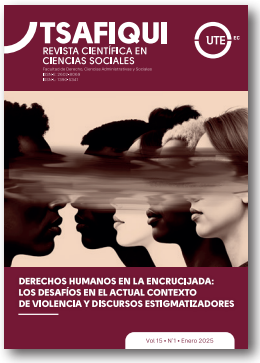
Tsafiqui – Revista Científica en Ciencias Sociales
Vol. 15 Nº 1, 2025 | ISSN-E: **2602-8069** - ISSN-L: **1390-5341** | Universidad UTE
https://revistas.ute.edu.ec/index.php/tsafiqui/index



El adultocentrismo como práctica de poder y su afectación a la dignidad y libertad de expresión de niñas, niños y adolescentes

Adultocentrism as a Practice of power and its impact in the dignity and freedom of expression of children and adolescents

https://doi.org/10.29019/tsafiqui.v15i1.1499

Rodrigo Muñoz Contreras. Corporación Tercer Entorno – CORTEN Ecuador

RESUMEN

Este texto aborda el adultocentrismo, una práctica social y cultural que ha sido tratada de manera limitada en la sociedad, posiblemente porque las relaciones asimétricas entre adultos y niñas, niños y adolescentes se han concebido como un hecho naturalizado y como un modelo idealizado a alcanzar. Como consecuencia, ha relativizado un análisis crítico de su impacto en la vida de niñas, niños y adolescentes. En este contexto, el texto propone analizar la práctica social y cultural del adultocentrismo y su efecto en la vida de estos actores, particularmente, en su dignidad y libertad de expresión. Para cumplir con este objetivo, se plantea una revisión sobre el concepto de poder, su asociación con el adultocentrismo y sus prácticas más comunes. Posteriormente, se exploran los conceptos de dignidad y libertad, con especial énfasis en la libertad de expresión, basándose en instrumentos internacionales y evidenciar cómo el adultocentrismo afecta la dignidad y la libertad de expresión de niñas y niños. Para este análisis, se realizan grupos focales que plantean testimonios de los propios actores afectados en los que se relatan experiencias de prácticas adultocéntricas en sus interacciones con adultos. Finalmente, se discuten las implicaciones de estos hallazgos respecto a la vida de niños, niñas y adolescentes y la necesaria reflexión en clave de derechos.

ABSTRACT

This text addresses adultcentrism, a social and cultural practice that has been treated in a limited manner within society, possibly because the asymmetrical relationships between adults and children or adolescents have been conceived as a naturalized fact and an idealized model to aspire to. As a result, a critical analysis of its impact on the lives of children and adolescents has been relativized. In this context, the text aims to analyze the social and cultural practice of adultcentrism and its effect on the lives of these actors, particularly regarding their dignity and freedom of expression. To achieve this objective, the essay includes a review of the concept of power, its association with adultcentrism, and its most common practices. Subsequently, the concepts of dignity and freedom are explored, with special emphasis on freedom of expression, drawing on international instruments to highlight how adultcentrism affects the dignity and freedom of expression of children. For this analysis, focus groups are conducted to gather testimonies from the affected actors themselves, detailing experiences of adultcentric practices in their interactions with adults. Finally, the implications of these findings for the lives of children and adolescents are discussed, emphasizing the need for reflection through the lens of rights.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Adultocentrismo¸Adulto, derechos del niño, derecho a la dignidad, libertad de expresión, educación, cultura
Adultcentrism, adult, children's rights, right to dignity, freedom of expression, education, culture

Recibido: 06/11/2024 - **Aceptado**: 23/12/2024 - **Publicado**: 13/01/2025 | Páginas: 71-83

CC-BY 4.0

INTRODUCCIÓN

El adultocentrismo es un término y, sobre todo, una práctica poco conocida, o incluso desconocida, en diversos ámbitos sociales. En el contexto académico, suele tener mayor visibilidad en áreas específicas como la educación, la pedagogía y los derechos humanos. Este desconocimiento responde a múltiples factores, siendo uno de los más importantes la naturalización de la superioridad adulta sobre niñas, niños y adolescentes. Al normalizar esta asimetría, se reduce significativamente la posibilidad de cuestionar la práctica adultocentrista, lo que conduce a la minimización o invisibilización de las tensiones y vulneraciones de los derechos de estos actores. El adultocentrismo se presenta como un imaginario socialmente construido que sitúa lo adulto como una condición a la que se debe aspirar y, en consecuencia, define las acciones necesarias para obtener reconocimiento social bajo esta condición adulta (Duarte, 2012). Desde esta perspectiva, la temporalidad propia de la infancia y la adolescencia queda vaciada, empujando a niñas, niños y adolescentes a transitar hacia la adultez. Este vaciamiento se refleja en escenarios donde predominan concepciones que no reconocen su condición de sujetos de derechos y actores sociales. Como resultado, se reproducen múltiples condiciones desfavorables y prácticas de violencia, muchas de ellas culturalmente aceptadas.

Es fundamental abordar el adultocentrismo, en primer lugar, para desafiar su naturalización; este ejercicio permite dimensionar su impacto en la vida de niñas, niños y adolescentes, principalmente en lo que respecta a su derecho a la dignidad, la libertad y el ejercicio de su propia actoría. Este ensayo, con base en una revisión bibliográfica pretende describir el adultocentrismo, sus características y principales manifestaciones a través de prácticas cotidianas en distintos ámbitos: la familia, el contexto educativo y la comunidad. Posteriormente, se analizarán algunas afectaciones a la dignidad, la libertad, explorando previamente el sentido y alcance de estos derechos. En este análisis de las afectaciones, entran en escena prácticas de adultos que han sido identificadas por adolescentes en el contexto de la recolección de datos cualitativos mediante el desarrollo de grupos de discusión. El enfoque y desarrollo metodológico de estos espacios se abordará en el punto tres. Finalmente, se presentará un análisis crítico que incluirá propuestas pedagógicas orientadas a cuestionar el adultocentrismo y explorar su posible deconstrucción.

Elementos conceptuales del adultocentrismo

En este estudio, el adultocentrismo se presenta como el eje alrededor del cual se despliega un conjunto de descripciones sobre sus afectaciones a la condición de niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos y actores sociales. Sin embargo, para comprender mejor este elemento central, es necesario examinar uno de los aspectos clave en los que se manifiesta y opera el adultocentrismo: el poder.

Una primera característica del poder es que, en las relaciones, una de las partes toma decisiones en nombre de la otra. Al respecto, Ramiro Ávila plantea: "Al poder lo entenderemos como la capacidad de incidir en las decisiones de otras personas. Si una persona toma, sin consideración alguna, completamente la decisión por otra, tiene poder total sobre ese ser. Si una persona tiene la capacidad para tomar decisiones por sí misma, está empoderada" (Ávila, 2010, p. 38). Esta característica del poder evidencia una alteridad asimétrica y hegemónica, en la que uno de los actores decide y el otro se somete. En este contexto, quien decide desconoce la intencionalidad del otro, es decir, su capacidad y derecho de decidir. En síntesis, esta dinámica refleja la imposición y el control de unos frente al sometimiento y la obediencia de otros.

