuestras sociedades, inclinando la balanza en la protección, obstaculizando el ejercicio de la libertad a los niños y adolescentes para constituirse como sujetos sociales y políticos (Liebel, 2006).

En el desarrollo de las sociedades occidentales, nos dice Manfred Liebel (2000), el paternalismo ha existido -de manera muy general- de dos formas diferentes. Por un lado el paternalismo tradicional, el cual se caracteriza por la subordinación absoluta del niño a los mandatos del adulto sin posibilidad de discusión alguna. No se les concede a los niños un “ámbito propio” y los padres se sirven de sus hijos para, por ejemplo, no trabajar tanto. Por otro lado, el paternalismo moderno separa a los niños de la “sociedad de los adultos”; les cede un “mundo propio” organizado en torno a leyes propias que distan de la “seriedad de la vida”, y desde donde no es posible influencia alguna en la sociedad de los adultos. Si el paternalismo tradicional considera a los niños “como pequeños adultos, como personas de menor importancia” (Paez Morales cit. en Liebel, 2000:72), el paternalismo moderno tiene una concepción de niñez y adolescencia como fase especial de la vida, con características propias.

En América Latina, el paternalismo tradicional se impuso junto a la colonia. “Mientras que durante siglos en las culturas indígenas el niño fue considerado como garante de la reproducción y la salud de un pueblo, de modo que a los niños se los tomaba en serio como personas, los conquistadores españoles transformaron esos valores en los contrarios” (von Düker cit. en Liebel, 2000:72). Por su parte, el paternalismo moderno se desarrolló de la mano de la ilustración.

La creación de la Convención de los Derechos del Niño vino a poner fin constitucional al paternalismo tradicional, pero para nada podemos decir lo mismo sobre su versión moderna (Liebel, 2000: 73).

El paternalismo moderno puede variar en sus formas. Cussiánovich (2003) nos presenta cinco tendencias conceptuales y prácticas que expresan distintas “culturas de infancia” que excluyen a NNAs del derecho a participar de las decisiones que los afectan, y

avalan directa o indirectamente las violencias hacia los niños. Estas “culturas de infancia”, como toda tipología, no se dan en estado puro y muchas de ellas se combinan en la realidad concreta. A saber: el niño como propiedad/posesión de sus padres, el niño como potencia/futuro, el niño como peligroso, el niño como consumidor, el niño como prescindible para la toma de decisiones¹ (Cussiánovich, 2003).

II.

El adultocentrismo y la cultura del paternalismo moderno son dos elementos fundamentales para comprender el contenido hegemónico del vínculo intergeneracional hoy. La niñez y la adolescencia, desde este enfoque, son consideradas minoría clásica, sujetas a tendencias de exclusión, discriminación y violencia social (Pavez Soto, 2012). Las mismas se expresan en prácticas y saberes institucionales y sociales que excluyen al niño o niña del ejercicio integral de su dignidad en tanto persona humana.

Dichos aspectos de nuestra cultura que oprimen a las nuevas generaciones nos sugieren pistas para comprender -entre otras cosas- por qué los niños y adolescentes no son considerados interlocutores válidos. Los pensamientos producidos por ellos no son tomados por el mundo adulto -en general- más que como ensayos, pruebas, previas demostraciones de lo que podrán hacer cuando sean adultos. Sus producciones creativas, de pensamiento social y político nacen y mueren en su mundo, no influyendo en la sociedad de los adultos más que, en el mejor de los casos, como anécdota. Relevante aquí es considerar a Boaventura de Sousa Santos (2011) cuando planteara la noción de “injusticia cognitiva” en tanto aquella idea que considera como únicamente válido el conocimiento proveniente de la ciencia moderna, obviamente desarrollada por adultos, lo cual niega cualquier tipo de conocimientos-otros.

