



**LA AGENCIA DE LA NIÑA Y EL NIÑO
EN LA CONDICIÓN PRE-CIUDADANA**
AGENCY CHILDHOOD IN THE PRE-CITIZEN CONDITION

Volumen 12, Número 2
Mayo-Agosto
pp. 1-19

Este número se publicó el 30 de mayo de 2012

Marcela González Coto

Revista indizada en [REDALYC](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [HUASCARAN](#), [CLASCO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



LA AGENCIA DE LA NIÑA Y EL NIÑO EN LA CONDICIÓN PRE-CIUDADANA

AGENCY CHILDHOOD IN THE PRE-CITIZEN CONDITION

Marcela González Coto¹

Resumen: El presente ensayo se deriva del trabajo que recientemente han desarrollado la Fundación PANIAMOR y la Dirección General del Programa CEN-CINAI del Ministerio de Salud, sobre la formación ciudadana de los niños y las niñas costarricenses en la primera infancia. Las acciones conjuntas se han enfocado en la capacidad de agencia de los niños y las niñas, entendida como la disposición para explorar, reflexionar, actuar y valorarse en sus entornos como sujetos políticos. Para este fin, en este ensayo se lleva a cabo un análisis crítico de los modelos ideológicos y culturales que, en la sociedad contemporánea, legitiman y fomentan la condición de "pre-ciudadanía" de la infancia, mermando su desempeño, presente y futuro, como ciudadanos plenos de la sociedad. El análisis se sustenta en materiales diversos, de distintos orígenes, todos relativos a las condiciones actuales de la infancia y las formas como se restringen estas capacidades de agencia. El ensayo también aborda las dificultades y obstáculos que enfrenta un replanteamiento de las relaciones entre adultos y niños. También se documentan los esfuerzos recientes, tanto locales como internacionales, para crear marcos alternativos desde los cuales replantear la relación institucional entre unos y otros. Como principal resultado del ensayo, se delinean un conjunto de directrices, con expresión curricular, que pueden sustentar el desarrollo de las capacidades de agencia infantil con una manifestación directa en la niñez ciudadana, la cual, se plantea, se articula en tres dimensiones o ejes de desarrollo (la responsabilidad, la autonomía y el pensamiento complejo).

Palabras clave: PRIMERA INFANCIA, PARENTALIDAD, CIUDADANÍA, CAPACIDAD DE AGENCIA.

Abstract: This essay is derived from the works that have recently developed the PANIAMOR Foundation and the General Board of Directors of the CEN-CINAI Program of the National Ministry of Health, on the civic education of Costa Rican children in early childhood. Joint activities have focused on the ability of agency to children in this age, understood as a willingness to explore, reflect, act and valued in their environments as political subjects. For this goal, this paper conducts a critical analysis of the ideological and cultural models, in the contemporary society, that legitimize and promote the status of "pre-citizens" of the children, diminishing their performance, present and future, as full citizens of their society. The analysis is based on different materials from distinct origins, all relating to the current conditions of childhood and the ways in which these capabilities are diminished. The essay also discusses the difficulties and obstacles faced by a redefinition of the relations between adults and children. It also documents recent efforts, both locally and internationally, to create alternative frameworks from which to rethink the institutional relationship between the two partners. The main result of this revision states possible curriculum guidelines that can support the building of children's agency, with a direct manifestation on childhood citizenship, which the essay affirms is based on three dimensions or developmental axes (responsibility, autonomy and complex thinking).

Key words: CHILDHOOD, PARENTALITY, CITIZENSHIP, AGENCY CAPACITY

¹ Antropóloga y Psicóloga. Licenciada de la Universidad de Costa Rica y Licenciada de la Universidad Autónoma de Centroamérica. Labora en la temática de niñez y adolescencia desde el enfoque de Derechos Humanos en la Fundación Paniamor, Costa Rica.

Dirección electrónica: marcelagonzalez@paniamor.org

Artículo recibido: 14 de enero, 2012

Aprobado: 17 de mayo, 2012

1. Introducción

En la sociedad contemporánea las niñas y los niños son excluidos en formas múltiples como ciudadanos. Esta exclusión parte de la presunción de que ellas y ellos no son ciudadanos al ser "menores de edad" y se expresa, en adelante, en todas aquellas actitudes en las que sus voces y derechos se niegan. Desde este punto, en el presente ensayo se busca generar una discusión sobre los modelos de pensamiento, emoción y acción² que han cimentado su exclusión ciudadana. Las personas menores de edad, principalmente en su primera infancia, son catalogadas como "preciudadanos", posición que más allá de un mero calificativo, encubre la puesta en marcha de una violencia estructural, política y simbólica, con notorias manifestaciones en la esfera de la vida cotidiana, muchas de ellas, legitimadas por el mundo adulto (Bourgeois, 2005).

Las prácticas, las relaciones y los vínculos en las que las personas adultas incumplen los derechos humanos de las personas menores de edad se caracterizan por una oscilación entre el control y la dominación, en un extremo, y la negligencia y el abandono, en el otro. En ambos casos, la negación adulta de la ciudadanía a las niñas y niños actúa como una plataforma que torna legítimas esas formas de relación y, aún más, las hace "naturales". Por lo anterior, a lo largo del ensayo se busca identificar cuáles son los principales *habitus* creados socialmente y en los que las personas adultas expresan lo que consideran son las formas válidas de pensar, sentir y hacer ciudadanía. Con este fin, se parte de la propuesta de MacNaughton (2007) quien critica los tres modelos de pensamiento básicos por medio de los cuales se estructura la exclusión ciudadana de las niñas y los niños. En un momento posterior, se analizan las consecuencias directas e indirectas que tales formas de pensamiento tienen en la vida de las niñas y los niños, con especial atención a la realidad costarricense.