Otra característica del poder relevante para esta discusión se refiere a la verdad como mecanismo que establece un discurso validado, aceptado y asumido socialmente. Foucault (1992) señala:

> La verdad no está fuera del poder, ni sin poder [...]. La verdad es de este mundo; está producida aquí gracias a múltiples imposiciones. Tiene aquí efectos reglamentados de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su 'política general de la verdad': es decir, los tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero. (p. 187)

El poder construye verdades como mecanismos que le permiten consolidarse y perpetuarse, y estos discursos impregnan la sociedad. A su vez, el poder desarrolla diversas estrategias para sostener estas verdades; es decir, establece su "política general de la verdad". Por ejemplo, utiliza mecanismos para discriminar entre discursos verdaderos y falsos, y para sancionar a quienes cuestionan estas verdades. También asigna roles sociales destinados a controlar la veracidad de los discursos. Esta "política general de la verdad" permite que el poder se construya de manera intencional, a través de discursos que, encapsulados en la sociedad, se proyectan como irrefutables y consustanciales a la condición humana.

Detrás de estos discursos existe un intangible que se instaura como norma social, entendida como los valores que orientan a una sociedad, y que no se limita al modelo jurídico cuestionado por Foucault. En esta línea, Tomás Ibáñez (1979) relaciona la norma con la regulación social:

> Se ejerce cada vez más a partir de un poder que realiza distribuciones en torno a la norma, que controla, codifica, mide, vigila, proporciona los instrumentos para efectuar reajustes en torno a lo natural, y que rara vez necesita reprimir, sencillamente porque la represión deja de tener sentido, se torna extraña e inadaptada a la situación. (p. 77)

Si bien la coerción o la fuerza pueden concebirse como expresiones del poder, es necesario ampliar la mirada para comprender que este se sostiene en saberes y normas sociales. El poder, de alguna manera intangible, se refleja en las prácticas sociales y culturales correspondientes.

En el marco de la caracterización del poder, Foucault (1992, p. 170) plantea que este debe ser entendido desde diversas aristas. Una primera hipótesis es que el poder es "coextensivo al cuerpo social"; forma parte del entramado de relaciones sociales y culturales y permea todos los ámbitos de la vida cotidiana. Los discursos de verdad y los mecanismos de control son estrategias que facilitan su consolidación. Esta coexistencia debe concebirse insistentemente como una construcción social, cultural y política, ya que su naturalización oculta las posibilidades de transformar relaciones de poder que generan asimetrías y vulneran el ejercicio de los derechos. Ibáñez (1979) complementa esta visión al señalar que: "Descubrimos efectos de poder en todos los lugares, en todos los intersticios del tejido social, sencillamente porque el poder es coextensivo con el cuerpo social; el poder nace, brota, existe en cualquier fragmento del tejido social, siéndole literalmente consustancial" (p. 79).

Con base en las propuestas de ambos autores, podemos afirmar que el poder se encuentra en todos los ámbitos de la vida cotidiana: la familia, la comunidad o barrio, los servicios públicos, la institución educativa, los medios de comunicación, entre otros. No se trata, por lo tanto, de asociar el poder exclusivamente a quienes poseen recursos monetarios, información, influencias o prestigio social; por el contrario, el poder estratégico coexiste en las personas que forman parte de estos ámbitos: madres y padres, docentes, lideresas y líderes, entre otros. En definitiva, existen múltiples loci de enunciación[1] del poder.

Siguiendo a Foucault (1992), encontramos otra característica del poder fundamental para su relación con el adultocentrismo: la dominación y su compleja dinámica.

> Que su entrecruzamiento esboza hechos generales de dominación; que esta dominación se organiza en una estrategia más o menos coherente y unitaria; que los procedimientos dispersados, heteromorfos y locales de poder son, reajustados, reforzados, transformados por estas estrategias globales y todo ello coexiste con numerosos fenómenos de inercia, de desniveles, de resistencias, que no conviene pues partir de un hecho primero y masivo de dominación (una estructura binaria compuesta de dominantes y dominados), sino más bien una producción multiforme de relaciones de dominación que son parcialmente integrables en estrategias de conjunto. (p. 171)

Al analizar el planteamiento anterior, se puede entender que la dominación que ejerce el poder en el cuerpo social debe concebirse también como una construcción social, cultural y política. Esto lleva a una pregunta clave: ¿cómo se construye la dominación? Sin caer en un determinismo absoluto, se recurre a la teoría de Roberto Bobbio (2010, p. 184), quien describe un proceso en el cual se construye el prejuicio mediante tres etapas. La primera es el juicio de hecho, que implica el reconocimiento de las diferencias entre dos personas o grupos. La segunda

1 El término locus de enunciación será utilizado posteriormente también como locus, para referirse al lugar desde el cual se enuncia algo, o se toma postura por algo.

es el juicio de valor, en el que una de las partes se erige como superior en relación con la otra. La tercera etapa es la discriminación, en la cual la parte que se considera superior manifiesta distintas prácticas de sometimiento y violencia hacia la otra. El itinerario que propone Bobbio sugiere que, en una relación de alteridad marcada por la diferencia, una de las partes ocupa un lugar de superioridad frente a la otra y utiliza distintos mecanismos de violencia para consolidar esa posición asimétrica.

Surge entonces una interrogante: ¿por qué ocurre esta transición de una relación de alteridad —donde convergen dos sujetos o grupos diferentes— hacia una relación de superioridad? Para responder a esta cuestión, se puede recurrir a los "discursos-verdades" que menciona Foucault. En el cuerpo social coexisten discursos que permiten y fomentan esta transición. Por ejemplo, la heterosexualidad se erige como norma frente a las diversidades sexuales, ya que es considerada "normal", no patológica, y moral. De forma similar, en una relación étnica, como entre mestizos e indígenas, los primeros asumen una posición de superioridad basándose en una "verdad" que los identifica como portadores de desarrollo, civilización y racionalidad, en contraste con la imagen de atraso, irracionalidad, superstición y violencia que se asocia con las poblaciones indígenas.

Es fundamental destacar que, para Bobbio, al igual que para Foucault, el prejuicio se infiltra en la sociedad y es aceptado como una verdad incuestionable. En este sentido, el itinerario que Bobbio propone para la constitución del prejuicio se convierte en una verdad inmutable: las jerarquías que se establecen se consolidan sin cuestionamientos. Al respecto, Bobbio plantea que el prejuicio es:

> Una opinión o conjunto de opiniones, a veces también a una doctrina que es aceptada acrítica y pasivamente por la tradición, por la costumbre, o bien por una autoridad cuyo dictamen aceptamos sin discutirlo: acríticamente y pasivamente, en cuanto que aceptamos sin verificarla, por inercia, por respeto o por temor, y la aceptamos con tanta fuerza que resiste a toda refutación racional, es decir, a toda refutación que se haga recurriendo a argumentos racionales. (p. 184)

Desde esta perspectiva, el prejuicio se enmarca como una de las verdades que el poder construye e instala en el cuerpo social, permaneciendo en gran medida libre de análisis y crítica. El poder, entonces, se sustenta en asimetrías que, a través de estrategias económicas y culturales, resisten cualquier cuestionamiento o crítica.

