

Disyuntivas en la construcción de la noción de niño*

Dilemmas in the Construction of Child Notion

Clara Inés Carreño Manosalva**

Para citar este artículo: Carreño, C. I. (2015). Disyuntivas en la construcción de la noción de niño. *Infancias Imágenes*, 14(2), 9-24.

Recibido: 29-julio-2015 / **Aprobado:** 9-octubre-2015

Resumen

En este artículo se plantea un diálogo entre diversas nociones de *niño moderno*. Para ello se toma la propuesta de Heather Montgomery (2009), quien sugiere que los niños son seres en acto y estado de transformación como cualquier otro sujeto. Desde esta perspectiva, se analiza y cuestiona su reconocimiento efectivo como productores de cultura en las diversas nociones que circulan sobre ellos. No obstante, se encuentra en este diálogo la ausencia de su participación y, por ello, la negación de su propia experiencia. El diálogo se centra entonces en las ideas que se producen y se tejen sobre ellos, en conflictivas relaciones de poder, en tanto proyectan sus atributos y debilidades como planteamientos fijos y unívocos, que se sitúan en tiempos, espacios y relaciones.

Palabras clave: representaciones, infancia, nociones modernas, atributos, derechos

Abstract

This article proposes a dialogue between different notions of *modern child*. This is done by taking the proposal of Heather Montgomery (2009), who suggests that children are beings in act and state of transformation as any other subject. From this perspective, its effective recognition as producers of culture in the various notions that circulate about them is analysed and questioned. Nevertheless, the absence of its participation is found in this dialogue and, for it, the denial of its own experience. The dialogue then focuses on the ideas that take place and are woven on them, in difficult power relations, meanwhile they project their attributes and weaknesses as fixed and univocal statements, which are placed in times, spaces and relations.

Keywords: representations, childhood, modern notions, attributes, rights

* Artículo resultado de la revisión crítica de la literatura sobre la configuración de la noción de *protección infantil*. Se realiza en el marco de la investigación doctoral "Miradas etnográficas a los usos y sentidos de la protección infantil en la ciudad de Bogotá", que adelanta la autora.

** Antropóloga; magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional-Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde); candidata a doctora en Antropología, Universidad Nacional de Colombia. Docente e investigadora, Universidad de La Salle. Correo electrónico: cicarreno@unisalle.edu.co

Nosotros no nos encontramos nunca con los niños, nos encontramos siempre con ideas sobre los niños, a través de las cuales los vemos, incluso cuando creemos verlos in vivo.

Estanislao Zuleta (1980)

Zuleta (1980) propone aprender a pensar la infancia como producto de una serie de ideologías persistentes, hasta el punto de creer que cuando vemos *in vivo* un niño es idéntico a las ideas que tenemos sobre él. De hecho, *el niño* es moderno, su expresión en singular masculino, su deseable silencio, la esperable ingenuidad de sus palabras, su infantil pensamiento, la necesaria inspiración de ternura, son atributos que develan esa serie de ideologías y por consiguiente la necesidad de preguntarse sobre *cómo se produce tal o cuál noción social* de infancia en tiempos contemporáneos.

En las siguientes páginas abordo brevemente la construcción moderna de la noción de *niño*, que posteriormente se pone en discusión con el reconocimiento del niño y niña como productores de cultura. Sigo la propuesta de Heather Montgomery (2009), quien plantea que los niños son seres en acto y en estado de transformación hacia algo, como en general puede comprenderse a cualquier sujeto. Su condición de productores permite verlos en el centro de las relaciones sociales, donde el eje de la interacción no son ellos y ellas, sino las relaciones de poder, los conflictos, y los atributos y fines de grupos sociales situados en el tiempo y en el espacio.

NIÑOS, PRIMEROS PRIMITIVOS: LA TAREA DE SU NORMALIZACIÓN

Es ya una entrada clásica en la *antropología de la infancia*, reconocer el tipo de preguntas que se hizo

Margaret Mead (1985) sobre los niños, las cuales problematizaron la idea universal de niño como primitivo. Según la autora, existen unas diferencias de comportamientos humanos, no explicadas en la idea de evolución, sino en las diversas relaciones que adultos y niños construyen.

Las diferencias entre los miembros de diferentes culturas, así como las que se dan entre individuos de una misma cultura, pueden apoyarse casi en su totalidad en las diferencias de condicionamiento, sobre todo en la primera infancia, y la forma de ese condicionamiento se halla determinada por la cultura (Mead, 1985, p. 236).

Sus preguntas y afirmaciones innovadoras son una respuesta que interpelaba otro tipo de explicaciones, altamente dominantes en el campo de la antropología, venidas en especial de la escuela evolucionista, que abordaré en los párrafos siguientes¹.

Montgomery (2009) reconoce que la importancia atribuida al niño en las teorías evolucionistas del siglo XIX, y primeras décadas del XX, se explica en la relación que esta escuela hacía entre ontología y filogenia, según la cual, en la transformación de un individuo se reflejaba el desarrollo de la raza humana, que llevó a hacer un paralelo explicativo del desarrollo del sujeto desde la infancia hasta la madurez, como el desarrollo de las especies humanas, desde lo salvaje a lo civilizado.

Como ejemplo de estas afirmaciones, Taylor (1913 [1871]) afirmaría que los juegos que practicaban los niños eran ecos de las maneras en las que *nuestros ancestros vivieron*, puesto que “estos juegos mantienen el registro de primitivas artes bélicas, por lo que se reproducen juegos y lecciones desde las primeras etapas de la historia de las tribus infantiles de la humanidad” (pp. 73-74). La postura de Taylor y otros representantes de la escuela evolucionista, como C. Staniland Wake (1878) y

1. Entre los postulados centrales del pensamiento evolucionista en antropología, se encuentra la existencia de una única unidad psíquica y biológica fundamental de la especie humana, que implica a todos sus miembros como portadores de las mismas cualidades mentales; y la variedad social y cultural que se explica según el estadio en que se encuentre un grupo humano, de acuerdo con la trayectoria unilineal de la evolución por el que todos los grupos humanos transitan, según las diferentes fases o etapas en la evolución social; para lo cual se tomaron como referente la clasificación de Morgan (1877): salvajismo, barbarie y civilización.

John Lubbock (1978), fue interpretada en el contexto geopolítico de la época, haciendo natural la idea de que el más alto estado de evolución era el hombre adulto europeo, mientras que el salvaje, la mujer y el niño estaban en el fondo de la jerarquía política, social y económica.