En este ensayo se sostiene que al analizar la ciudadanía como marco categorial, se generan indicios de las lógicas institucionales que hacen posible que unos grupos sean incluidos y otros excluidos. Al ser la ciudadanía *una relación total, influenciada por la identidad, el posicionamiento social, las presunciones culturales, las prácticas institucionales y la pertenencia* (efectiva), (Davies y Werbner, 1999, citado en Moosa, 2005, p.371) es una valiosa vía para reconocer cuáles vínculos son admitidos y cómo se construyen

² La sociología francesa contemporánea denomina a estos patrones, en sus tres facetas, con el concepto de *habitus* para subrayar su origen histórico-cultural (Véase: Bourdieu, 2007).

cotidianamente. Condición que no se desarrolla en el vacío, por el contrario, se encuentra amparada a las instituciones que le dan legitimidad y sentido colectivo.

A lo largo del debate, las preguntas recaen en dos instituciones sociales. La primera, la familia, como institución primaria donde se establecen los vínculos básicos entre las personas y se instauran las normas colectivas, así como los modos esperados de ser y hacer. La segunda, la escuela, institución que también colabora con estos objetivos, como la formadora secundaria por excelencia. Ambas instituciones serán analizadas desde los hallazgos nacionales e institucionales que muestran cómo se instaura la violencia estructural y simbólica en la vida cotidiana de las niñas y los niños³.

El ensayo se organiza en tres apartados. En el primero, se presentan los argumentos con base en los cuales se consideran a las niñas y los niños como individuos "pre-ciudadanos"; argumentos también empleados históricamente en detrimento de otros grupos sociales. Luego, se detalla cuál es el marco institucional que sostiene la exclusión ciudadana de la primera infancia y cómo se recrea cotidianamente desde el mundo adulto. Se presenta la violencia estructural y simbólica como sus principales manifestaciones y se indaga cómo los mecanismos tradicionales reprimen su transformación. A modo de conclusión, en el último apartado se proponen algunos lineamientos para construir otro tipo de institucionalidad que haga valer el derecho de las niñas y los niños a ser concebidos y tratados como ciudadanos. El debate queda abierto para incorporar nuevos insumos y, sobre todo, para crear nuevas estrategias que permitan construir nuevos vínculos entre los niños, las niñas y las personas adultas en línea con esta perspectiva.

2. El niño y la niña como "pre-ciudadano"

Como se propuso en la *Introducción*, un punto de partida para la discusión sobre la "niñez ciudadana" es el reconocimiento de que la ciudadanía ha sido históricamente asociada a los grupos socialmente dominantes, sobre todo los masculinos, blancos y con capacidad de consumo, como una propiedad distintiva que ha delimitado las identidades sociales y personales de "los incluidos" respecto a "los excluidos" y ha profundizado sus distancias sociales y culturales. La "ciudadanía" se ha distinguido de la condición del simple

³ El presente ensayo parte del planteamiento teórico y metodológico del Modelo de Niñez Ciudadana que ha sido diseñado por la Fundación Paniamor, la Dirección General de CEN y CINAI, del Ministerio de Salud, y la compañía Proter & Gamble.

"habitante" del Estado-nación para aludir a una clase particular de individuos, con un estatus por encima de las mayorías ajenas al poder y el control de las principales instituciones de la sociedad. Ese estatus de "ciudadanos" ha hecho que se les considere "mejores" personas, individuos más valiosos para el Estado y la nación.

La condición de "ser ciudadanos" adscrita a estos individuos, les ha permitido demandar y ejercer los derechos fundamentales propios de toda comunidad democrática, sin que esta distinción haya alcanzado a todas las personas o habitantes, por lo que el quehacer y el debate político se han centrado en las necesidades de inclusión y en la aparente incompatibilidad entre democracia y diversidad. Histórica y políticamente, las democracias occidentales han generado diversas poblaciones marginales compuestas por aquellos considerados como "diferentes", en algunos casos como grupos minoritarios no "asimilados", no acreedores del título de "ciudadanos".

Estas poblaciones, compuestas por los marginales y excluidos, por todos aquellos marcados por la diferencia, también han comprendido a las personas menores de edad quienes se mantienen en la posición de "aún no ciudadanos". Múltiples argumentos, tanto jurídicos como sociológicos, han justificado el calificativo de pre-ciudadanos para las niñas y los niños. Según el grupo que está en el poder, el reconocimiento de la ciudadanía para la niñez sería perjudicial para la institucionalidad democrática, al ser las niñas y los niños sujetos incapaces de ejercer sus derechos. Al traer a colación las palabras del delegado francés de la Comisión de Derechos Humanos emitidas en 1959 se confirma el argumento de que: *"los niños no están en posición de ejercer sus propios derechos. Los adultos los ejercen por los niños. El niño tiene un estatus legal especial resultado de su inhabilidad para ejercer sus derechos"* (citado por Stasiulis, 2007, p.514). Esta posición se fundamentaba en la Declaración de Ginebra de 1924, la cual relacionaba las necesidades de la niñez y su protección con su inmadurez mental y social.

En el trasfondo de esta posición se suma la herencia de las ideas liberales y republicanas, que pregonan un ejercicio de la libertad condicionado por la valoración social de quiénes son aptos para ser libres y, por tanto, esta libertad es solo para aquellos que, se considera, muestran un sí mismo capaz de actuar conforme al bienestar colectivo. De esa manera, se potencia la exclusión de quienes, por diversas circunstancias históricas, culturales o políticas, son considerados por los grupos dominantes, como "no aptos para el ejercicio de la libertad"; tal el caso de las mujeres y, por supuesto, los propios niños y niñas.