El poder adultocéntrico

Es importante, en primer lugar, clarificar el sentido y alcance del adultocentrismo, lo que permitirá avanzar en el análisis de las características del poder que se desarrollarán a continuación. Para ello, se retoma el planteamiento de Duarte (2012):

> Como un imaginario social que impone una noción de lo adulto —o de la adultez— como punto de referencia para niños, niñas y jóvenes, en función del deber ser, de lo que ha de hacerse y lograr, para ser considerado en la sociedad, según unas esencias definidas en el ciclo vital. Este imaginario adultocéntrico constituye una matriz sociocultural que ordena —naturalizando— lo adulto como lo potente, valioso y con capacidad de decisión y control sobre los demás, situando en el mismo movimiento en condición de inferioridad y subordinación a la niñez, juventud y vejez. A los primeros se les concibe como en 'preparación hacia' el momento máximo y a los últimos se les construye como 'saliendo de'. (p. 120)

La propuesta de Duarte introduce una visión del adulto como referente social, especialmente para niñas, niños y jóvenes. En este contexto, surge la pregunta: ¿Qué ocupa un lugar central cuando se habla de ser adulto o de la adultez? Duarte menciona algunas características impuestas desde una matriz sociocultural: el adulto es visto como alguien poderoso, valioso, apto para tomar decisiones y ejercer control sobre los demás.

Estos valores y características se erigen como referentes y verdades indiscutibles. A lo señalado por Duarte se le pueden añadir otros aspectos que amplían esta idea del poder adultocéntrico. Ramiro Ávila (2010), en su análisis, describe algunas características que configuran el imaginario de ser adulto. En primer lugar, los adultos requieren explicaciones racionales, minimizando la importancia de las emociones en la comprensión del mundo y las relaciones. Además, suelen abordar temas como el deporte, la política y el trabajo desde la seriedad, y en una sociedad consumista, el poseer se vuelve una prioridad, valorando a los demás según sus logros materiales y socia-

les. Esta obsesión por los logros cuantificables se extiende a las relaciones interpersonales. Ávila también señala otros rasgos como la autoridad, la vanidad, el materialismo y la priorización del trabajo.

Desde la autoría de este texto, es posible añadir que el adulto es concebido como alguien completo, maduro y con suficiente experiencia para ser modelo, especialmente para niñas, niños y adolescentes. Este inventario sobre lo que implica ser un adulto referente y su instalación como verdad nos conduce a analizar el poder adultocéntrico y su relación con las características del poder previamente expuestas. A continuación, se desarrolla esta relación.

Entre el poder y el poder adultocéntrico

Una primera relación, que constituye el eje vertebrador de las siguientes, se centra en los discursos que se configuran como verdades incuestionables, característica fundamental del poder. En el contexto adultocéntrico, el discurso-verdad plantea que ser adulto es la meta de desarrollo deseable para todos, asociada a madurez, claridad, coherencia, experiencia y seguridad. Estas características adultocéntricas se establecen como verdades irrefutables.

Esta verdad genera un discurso de superioridad: ser adulto implica completud, mientras que ser niña o niño significa incompletud (Boaventura, 2009).[2] Este discurso construye una alteridad asimétrica entre lo completo y lo incompleto, confiriendo poder a la adultez como modelo de desarrollo. La sociedad delega en los adultos la tarea de "completar" a las niñas y niños, tarea que usualmente se lleva a cabo mediante formas autoritarias, más que a través de procesos educativos y pedagógicos.

Otra relación entre el poder y el adultocentrismo se observa en la imposición de intenciones. En el marco del adultocentrismo, la intención y racionalidad del adulto se priorizan socialmente, valorándose la razón sobre la fantasía infantil, la rigidez y el cálculo por encima de la flexibilidad y el descubrimiento, y el autoritarismo sobre las relaciones dialogadas (Ávila, 2010). Además, el poder adultocéntrico permea todo el cuerpo social. Este discurso de verdad que posiciona al adulto como referente no solo existe entre quienes ostentan recursos e influencia, sino que también está presente en espacios cotidianos, como la familia y la escuela. El poder adultocéntrico se instala en la sociedad como un orden natural, difícil de cuestionar, pues desafiarlo podría amenazar el orden social establecido.

La característica del poder relacionada con la superioridad en relaciones de alteridad, sustentada en el prejuicio, también se evidencia en el adultocentrismo. Siguiendo el itinerario propuesto por Bobbio, primero se establece el juicio de hecho, que reconoce la diferencia entre adultos y niñas y niños en cuanto a experiencia, modos de percibir el mundo y formas de acceder al conocimiento. Luego, el juicio de valor prioriza la centralidad del adulto, consolidando una posición de superioridad. Este juicio de valor se relaciona con el "paradigma de la ausencia" de Katz y Barreno (1996), que caracteriza a niñas y niños como carentes de capacidades, dirigibles y sin proyectos propios, ubicándolos en un plano de inferioridad. Finalmente, el tercer momento, la discriminación, se manifiesta a través de prácticas de maltrato y violencia en la vida cotidiana: manipulación, imposición, agresiones físicas y verbales, falta de escucha y desvalorización de sus intereses.

En definitiva, el prejuicio que discrimina se enmarca en abusos de poder por parte de los adultos, ampliando las posibilidades de vulnerar los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes, tales como el derecho a la expresión, la salud, la educación, la libertad, la participación, la no discriminación y su propio rol como actores sociales.

Sobre la dignidad humana

Abordar la dignidad humana como derecho y principio requiere una perspectiva filosófica del derecho para lograr una fundamentación sólida. Según Velásquez (2011), existen al menos dos vertientes que fundamentan los derechos humanos: la iusnaturalista y la iuspositivista. En la perspectiva iusnaturalista, Velásquez sostiene que los derechos "se entienden como una reivindicación que corresponde a cada ser humano en virtud de su

2 Estas categorías son propuestas por Boaventura de Sousa Santos. Al abordar las condiciones para una reconstrucción intercultural de los derechos humanos, el autor plantea que las relaciones interculturales se ven afectadas cuando una cultura se percibe a sí misma como completa y, al mismo tiempo, considera a la otra como incompleta. En otras palabras, se posiciona como superior en relación con la inferioridad percibida de la otra (véase Boaventura de Sousa Santos 2009, p. 530).

condición, de su pertenencia a la especie *Homo sapiens*; es decir, de ciertas características inherentes derivadas de su naturaleza". Esta fundamentación considera la condición ontológica del ser humano como esencial para el ejercicio de sus derechos.