En el contexto de los estudios evolucionistas, la investigación con niños tomó fuerza:

[...] los niños fueron utilizados como especímenes para la aplicación de medidas, test, muestras, entre otros, desarrollados por la antropología física a principios del siglo XX. Se utilizaron también para comparar la manera como variaba el tamaño y el color de la piel de niños de diferentes nacionalidades. Se coleccionaron sus objetos y pertenencias, y hasta sus juegos y canciones. (Pachón, 2009, p. 441).

Esta corriente de pensamiento tuvo un alto impacto en la Colombia de principios del siglo XX, sobre todo a través de pensadores como López de Mesa (1927) y su escuela.

Desde 1920, la divulgación de las conferencias de Miguel Jiménez López contribuyó al posicionamiento de consideraciones relacionadas con la subordinación, a propósito de sus afirmaciones sobre la *naturaleza* del pueblo colombiano. Desde esa década se empezó a promulgar la idea de que los problemas de la sociedad obedecían a la degeneración de la raza, a sus taras hereditarias y a una predisposición biológica natural que lo reducían a la inferioridad. Lo interesante de la difusión de estos discursos de la subordinación asociados a la racialización es que la infancia empezó a ocupar un lugar central, no solo en relación con los enunciados que se dedicarían a su estudio —desde la medicina y la psicología naciente—, sino que orientaron los mecanismos de intervención sobre estos sujetos, en este caso, a través de las políticas macrosociales y sus dispositivos de acción medicalizantes, psicologizantes y educacionalizantes (Baquiro, 2009, pp. 243-244).

La anterior cita de Ximena Pachón explica el impacto de los planteamientos de la escuela evolucionista en las instituciones del Estado colombiano y en las disciplinas que se ocuparían del niño, por cuanto se había naturalizado la idea de que el ser humano *evoluciona* siempre desde estadios primitivos hacia estadios evolucionados y, por ello, era necesario educar su evolución.

Así, la educación del niño cobra sentido en la construcción de nación, ella será la vía para alcanzar el estadio de civilización. El planteamiento usa la educación de la infancia como medio civilizatorio y hace un paralelo comparativo con las ideas de los estadios evolutivos de la humanidad. “En los primeros años del mundo humano, este estuvo en su infancia, y desde ese estado ha progresado, a pasos graduales y ahora se puede decir que se ha alcanzado, en la gente europea, al menos, una madurez vigorosa” (Montgomery, 2009, p. 19).

A esta idea de evolución Mead (1985) respondió con una argumentación contra la homogeneidad cultural, y planteó la inexistencia de una noción absoluta o universal de niño. Develó igualmente la necesidad de dar sentido a las particularidades con que cada grupo social hacía la relación entre adultos y niños.

LA INFANCIA: LA EDAD EDUCABLE

La edad se usa para configurar la minoría social y moral de los niños. La argumentación sobre la minoría de edad se ha desarrollado a través de los fundamentos disciplinares especialmente del derecho, la pedagogía, la medicina y la psicología.

Al respecto vale la pena recordar que la edad no es un dato puro, aislado y neutral; por el contrario, está dotada de la producción cultural que un grupo humano hace de ella, de determinados atributos que dependen de la organización jerárquica y de los conflictos que suscita, lo cual hace altamente variado e interesante su uso.

Sobre la edad de los niños, Feixa (1996) propone un primer acercamiento crucial para evitar el adultocentrismo:

La ciencia del hombre no solo ha sido etnocéntrica y androcéntrica, sino que también ha sido *adultocéntrica*. Pero mientras la crítica relativista y feminista hace tiempo que ha hecho mella en la consideración de la diversidad cultural, la crítica generacional no ha conseguido todavía deconstruir los estereotipos predominantes sobre los grupos de edad subalternos, percibidos a menudo como preparación al —o como regresión del— modelo adulto” (p. 333).

Siguiendo a Feixa (1996), podemos afirmar que la minoría de edad es una construcción del Estado, apoyado en las disciplinas modernas para legitimar la condición de subordinación de los niños en las relaciones con los adultos, que los sitúa en condición de inferioridad, frente a figuras como el padre, el maestro, el funcionario, el médico.

La minoría de edad se asocia con la debilidad moral y la ausencia de racionalización, desde donde se explican situaciones como la delincuencia;

El cataclismo orgánico —que así puede llamarse—, propio de esta edad, explica el desarrollo anormal de las pasiones, el ímpetu desenfrenado de los instintos, la exageración de una emotividad congénita, el periodo agudo de una psicastenia, de una neurastenia, de una esquizomanía, la curva fuertemente onduladas de la ciclotimia y, por consiguiente, la exacerbación de todas las causas, congénitas o adquiridas, que pueden impulsar a un menor a cometer un delito (Baquiro, 2009, p. 36).

La edad se convierte entonces en un parámetro para verificar la anormalidad del niño, por cuanto se erige como lugar de la normalidad *la edad adulta* y que al mismo tiempo justifica la educación de ese cuerpo infantil en el orden moral dominante:

En los niños, con constitución física igualmente blanda, débil y acuosa, se destacan otros elementos: el más relevante es el de no ser su cuerpo una esencia sino una potencia. La materialidad corporal es un sustrato para el paulatino desenvolvimiento de las capacidades que superarán las limitaciones de la

materia inmadura. El segundo pilar lo conforman sus miembros, órganos y sentidos: pese a su debilidad, se transforman y afectan al niño por ser instrumentos de la inteligencia (Pedraza, 2008, p. 224).

La edad sirve para posicionar la idea de que solo con el paso del tiempo de las instituciones sobre el cuerpo del niño, se superará tal anormalidad, logrando al fin, en algún momento del tiempo progresivo, medido con la edad, su condición de normal.

La noción de niño es entonces un cuerpo en determinada edad, generalmente entre los 0 y los 18 años, aunque cobra fuerza otra suerte de subclasificaciones en este mismo rango de edad, que se diferencian por el grado de necesidades corporales y morales, por cuanto dichas necesidades también sugieren un grado de dependencia y de intereses educativos que diversos actores sociales hacen circular con variados grados de aceptación.

La edad infantil se usa como dato universal y unívoco para justificar los procesos educativos sociales y morales. Procesos progresivos, sistemáticos y orientados para llegar a ser el ciudadano y sujeto moderno esperado y necesitado, tanto para la reproducción de capital como en la reproducción del orden moral y social. Este es el mismo uso que universalizó la Convención Internacional de los Derechos de los Niños, pues la infancia se representa en cuerpos frágiles y en riesgo moral, entonces se hace universal su educación. Al respecto, estudios como los de Abadía (2011) hacen énfasis en tomar distancia de los estudios que privilegian la edad como dato y condición del niño, ya que existe el riesgo de hacer de ella un estigma justificado en la idea de vulnerabilidad, irracionalidad y carencia.