Desde este modo, a las mujeres, calificadas como emocionales, dependientes y sin capacidad de razonamiento, no se les ha atribuido la capacidad ni la posibilidad de decidir e influir en los asuntos y bienes privados y públicos. En esta misma línea de argumentación, a los niños y a las niñas se les ha excluido con base en atribuciones negativas semejantes; como ocurre con el frecuente señalamiento de su "falta de experiencia" y de su "razonamiento marcadamente egocéntrico". Como se puede apreciar este etiquetamiento negativo es sistemáticamente construido como el fundamento de la identidad social de los grupos excluidos y, por ello, los atributos negativos no han sido exclusivos de las niñas y los niños. En cualquiera de estos casos, el etiquetamiento y la exclusión tiene una expresión institucional e ideológica.

La inclusión de unos grupos y la exclusión de otros, específicamente las niñas y los niños, será discutida en el siguiente apartado a través del lente de la institucionalización, como el mecanismo clave que permite asumir como natural y cívicamente necesario que las niñas y los niños sean pre-ciudadanos.

3. La institucionalización del niño y la niña como pre-ciudadano

Berger y Luckmann (1976, p. 76) afirman que toda actividad humana está sujeta a la habituación como antecedente a toda institucionalización. Desde esta lógica, "*la institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores*", lo cual nos lleva a la construcción de un lenguaje común amparado por un universo simbólico, que dicta las normas y estrategias cotidianas en que la institucionalización de la habituación se hace efectiva. Para lograr el salto de habituación a la institucionalización se requiere un consenso colectivo que legitime el valor de esa institución asociado a los valores, creencias y mitos imperantes en ese colectivo social y sobretodo, parafraseando a estos autores, que la institución le da solución "*permanente*" a un problema "*permanente*" del colectivo (1976, p. 93). Así, la medida deberá seguir siendo efectiva a pesar de que su historia y la justificación de sus roles y normas se apliquen sin que intervenga la reflexión o la crítica ciudadana.

Andreas Pickel (2005), aporta a esta discusión a partir del concepto de *habitus* propuesto por Bordieau (2007) y lo posiciona como un proceso biopsicosocial. Así, el *habitus* se comprende como una modalidad, general, de patrones de comportamiento, de pensamiento, de hacer o interactuar, y, dentro de ellos, las relaciones o vínculos como su

referente personal, interpersonal, y simbólico. El *habitus* emerge de las dinámicas estructurales del sistema sociocultural, motivo por el cual los modelos de pensamiento que acompañan la exclusión ciudadana se pueden comprender como los ejes institucionalizados donde las sociedades modernas producen y reproducen las relaciones humanas dominantes. Desde el enfoque de Pickel (2005), se puede apreciar que la exclusión ciudadana de las niñas y los niños posee tanto dimensiones corporales y lingüísticas, como expresiones simbólicas e institucionales.

Desde esta perspectiva, surgen distintas interrogantes: ¿cuáles son los principales *habitus* o patrones de comportamiento y pensamiento que validan la comprensión del niño y la niña como un pre-ciudadano? Y, por lo tanto, ¿cuáles son las pautas que han institucionalizado a la niña y al niño pre-ciudadano en el hacer y ser social? Sin pretender generar una respuesta exhaustiva, a continuación se presentan los principales modelos o hábitos de pensamiento que, según MacNaughton (2007), han caracterizado las relaciones tradicionales entre personas adultas y personas menores de edad.

El *primer modelo* es el que afirma que las niñas y los niños son posesión de las personas adultas al depender de ellas para la satisfacción de sus necesidades biológicas de albergue, vestimenta y alimentación; de esta condición se desprende, presuntamente, que serían inmaduros para participar en las decisiones que afectan sus propias vidas. Esta afirmación se sustenta al equiparar el deber que tienen las personas adultas de proteger a las niñas y los niños mediante el control de los recursos y las decisiones que acontecen en sus vidas. Así, las personas adultas le confieren validez a este modelo al afirmar que las niñas y los niños requieren ser *moldeados*. Para el caso de Costa Rica, una posición que se sostiene con frecuencia es que a los niños "*hay que enderezarlos porque luego puede ser muy tarde. El adulto es el responsable de encaminarlos, de alinearlos*". Esta creencia, en Costa Rica, posee antecedentes en la cultura agraria costarricense, según la cual los árboles una vez desarrollados no pueden, por sí mismos, modificar las deformidades de su estructura, en alusión directa al desarrollo del ser humano, por lo que el deber de las personas adultas con las niñas y los niños se traduce en las acciones orientadas a dirigir, moldear, controlar y castigar.

Como mandato social, la persona adulta debe ser dueña de su vida y por ende, de sus acciones, su cuerpo y de su entorno. De ahí que el niño y la niña entran como un elemento

más de su pertenencia, que no debe desarmonizar el orden y equilibrio de la institucionalidad para la cual se le educa.

Por una parte, en este punto es importante hacer una diferencia entre la responsabilidad que tienen las personas adultas por hacer efectivos los derechos de las niñas y los niños y, por otra parte, asumir que el conocimiento de la persona adulta es el verdadero y el que debe orientar la vida cotidiana de las personas menores a su cargo. Este reconocimiento es fundamental, ya que las secuelas del control adulto y la invisibilización de las niñas y los niños se están traduciendo bajo la justificación de salvaguardar sus necesidades y traslapar protección con autoritarismo. Pinheiro (2006, p.70) señala este hecho como elemento central que perpetúa la violencia cuando las relaciones progenitor-hijo son excesivamente controladoras y menosprecian a las niñas y los niños. Las investigaciones señalan que es probable que esto aumente la violencia, particularmente cuando se une a la creencia de que el castigo físico u otras formas humillantes de trato son un medio necesario de disciplina. El autor afirma que

cuando los progenitores creen que son los dueños de los niños y niñas y tienen derecho a hacerles lo que consideren mejor, existe resistencia a la participación del Estado en la protección de la infancia. La creencia en la inviolabilidad de la familia hace que las autoridades, los vecinos y sus miembros sean renuentes a hablar cuando saben que se está maltratando a un niño o una niña.