Por otro lado, en la vertiente iuspositivista, Velásquez plantea que el fundamento de los derechos se encuentra en las leyes construidas socialmente.

> Los derechos humanos son reivindicaciones que nosotros nos concedemos recíprocamente gracias a la creación de sistemas de derechos, con lo cual depende del arbitrio del creador de tal sistema de derechos, en qué consistan estos derechos y cómo se delimite el ámbito de las reivindicaciones legítimas; es decir, quien es hombre en el sentido de la ley y quién no. (p. 363)

En síntesis, las fundamentaciones que otorgan el reconocimiento de los derechos humanos se basan en la condición humana y en la ley. En ambos casos, son factores externos a la persona los que conceden este reconocimiento. No obstante, es esencial incluir una tercera fundamentación: la dimensión social, política y cultural. Esta visión sostiene que no basta con los enfoques ontológico y positivista; es necesario, además, un proceso complejo de transformación en las relaciones de poder que generan asimetrías y, por ende, limitan el ejercicio efectivo de los derechos. La propuesta de este artículo aboga por una perspectiva integral que contemple estos tres fundamentos, con especial énfasis en el tercero, por dos razones: en primer lugar, debido a la existencia no natural de asimetrías sociales entre adultos y niños (adultocentrismo); y en segundo lugar, por la ilusión que se deposita en el iusnaturalismo y el positivismo de que estas asimetrías pueden transformarse sin cuestionar las estructuras de poder subyacentes.

Así, tras haber presentado estas corrientes, se puede afirmar que la dignidad humana, como derecho y principio, es constitutiva de la dimensión ontológica del ser, tal como afirma Velásquez (2011):

> La dignidad humana no es otra cosa que la condición ontológica de la persona vista desde la perspectiva de su singular valor moral. Por esta condición todo ser humano es dueño de sí —titular de derechos humanos— y además moral y jurídicamente deudor de los derechos humanos de los demás. (p. 362)

A partir de este planteamiento, se pueden destacar tres elementos clave sobre el significado de la dignidad. El primero es que el valor ontológico constituye en sí mismo la dignidad de las personas, dado su carácter moral de seres; esto aplica igualmente para niños y niñas. En segundo lugar, esta condición otorga a los seres la titularidad y el disfrute de sus derechos inherentes; por lo tanto, niños y niñas también son titulares de derechos. Finalmente, un tercer elemento es que, frente a la dignidad, cada ser reconoce que el otro, desde su misma categoría ontológica, también es portador inherente de derechos, los cuales deben ser respetados y ejercidos en condiciones adecuadas. Estos elementos sitúan a la dignidad en una convergencia entre el iusnaturalismo y la construcción social y cultural; por ende, aunque la dignidad es consustancial a niños, niñas y adolescentes, debe comprenderse como un proceso en construcción permanente desde los sujetos.

Para ampliar la comprensión de la dignidad, se puede recurrir a la doctrina de Kant, tal como la recoge Castro (2011, p. 219). Según esta perspectiva, la libertad de pensamiento, conciencia y expresión forman parte de la dignidad, permitiendo que la persona "desarrolle sus capacidades y entendimiento como requisito para confrontar su propia conciencia con la cultura, y desde luego, para ejercer su autonomía, sin ser objeto de manipulación política o de cualquier otra índole".

Así, la dignidad en niños y niñas no es un estado estático; más bien, adquiere una dinámica desde su condición ontológica, permitiendo su disfrute en la vida cotidiana y en sus interacciones con los demás.

Es fundamental añadir otro elemento que enriquece el sentido de la dignidad: el proyecto de vida propio de cada persona. A este respecto, se retoma el concepto de dignidad expuesto por la Corte Constitucional de Colombia (2002) en su sentencia sobre el principio de dignidad humana, que comprende: (i) la dignidad como autonomía o la posibilidad de diseñar un plan vital (vivir como se desee); (ii) la dignidad como condiciones materiales concretas de existencia (vivir bien); y (iii) la dignidad como intangibilidad de los bienes no patrimoniales, integridad física y moral (vivir sin humillaciones). De acuerdo con esto, el proyecto de vida es una dimensión de la dignidad inherente a todas las personas, incluidos niños y niñas, y requiere de condiciones materiales y no materiales para su realización, acorde con su etapa de desarrollo y sus propios intereses.

Sobre la libertad

Al igual que con la dignidad, es relevante explorar algunos conceptos clave relacionados con la libertad, entendida como derecho y principio. Partimos de la definición que el ex Secretario General de las Naciones Unidas, Kofi Annan (2006, p. 6), hace de la libertad, que incluye, dentro de este concepto amplio, la libertad de opinión. La libertad de expresión, en particular, es prioritaria en este análisis, ya que permite a los niños, niñas y adolescentes desarrollar sus capacidades para exigir el respeto de todos sus derechos y contribuir a la deconstrucción de las asimetrías sociales.

Para profundizar en este significado, se recurre a la Observación General N.º 12, párrafo 22, del Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (2011), que reconoce el "derecho del niño a expresar su opinión libremente". Esta observación establece:

> Libremente significa que el niño puede expresar sus opiniones sin presión y puede escoger si quiere o no ejercer su derecho a ser escuchado. "Libremente" significa también que el niño no puede ser manipulado ni estar sujeto a una influencia o presión indebidas. "Libremente" es además una noción intrínsecamente ligada a la perspectiva "propia" del niño: el niño tiene el derecho a expresar sus propias opiniones y no las opiniones de los demás.

Esta recomendación invita a reflexionar sobre varios aspectos. Primero, se reconoce a la persona-niña o niño como portadora de opiniones propias, lo que desafía la percepción social de que estos actores carecen de opinión y, por lo tanto, los adultos deben hablar en su nombre. La segunda reflexión es que la libertad de expresión implica que niñas y niños deben poder expresar sus opiniones cuando lo deseen, sin presiones impuestas por la sociedad. Además, estas reflexiones encuentran eco en el planteamiento de la Corte Interamericana (2012) en el caso Atala versus Chile, que reconoce claramente a las niñas y niños como portadores de opiniones propias que se expresan según el nivel de su desarrollo personal. Así, la libertad de expresión es inherente a ellos, partiendo del reconocimiento de que poseen, basándose en su experiencia, opiniones y sentidos propios que les permiten entender su entorno, y están en capacidad de dialogar sobre ello. Esto exige cambios sustanciales en la sociedad: concebir a las niñas y niños no como meros objetos, sino como sujetos de derechos que tienen capacidades y libertad de elección.