La edad del niño se llena de atributos de carencia, como la fragilidad, la ternura y la encarnación, ideas que van saliendo del mundo de la ciencia, la academia y, en especial, de las disciplinas e ingresan de manera paulatina al mundo cotidiano. Allí empieza a emerger el término infancia como un signo universal para denominar la condición de niño y niña, adquiriendo características más

abstractas y universales. Y es en particular la referencia a la edad sobre la que se señala una relación entre tiempo, cuerpo y socialización; desde esta perspectiva, no se ve al niño como un conjunto unitario, sino de acuerdo con unas etapas etarias (Carreño y Rey, 2010).

Estas etapas son fundamentales en la historia reciente de la noción de niño, dada su eficacia en la organización de la vida educable. Desde estas fases, las instituciones empiezan a relacionarse con los niños, y se advierte que la relación con ellos no es inocente o ingenua, todo lo contrario, va cargada de una especie de contrato a través del cual se espera un producto moral, encarnado en el cuerpo del niño, producido por la interacción intencional de adultos racionalizados y comprometidos con el orden institucional.

Es quizás Jean Piaget (1979) quien mejor cristaliza el sentido de esas fases, al responder a las preguntas de las instituciones modernas, encargadas de la educación del niño. Piaget encuentra un punto de equilibrio sobre *lo justo y lo debido del intercambio entre afectividad e inteligencia*¹ en el acto educativo. Tiene su teoría bases de la escuela evolucionista, y por ello

[...] define la vida por la capacidad de adaptación, pero el criterio de adaptación estriba en mantener vivo lo vivo. [Por esta razón] [...] todo comportamiento es una adaptación, y toda adaptación el restablecimiento del equilibrio entre el organismo y el medio. (Piaget et al., 1979, pp. 20-22).

El autor plantea dos polos de adaptación: asimilación y acomodación, desarrollados en la cognición³, que son los que permiten que los niños asimilen información *adecuada* a su desarrollo mental y la clasifiquen de acuerdo con lo que ya saben o que, cuando se enfrentan a problemas que

no pueden resolver, hagan acomodaciones, ya sea creando nuevas estrategias o modificándolas para enfrentar de este modo la situación (Piaget et al., 1977).

Con Piaget y su escuela, la edad queda intrínsecamente relacionada con una noción de crecimiento y de desarrollo del niño. Cada periodo etario se usa para identificar procesos educativos que llevarán a la maduración progresiva y positiva de las estructuras mentales del niño, ofreciendo las posibilidades para evolucionar. Lo esencial de esas construcciones sucesivas subsiste en el curso de los estadios ulteriores en forma de subestructuras, sobre las cuales habrán de edificarse los nuevos caracteres (Piaget y Bärbel, 1976). De *crecer*, viviendo estos periodos sucesivos, concatenados y ordenados, se deduce la eficiencia del pensamiento adulto, por cuanto cada estadio pasado en el transcurrir de la edad educada corresponde a un nivel más o menos elemental o elevado de la jerarquía de las conductas.

La organización de la edad desarrollada por Piaget es definitiva en la orientación de las relaciones entre adultos y niños de las sociedades nacionales del siglo XX, dado el carácter universal con que se difundieron y la penetración que hicieron en las instituciones sociales de los Estados modernos, como la familia y la escuela. Sus explicaciones han sido usadas para dar cuenta de *lo que es un niño* y para, desde allí, dar un sentido homogéneo y absoluto a la relación educativa y formativa entre niños y adultos, imaginada con un propósito concreto: la provisión de necesidades morales, en el sentido en que los adultos deben *brindar* y *suplir*, de forma adecuada y pertinente, en cada etapa del desarrollo, lo que el niño requiere.

Sin embargo, según Jociles y otros críticos de esta perspectiva, es bastante problemático porque mezcla lo biológico con lo cognitivo:

2. Para Piaget (1977), la afectividad cumplirá pues el rol de una fuente energética de la cual dependerá el funcionamiento de la inteligencia, pero no sus estructuras. Piaget se concentra en argumentar que la afectividad no genera estructuras cognitivas ni modifica el *funcionamiento de las estructuras* en las que interviene.
3. La cognición en Piaget (1979) es definida como: "La adquisición sucesiva de estructuras lógicas cada vez más complejas, que subyacen a las distintas tareas y situaciones que el sujeto es capaz de ir resolviendo a medida que avanza en su desarrollo" (p. 102).

La idea de *crecimiento* así como la noción de *desarrollo* que se le asocia cumplen un papel nodal y estructurante en este marco de pensamiento. Los signos de crecimiento y de las transformaciones físicas, así como la relativa dependencia y vulnerabilidad que de ello deriva, al menos en los primeros años de la niñez, han favorecido y reforzado la transposición metonímica de los procesos biológicos a los cognitivos y socioculturales que concierne a la infancia (Jociles *et al.*, 2011, p. 11).

Esta crítica se convierte en una advertencia epistemológica para quienes nos hacemos preguntas en torno a los niños, considerando la tendencia a desarrollar estudios desde la fragilidad, la vulnerabilidad o la ingenuidad de su edad; situación que podría explicarse en que nuestra subjetividad ha estado fuertemente influenciada por las teorías del desarrollo cognitivo, lo que, al mismo tiempo, impide ver al niño como sujeto histórico, cultural y político, con capacidad de acción y de reflexión, con intereses, con pensamiento estratégico y capaz de enfrentar negociaciones en la relaciones sociales de las que hace parte.

DEBATES SOBRE LOS ATRIBUTOS DE LOS NIÑOS

Montgomery (2009) ha planteado que la mirada convencional sobre los niños, estos son objetos pasivos, espectadores de poca ayuda en los medios sociales, ambientales, culturales y políticos que los afecta; se los ve como individuos que asimilan continuamente, aprendiendo y respondiendo al adulto, sin una clara autonomía y que contribuyen de forma mecánica en la construcción de los valores o comportamientos sociales del grupo en el que está involucrado. De la misma manera, Pachón (2009) recuerda cómo Margaret Mead ya se inquietaba frente a cómo ver a los niños en sí mismos y la complejidad que ello implica para el investigador:

De manera particular, me preguntaba si Freud, Levy-Bruhl, Piaget y otros estaban en lo correcto en afirmar que la gente primitiva, los niños civilizados y los neuróticos eran semejantes en sus patrones de

pensamiento, entonces, ¿qué era el pensamiento de los niños primitivos? (Pachón, 2009, p. 446).