“Una serie de estudios de Foucault sobre la locura y las prisiones” -escribe Lewkowicz (2011: 110)- nos permiten advertir cómo en el mundo moderno se ha excluido “a quien no dispone de razón, a quien no tiene la razón sana. [En este sentido] el niño es un excluido radical del universo burgués moderno. En tanto niño está tan excluido como el loco. Luego se incluirá, pero cuando ya no sea niño.” Que el niño esté excluido del pensamiento social productivo está estrechamente vinculado a la ideología de la familia (Pavez Soto, 2012) y al sistema educativo burgués. Así, para que el pensamiento de los

¹ No detallamos el contenido de cada una debido a la extensión de este trabajo. Por otro lado, creemos que el lector dejándose guiar por los nombres podrá intuir la especificidad de cada “cultura de infancia”. Para más precisión diríjense a la fuente bibliográfica.

niños surja -nos dice Lewkowicz- es necesario que no sean escuchados ni como hijos ni como alumnos (Lewkowicz, 2011: 127). Su entera subjetividad infantil surge en tanto no se la reprima desde estos encasillamientos. Por otra parte, el modo de vida de las sociedades capitalistas vuelve autorizado de pensamiento y palabra a quien goza de autonomía para la compra-venta de la fuerza de trabajo. En términos generales e históricos, ha sido el ingreso formal al mercado de trabajo la vía de acceso para volverse licenciado de palabra. Los niños y adolescentes en tanto grupo social excluido de dicha esfera están directa o indirectamente vetados de pensamiento (Liebel, 2006).

III.

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño es el primer documento de derecho internacional que reconoce a los niños, niñas y adolescentes como personas con derechos propios, aprobado por casi todos los Estados miembro. En ese sentido es muy importante. Sin embargo, en materia de la entidad social y política con que consagra a los NNAs no logra alcanzar las aspiraciones de la Declaración de Moscú sobre los Derechos del Niño y la Niña de 1918, propuesta por la Asociación “Educación Libre para los Niños” (Liebel, 2006).

El Derecho a Participar no existe en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN). Es una inferencia que se realiza de la lectura del Artículo 12 (donde en ningún lado se menciona la palabra participación) y otros artículos. Dicha palabra, literalmente, sólo aparece en el Artículo 31 y haciendo referencia específicamente a la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento (Bácares Jara, 2012: 146). En la Declaración de Moscú, por su parte, se plantea que “nadie puede obligar a un niño a una educación o una formación religiosa contra su voluntad, que el niño mismo puede elegir a quién lo eduque hasta el punto de separarse de sus padres, que tiene el derecho a expresar libremente su opinión, organizarse con otros niños o personas adultas y que puede participar en todas las decisiones (políticas) que desde su punto de vista le conciernen” (Liebel, 2006: 14). Esto, entre otros aspectos innovadores del estilo, aunque parezca impensado que fue escrito hace un siglo.

La CDN inaugura un nuevo paradigma de niñez y adolescencia, el Paradigma de la Protección Integral, el cual considera a los niños “sujetos de derecho”, personas, y se postula el principio del “interés superior del niño” como patrón rector con el cual orientar las acciones para garantizar el ejercicio de sus derechos. De esta manera se superó el paradigma que se conoció como la Doctrina de la Situación Irregular, de

acuerdo al cual se consideraba al NNA como peligroso y por tanto necesitado de control social y represión para su buen encausamiento: todo niño o niña pobre eran un proyecto de delincuente y merecían ser corregidos.

Para acabar con la opresión por edad es necesario superar actual Paradigma de la Protección Integral, y para ello, “despaternalizar el concepto de protección” (Liebel, 2006: 32). En otras palabras, para fortalecer los derechos de participación es necesario despaternalizar lo que entendemos por protección para transformar el ejercicio de la participación en garantía y parte integral de la protección.