Por tanto, este modelo entendido como *habitus* está perpetuando una relación de poder y violencia entre las personas adultas y las niñas y los niños. Esta relación se traduce en un conjunto de normas y creencias que han institucionalizado el saber adulto como irrevocable, por lo que su desacato se vive como una ruptura al orden establecido. En este sentido, es importante reconocer que la gran metáfora que le da vida al primer modelo se sustenta en la imagen del *niño o la niña como un objeto*: pasivo, moldeable, transferible y sin voz. Estas cuatro características dejan por fuera toda posibilidad de concebirlas como ciudadano y les entregan a la "buena intención" adulta que lamentablemente, como Pinheiro lo afirma, se transforma en un círculo de violencia aplaudida como necesaria por el mundo adulto

La prevalencia de violencia contra los niños por parte de sus progenitores u otros miembros cercanos de la familia -violencia física, sexual y psicológica y trato

negligente- apenas ahora ha comenzado a ser reconocida y documentada [...] Existe cierta renuncia a intervenir en lo que todavía se percibe en la mayoría de las sociedades como un ámbito "privado". (Pinheiro, 2006, p. 46)

Más allá de las creencias que el mundo adulto pueda tener sobre sus deberes respecto de la niñez, esta forma de poder sobre las niñas y los niños resulta con frecuencia en la consolidación de una cultura de la violencia, en la que las niñas y los niños se inscriben finalmente como víctimas y actores.

En consecuencia, la ruptura del primer modelo trae consigo una nueva forma de organización social, con expresión plena en la vida cotidiana, basada en la democratización del poder en un plano de corresponsabilidad con la sociedad y la institucionalidad comunes a las personas adultas, las niñas y los niños (Grillo, 2006). Se requiere un desplazamiento de la persona adulta de su escala de poder y darle a la niña y el niño el lugar que les corresponden como sujetos con derechos ciudadanos y un nuevo marco institucional que redefina la responsabilidad parental ante las niñas y los niños, reforzando sus redes sociales y la responsabilidad comunitaria. El niño y niña objeto que tiene dueño, será reemplazado por una persona que forma parte de un entorno local y global, por lo que sus necesidades y deseos se insertan en una trama dialógica de actores múltiples, con deberes relacionados con la satisfacción de los mismos.

Paralelamente al primer modelo, la negación de la ciudadanía en la primera infancia se ampara en un *segundo hábito de pensamiento* que considera que las niñas y los niños están sujetos naturalmente a los criterios y las decisiones de las personas adultas. Este modelo supone que ellos y ellas son inocentes y necesitan de la protección del mundo adulto y, de ahí, que sean las personas adultas las que deben desarrollar políticas y prácticas que promuevan su desarrollo.

Este *habitus* se basa en la imagen idílica del niño y la niña como vulnerable y débil, condiciones estructurales del estado de inocencia que les es atribuido. Stasiulis (2002, p.511) afirma que la visión del niño desde la santidad y la pureza es una creencia judeocristiana que ha tomado un valor negativo al dejar de lado las cualidades de su fuerza,

sus conocimientos y su capacidad de agencia⁴. En este sentido, las personas adultas desconocen las posibilidades del niño en función de una visión de la sociedad en la que se magnifican la complejidad de la sociedad y, por tanto, la magnitud de los recursos que se requieren para convivir en ella. En esta perspectiva, la inocencia del niño y la niña se asocia a la inmadurez y carencia, en contraposición, a reconocerles como proactivos y con capacidad de construir conocimiento, conllevaría que la persona adulta ya no disponga de la niñez como un receptáculo donde depositar la experiencia de su propio ser incompleto.

Una consecuencia básica de este mito, actuado y validado cotidianamente, es la descripción del niño y la niña como "vacíos" o, en su defecto, como "no racionales". El efecto básico de esta posición es dejar aislado al niño y la niña de la sociedad, limitando su potencial y anulando su personalidad. La persona adulta nuevamente deberá entrar en escena para salvaguardarles y dotar de sentido a su existencia, ya que como seres "incompletos" no pueden otorgar significado a su mundo. La necesidad de brindar protección, una vez más, se utiliza como una justificación para el control y, particularmente, en este segundo modelo, para saturar de información al niño y la niña.

Como sucede con los otros modelos de pensamiento del mundo adulto examinados en este ensayo, también este segundo modelo posee relevancia para el contexto educativo costarricense. En particular, este segundo modelo ha sido motivo de preocupación por parte de los diseñadores y creadores de políticas públicas. Según lo expresan los autores y autoras de último Estado de la Educación Costarricense (2011), en su capítulo sobre "*La educación preescolar en Costa Rica*", nuestro país requiere importantes cambios en la conceptualización e implementación de la educación preescolar, principalmente para los niños y niñas que están en el rango de los dos a cuatro años. En sus palabras

La noción tradicional de las capacidades limitadas de los más pequeños se resquebraja día a día, ante las nuevas evidencias de la investigación científica. Los niños estructuran ideas sobre cómo funcionan las cosas y se involucran activamente en la construcción del conocimiento, algo impensable para las primeras teorías del desarrollo. Los avances en sus habilidades cognitivas no surgen solo del aumento de

⁴ Sin embargo, no se requiere apelar a la tradición judeocristiana para explicar la vigencia de esta tradición de pensamiento, sobre todo tratándose de sociedades modernas y secularizadas. Desde el primer modelo de pensamiento, la debilidad y la vulnerabilidad son las dos experiencias infantiles que corresponden a la socialización que se tuvo con padres autoritarios y punitivos. Por ello, la idealización de la infancia se puede comprender como un mecanismo de defensa del adulto para encubrir la violencia parental a la que estuvo expuesto en su propia infancia.

la edad o la maduración fisiológica; tampoco son receptores pasivos de la información que otros les comunican. Al contrario, los desarrollos en la primera infancia ocurren en el contexto de las interacciones del niño o niña con otros y con el entorno, en las cuales el infante es un participante activo y entusiasta (Estado de la Educación, p. 67).