A pesar de las críticas, la noción de *niño carente*, sin razón, sin acción, sigue siendo central en los principios de disciplinas como el derecho, la pedagogía, la pediatría y la psicología.

La categoría de infancia está orientada por intereses sociopolíticos; incluye, bajo diferentes figuras encubiertas, una aparente uniformidad que ha permitido concebir proyectos educativos elaborados en función de grupos de edad y de prestigio, y que hace viables códigos científicos como los discursos pedagógicos, la medicina infantil o la psicología evolutiva. Todos estos saberes son inseparables de las instituciones, de las organizaciones y de los reglamentos elaborados en torno a la categoría de infancia que a su vez se ve instituida y remodelada por ellos (Alzate, 2002, p. 4).

El planteamiento de Alzate sitúa las ideas que tenemos sobre la *infancia* son producto del consenso de algunos grupos sociales y de las relaciones de fuerza y estrategias de dominio con otros grupos.

A continuación, se explora esta idea desde diversas corrientes de pensamiento y algunos autores que han criticado la noción moderna de *niño*, centrada en la edad frágil, en la vulnerabilidad moral y en la incompletud de su existencia.

“El modelo de la ‘infancia moderna’ en tanto *separada* del mundo adulto y en *transición* hacia él es un *constructo* forjado y delimitado bajo las restricciones, cambios productivos y demográficos correlativos al desarrollo del capitalismo industrial” (Jociles, 2011, p. 16). Con este planteamiento, Jociles llama la atención sobre el contexto histórico, económico y demográfico del modelo de infancia moderna; lugar en el que la noción de fragilidad *probada* en las ideas sobre el cuerpo y la edad que configuró la escuela evolucionista sobre el niño, justificó las prácticas de tutelaje de la libertad individual relacionadas con los actos educativos: “[...] lo fundamental es la relación entre cuerpo y aprendizajes cognitivos, entendiendo la educación del cuerpo como un facilitador para introducir al

sujeto en los conocimientos que requieren grados de abstracción” (Milstein y Mendes, 1999, p. 28), abstracción para asimilar el orden de la nación y de la producción de capital.

En ese sentido, introducir la noción moderna de niño en los ámbitos donde se disponen las relaciones entre adultos y niños, como la familia, tiene una eficacia social esencial para la asimilación moral del orden cultural arbitrario, en perjuicio incluso del mismo individuo; tal perjuicio, en caso de hacerse visible será atendido por las instituciones destinadas a la corrección de la irregularidad del yo.

Precisamente Alice Miller (1923-2010), destacada pensadora de la infancia del siglo XX, cuyos trabajos estuvieron sustentados en la terapia psicoanalítica —disciplina a la que renunció después— y en su interés por los fenómenos y trastornos de la infancia, expresó su preocupación constante por los resultados de las contradicciones de las instituciones clásicas de la modernidad encargadas de la niñez, como la familia y la escuela, y de los efectos de dichas contradicciones en la edad adulta:

[...] los niños no tienen derecho a defenderse de la violencia de sus padres y están obligados a suprimir y reprimir las reacciones naturales a la agresión de sus padres como la cólera y la angustia. Solo siendo adultos pueden descargar esas fuertes emociones sobre sus propios hijos, o en ciertos casos, sobre naciones enteras. (Miller, 2008).

La obra de Miller planteó como eje central de su crítica las prácticas represivas a las que son sometidos los niños y niñas por efecto de su relación de subordinación legitimada en Occidente, en razón a la idea de su fragilidad moral y de la jerarquización que ganó en occidente la cognición sobre la afectividad. Al respecto plantea:

[...] la adaptación temprana del lactante lleva a la necesaria represión de las necesidades que el niño tiene de amor, respeto, eco, comprensión, solidaridad y reflejo. Lo mismo puede decirse de las reacciones afectivas ante los fracasos serios; ello conduce a que determinados sentimientos propios (como, los celos, la envidia, la ira, el abandono, la impotencia o el miedo) no puedan vivirse en la infancia ni luego en la edad adulta. (Miller, 2009, p. 26).

Los tránsitos de Miller por varias disciplinas de las ciencias médicas y sus renuncias a algunas de ellas, dan cuenta de una constante disposición a hacerse preguntas nuevas sobre las relaciones humanas, ya que las explicaciones universales modernas no la satisfacían totalmente. En la mayoría de sus obras plantea una relación umbilical entre la cotidianidad de las relaciones entre adulto y niño y sus particularidades psíquicas, morales y políticas, con las estructuras políticas de sujeción, propias de la modernidad. Miller en ese sentido, es fiel al pensamiento del siglo XX sobre el niño, en especial, con la tradición de la escuela freudiana⁴. Desde este lugar sustenta su llamado de atención sobre los traumas y dramas que sobrevienen cuando las estructuras implicadas no generan el equilibrio esperado en el sujeto moderno, y hace responsable de esa situación a la contradicción que habita las relaciones entre adulto y niño en ámbitos como la familia.

En el mismo sentido, la escuela se ha estudiado y criticado como reproductora de un *aparente* consenso sobre la moral del orden cultural; de hecho, la escuela en América Latina “es asumida como una pieza fundamental del proceso de occidentalización colonial” (Saldarriaga y Sáenz, 2007, 392). De hecho, la escuela se consolidó como un dispositivo⁵ de discursos y prácticas que aportan a

4. Con Freud se hace público un modelo antropológico que habla de la necesidad de orientar los cambios que comienzan a darse desde el nacimiento del individuo. Se nace, pero ese individuo no está garantizado, el individuo tiene que pasar por una serie de experiencias que garanticen el funcionamiento de esas estructuras, de las energías que están implicadas en esa estructura y que si todo se mueve en esos márgenes, entonces se puede dar cuenta de una persona sana, es decir: una persona que tiene un yo y que es capaz de sostener una lucha permanente por no perderlo.
5. Un dispositivo es un conjunto heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, filosóficos, morales y filantrópicos. Entre todos estos elementos se conforma una especie de red por cuyos circuitos capilares circula el poder (Foucault, 1993, p. 46).

la creación de un *régimen de verdad* que constituye un lugar de poder a la noción de niño frágil y carente.

La escuela hace pública una relación de subordinación que en principio puede leerse como entre adultos y niños, pero que trasciende y se traduce, se replica y se valida moralmente en las relaciones de desigualdad de la modernidad capitalista.

Así lo planteó Ariès (1987):

La escuela encerró a una infancia antaño libre en un régimen disciplinario cada vez más estricto, lo que condujo en los siglos XVIII y XIX a la reclusión total del internado. La solicitud de la familia, de la Iglesia, de los moralistas y de los administradores privó al niño de la libertad de que gozaban entre los adultos (p. 542).