Así llegamos al paradigma del Protagonismo Infantil (Liebel, 2000; Alfageme y otros, 2003; Cussiánovich, 2010; otros), el cual pretende romper con cualquier variante de paternalismo y adultocentrismo. Plantea la necesidad de refundar la relación adulto-niño, es decir, el modo general en que concebimos culturalmente la invitación a las nuevas generaciones a la vida.

El concepto de Protagonismo Infantil -que nosotros preferimos nombrar como Protagonismo de la Niñez, dada la etimología de la palabra “infante”- comenzó a acuñarse en América Latina hace ya casi cuarenta años junto con el nacimiento y desarrollo de diversas experiencias de organización social y política de niños, niñas y adolescentes: nos referimos a los movimientos sociales de NATs (niños y adolescentes trabajadores), los cuales se volvieron expresión contundente de la necesidad de avanzar todavía mucho camino en la perspectiva de fortalecer el protagonismo social de las nuevas generaciones. Dichas experiencias fueron fuertemente cuestionadas por su posición con respecto al trabajo (asumen una *valoración crítica del trabajo infantil*²), lo que generó un rechazo que todavía perdura y que obnubila la posibilidad de valorar y reproducir iniciativas similares, donde efectivamente los más chicos tengan la posibilidad de ser protagonistas políticos y luchar por la conquista efectiva de sus derechos.

Se trata de considerar a los niños, niñas y adolescentes sujetos sociales y políticos con capacidad para decidir, optar, cuestionar, soñar en tanto personas al igual que los adultos, pero de diferente modo; y que estas *acciones verbales* afecten a la sociedad en su conjunto. Los NNAs no pueden seguir siendo objeto de decisión de otros, es preciso que participen como actores sociales, protagonistas, e influyan en el escenario social general. Sin embargo esto no quiere decir consultarle a *el* niño, a *el* adolescente

² Para más información sugerimos que consulten Liebel, M. (2000) o ingresen a la siguiente página: <http://www.ifejant.org.pe/>

(Lewkowicz, 2011: 130), en tanto sujeto aislado. Nadie puede adjudicarse representatividad por poseer cierta determinación cultural. No necesariamente mi vecino afrodescendiente -por poner un ejemplo de la vida cotidiana- representa los intereses de la comunidad afrodescendiente. No cualquier persona homosexual representa los intereses de la comunidad LGTB. ¿Qué hace la diferencia? Que exista organización, que haya proceso colectivo de construcción de diagnósticos, análisis, discusión política, toma de decisiones y conclusiones. Que un Director/a de escuela -volviendo a los ejemplos- le pregunte a un niño o adolescente aislado qué piensa sobre determinado tema, y considerar su respuesta a la hora de tomar una decisión que afectará los intereses de los estudiantes de toda la escuela, no es lo que estamos planteando. Ni en lo más mínimo. Las relaciones de poder existentes entre el mundo adulto y el de la niñez hace que en donde el NNA se sienta indefenso contestará -muy probablemente- lo que ese adulto espera escuchar, o bien, si está en contra de lo que quiere dicho Directos/a puede que reaccione defendiéndose con conducta, capricho y/o desafío inconveniente a la autoridad (lo que por lo general luego se volverá en su contra). Desde esta óptica, individualizar al niño es muy probablemente “desposeerlo como sujeto de pensamiento”, es “convertirlo en la institución infancia” (Lewkowicz, 2011: 130). Tal vez dentro de muchos años cuando el vínculo intergeneracional aloje otro contenido, este aspecto del fortalecimiento de los NNAs desde la organización social y política para poner en juego sus voces, no sea necesario. Hoy, en este contexto cultural, lo es.