Este señalamiento reconoce, implícitamente, la institucionalización de este segundo *habitus* y la necesidad de hacer una transformación que revierta la lógica de interacción entre las personas adultas y los niños y niñas en su primera infancia. No obstante, el anterior planteamiento del Estado de la Educación Costarricense (2011) se debe complementar con la referencia a las transformaciones culturales en la infancia, las cuales alejan su realidad de las representaciones tradicionales del modelo de la pureza y la inocencia. Para un grupo importante de adultos, las niñas y los niños han dejado de ser inocentes y se han convertido en personas distantes, que desaprueban los valores adultos y se muestran *desafiantes*. Así, lo que se demanda es un retorno a relaciones interpersonales previas, que privilegian un niño o niña inocente y un protector.

Para las personas adultas que, a pesar de lo anterior, continúan sosteniendo la vigencia de este modelo, el cambio hacia un *habitus* donde se reconozcan las capacidades de la niñez es desconcertante. Al asumir un modelo distinto al de la inocencia y la pureza, este grupo de adultos queda en un estado de confusión respecto a su rol como educador y socializador de la niñez.

En general, los modelos de infancia no son posiciones rígidas ni excluyentes, las personas adultas pueden desplazarse de unos a otros. De ese modo, para las personas adultas es posible moverse del anterior modelo a un tercer modelo, el cual se explica a continuación.

Así la concepción de la niña y el niño como preciudadanos se completa en *un tercer modelo*, desde el que se argumenta que las niñas y los niños pueden ser participantes en las decisiones que competen a sus vidas, siempre y cuando los adultos los consideren competentes. En este caso, las niñas y los niños son consultados, pero la persona adulta se reserva la decisión de aplicar o no sus criterios y decisiones⁵. Desde un primer

⁵ En este punto es central considerar que la persona adulta mantiene la responsabilidad final sobre la decisión que se tome, la cual debe corresponder al interés superior de la niña y el niño. El rol adulto se mantiene, no obstante, el problema se da cuando la decisión adulta no toma en consideración el criterio de la niña y el niño y actúa desde su propia subjetividad.

acercamiento, este tercer *habitus* se puede catalogar un avance respecto de los dos anteriores. No obstante, en la vida cotidiana el control adulto nuevamente entra en escena limitando la agencia en la primera infancia.

En este punto se plantea una disyuntiva. En primer lugar se debate si la autoridad parental antecede *el derecho de autonomía progresiva*⁶ que tienen las niñas y los niños. Así, si los padres asumen su autoridad como la negación de la opinión o sentir de las niñas y los niños, amparado a su falta de experiencia, las personas adultas tomarán las decisiones sin promover el consenso y la negociación. En la vivencia cotidiana, algunos adultos reconocen su dificultad para negociar con las niñas y los niños, y señalan como posibles culpables a sus hijos e hijas. Este *habitus* se justifica bajo la creencia de que las niñas y los niños no quieren asumir responsabilidades y por sus características, eminentemente egocéntricas, están dispuestos a seleccionar sólo lo que a ellos y ellas les sea conveniente, gratificador, aunque no sea algo necesariamente adecuado.

Desde otro punto de vista, se plantea si la protección adulta antecede o limita la participación de las niñas y los niños en su primera infancia. Este punto es coincidente con los hallazgos encontrados en los dos *habitus* anteriores, donde las personas adultas han naturalizado estas formas de relacionarse con las niñas y los niños, manteniéndoles subordinados y negándoles su condición ciudadana. Nuevamente, la protección se considera su deber a pesar de que se traslapa con el autoritarismo y el control parental.

Este tercer modelo es una consecuencia práctica, cotidiana, de la concepción liberal de la democracia representativa, según la cual los ciudadanos delegan a sus representantes la formulación de políticas y toma de decisiones, bajo el supuesto de que ellos y ellas no saben cómo satisfacer sus necesidades, aunque las experimenten y las reconozcan con propiedad.

En lo sucesivo, estos elementos claves se tornan sustantivos para comprender no solo el debate actual, sino, sobre todo, el diseño de escenarios sociales e institucionales propicios a la agencia de la niñez ciudadana. Como ha sucedido con la democracia liberal, donde ya no son viables los modelos autoritarios y paternalistas, surgen una serie de interrogantes que cuestionan la relación entre las niñas, los niños y las personas adultas, al menos en los siguientes sentidos:

⁶ El *Principio de Autonomía Progresiva o de Evolución de Capacidades* demanda de las personas adultas el deber de acompañar a las niñas y los niños en la adquisición de ciertas habilidades que, al no darse de manera natural, deben ser aprendidas y, en consecuencia, enseñadas para que ellas y ellos puedan ir ejerciendo, exigiendo y ampliando la ciudadanía en el plano sustantivo (Grillo, 2006).

- ¿Tienen derecho los niños y niñas de que se tome en cuenta sus opiniones y preferencias en los asuntos que les conciernen?
- ¿Qué tanto ha de extenderse la protección adulta de los niños y niñas, y qué tanto han de participar los niños y niñas como agentes creadores de sus entornos materiales, sociales y culturales?
- ¿Qué desarrollos infantiles y adultos corresponderían a estas nuevas formas de ser y participar en una sociedad que tradicionalmente ha sido definida como perteneciente a los adultos?