La consideración de las niñas y niños como sujetos de derechos representa un avance cualitativo significativo. Según Edson Seda (2010, p. 121), esto implica ser portadores de derechos sociales: "Son derechos humanos a la vida, a la educación, a la cultura, al esparcimiento, a la no discriminación, a la dignidad, a la libertad, etc. Los niños los pueden y deben ejercer de manera personal y plena". Ser sujeto de derechos implica no solo poseer derechos por el simple hecho de ser personas, sino también tener la capacidad de exigirlos cuando no existen las condiciones materiales para ejercerlos. El protagonista, el sujeto, es quien actúa, disfruta y, a su vez, exige. Las relaciones sociales cambian sustancialmente cuando se considera a las niñas y niños como sujetos, en lugar de objetos. Desde esta perspectiva, la libertad de expresión está intrínsecamente relacionada con la participación de niñas, niños y adolescentes. La libertad de expresión se manifiesta en su involucramiento en aspectos relacionados con sus propias necesidades, capacidades y aspiraciones, lo que se evidencia en su vida cotidiana en diferentes ámbitos: familiar, escolar, comunitario, entre otros; para exigir y construir condiciones para ejercer sus derechos. Esta capacidad de incidir en la vida cotidiana para transformarla se vincula a otra categoría de gran importancia en la vida de las personas, especialmente de niñas, niños y adolescentes: la actoría.

El concepto de actoría, entendido como proceso político, es abordado por Giménez (2006, pp. 145-147) y se refiere a cómo los actores establecen una conexión con su contexto o vida cotidiana. La actoría inicia con una lectura crítica del contexto, es decir, una reflexión profunda sobre los diversos aspectos que se consideran relevantes para analizar las condiciones para el ejercicio de derechos. A partir de esta lectura crítica, los actores diseñan propuestas para mejorar o reforzar los aspectos positivos identificados o modificar aquellos que se consideren desfavorables. La actoría se completa cuando los actores implementan las propuestas diseñadas, acompañadas de su respectivo monitoreo y evaluación.

Como se observa, los actores parten de la lectura de su contexto, que debe entenderse como vida cotidiana. Esta se concibe como la interrelación dinámica y cambiante de subjetividades, intersubjetividades, discursos y prácticas, a través de las cuales las personas construyen su existencia, significados, historias y cultura (Uribe,

2014, pp. 100-113). Trabajar en y desde la vida cotidiana permite que las personas reflexionen sobre sus condiciones y posibilidades de transformación; una posibilidad inherente a niñas, niños y adolescentes, dada su condición de personas con dignidad y capacidad de expresión.

Para cerrar este abordaje conceptual, es importante dimensionar que el poder adultocéntrico se sostiene en los pilares característicos del poder: toma decisiones sobre otros y construye discursos que son asumidos como verdades irrefutables en la sociedad. Además, el poder es coextensivo al cuerpo social, lo cual significa que se manifiesta en distintos ámbitos de la vida cotidiana y, por lo tanto, sus actores también forman parte de esta cotidianidad. Asimismo, el poder implica una forma de dominación que genera relaciones asimétricas basadas en prejuicios. Estas características son propias de la práctica adultocéntrica, que posiciona al adulto como el actor central que ejerce poder en sus relaciones con niñas, niños y adolescentes.

Por otra parte, se ha planteado la relevancia de la dignidad y la libertad, especialmente la libertad de expresión. En cuanto a la dignidad, se ha propuesto que implica que, por su condición de personas, los derechos son inherentes a cada individuo. De manera más precisa, la dignidad se comprende como una expresión de la conciencia y de la libertad, condiciones fundamentales para que cada persona construya su propio proyecto de vida. En cuanto a la libertad de expresión, se ha señalado que esta implica el derecho a expresar opiniones propias de manera libre. Este derecho parte del reconocimiento de que niñas, niños y adolescentes son portadores de sentidos propios y tienen la capacidad de expresarlos.

METODOLOGÍA

En esta sección se analiza cómo el adultocentrismo impacta los derechos de niñas, niños y adolescentes, afectando especialmente su dignidad, libertad y participación (actoría). La metodología utilizada se enfoca en identificar y examinar algunas prácticas de los adultos señaladas por niñas, niños y adolescentes, que fueron propuestas por estos actores en el desarrollo de grupos de discusión desarrollados previamente.

Grupos de discusión

Se optó por esta técnica porque permite que las y los participantes, mediante un ejercicio de diálogo entre ellos, profundicen en sus reflexiones sobre determinados aspectos propuestos (Barbourt, 2013, p. 24). Para ello, se llevaron a cabo dos grupos de discusión con adolescentes de entre 14 y 17 años, asegurando la participación equitativa de mujeres y hombres en cada grupo. El primer taller tuvo lugar en la ciudad de Sangolquí, el 30 de agosto de 2016, en el horario de 14:00 a 17:30, y contó con la participación de 4 adolescentes hombres y 3 adolescentes mujeres. El segundo se desarrolló en Quito, el 18 de septiembre de 2016, de 15:30 a 19:00, con la asistencia de 3 adolescentes mujeres y 3 adolescentes hombres.

Es importante resaltar que estas prácticas fueron identificadas a partir de los grupos focales descritos en la introducción del presente ensayo. En esta sección, se describe el enfoque teórico y metodológico. En cuanto al aspecto teórico, los elementos abordados anteriormente sirvieron como base para definir los principales ejes temáticos, los cuales orientaron la formulación de las preguntas guía utilizadas en los grupos de discusión. Por ejemplo, uno de los ejes temáticos identificados fue el poder adultocéntrico, para el cual se plantearon preguntas como: *¿Cuáles son las prácticas desfavorables de los adultos (docentes)?*, *¿Qué características tienen estas prácticas?* y *¿Cómo se expresan estas prácticas en la vida escolar?* Otro eje temático fue el significado de la dignidad y la libertad, con preguntas como: *¿Qué significa la dignidad para los adolescentes en su contexto actual?* y *¿Qué representa la libertad para los adolescentes en su temporalidad presente?*

Desde una perspectiva metodológica, en los grupos focales se priorizó la escucha activa y la participación protagónica de los asistentes, asegurando que sus percepciones fueran el eje central del análisis. La estrategia de preguntas y contrapreguntas resultó fundamental para profundizar en los aspectos emergentes durante las dinámicas. Asimismo, la confrontación respetuosa de ideas clave planteadas por algunos participantes permitió alcanzar niveles más profundos de reflexión.

El proceso metodológico siguió un recorrido pedagógico estructurado en tres fases. La primera consistió en la identificación y caracterización de las prácticas adultocéntricas, así como en las respuestas de niñas, niños y adolescentes ante estas prácticas. La segunda fase abordó el significado de la dignidad y la libertad, profundizando en sus dimensiones. Finalmente, se alcanzó el momento pedagógico más significativo: la identificación de los efectos de las prácticas descritas en el desarrollo de la dignidad y la libertad de las y los participantes.

RESULTADOS

A continuación, se presentan las principales prácticas identificadas en los diálogos, las cuales se examinan en relación con los aportes teóricos propuestos en este trabajo.

