



Consideraciones epistemológicas de las nociones de infancia. Emergencia y alcances

*Epistemological Considerations of Notions about Childhood.
Emergence and Scope*

Edyth Natalia Alvarez Torres* 

Resumen

Tipo de artículo:

Informe de investigación y ensayos inéditos

Doi: 10.17533/udea.unipluri.341487

Cómo citar este artículo:

Alvarez Torres, E. N. (2021). Consideraciones epistemológicas de las nociones de infancia. Emergencia y alcances. *Uni-Pluriversidad*, 21(2), 1–15. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.341487>

Este artículo es la muestra de un ejercicio reflexivo que sitúa, en primer lugar, algunas consideraciones epistemológicas de autores que se han dedicado al estudio de la infancia o infancias, lo que permite identificar la hermenéutica como paradigma clave para su lectura e interpretación, además del posestructuralismo como una tendencia sobre la que fundan sus ideas y con las que, en segundo lugar, se establecen algunas relaciones entre conceptos binarios que se hacen comprensibles mediante la deconstrucción de sus significados. Adicional a ello, presenta ciertas claridades acerca de la noción de infancia, su carácter emergente y los alcances que ha tenido, en tanto se afirma desde varias fuentes, es una construcción histórica, social y cultural, que ahora constituye el centro de las discusiones de un campo discursivo, que destaca su complejidad y pluralidad, específicamente en el último apartado.

Palabras clave:

infancia e infancias, posestructuralista, deconstrucción, campo discursivo.

Recibido: 2020-03-25 / Aprobado: 2021-12-12

* Docente de la Institución Educativa Fe y Alegría José María Vélaz. Colombia.
E-mail: natalitalvarez@gmail.com



Keywords:

*childhood and
childhoods,
poststructuralism,
deconstruction,
discursive field.*

This article is the evidence of a reflective exercise that places, in the first place, some epistemological considerations by authors focused on the study of childhood or childhoods, which allows us to identify hermeneutics as a key paradigm for their reading and interpretation, in addition to the poststructuralism as a trend on which they base their ideas. In second place, derived from these ideas, some relationships between binary concepts are established and understandable by deconstructing their meanings. In addition, this article clears up the notion of childhood, its emerging character and its scope, as several sources state, childhood is a historical, social and cultural construction which currently constitutes the center of discussions of a discursive field, which highlights its complexity and plurality, in the last section specifically.

Abstract

Introducción

Comprender con claridad una noción como la de infancia o infancias puede resultar complejo, no tanto porque se carezca de ideas o supuestos teóricos, sino porque tal vez se desconocen los fundamentos epistemológicos, aquellos que, de alguna manera, son los que permiten situar y conocer el lugar desde el cual los intelectuales sientan sus bases al formular ciertas hipótesis o planteamientos.

Por tanto, el presente artículo, pretende mostrar una pequeña revisión documental de autores que por sus aportes y consideraciones han coincidido en señalar la *infancia* como una construcción histórica, social y

cultural. A partir de este criterio de selección, se propone brindar algunas claridades sobre el carácter emergente de la noción de *infancia* y sus alcances, cuya repercusión alude a la formación de un campo discursivo que, cada vez más, hace eco de unas *infancias* en plural. Esto, no sin antes situar y destacar el paradigma hermenéutico, la tendencia posestructuralista y el ejercicio deconstructivo como fundamentos epistemológicos sobre los cuales, esos ilustres pensadores que se citarán a continuación han sustentado y orientado sus reflexiones, aquellas que también han ido quedando sujetas a ciertas tendencias y tradiciones teóricas.

Consideraciones epistemológicas

La hermenéutica se entiende como un ejercicio que precisa de la interpretación, y como la que “involucra un intento de describir y estudiar fenómenos humanos significativos de manera cuidadosa y detallada, tan libre como sea posible de supuestos teóricos previos, basada en cambio en la comprensión práctica” (Packer, s.f, p.3). Puede decirse que los autores que aquí se recogen para hacer un acercamiento a la noción de infancia o infancias sientan sus bases epistemológicas en el paradigma hermenéutico, porque hacen un estudio y descripción más o menos detallada de muchos sucesos históricos, a la vez que intentan interpretar y establecer relaciones entre las distintas hipótesis, planteamientos o discusiones que han emergido desde los diferentes discursos, para pensar dicha categoría.