La transformación de estos tres modelos sobrepasa el cambio de las relaciones entre los adultos y las niñas y los niños y se extiende, también, al cambio de las relaciones entre los mismos adultos, según sus distintas posiciones sociales. Por ejemplo, los padres no pueden seguir siendo considerados como los representantes absolutos de los derechos de las niñas y los niños y, por ello, no es suficiente considerarlos la voz exclusiva y válida de lo que quieren los hijos y las hijas menores de edad. Estos nuevos vínculos entre las generaciones traerían consigo otras costumbres, otros hábitos y otras expresiones institucionales. No habría que esperar a los relevos generacionales para concretar las nuevas perspectivas aportadas por las generaciones más jóvenes. En su lugar, la escucha de sus voces, desde la temprana infancia, aceleraría este momento y los cambios culturales subsecuentes. La redistribución del poder sería la clave para gestar nuevas relaciones y desatar el nudo que señala García:

es la indefensión propia de los ciudadanos niños frente al Estado, potenciada por la ideología y práctica de la "compasión-represión" (...). Estos nudos culturales críticos, hacen referencia específica, tanto a las consecuencias del bien compulsivo, cuanto a la tentación permanente a decidir por los otros; sobre todo cuando se trata de sujetos contruidos/percibidos como vulnerables. (García, 2004. Cit Bertozzi, 2006, p. 22)

A partir de esta discusión se busca dejar por sentado que en nuestra sociedad se han institucionalizado los tres *habitus* propuestos por MacNaughton (2007) por lo que se pueden reconocer en las prácticas cotidianas y en los modelos de pensamiento de las personas adultas. Su vivencia cotidiana será flexible en función de cómo la persona adulta reflexione ante los imperativos institucionales y su propia historia de vida. De ahí la importancia de

generar un debate crítico que nos permita sentir, pensar y hacer nuevos marcos institucionales, que le den otros márgenes de acción a las personas, pues finalmente: *"la lógica no reside en las instituciones y sus funcionalidades externas, sino en la manera como éstas son tratadas cuando se reflexiona sobre ellas"* (Berger y Luckmann, 1976, p. 87). Dicho de otro modo, la conciencia reflexiva se superpone a los imperativos institucionales.

De la anterior perspectiva se derivan algunos de los principios que fundamentarían el ejercicio ciudadano de las niñas y los niños en su primera infancia, tal y como se concluye a continuación.

4. Concluyendo: hacia una nueva institucionalidad, niños y niñas agentes

Así como, las instituciones son construidas por las personas y se estructuran por sus lógicas, la ciudadanía se vive y se define en términos relacionales (*"nosotros junto con los otros"*). En concordancia, la ciudadanía conlleva una universalidad de derechos y deberes que no anulan la comprensión subjetiva que los diversos grupos de edad, de género y de étnia puedan tener de sí mismos y sus relaciones recíprocas, por lo que se requiere de una concepción de ciudadanía que reconozca y valide la diferencia de quienes, en el pasado, han sido definidos como *"no ciudadanos"* o *"aún no-ciudadanos"*. Esta *nueva ciudadanía* conlleva una diversidad de agentes y agencias, que según las características propias y el momento de desarrollo de las personas, acepte su ejercicio y se le reconozca como indispensable en la construcción de las realidades compartidas.

Desde este nuevo planteamiento, no habrá un tipo ideal de ciudadano, con atributos específicos, que tenga el poder para definir qué se instaura o rechaza como verdad institucional. Por el contrario, estaríamos ante una diversidad ciudadana, de ciudadanos distintos, niños y niñas, adolescentes y adultos, que asumirían sus responsabilidades y derechos de manera compartida con base en sus propias particularidades de ser y de posicionarse en el entramado de las relaciones sociales y de poder.

El encuentro ciudadano entre los niños, las niñas y las personas adultas abriría el espacio para la construcción de las agencias⁷, asociada a la comprensión subjetiva que cada uno de ellos tenga de su ciudadanía y la de sus contrapartes, semejantes o diferentes. No obstante, su formación no es espontánea, sino que requiere ser estimulada desde muy

⁷ El Modelo de Niñez Ciudadana define *la agencia* como lo que constituye *"a una persona autónoma, responsable y razonable, es decir, un agente"* (O'Donnell, et al., 2003).

temprano en la vida de la persona, a través del modelaje y la experimentación cotidiana. Esto permite que sus características se afiancen y devengan en atributos de la personalidad del sujeto y se sienten, de ese modo, las bases para el fomento sistemático, desde la primera infancia, de esa cultura ciudadana independiente, responsable y reflexiva (Modelo de Niñez Ciudadana, 2010).

En esta conceptualización de la capacidad de agencia, el desarrollo humano, como proceso evolutivo del individuo en sociedad, llega a converger con la comprensión y actuación de los derechos humanos. Estos serían inherentes a los seres humanos, en sus distintas condiciones, como también lo sería su capacidad de agencia. Así, a ambos subyacería una noción de universalidad que hace de la agencia, es decir, de la actuación, el vehículo propio de la universalidad de los derechos. Para O'Donnell (2003), la agencia humana, su fortalecimiento y posibilidad de vivirla, es un derecho humano que debe ser contextualizado desde las teorías del desarrollo, que puntualizan su carácter evolutivo y la necesidad de las personas de *ser* con un mayor dominio del *hacer* individual y colectivo, es decir, de la mediación con otros sujetos (niños, niñas, adolescentes, adultos).