La ridiculización

La ridiculización es una práctica común en diversos entornos, como la escuela y la familia, que se presenta cuando niñas y niños no cumplen con las expectativas de comportamiento establecidas por los adultos, por ejemplo, en el ámbito académico. Esta práctica se manifiesta no solo en burlas, sino también en castigos físicos, psicológicos o morales, donde el adulto expone públicamente el incumplimiento de sus expectativas.

Cuando los niños no demuestran ciertas habilidades físicas, las burlas y las calificaciones bajas en la escuela, o la suspensión de premios en el hogar, son formas concretas de ridiculización. En el entorno escolar, estas burlas suelen ser colectivas, lo que deslegitima la autoridad del adulto que debería promover el bienestar de los estudiantes. La ridiculización por parte de los adultos se vincula con el poder que crea alteridades asimétricas a través de la hegemonía. Los adultos asumen el poder de ridiculizar a niñas y niños porque se consideran con autoridad para decidir por ellos, sin tener en cuenta que estos también poseen opiniones, emociones y sentimientos propios.

Además, hay dos características del poder que se interrelacionan: la dominación por prejuicio y el discurso de verdad. La dominación por prejuicio se basa en la creencia de que los niños son fácilmente manipulables y controlables. El discurso de verdad establece que los niños deben cumplir con ciertos indicadores de comportamiento: ser silenciosos, repetidores de conocimientos, obedientes, etc. Cuando los niños se desvían de estas expectativas, se activa el ciclo de dominación a través de la ridiculización. Así, el acto de ridiculizar se convierte en una manifestación de la superioridad del adulto.

Respuestas a la ridiculización

Es importante considerar cómo responden los actores afectados por estas prácticas de poder, en particular la ridiculización. Generalmente, las respuestas de niñas, niños y adolescentes son el silencio, impulsadas por el temor a la ridiculización y a la confrontación en otros contextos donde prevalece el poder, como con sus pares o sus padres. Este silencio también refleja la percepción interna que tienen de sí mismos: sienten que su opinión no cuenta, carece de valor, y contradecir a un adulto es visto como una falta de respeto. De esta manera, los niños asumen el discurso de verdad impuesto por los adultos.

La ridiculización y las características del adultocentrismo afectan gravemente la dignidad de niñas, niños y adolescentes, invalidando su condición de seres humanos y, por ende, comprometiendo el ejercicio de sus derechos. Esto repercute en su proyecto de vida, ya que el silencio y la adaptación al discurso del adulto generan un entorno donde se rompen las condiciones materiales y no materiales necesarias para vivir con bienestar y dignidad.

En resumen, la libertad de expresión de niñas y niños se encuentra en grave riesgo ante el silencio impuesto por la ridiculización, lo que bloquea su capacidad de decidir y participar activamente en su entorno. La ridiculización, como manifestación del adultocentrismo, no solo vulnera la dignidad y la libertad de expresión de los niños, sino que también perpetúa un ciclo de poder que limita su desarrollo y autonomía.

Comparaciones y preferencias

Esta es otra práctica adulta identificada por niñas, niños y adolescentes, que se manifiesta cuando estos no se ajustan, según los adultos, al modelo ideal de "buen estudiante", o no cumplen con normas de educación, disciplina o vestimenta adecuada, o incluso debido a pertenecer a un grupo étnico distinto al blanco-mestizo. En estas circunstancias, se activa la comparación, que a menudo conlleva a la ridiculización o formas de maltrato físico. El adulto utiliza a alguien que cumple con el estereotipo deseado como referencia, subrayando así el modelo que deben seguir. Además, existen situaciones más complejas en las que la comparación se activa de forma indirecta. Por ejemplo, cuando algunas niñas o niños atraviesan dificultades económicas, el adulto suele privilegiar a aquellos con un entorno familiar estable o conexiones sociales.

En este contexto, el modelo idealizado de niña, niño o adolescente vuelve a surgir, basándose en la obediencia, las buenas costumbres, el rendimiento académico y la pertenencia a un grupo social no asociado con *categorías sospechosas*.[3] La idealización de este modelo, y el alejamiento de él generan dos efectos importantes. Primero, crea un entorno propenso a prácticas que vulneran derechos, tanto físicas como psicológicas; esto puede llevar a un ciclo de limitación y bloqueo de la libertad de expresión y decisión, una situación que probablemente continuará en la adolescencia y juventud. Segundo, sitúan a las niñas y niños en una relación de alteridad asimétrica, donde el adulto, como defensor del "modelo ideal", se siente con poder para imponer su cumplimiento como una verdad normativa.

Cumplir por imposición un modo de ser o estar en la sociedad impacta la "intención" de la persona, entendida como la capacidad de visualizar o imaginar objetivos de bienestar en el futuro (Rodríguez, 2014, p. 35). Estos objetivos no se limitan a lo material, sino que requieren condiciones no materiales para el ejercicio pleno de los derechos. Se puede concluir que, al limitar la intención del otro, se afecta de forma negativa la dignidad y libertad de opinión, obstaculizando el proyecto de vida, ya que la construcción de una vida propia queda relegada ante la imposición del "modelo-verdad".

De esta reflexión sobre la restricción a la libertad de expresión, decisión e intención, se hace evidente la necesidad de un enfoque social, cultural y político para proteger los derechos humanos. Si bien la libertad y la intencionalidad, como componentes de la dignidad, son inherentes a la condición humana y están respaldadas por leyes, esto no basta, ya que la realidad evidencia que estos derechos están siendo vulnerados. De aquí surge la urgencia de repensar las relaciones con niñas, niños y adolescentes desde nuevas perspectivas.

Respuestas a la comparación y preferencias

Respecto a la reacción de quienes son sometidos a prácticas de comparación, la tendencia suele ser el silencio. Para niñas y niños, la autoridad adulta ejerce una influencia que los inmoviliza y hace que la comparación se normalice entre ellos; así, la práctica adultocentrista logra que se adapten al modelo coercitivo de manera inmediata.

Este silencio amerita una reflexión profunda, pues evidencia una lucha interna sobre el concepto que tienen de sí mismos. También refleja una tensión entre el reconocimiento de su propia existencia como portadores de sentido o la negación de ella (Katz y Barreno, 1996, p. 39); en este sentido, se pone en juego el reconocimiento de sí mismos como sujetos de derechos. Asimismo, esto abre un debate crucial: ¿en qué medida la concepción de libertad infantil, propuesta por el Comité de los Derechos del Niño en su Observación General No. 8, permea las relaciones intergeneracionales? ¿Son las niñas y niños realmente actores con libertad? ¿Por qué algunos no se perciben como capaces de comprender su entorno? ¿Es natural que no se consideren a sí mismos como actores, sujetos e interlocutores con los adultos? ¿Pueden las niñas y niños tener un proyecto de vida propio? Estas preguntas buscan provocar un debate sustancial respecto a la condición de niñas y niños como sujetos de derechos.