Una muestra de lo anterior es el trabajo presentado por Diker (2009), quien analiza e interpreta “qué hay de nuevo y de viejo en los discursos sobre la novedad de la infancia que vienen multiplicándose en las últimas dos décadas” (p. 11), pero no solo eso, también problematiza los efectos que producen, lo que conmueve o genera preguntas en torno a esta categoría. Para ello, parte de una revisión histórica que le permite comprender que la configuración de la infancia o infancias ha sido un proceso largo, además de complejo, resultado del pensamiento moderno¹; y que “el reconocimiento de la especificidad de la infancia y la descripción de su naturaleza” (Diker, 2009, p. 21) son los que han dado orden a un conjunto de prácticas que se están viendo reflejadas ahora sobre la población infantil. Entre ellas, se puede



destacar la que Diker (2009) expresa como “la separación del mundo adulto y la configuración de unos espacios y tiempos sociales especialmente destinados a su protección (p. 21), lo que ha hecho que hoy en día aún se reconozca a la familia y la escuela como los espacios naturales para educar y criar.

En este sentido, otros autores como Baquero y Narodowski (1994), Narodowski (2013), Runge (1999); Pineau, Dussel y Caruso (2001) Sáenz y Saldarriaga (2007), Frigerio (2008), Frigerio y Diker (2008), Diker (2009), Jiménez (2012), Marín y León (2018), recurren también a esa revisión y descripción de sucesos pasados; los trabajos de Ariès (1987), Donzelot (1979) y Lloyd De-Mause (1982) indican unos puntos de partida, en tanto representan unas figuras clave en ese ejercicio de indagación, para coincidir luego en que la infancia es un fenómeno histórico y no natural. Baquero y Narodowski (1994) lo manifiestan de la siguiente manera:

La infancia es una construcción de la modernidad definida por la atribución de ciertas características a un conjunto particularizado de la población, características condensadas en diferentes instituciones y en ciertos discursos científicos y normativos. En este sentido es posible afirmar la *historicidad* del concepto de infancia, ya no una historicidad que afirme simplemente el carácter relativo de atributos dados a la infancia, sino un carácter histórico en tanto la infancia fue minuciosa y puntualmente construida en esa sutil trama de dispositivos discursivos e institucionales. (p.65)

Esto da muestra de un ejercicio hermenéutico, con el valor agregado que le da el

mérito de lograr poner a conversar los distintos saberes para la emergencia de uno nuevo. El hecho de que tales autores reconozcan que la infancia no es natural y universal, ni tampoco un proceso lineal y evolutivo², sino, un asunto que para unos está en crisis, lo que significa que es una idea moderna en declive, y para otros tiene un carácter inacabado, en tanto se puede abordar desde distintos campos del saber o discursos, pone de manifiesto una tensión, pero también una actitud crítica en estos pensadores, en tanto aportan a la comprensión de dicho fenómeno, desde las discusiones que se entablan desde ciencias sociales como la sociología, la historia, la psicología, las ciencias políticas, la economía y la antropología, entre otras. Runge (1999), señala, por ejemplo, que la infancia es una *realidad construida* porque:

El ejercicio actual de reflexionar sobre la niñez no lleva necesariamente al desarrollo de un constructo definitivo y único, pero sí puede ayudar a hacer más plurales y complejos los existentes. Se trata, por lo tanto, de un ejercicio crítico-reflexivo que busca abrir nuevos espacios para la creación de discursos y prácticas más complejos y relativizar, desde una perspectiva histórica y social, los que ya están. (p. 68 -69)

Así pues, tanto en lo crítico como en lo reflexivo, es decir, en el trabajo de mirar un asunto con detenimiento para comprenderlo y formarse unas ideas y opiniones, se revela en los autores inclinaciones hacia un tema determinado y hacia unas tendencias teóricas, por ejemplo, la posestructuralista.