El punto medular que estimula esta discusión es el pasar del reconocimiento jurídico-formal de la ciudadanía en la primera infancia a su plano sustantivo, es decir, al cumplimiento cotidiano institucional. Este salto identifica como tarea pendiente para los Estados y sus sociedades, la subsecuente adecuación de los contextos institucionales y sociales, efectivos para una inserción ciudadana real. A lo que se agrega, la urgente reflexión de toda norma o práctica administrativa vigente que, en el actual modelo de organización social, legitima relaciones de poder que obstaculicen el libre ejercicio de la ciudadanía para la niñez como categoría social (Grillo, 2006).

En consecuencia, este gran reto trae consigo importantes cambios estructurales y se expresa en un nuevo paradigma, es decir, en una nueva forma de concebir la realidad y establecer nuevos marcos de relación y significación. En este punto se acopla con el planteamiento de MacNaughton (2007, p.459), para quien el cambio de paradigma que permitiría dejar de concebir a las niñas y los niños como "pre-ciudadanos" y los posiciona como ciudadanos requiere de tres consideraciones básicas:

4.1 Un nuevo acuerdo sobre primera infancia

Contrario a la noción tradicional que define a las niñas y los niños como sujetos de otros, ellos y ellas, desde sus tempranos años, se han de evaluar como "*actores sociales y participantes activos*", es decir, como personas que le dan forma a sus identidades y que generan puntos de vista válidos sobre su mundo social, del que tienen derecho a participar. En palabras del autor: "*los niños como actores sociales tienen ideas válidas, valores y comprensiones de sí mismo y los otros y de su mundo; y pueden actuar como compañeros con los adultos para desarrollar nuevas políticas y prácticas*" (MacNaughton, 2007, p. 460).

En esta línea, las personas adultas al relacionarse con las niñas y los niños como actores asumirían que:

- Las niñas y los niños en la primera infancia pueden tener o proponer significados válidos del mundo y los lugares que ocupan en este.
- El conocimiento y significación que atribuyen a su mundo es diferente, aunque no inferior, al conocimiento de las personas adultas.
- Nuevas y ricas comprensiones de las realidades infantiles se pueden derivar al contemplar seriamente los puntos de vista y perspectivas de las niñas y los niños de menor edad.

4.2 La construcción de vínculos desde la interdependencia y no desde la individualidad

Al partir de un sí mismo dialógico y relacional, el derecho de participación infantil debe ser examinado desde la interdependencia en las relaciones sociales, en lugar de la noción de independencia. Por lo que las personas adultas requieren comprender la autonomía, propia y la de las niñas y los niños, como el resultado de la interrelación con los otros desde una lógica solidaria, justa y responsable, lo cual permite tomar distancia de las posiciones tradicionales que asocian la autonomía con el fortalecimiento de una persona individualista que relaciona el cumplimiento de sus necesidades y deseos a lógicas competitivas. En contrapartida, la persona autónoma parte de un mayor autoconocimiento que le permite discriminar sus habilidades y destrezas, para impactar en su propia vida y en la de los demás constructivamente.

4.3 La construcción de esferas de participación efectivos

La posibilidad de argumentar y tener una voz se ha de acompañar con el derecho de ser escuchados y tomados en cuenta. El niño o la niña a los que, además de permitirles hablar se les valida su decir, vivirán un ejercicio real de su participación. De ahí que se debne dejar de lado los calificativos que presentan a las niñas y los niños como dependientes, necesitados o irracionales, ya que el derecho a la participación debe abordar y empoderar la agencia en las niñas y los niños para resistir a la opresión y contrarrestar la visión social que los coloca como preciudadanos.

Entonces, para aproximarnos a este nuevo paradigma se requiere hacer énfasis en las barreras formales, estructurales y culturales que han reforzado los dispositivos de control necesarios para negarle el derecho ciudadano a la primera infancia. La anterior discusión nos hace percatarnos que hemos avalado estas instituciones y que estas se continúan alimentando de una violencia simbólica que, como bien explica Bourgois (2005), distorsiona y confunde las relaciones entre los adultos y los niños, haciendo que sea válida y necesaria la represión de la agencia infantil. La violencia deja de aparecer como tal y, en su lugar, las personas adultas aparecen manteniendo relaciones benefactoras con los niñas y los niños, justificados, en sus prácticas, en tanto actúan *"por su propio bien"*.

El llamado a una nueva institucionalidad donde el adulto no monopolice más el poder y esté dispuesto a nutrirlo, compartirlo y sobre todo, a transformar el autoritarismo en autoridad es claro. Zúñiga (2009, p. 33) aporta a esta discusión al recordarnos que en: *"una realidad institucional como la nuestra, donde se impone sobre nuestra subjetividad la realidad objetivizada, institucionalizada, lo propio de un ejercicio crítico y revolucionario sería que las personas nos devolviésemos lo que nos corresponde: la capacidad de creación"*. A lo cual agregamos, que es una capacidad de todos y todas, niños, niñas, adolescentes y adultos, que al unirse podrán poner en marcha su poder de construcción, uno sensible a los intereses comunes y lógicas diversas.

5. Agradecimientos

Se extiende un agradecimiento a la Directora Ejecutiva de la Fundación Paniamor, MSc Milena Grillo y a la Directora de Gestión Programática MSc Mayela Zuñiga, por los valiosos aportes al ensayo y su discusión en el contexto del Modelo Niñez Ciudadana. Además, un agradecimiento a M.Sc. Alfonso González Ortega por la revisión externa del ensayo y su importante contribución.