En nuestras sociedades adultocéntricas el patrón desde el cual se establece qué es posible y qué no, qué es válido y qué no, qué es serio y qué no, es el criterio de lo adulto. De modo que lo “infantil”, lo “niño” está matizado por una ternura paternalista que lo hace “poco serio” y lo desmerece; y lo adolescente suele ser considerado caprichoso, variable, antojadizo, por lo tanto también falto de criterio (adulto). No se trata de que el niño se comporte como adulto: que lo haga como niño, que piense como niño, que proyecte como niño, que se organice como niño, que asuma responsabilidades como niño, que se enoje como niño, y que estos aspectos vinculados a su ser y hacer en el mundo sean considerados culturalmente como propios de personas humanas; no como aquello que viene de quien todavía no conoce la “verdadera vida”. En este sentido, la expresión propia, la opinión tomada en cuenta, la libre asociación, la participación protagónica, la actoría social son los principales elementos que nos encaminan hacia nuevas culturas de la niñez.

Marta Martínez y otros autores escriben que “el protagonismo de la infancia no puede ser sólo considerado una propuesta conceptual, ya que posee de manera inherente un carácter político, social, cultural, ético, espiritual que exige una pedagogía y permite replantear el estatus social de la infancia y de los adultos, en la sociedad. El protagonismo como referente conceptual y como derecho de todo ser humano y todo colectivo social, lleva consigo un mensaje que explícitamente nos revela su naturaleza: el ser humano es un ser “competente” (Martínez, M. y otros, 2003: 51).

En otras palabras, se trata de que los NNAs crezcan siendo no solo sujetos de derecho, sino sujetos sociales y políticos, es decir, que puedan ejercer su derecho a opinar, organizarse y decidir: actuar responsablemente de acuerdo a su edad y desarrollo a fin de conquistar y ejercer integralmente sus derechos. Dado que es necesario crear colectivamente una nueva cultura de niñez, es igualmente imprescindible construir a una nueva cultura de la adultez. Un adulto que sin perder el lugar de guía, maestro/a, educador/a, entienda que también es un compañero; que al vincularse con los más pequeños asuma que trata con personas iguales a él, de quienes mucho puede aprender, con quienes tiene que acordar aquellas decisiones que los afecte a ambos, sin perder la fundamental dimensión de cuidado, y sin significar esto que tiene que hacerse “todo lo que quieran los NNAs”. El eje central está en socializar el poder, asumiendo que el mejor modo de protegerlos es invitándolos a participar integralmente en su desarrollo. Este tipo de adultez tenemos que crearla colectivamente, adultos y adultas junto a las nuevas generaciones en diálogo confraternal.

IV.

Que el mundo debe ser reinventado es una evidencia empírica. Para confirmarlo basta con reparar en el nivel alarmante de desigualdad que ha alcanzado el planeta, la destrucción de los ecosistemas, el saqueo de los bienes comunes que alimenta el proceso mundial de acumulación de capital y mata, en América Latina, a 24 niños por hora a causa del hambre (Unicef, 2014: 35), mientras sabemos del derramamiento masivo de comida desechable. Las sociedades adultocéntricas –nos dice Cussiánovich– “se privan de la contribución que los niños pueden hacer, en razón de lo que viven y sienten, al no tener en cuenta sus percepciones, producciones, juicios y acciones” (Cussiánovich y otros, 2001: 58). Pero, ¿qué podrían aportar?

La imaginación, creatividad y pensamiento mágico de los más pequeños, la rebeldía propia de los y las adolescentes que fácilmente interpela estructuras consolidadas y

cuestiona prácticas acríticamente repetitivas, o la observancia constante y minuciosa de niños y adolescentes hacia la coherencia entre la palabra y el obrar adulto, creemos que son -entre otros- insumos privilegiados para reinventar el mundo, es decir, refundar teórica y prácticamente el modo de concebir los vínculos sociales intergeneracionales. Desde luego, estas aspiraciones deberán contar con la presencia protagónica de NNAs.

Pero como nuestro punto de partida es el modo de vida capitalista que oprime como sistema de dominación múltiple, dichos nuevos vínculos tendrán que echar por tierra el contenido capitalista, patriarcal, colonialista y paternalista que hoy los constituye. De manera que la reinención de los vínculos intergeneracionales en este sentido, no tendrá lugar integralmente hasta tanto no superemos el modo de producción capitalista.