Siguiendo el sentido de este autor, cada situación, cada elemento propio de la escolarización del niño le prepara para el orden; de esa forma sus lugares, su disposición corporal, las actividades en que se le involucra, su tiempo, y la base política de la relación entre adulto y niño, constituyen la arquitectura de la escuela, en tanto allí se preparan los niños para la sociedad de los adultos:

Diana Milstein y Héctor Mendes (1999) lo concluirían así:

Lo relevante, en todo caso, no se sitúa en el plano de las variantes sino en el hecho de lograr la coincidencia grupal en relación con el uso del tiempo y en que sean los maestros quienes los deciden y los controlan. A los niños les corresponde interpretar las señales de los adultos y “acomodarse” a ellas, lo que implica la presencia de situaciones de “forcejeo” y tensión entre alumnos y maestros y también entre los mismos alumnos (p. 47).

EL NIÑO COMO TITULAR DE DERECHOS

La noción de niño moderno es la tesis central de la Convención Internacional de los Derechos del Niño. Sin embargo, considerando los planos de

subjeción que la misma Convención reproduce, incrustada en el orden geopolítico de subordinación entre Estados Nación, podría decirse que ella misma no es garantía de la titularidad de derechos de los niños y niñas latinoamericanos, en tanto en su prédica no considera la agencia y acción de los niños en los procesos de desarrollo desigual. Como lo advierte Galvis (2006), la Convención no logró desentrañar de la noción de *niño frágil, inocente y vulnerable*, la esperada capacidad de los niños y niñas para ejercer sus derechos, puesto que continúa ausente su reconocimiento jurídico como titular de sus libertades y de su existencia, lo que ha generado igualmente un uso diverso y complejo del término *niño sujeto de derechos*. Profundizaré en tres de estos usos.

El primer uso reivindica los derechos de los niños y las niñas, sobre en una amplia gama de narraciones descriptivas y en datos sobre las difíciles situaciones sociales, culturales, políticas, religiosas, educativas que viven los niños. En ellos se pone en evidencia la carencia de condiciones de todo orden, para garantizar sus derechos. Vinculan además la vulneración de derechos de los niños y niñas con las acciones carentes y negligentes de los ámbitos sociales en los que adultos, niños y niñas están involucrados (Durán y Torrado, 2007).

En estos mismos informes se manifiesta de modo reiterado la preocupación por tal vulneración de derechos (Niño, 2011), que además fomenta los discursos sobre la protección infantil. La amplia difusión de los derechos de niños y niñas, por parte de organizaciones sociales estatales, privadas, comunitarias y religiosas busca incidir positivamente en las situaciones difíciles que viven niños y niñas. Estos procesos corresponden a lo que se denomina: *transformación cultural*, la cual persigue, por vía de la alfabetización sobre derechos, la promoción de la denuncia de los hechos violatorios, el fomento de habilidades comunicativas, el diseño y ejercicio de políticas estatales orientadas por la perspectiva de derechos (Durán y Valoyes, 2010).

En el campo de la antropología, tanto en el plano nacional como en el internacional, varios

estudios también abordan la vulneración de derechos de la niñez. Destaco aquí el desafío propuesto por Myra Bluebond-Langer y Jill E. Korbin (2007), quienes han estudiado la frecuencia de hechos de injusticia, explotación y maltrato a los niños y a las niñas, articulándose con otros campos de conocimiento e intervenciones, por medio de la llamada transformación cultural. Igualmente, la aproximación desde la antropología psicológica ha generado algunos aportes y nuevas preguntas acerca de la comprensión de los discursos de los derechos humanos de la infancia (Lewis y Watson, 2004).

Estas diversas narrativas de derechos de la infancia, que se centran en dar cuenta de su vulneración por parte de los adultos, casi siempre los más cercanos, han generado un clima de fatalismo que recalca nuevamente la condición de fragilidad y vulnerabilidad de los niños, en concordancia con la Convención Internacional de los Derechos del Niño.

Una tensión clave pero generalmente ignorada en la construcción de la noción de niño e infancia tiene que ver con las relaciones geopolíticas. En ese sentido, Llobet (2009) sitúa el origen de los derechos humanos como una construcción del derecho propio de los ideales occidentalizados, de los derechos autónomos del ciudadano que tienen aplicabilidad limitada fuera de las sociedades genuinamente industrializadas y estructuradas en los Estados modernos, pues por fuera de estas sociedades la relación entre ciudadanos y Estado se sostiene a través de una trama de relaciones de poder local diferente al modelo moderno laico, “de individuos y ciudadanos libres e iguales ante la ley, pautada en el modelo del liberalismo y la democracia representativa” (Sandoval, 2009, p. 13).

Por ello, Llobet (2009) propone la no universalidad de los derechos y la revisión crítica de los procesos de difusión de sus principios jurídicos y teóricos:

La necesidad de concretar y especificar un conjunto de derechos humanos y de ciudadanía a una población particular, requiere de una concepción

de tales derechos que reconozca la no universalidad concreta de estos: la ciudadanía no es meramente un derecho individual adjudicado por un Estado a todos sus miembros. Ello hace necesaria la revisión crítica de los procesos de institucionalización de principios teóricos y jurídicos, analizando los distintos planos involucrados en su concreción. Es decir, al entender la ciudadanía como resultado de prácticas ciudadanizantes, resulta necesario reflexionar sobre estas prácticas, sobre los modos que adopta el discurso de derechos en la trama de las instituciones, sobre el espacio de ciudadanización que aporta a niñas, niños y adolescentes (p. 2).

El segundo uso del término sujeto de derechos ha sido la construcción de la situación irregular del niño y la niña. La irregularidad de los niños empezó a operar en las instituciones públicas como reemplazo de términos como *asilos* y *delincuencia infantil*. La irregularidad, definida por Baquiro (2009) será

[...] la base de una intervención fundada en la excepcionalidad, y la introducción de una serie de mecanismos para tratar la desviación de manera radical y con eficacia, así estas no fuesen acordes con el ideal del interés prioritario del niño. La existencia de la excepcionalidad (diferente, inadaptable, enfermo terminal, síndrome irremediable), admitirá el confinamiento, el uso de paliativos para acompañar los males orgánicos y mentales, incluso la desaparición. En suma, las intervenciones que subyacen en este momento se convierten en la zona de vacío en la que el niño, a pesar de ser prioridad y un sujeto insacristificable, en el marco de su anormalidad irremediable, podrá ser objeto de intervenciones (p. 14).