También, es importante destacar que el propio desconocimiento de la condición de sujetos de derechos tiene repercusiones significativas en la vida de niñas y niños, dado que los adultos, al tomar decisiones desde su posición de poder, afectan el aprendizaje social sobre prácticas respetuosas de los derechos humanos y las intenciones individuales. Estas afectaciones no solo se ven en el ámbito educativo, sino también en el hogar e incluso entre

3 Las categorías sospechosas, según la Corte Constitucional de Colombia, son aquellas personas, entre otros rasgos, que han estado históricamente sometidas a patrones de valoración cultural que tienden a menospreciarlas (Salgado, 2009, p. 1).

pares. Esta situación podría extenderse en la adolescencia y juventud si las prácticas adultocéntricas y las propias concepciones de estos actores permanecen sin cambios; es decir, el desconocimiento de su condición de sujetos podría perpetuarse en las etapas etarias posteriores.

Desconocimiento de la palabra, la intimidad y la decisión

Se identifican prácticas adultas que vulneran la identidad de niñas, niños y adolescentes. Estas prácticas afectan lo que Guerrero (2002, p. 103) denomina como "elementos diacríticos", es decir, aquellos rasgos distintivos que permiten a las personas o grupos afirmar sus pertenencias y diferencias. Una de estas prácticas ocurre cuando los adultos cuestionan las expresiones que forman parte de la identidad de los niños y adolescentes, quienes construyen así sus modos de interacción en los distintos ámbitos de la vida cotidiana. Esta identidad es menoscabada, por ejemplo, al imponer normas de comportamiento y estética consideradas "correctas": uso adecuado del uniforme, prohibición de uñas pintadas, medias largas, cabello corto para hombres y sin teñir para mujeres. También se afecta la identidad cuando los adultos niegan la validez de ideas o criterios emitidos por los niños, llegando a anular o degradar públicamente sus opiniones, considerándolas erróneas en comparación con las expresadas por adultos.

En cuanto a la expresión de ideas, se observa que las de niñas, niños y adolescentes tienen menos valor frente a las de un adulto, una condición que se agrava si el niño o adolescente no cumple con el modelo de "buen comportamiento". Esta desvalorización ocurre, según los adolescentes, porque los adultos atribuyen a su experiencia un factor de credibilidad frente a los menores, lo que implica que la falta de experiencia se convierte, indirectamente, en causa de la anulación de sus opiniones.

Este fenómeno revela dos visiones sociales. Por un lado, se asume que niñas y niños carecen de elementos identitarios propios —opiniones, gustos, ideas, decisiones— y, por otro lado, que, si los tienen, estos no son tan importantes como los de los adultos debido a su supuesta inexperiencia. Esta reflexión se acerca al planteamiento de Bobbio, quien en su "test de discriminación" sostiene que, antes de que se generen prácticas de discriminación violenta, se produce una jerarquización de las diferencias, lo que refuerza la discriminación y el ejercicio de poder, como señala Salgado (2013, p. 122).

Así, el poder adultocéntrico se manifiesta a través de un discurso de "verdad" en el que el adulto es el poseedor de sentidos válidos, colocándose en una posición de ventaja. Esto lleva a una "adultización" que, en ciertos casos, puede fomentar en los niños y adolescentes una pérdida de identificación con sus propios sentidos, provocando un rechazo de sus elementos identitarios y una aspiración a ser como los adultos. Esto conlleva una teatralización del ser adulto, menoscabando la importancia de reconocerse como sujetos de derechos en la etapa de la niñez. Es fundamental visibilizar este problema, ya que la falta de reconocimiento de los sentidos identitarios podría impedir que las niñas y niños experimenten plenamente su condición de sujetos de derechos. Esta limitación podría extenderse a la adolescencia, dificultando así la construcción de una sociedad que valore y respete a las personas como sujetos de derechos desde temprana edad. Esta situación no es determinista, pues siempre existe la capacidad humana de resistir las imposiciones sociales. Esto es posible, entre otros factores, cuando las sociedades se abren a la reflexión y la crítica y se comprometen con el desarrollo personal y colectivo (Sen, 1996, p. 55). En este sentido, resulta fundamental construir un entorno social y cultural que respete los derechos de niñas, niños y adolescentes.

Respuestas al desconocimiento de la palabra e identidad

Las respuestas de los afectados por estas prácticas adultocéntricas suelen alinearse con un tono de abandono de la motivación por expresarse. Se observa un desgaste frente a escenarios de negación, lo que provoca bloqueos en la comunicación, desconfianza y falta de participación. Además, este proceso afecta la capacidad de niñas y niños para establecer metas y ejercer su derecho a la libertad de expresión y a construir su propio proyecto de vida.

El silencio y la pérdida de metas configuran, probablemente, un entorno limitado para que los adolescentes —antes niñas y niños— desarrollen una actitud de exigencia de sus derechos, llegando incluso a naturalizar prácticas de maltrato. Pero, sobre todo, se ve seriamente reducida su capacidad de participación activa, lo que

convierte la posibilidad de modificar prácticas adultocéntricas y ejercer su dignidad y libertad de expresión en un proyecto social, ético y político que queda postergado.

La discusión desarrollada en este punto del ensayo muestra cómo algunas prácticas provenientes de adultos, identificadas por niñas, niños y adolescentes, expresan las características del poder adultocéntrico. La ridiculización y las comparaciones son dos de estas prácticas mediante las cuales se ejerce dicho poder. Además, la respuesta a estas prácticas, por parte de niñas, niños y adolescentes, suele traducirse en silencio o evasión, ya sea por temor o por la asunción del modelo adulto que la sociedad establece como referente. Estas respuestas ponen en riesgo su dignidad, al limitar la construcción de un proyecto de vida propio, y bloquean la expresión de sus propios sentidos y perspectivas.

DISCUSIÓN

Las prácticas descritas, identificadas por adolescentes, forman parte del espectro de castigos que el Comité de los Derechos del Niño clasifica como crueles y degradantes, similares en gravedad a los castigos físicos. Estas prácticas tienen un impacto negativo sobre la dignidad y la libertad de expresión de niñas, niños y adolescentes, afectando su capacidad para elegir, decidir, expresarse y construir sus propios proyectos de vida, lo cual es crucial para su desarrollo como sujetos políticos. El origen de estas prácticas se encuentra en patrones culturales que es necesario deconstruir. Aunque existen marcos legales internacionales que respaldan el respeto a los derechos de niñas, niños y adolescentes, aún falta un esfuerzo por reconocer y escuchar las voces de quienes están en situación de vulnerabilidad. Este ensayo no promueve una relación anárquica entre generaciones, sino una transformación en la forma en que la sociedad se relaciona y concibe a la infancia. Reconocer a niñas y niños como interlocutores válidos es fundamental para evitar la normalización de la violencia y para fomentar un entorno donde se desarrolle plenamente el ejercicio de derechos y el reconocimiento de la diversidad.