6. Referencias

- Alfaro, Alicia y Badilla, Maynor. (2007). La educación ciudadana en Costa Rica: una perspectiva pedagógica y didáctica intercultural. **Revista Pensamiento Actual**, 7(8-9).
- Bauman, Zauman. (2004). **Ética Postmoderna**. Argentina: Editorial Siglo Veintiuno.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas. (1976). **La construcción social de la realidad**. Barcelona: Amorrortu editores.
- Bourdieu, Pierre. (2007). **Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción**. Barcelona: Anagrama.
- Bourgois, Phillip. (2005). Más allá de una pornografía de la violencia. Lecciones desde El Salvador. En Francisco Ferrándiz y Carles Feixa (eds.), **Jóvenes si tregua: culturas y políticas de la violencia** (pp. 11-34). España: Anthropos.
- Callan, Eamonn. (2004). Citizenship and Education. **Revista Polit**, (7), 71-90.
- Camicia, Steven y Saavedra, Cinthya. (2009). A new childhood Social Studies curriculum for a new generation of citizenship. **International Journal of Children's Rights**, (17) 501-517.
- Canclini, Néstor. (2004). **Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la Interculturalidad**. Barcelona: Gedisa.
- Colozzi, Ivo. (2003). Ciudadanía y Bien Común en la Sociedad Multiétnica y Multicultural. **Revista Persona y Derecho**, (49), 185-201.
- Consejo Superior de Educación. (2008). **El Centro Educativo de Calidad como Eje de la Educación Costarricense**. San José: Gobierno de Costa Rica.
- Cortina, Adela. (2001). **Alianza y contrato. Política, ética y religión**. Madrid: Editorial Trotta.
- Edo, María. (2002). **Amartya Sen y el Desarrollo como Libertad**. Buenos Aires, Argentina: Universidad Torcuato Di Tella.
- Fundación Omar Dengo. (2005). **CADE. Aprender a deliberar para una ciudadanía activa y democrática. Fundamentos teóricos y metodológicos y Guía didáctica para educadores**. San José, Costa Rica: Fundación Omar Dengo.
- Fundación Paniamor. (2010). **Proyecto Niñez Ciudadana**. Documento interno.
- García, Gonzalo y Micco, Sergio. (1997). Hacia una teoría del preciudadano. En Crisóstomo Pizarro y Eduardo Palma (eds.), **Niñez y Democracia**. Bogotá, Colombia: UNICEF-Ariel.
- Girard, René. (2005). **La violencia y lo sagrado**. Barcelona: Anagrama.

- Grillo, Milena. (2000). **Ciudadanía adolescente, reorganización social y democratización del poder**. Ponencia para Reunión Anual 2000 del Grupo de Trabajo sobre Juventud de CLACSO. 4, 5 y 6 de diciembre. San José, Costa Rica. Fundación Paniamor.
- Grillo, Milena. (2006). **Adolescencia y participación ciudadana**. Documento preparado como insumo para la discusión, en el marco de la iniciativa "Primer Ciclo de Reflexión: Adolescencia y Participación Ciudadana". Paniamor/Unicef. Junio. San José.
- Grillo, Milena. (2006). **Políticas públicas, calidad de vida y participación adolescente ciudadana**. Ponencia preparada para III Conferencia de la Red Latinoamericana: "Niñez y juventud: dislocaciones y mudanzas". Fundación Paniamor 17-19 de julio. México.
- MacNaughton, Glenda, Hughes, Patrick y Smith, Kylie. (2007). Young children's rights and public policy: practices and possibilities for citizenship in the early years. **Revista Children & Society**, 21, 458-469.
- Ministerio de Educación Pública. (1995). **Programa de Estudio Ciclo de Transición Educación Preescolar**. San José, Costa Rica: **Ministerio de Educación Pública**.
- Montero, Lilian. (2002). **Promoviendo la Ciudadanía de las niñas, niños y adolescentes**. Venezuela: CECODAP.
- Moosa, Mehmoona. (2005). A difference-centred alternative to theorization of children's citizenship rights. **Revista Citizenship Studies**, 9(4), 369-388.
- O' Donnell, et al. (2003). **Democracia, desarrollo humano y ciudadanía**. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- OHCHR. (2005). **General Comment N° 7. Implementing Child Rights in Early Childhood**. Recuperado el 11 de abril del 2011, de <http://www.ohchr.org/english/bodies/crc/comments.htm>.
- Pickel, Andreas. (2005). The Habitus Process: A Biopsychosocial Conception. **Revista Journal for the Theory of Social Behaviour**, 35(4).
- Pinheiro, Paulo. (2007). Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas. **Estudio del Secretario General de las Naciones Unidas**. Ginebra: Atar Roto Presse SA
- Programa Estado de la Nación. (2011). **Estado de la Educación**. San José, Costa Rica: Imprenta Lil.
- Sepúlveda, Gastón. (2001). Interculturalidad y construcción del conocimiento. Reflexiones Pedagógicas. **Revista Docencia**, (13). Temuco: Universidad de la Frontera.
- Sermeño, Ángel. (2005). La ciudadanía multicultural. **Revista Metapolítica**, (35).
- Stasiulis, Daiva. (2002). The active child citizen: lessons from Canadian policy and the children's movement. **Revista Citizenship Studies**. 6(4).

- Taylor, Nicola y Smith, Anne (Ed.) (2009). **Children as Citizens? International voices.** Childwatch International Citizenship Study Group. New Zealand Otago: University Press.
- Trine, Anne. (2007). Childhood as a symbolic space: searching for authentic voices in the era of globalization. **Revista Children's Geographies**, 5(1-2), 29-45.
- Woodrow, Chirstine y Press, Frances. (2007). (Re) Positioning the child in the policy/politics of early childhood. **Revista Educational Philosophy and Theory**, 39(3).
- Zambrano, Armando. (1999). **Diversidad cultural ampliada y educación para la diversidad.** Colombia: Red Iberoamericana de Investigaciones Interdisciplinarias en Relaciones Interétnicas.
- Zúñiga, Mario. (2009). Para reír de humanidad. (Acerca de las instituciones en cuatro escritos de Roque Dalton). **Revista En Pasos**, 146, mayo y junio.