La condición de irregularidad se vincula con la noción de niño moderno, por cuando es el producto de la desviación del proceso de normalización esperable. Las situaciones irregulares de la infancia se erigen como la imagen de lo no debido y como el resultado fallido de una relación moralmente no aceptable entre adultos y niños. La noción y el uso

de la irregularidad infantil se mueven en el mismo plano de la objetivación planteado por Foucault (citado por Díaz, 1993) con respecto a las relaciones de *poder*

[...] a través de las cuales nos constituimos en sujetos que interactúan con otros sujetos. Los sujetos modernos surgen de *prácticas individualizantes*. Prácticas por medio de las que el sujeto se divide a sí mismo y es dividido por otros. Este proceso hace de él una objetivación. Se establecen divisiones entre el loco y el cuerdo, entre el enfermo y el sano, entre el infractor y el observante, entre el normal y el anormal (p. 5).

La situación irregular de la infancia se estableció como doctrina jurídica y política de los Estados-nación, incluso de aquellos mismos que en 1989 adoptaron formalmente la Declaración de los Derechos del Niño. La doctrina de la situación irregular fue una forma de interpretar la protección infantil permitiendo la naturalización de prácticas institucionales y sociales dirigidas a la reconversión normalizadora del niño y de la niña, desplegándose en torno a ella una arquitectura institucional validada por los grupos dominantes de las sociedades latinoamericanas.

Esta arquitectura se instituyó en prácticas en torno a la desvalorización de otros modos de ser niño o niña, impugnando y actuando de forma punitiva contra ellas, trasladando la responsabilidad de la condición irregular al mundo del yo y de las relaciones próximas del niño, como facultados de su configuración y autorregulación. De esta forma el niño en situación irregular deja de ser niño, pues con él se fracturan las características de ternura, inocencia y cualidades de la edad, y su presencia interpela el orden moral de subordinación establecido en las relaciones con los adultos, con el riesgo de enviar un mensaje no debido sobre las otras relaciones de subordinación de las sociedades modernas:

[...] una de las peculiaridades de la sociedad occidental es que, en el curso de su desarrollo, va

reduciéndose este contraste entre la situación y el código de conducta de las clases dominantes y de las clases dominadas. A lo largo de esta evolución van difundiéndose entre todas las clases los rasgos de las clases dominadas. (Elías, 1979, p. 467).

Aun así, la Declaración de los Derechos del Niño planteaba otra interpretación de la protección centrada en la palabra *integral*, la cual tendría el propósito de garantizar el ejercicio y la titularidad de derechos de los niños, en el papel central del Estado y la sociedad; supuesto que implica una interesante discusión sobre las cualidades de carencia, inocencia, fragilidad, vulnerabilidad con que el niño moderno ha sido definido.

En la historia de Latinoamérica, la perspectiva jurídica de derechos de los niños oscila entre la noción e intervención normalizadora del niño irregular y la protección integral a su dignidad humana, ambas erigidas como paradigmas políticos en constante tensión, aunque advierte Galvis (2006) que

[...] hacer de la protección integral un paradigma es, en cierta medida, continuar con la doctrina de la situación irregular pero enriquecida con el discurso de derechos. Esta posición hace de la protección el propósito y se oculta la intención de proporcionar a los niños, las niñas y las adolescentes las condiciones de ejercicio de sus derechos (p. 133).

Persistir en la doctrina de la situación irregular corresponde al entramado de relaciones de poder y subordinación característico de Estados-nación que han limitado la regulación social y moral a la reproducción del miedo, puesto que “los miedos constituyen unas de las vías de unión —y de las más importantes—, a través de las cuales fluye la estructura de la sociedad sobre las funciones psíquicas individuales” (Elías, 1979, p. 527). Miedo que se liga a la ilusión de reconvertir el individuo que está en una doble condición de primitivismo, *niño-irregular*, en el adulto racional moderno, esperable en la acción de la institución protectora, dirigidas a reordenar el borde de las pulsiones y

controlar las características de las patologías morales y sociales que le hacen irregular, a través de operaciones que tiene el fin del nuevo aprendizaje sobre el autocontrol, la pasividad y la prudencia.

En este espacio de dominancia de un dispositivo psicológico, el universo de sentidos posibles es un laberinto de explicaciones psicopatológicas, de semantizaciones de la carencia, de curas por amor y por la palabra. Palabra disponible en tanto sea para nombrar aquello que debe ser nombrado, ¿bajo qué condiciones las prácticas permitirían suspender, sujetar, la violencia de significar? (Llobet, 2006, p. 148).

Un tercer lugar esperanzador ligado al término niño titular de derechos es el reconocimiento reciente de lo que algunos teóricos han denominado *la agencia*. El término *agencia* ha sido utilizado en la producción de conocimientos en Ciencias Sociales y Humanas de las últimas décadas para dar cuenta de las actividades humanas, grupales e individuales que unen la práctica con la estructura, en el contexto de un cambio social. Por su parte, el reconocimiento de la agencia de los niños y las niñas es un asunto problemático debido a su condición de subordinación. Lo problemático radica en la idea de su fragilidad biológica y moral; sin embargo, la agencia, en tanto sujeto titular de derechos reconocería su involucramiento activo con el mundo que vive y en las relaciones sociales que constituye, en cuanto a que es soberano de su existencia.

Por esta razón Montgomery (2009) reconoce que no es coincidencia la antropología contemporánea, *enfocada en el niños*, que realice una mirada crítica a la Convención Internacional de los Derechos de los Niños, en razón de la imagen pasiva y dependiente que de ella se desprende, insistiendo así en la importancia de reconocer a

los niños como agentes e informantes de sus vidas, de sus relaciones, de sus contextos, de su visión de mundo.

El concepto de *agencia* rivaliza con el de *socialización*⁶. La primera sugiere capacidades en los sujetos (individuales y colectivos) como interpelar, reinterpretar y proponer: “[...] los niños tienen sus propios puntos de vista y que bajo la concepción de socialización como mera enculturación, tendrían que negar su propio punto de vista para adherirse y adaptarse al de los adultos” (Díaz, 2010, p. 63). De esta manera, la agencia infantil implica para la antropología nuevas preguntas que develen tanto la tensión de la relación subordinada, como la comprensión que el sujeto hace de ella, dado que de estos dos aspectos deriva la subjetividad de niños y niñas. Díaz (2010), en su trabajo con niños y niñas indígenas cubeos y ticunas plantea

La escucha y la concepción del niño como un ser capaz, implican que en proceso de exploración el diálogo con los niños sea más fructífero que las instrucciones y las explicaciones. Se trata de realizar preguntas que sustenten el sentido presente de la acción (p. 74).