La violencia adultocentrista -castigo disciplinario, maltrato y muerte-, la exclusión a la participación en tanto sujetos sociales y políticos en asuntos públicos, y la prohibición *sine qua non* para trabajar si así lo desearan³, son tres elementos -entre otros- que expresan el contenido adultocéntrico y paternalista que organiza los vínculos intergeneracionales en las sociedades occidentales y vuelve objeto de opresión social a los niños, niñas y adolescentes.

En conclusión, consideramos imprescindible favorecer la creación de organizaciones sociales y políticas de niños, niñas y adolescentes para que sean actores principales en la lucha por una sociedad que no oprima a los más pequeños por su condición etaria, y que no explote a los trabajadores por su condición de clase. Nuestros chicos, los *chicos del pueblo*, harán tronar las estrellas para que descendan desde ellas los polvos de hadas que producirán en el pueblo efervescencia de amor por la revolución socialista.

Bibliografía

- Arendt, H. (2003): *La condición humana*, Buenos Aires, Paidós.
- Bácares Jara, C. (2012): *Una aproximación hermenéutica a la Convención sobre los Derechos del Niño*, Lima, Ifejant.
- Barcos, Julio R (1928): *Cómo educa el estado a tu hijo*. Buenos Aires, Editorial acción.
- Bringiotti, M. I. (2000): *La escuela ante los niños maltratados*, Buenos Aires, Paidós.
- Comité de los Derechos del Niño (2006): *Observación General N°8*, Naciones Unidas, CRC.
- Convención Internacional de los Derechos del Niño/a (1989)

³ Aclaremos expresamente que no nos referimos al trabajo asalariado, sino al trabajo en tanto acción creadora y transformadora de la naturaleza, dimensión constitutiva de la condición humana (Arendt, 2003).

- Cussiánovich V., A. (2010): "Paradigma del protagonismo", en *Serie materiales de trabajo N° 2*, Lima, Infant.
- (2003): "Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia", en *Historia del pensamiento social sobre la infancia*, Lima, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Cussiánovich V., Alejandro; Alfageme, Erika; Arenas, Fabricio; Castro, Jorge; Oviedo, José (2001): "¿Protagonismo o subsistencia de la infancia?", en *La Infancia en los Escenarios Futuros*, Lima, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- De Sousa Santos, B. (2011): *Introducción: las epistemologías del sur*, disponible en <<http://www.boaventuradesousasantos.pt>>
- Galeano, E. (2007): *El libro de los abrazos*, Buenos Aires, Catálogos.
- Lewkowicz, I. (2011): "¿Existe el pensamiento infantil?" y "Entre la institución y la destitución, ¿qué es la infancia?", en Lewkowicz, I. y Corea, C., *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires, Editoria Paidós.
- Liebel, Manfred (2000): *La otra infancia*. Lima, Ifejant.
- (2006): "Entre Protección y Emancipación. Derechos de la Infancia y Políticas Sociales", en *Las Monografías del Experto. Serie Teoría*, noviembre, N° 1, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez, Marta; Alfageme, Erika.; Cantos, Raquel (2003): *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid, Edición Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Pavez Soto, I. (2012): "Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales", en *Revista de sociología*, N° 27, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, pp. 81-102.
- Unicef (2012): *Encuesta sobre condiciones de vida de Niñez y Adolescencia. Principales resultados 2011-2012*, Buenos Aires, disponible en: <<http://www.unicef.org>>
- (2014): *El estado mundial de la infancia 2014 en cifras. Todos los niños y niñas cuentan. Revelando las disparidades para impulsar los derechos de la niñez*. Nueva York, Unicef.
- Valdés Gutiérrez, Gilberto (2009): *América Latina: Posneoliberalismo y movimientos antisistémicos*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.