La disputa no es entre adultos y niñas y niños, sino contra los valores que un sistema social ha construido y que subyacen en las relaciones de poder. En este contexto, el adultocentrismo es producto de valores y significados que demandan un proceso educativo y pedagógico a largo plazo. Esta transformación permitiría deconstruir la mirada de inferioridad hacia la infancia, promoviendo su reconocimiento como personas plenas. Resulta fundamental, entonces, analizar los efectos de estas prácticas adultocéntricas en etapas posteriores a la adolescencia, con el fin de identificar las raíces y los patrones que sostienen el adultocentrismo. Esta comprensión permitirá desarrollar una metodología pedagógica orientada a trabajar con adultos en diversos ámbitos, promoviendo un ejercicio de poder que fomente el diálogo y el respeto a la autonomía de niñas y niños.

Reformar el concepto de poder adulto implica un ejercicio pedagógico que invite a los adultos a reflexionar sobre su propia experiencia, identificando aquellas prácticas de su infancia que promovieron su crecimiento y las que, por el contrario, lo obstaculizaron. Este ejercicio contribuiría a la emancipación de prácticas adultocéntricas, abriendo paso a un poder adulto que favorezca la interlocución y respete la autonomía de niñas y niños, reconociéndolos como sujetos de derechos y actores valiosos en la sociedad.

CONCLUSIONES

Este estudio describe cómo, en la vida cotidiana, se producen prácticas adultocéntricas que desconocen la identidad de niñas, niños y adolescentes, negando su capacidad de expresión, decisión, autonomía y dignidad. Se evidencia una construcción social y cultural que se rige por un modelo ideal de infancia, en el cual se espera que niñas y niños sean buenos estudiantes, educados, respetuosos y obedientes. Este modelo permea y tensa las relaciones, constituyéndose en un discurso hegemónico que genera dinámicas de poder en las que el adulto impone su autoridad y actúa como guardián de esta norma. Al hacerlo, no reconoce a las niñas y niños como sujetos de derechos, vulnerando así su dignidad, libertad e integridad. Simultáneamente, existe una concepción que considera a niñas y niños como "incompletos" o carentes de identidad, relegándolos a objetos en lugar de sujetos de derechos. Este enfoque adulto fortalece prácticas que limitan la expresión y la autonomía de niñas y

niños, quienes generalmente responden con silencio y sumisión, evitando confrontar a la autoridad adulta. Este silencio, lejos de ser un acto pasivo, sugiere una pérdida temprana de motivación para ejercer sus derechos y ser interlocutores válidos en su entorno. Así, la limitación de su libertad de expresión no solo restringe la palabra, sino también su presencia y participación en la construcción de la vida cotidiana.

REFERENCIAS

Ávila Santamaría, R. (2010). De invisibles a sujetos de derechos: Una interpretación desde *El Principito*. En R. Ávila Santamaría y M. B. Corredores (eds.), *Derechos y garantías de la niñez y adolescencia: Hacia la consolidación de la doctrina de la protección integral* (pp. 27-60). V y M Gráficas.

Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Bobbio, N. (2010). La naturaleza del prejuicio, racismo hoy, iguales y diferentes. En D. Caicedo y A. Porras (eds.), *Igualdad y no discriminación: El reto de la diversidad* (p. 184). Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos. https://bit.ly/3OV1fPK

Castro Blanco, E. (2011). Dignidad humana y jurisprudencia constitucional. En R. Duarte (coord.), *Perspectivas de la filosofía del derecho y las teorías jurídicas contemporáneas* (p. 219). Ediciones Universidad Libre.

Comité de los Derechos del Niño (CRC). (2007, 2 de marzo). *Observación general N.º 8: El derecho del niño a la protección contra los castigos corporales y otras formas de castigo crueles o degradantes* (CRC/C/GC/8). https://bit.ly/41q12f9

Comité de los Derechos del Niño (CRC). (2009, 20 de julio). *Observación general N.º 12: El derecho del niño a ser escuchado* (CRC/C/GC/12). https://bit.ly/3DbQ4jn

Corte Constitucional de Colombia. (2002, 17 de octubre). Sentencia T-8881-02: Principio de dignidad humana - naturaleza. https://bit.ly/3Zvwy8L

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2012, 24 de febrero). *Caso Atala Riffo y niñas vs. Chile: Sentencia de 24 de febrero de 2012 (Fondo, reparaciones y costas)*, párr. 198. Corte Interamericana de Derechos Humanos. https://bit.ly/41wzOU2

De Sousa Santos, B. (2009). *Sociología jurídica crítica: Para un nuevo sentido común en el derecho*. Ediciones Trotta.

Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, *20*(36), 99-125. https://doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Ediciones La Endymión.

Giménez, G. (2006). Para una teoría del actor en las ciencias sociales: Problemática de la relación entre estructura y "agency". *Cultura y representaciones sociales, 1*(1), 145-147. https://bit.ly/4gat6HJ

Guerrero, P. (2002). *La cultura* (p. 103). Ediciones Abya-Yala.

Ibáñez, T. (1979). Algunos puntos de referencia para descifrar las relaciones de poder. *Quaderns de Psicologia: International Journal of Psychology, 2*(3), 77. Universidad Autónoma de Barcelona. https://bit.ly/49v7Nyj

Katz, R. y Barreno, G. (1996). *El educador: Mediador para la actoría del niño*. Gráficas Silva.

Rodríguez, M. (2014). *Diccionario del nuevo humanismo* (p. 35). Ediciones León Alado.

Salgado, J. (2013). *Manual de formación en género y* DD.HH. (p. 122). Corporación Editora Nacional. https://bit.ly/3DbZHyo

Secretario General de las Naciones Unidas. (2006). *Un concepto más amplio de la libertad: desarrollo, seguridad y derechos humanos*. Naciones Unidas. Anuario de Derechos Humanos

Seda, E. (2010). El nuevo paradigma de la niña y el niño en América Latina. En R. Ávila Santamaría y M. B. Corredores (eds.), *Derechos y garantías de la niñez y adolescencia: Hacia la consolidación de la doctrina de la protección integral* (pp. 109-178). V y M Gráficas.

Salgado, J. (2009). Derechos de personas y grupos de atención prioritaria en la Constitución Política del Ecuador. En S. Andrade, A. Grijalva y C. Storini (eds.), *La nueva Constitución del Ecuador: Estado, derecho e instituciones* (p. 1). Universidad Andina Simón Bolívar-Corporación Editora Nacional.

Sen, A. (1996). Capacidad y bienestar. En M. Nussbaum y A. Sen (comps.), *La calidad de vida* (p. 55). Fondo de Cultura Económica.

Uribe Fernández, M. L. (2014). La vida cotidiana como espacio de construcción social. *Procesos Históricos, (25)*, 100-113. https://bit.ly/3ORZCmg

Velásquez, J. D. (2011). La dignidad humana: Fundamento de los derechos humanos. En R. Duarte (coord.), *Perspectivas de la filosofía del derecho y las teorías jurídicas contemporáneas* (p. 362). Ediciones Universidad Libre.