En las relaciones modernas entre adultos y niños, la pregunta es la única oportunidad que el niño tiene para hacer sentir su punto de vista, cualquier otra forma de usar la palabra debe ser para reproducir la explicación adulta. De hecho, los niños y las niñas, en especial aquellos de los ámbitos modernos, con frecuencia hacen uso de esta forma de relacionarse con los adultos, realizando diálogos *debidos* con ellos, claramente diferentes a los que entablan con sus pares, lo cual devela su comprensión estratégica en el cambio de sentidos y usos del lenguaje y de las realidades que se ponen en juego con los unos y con los otros.

4. La socialización es un *proceso* de influjo entre una *persona* y sus semejantes, un proceso que resulta de aceptar las pautas de *comportamiento* social y de adaptarse a ellas. La socialización es el proceso mediante el cual se inculca la cultura a los miembros de la sociedad; a través de él, la cultura se va transmitiendo de generación en generación, los individuos aprenden conocimientos específicos, desarrollan sus potencialidades y habilidades necesarias para la participación adecuada en la vida social y se adaptan a las formas de comportamiento organizado característico de su sociedad (Iglesias, 1988).

De hecho, “es mucho más fácil que participen en los estudios los niños que se encuentran afuera, jugando, abiertos, pero también es importante registrar las historias de niñas y niños que pasan más tiempo adentro, ayudando a la familia. Que sean callados no quiere decir que no tengan nada que decir, sino más bien indica que no sabemos escucharlos. (Ardenner, 1972; Hardman, 1973; Spivak, 1988, citados por Leinaweaver, 2010; p. 47).

Es altamente sugestivo para el quehacer antropológico y en general a las Ciencias Sociales, comprender la configuración de mundo que constituyen los sujetos de los ámbitos del *adentro*, que en la modernidad han sido los lugares privilegiados para la construcción del niño y para las relaciones que lo hacen posible.

La agencia es una clara característica de un sujeto titular de derechos, tanto ciudadanos como culturales y políticos y ella aparece en el contrato fraterno y solidario que el Estado hace con sus ciudadanos. Como estudiamos a los niños y las niñas, necesitamos confrontar la desordenada y descuidada realidad social, no reducirla.

Necesitamos seguir problematizando la naturaleza del desarrollo individual... Aún somos conflictivos con las definiciones de los términos *niño*, *juventud* y *niñez*. Al definirlos, temas como la *edad*, *agencia*, *desarrollo*, *roles* y *responsabilidad* dejan nuestras cabezas canosas. ¿Cómo mantenemos una tensión sana entre el grupo y el individuo, lo universal y lo particular? ¿Cómo generalizamos y particularizamos de una manera significativa? (Montgomery, 2009).

REFERENCIAS

- Abadía, C. (2011). *I Have AIDS But I Am Happy. Children's Subjectivities, AIDS, and Social Responses in Brazil*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Alzate, M. V. (2002). Concepciones e imágenes de la infancia. *Revista de Ciencias Humanas* 8(28), 2-11.
- Ariès, P. (1987 [1973]). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. México: Taurus.
- Baquiro, J. C. (2009). La subordinación de la infancia como parámetro biopolítico y diferencia colonial en Colombia (1920-1968). *Nómadas*, 31, 241-256.
- Bluebond-Langer, M. & Korbin, J. E. (2007). Challenges and opportunities in the anthropology of childhoods: An introduction to children, childhoods and childhood studies. *American Anthropologist*, 109(2), 241-246.
- Carreño, C. y Rey, A. (2010). Reflexiones en torno a la comprensión del maltrato infantil. *Universitas Psychologica*, 9(3), 807-822.
- Díaz, E. (1993). *Michel Foucault. Los modos de subjetivación*. Buenos Aires: Almagesto.
- Díaz Barón, M. (2010). La exploración asistida: orientación del conocimiento en la educación inicial de indígenas cubeos y ticunas del Amazonas. En: M. Díaz Barón y S. Vásquez (ed.). *Contribuciones a la antropología de la infancia. La niñez como campo de agencia, autonomía y construcción cultural* (pp. 61-76). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Durán, E. y Torrado, M. C. (2007). *Derechos de los niños y las niñas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Durán, E. y Valoyes, E. (2010). *Monitoreo de derechos de la niñez y la adolescencia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Elías, N. (1979). *El proceso de la civilización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Feixa, C. (1996). Antropología de las edades. En: J. Prat y A. Martínez (eds.). *Ensayos de antropología cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat* (pp. 319-335). Barcelona: Ariel.
- Foucault, M. (1993). *Los modos de subjetivación*. Buenos Aires: Almagesto.
- Galvis, L. (2006). *Las niñas, los niños y los adolescentes. Titulares activos de derechos*. Bogotá: Aurora.
- Iglesias, J. (1988). *Socialización y control social*. En: S. Del Campo (ed.). *Tratado de Sociología*. Taurus, Alfaguara.

- Jociles, M. I.; Franzé, A. y Poveda, D. (eds.). (2011). *Etnografía de la infancia y de la adolescencia*. Madrid: Catarata.
- Leinaweaver, J. (2010). Agencia infantil y organización social y cultural del cuidado en Yauyos, Perú. En: M. Díaz y S. Vásquez (eds.). *Contribuciones a la antropología de la infancia. La niñez como campo de agencia, autonomía y construcción* (pp. 41-60). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Lewis, J. & Watson, G. (2004). Fictions of childhood: Toward a sociohistorical approach to human development. *Ethos. Journal of the Society for Psychological Anthropology*, 32(1), 3-33.
- Llobet, V. (2006). ¿Retratos de niño? Políticas sociales y derechos de niñ@s en situación de calle. En: S. Carli (comp.). *La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping* (pp. 111-135). Buenos Aires: Paidós.
- Llobet, V. (2009). *¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- López de Mesa, L. (1927). *El factor étnico*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Lubbock, J. (1978[1870]). *The Origin of Civilisation and the Primitive Condition of Man*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, M. (1985). *Cultura y compromiso. Un estudio sobre la ruptura generacional*. Barcelona: Cayfosa.
- Miller, A. (2008). *Retrato de Alice Miller*. Recuperado de: <http://www.alice-miller.com/index.es.php>
- Miller, A. (2009). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. Barcelona: Tusquets.
- Milstein, D. y Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Madrid: Niño y Dávila.
- Morgan, L. H. (1877). *Ancient Society, or Researches in the Lines of Human Progress from Savagery through Barbarism to Civilization*. Londres: MacMillan & Company. Recuperado de: <https://www.marxists.org/reference/archive/morgan-lewis/ancient-society/>
- Montgomery, H. (2009). *An Introduction to Childhood. Anthropological Perspectives*. Oxford: Wiley-Blackwell
- Niño, N. (2011). *Los derechos están torcidos*. Bogotá: Fundación Creciendo Unidos.
- Pachón, X. (2009). ¿Dónde están los niños? *Maguaré*, 23, 433-469.
- Pedraza, Z. (2008). Al borde de la razón: sobre la anormalidad corporal de niños y mujeres. En: M. Torres (ed.). *Cuerpos anómalos* (pp. 205-234). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Piaget, J. (1979). *Tratado de lógica y conocimiento científico (1). Naturaleza y métodos de la epistemología*. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J y Bärbel, I. (1976). *La génesis de las estructuras lógicas elementales: clasificación y ordenación*. 4a. ed. Buenos Aires: Guadalupe.
- Piaget, J.; Bresson, F.; Marx, Ch. H.; Meyer, F.; Nuttin, J.; Osterrieth, P. A. (1977). *Los procesos de adaptación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Saldarriaga, O. y Sáenz, J. (2007). La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia. En P. Rodríguez y M. E. Mannarelli (eds.). *La historia de la infancia en América Latina*, (pp. 389-416). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Sandoval, P. (comp.). (2009). *Repensando la subalternidad. Miradas críticas desde/sobre América Latina*. Popayán: IEP.
- Taylor, E. (1913 [1871]). *Primitive culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom*. Londres: John Murray.
- Wake, C. S. (1878). *The Evolution of Morality*. Londres: Triibner & Co.
- Zuleta, E. (1980). Proceso de desnaturalización. En: *El carácter social de la infancia* (pp. 3-35). Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/66562553/El-caracter-social-de-lainfancia-E-Zuleta>

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Althusser, L. ([1970] 1971). *Lenin and Philosophy and Other Essays*. Londres: New Left.
- Arvelo, L. (2003). Función paterna, pautas de crianza y desarrollo psicológico en adolescentes: implicaciones psicoeducativas. *Acción Pedagógica* 12(1), 20-30.
- Ávila, Y. (2005). Mujeres frente a los espejos de la maternidad: las que eligen no ser madres. *Desacatos*, 17, 107-126.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bowlby, J. (1969). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Bustelo, E. (2012). *La infancia o cómo se comienza a comenzar*. Documento del V Congreso Mundial por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia. Recuperado de: <http://www.vcongresomundialdeinfancia.org/graffigna.html>
- Campos, G. (2011). ¿Cómo se percibe la infancia protegida? De la normalización a la institucionalización. En: *Etnografía de la infancia y la adolescencia* (195-220). Madrid: Catarata.
- Castellanos, G. (2003). Sexo, género y feminismo: tres categorías en pugna. En: P. Tovar (ed.). *Familia, género y antropología. Desafíos y transformaciones*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH.
- Chatterjee, P. (2008). *La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores-Clacso Ediciones.
- Claver, P. (1939). *El problema médico de la delincuencia infantil*. Tesis de grado. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Medicina.
- Cooper, F. (2010). ¿Para qué sirve el concepto de globalización? La perspectiva de un historiador africanista. En: P. Sandoval. *Repensando la subalternidad. miradas críticas desde/sobre América Latina* (pp. 249-284). Popayán: Samava.
- Corte Constitucional (2010). Sentencia T-090 de 2010. Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2010/T-090-10.htm>
- De Rotterdam, E. (2006 [1530]). *De la urbanidad en las maneras de los niños*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Bruguera.
- Fericgla, J. M. (1998). *Cultura y emociones. Manifiesto por una Antropología de las emociones*. Barcelona: Societatd' Etnopsicologia Aplicada i Estudis Cognitius Prof. MGS de la FBG-Universitat de Barcelona.
- Flandrin, J. L. (1979). *Orígenes de la familia moderna*. Barcelona: Crítica.
- Foucault, M. (2007). *Sobre la Ilustración*. Madrid: Tecnos.
- Giraldo, C. (2007). *¿Protección o desprotección social?* Bogotá: Desde Abajo.
- Gnecco, C. (2008). Discursos sobre el otro. Pasos hacia una arqueología de la alteridad étnica. *CS en Ciencias Sociales*, 2, 101-129.
- Gutiérrez de Pineda, V. (2003). Familias ayer y hoy. En: R. P. Tovar (ed.). *Familia, género y antropología*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH.
- Lagarde, M. (2003). Reflexiones sobre antropología, género y feminismo. En: P. Tovar (ed.). *Familia, género y antropología. Desafíos y transformaciones* (pp. 66-81). Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH.
- LeBlanc, G. (2008). *El pensamiento de Foucault*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lomnitz, C. (2009). El nacionalismo como un sistema práctico. La teoría del nacionalismo de Benedict Anderson desde la perspectiva de la América española. En: P. Sandoval (comp.). *Repensando la subalternidad. Miradas críticas desde/sobre América Latina* (pp. 345-389). Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- Lutz, C. (1983). Parental goals, ethnopsychology and the development of emotional meaning. *Ethos*, 11(4), 246-262.
- Mankekar, P. (1997). To whom does Ameena Belong? Towards a feminist analysis of childhood and nationhood in contemporary India. *Femi-*

- nist Review*, 56 [Debating Discourses, Practicing Feminisms], 26-60.
- Moore, H. (1991). *Antropología y feminismo*. Madrid: Cátedra.
- Ortega, F. (comp.). (2008). *Veena Das: sujetos de dolor, agentes de dignidad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Instituto CES.
- Pedraza, Z. (2007). El trabajo infantil en clave colonial: consideraciones histórico-antropológicas. *Nómadas* 26(1), 80-90.
- Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: M. Lamas (comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). México: PUEG.
- Segalen, M. (1997). *Antropología histórica de la familia*. Madrid: Taurus.
- Tenorio, M. (2000). *Pautas y prácticas de crianza en familias colombianas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional y Organización de Estados Americanos.
- Touraine, A. (1996). *¿Podremos vivir juntos?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Tovar, P. (ed.) (2003). *Familia, género y antropología*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH.
- Viveros, M. (2003). Perspectivas latinoamericanas actuales sobre la masculinidad. En: P. Tovar (ed.) (2003). *Familia, género y antropología. Desafíos y transformaciones*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH.
- Zambrano, M. (2008). *Trabajadores, villanos y amantes: encuentros entre indígenas y españoles en la ciudad letrada. Santa Fe de Bogotá (1550-1650)*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH.