Tendencia posestructuralista

Como movimiento teórico y epistemológico, el posestructuralismo surgió a partir de un conjunto de concepciones teóricas de tradición francesa, que tuvieron lugar durante el siglo XX, específicamente al finalizar la

década de los sesenta. Como lo expresan Garza y Leyva (2012), este “no es una ruptura con el estructuralismo,³ como lo sugiere el prefijo “pos”, y tampoco es una reedición, como lo sugiere la denominación de Manfred



Frank del “Neoestructuralismo” (cfr. Frank, 1984), sino un procesamiento y una radicalización del pensamiento estructuralista (cfr. Moebius, 2003)” (p.532). De hecho, está fundamentado en “las teorías lingüísticas del letrado suizo Ferdinand de Saussure, los conceptos del antropólogo francés Claude Lévi-Strauss (relacionados al estructuralismo) y los conceptos de deconstrucción del filósofo Jacques Derrida” (Ibarra, s.f, párrafo 1); aunque entre sus principales exponentes, también se encuentran Jacques Lacan, Jean Baudrillard, Jean-Luc Nancy, Judith Butler, Roland Barthes, Ernesto Laclau, Gilles Deleuze y por su puesto Michel Foucault, quien aportó un concepto más amplio del lenguaje y del discurso en escritos como “*El orden de las cosas* (1971) y *La arqueología del saber* (1973)” (Garza y Leyva, 2012, p.539)⁴.

Al situar las tendencias teóricas de autores cuyo interés es o ha sido la infancia, encontramos que ellos están atravesados por un movimiento posestructuralista, es decir, se interesan por rescatar la importancia de la historia y desarrollar al mismo tiempo un nuevo entendimiento teórico de un fenómeno cualquiera; ello porque “las teorías posestructuralistas investigan huellas pasadas, así como intertextualidades e interferencias históricas en los fenómenos sociales y culturales presentes” (Garza y Leyva, 2012, p. 536). De este modo, los trabajos que mencionaba líneas atrás acerca de dichos autores, acuden a una revisión histórica y buscan deconstruir y volver a construir las concepciones de infancia. En Runge (1999), se puede ver claramente lo que implica esa *deconstrucción*:

La deconstrucción de un constructo sobre la niñez siempre se lleva a cabo produciendo un nuevo constructo; el resultado de la deconstrucción es inevitablemente una nueva construcción. Así pues, deconstruir o reconstruir significa producir y posibilitar otros constructos con las mismas características de los constructos previos. (p.68)

Y es que uno de los fundamentos del posestructuralismo es precisamente la “praxis de la deconstrucción” (Derrida 1999: 154 [371], citado en Garza y Leyva, 2012, p. 534), la cual se basa en construir textos o discursos valiéndose de conceptos contrarios entre sí, que en esencia se trata de “pares opuestos” (Garza y Leyva, 2012, p. 534). Es decir, el posestructuralismo analiza las relaciones que tienen estos conceptos binarios para entender su correlación.

La manera de lograr esto es mediante una “deconstrucción” del significado de cada concepto. Al analizarlos a profundidad, es posible entender cuáles son las características que dan la ilusión de un solo significado a cada concepto. (Ibarra, s.f., párrafo 30-31)

Así, Diker (2009), para hacer una construcción teórica, por ejemplo, aborda la infancia en un ejercicio semejante al de los conceptos binarios, es decir, habla de la infancia como “un fin” (lo que otros autores también han dicho, pero en distintos términos, por ejemplo, Postman (1999), “desaparición de la niñez”; Corea y Lewkowicz (1999), “infancia acabada o destitución de la niñez”; Buckingham (2002) “muerte de la infancia”) al que no se supedita, sino que hace otras elaboraciones de la infancia en relación a la “novedad”.

Otro ejemplo, lo tenemos precisamente en Buckingham (2002), quien expresa que “‘infancia’ es un término cambiante y relacional, cuyo significado se define principalmente por su oposición a otro término cambiante: ‘madurez’” (p. 19). Lo que indica que el primer concepto no es posible pensarse o definirse sin tener presente el segundo, que aparece entonces como complemento. De hecho, León y Marín (2018), que retoman postulados de algunos de estos autores, presentan en sus desarrollos teóricos, un análisis de los debates contemporáneos sobre los opuestos “la vida y muerte de la infancia” (p. 36-37).



De alguna manera, estas ilustraciones ponen de manifiesto los planteamientos de Foucault acerca de las relaciones de poder (de donde podría retomarse conceptos binarios como “dominante – dominado”) como aspectos clave, en los aportes que luego establecieron los autores inicialmente citados, en tanto recurrieron a hablar del *adulto* para formular postulados sobre *infancia*.

Cuando hablamos de infancia es importante que se tengan en cuenta varios puntos: Primero, que se trata de una concepción que, generalmente, proviene de los adultos. Son estos últimos los que, acostumbradamente, determinan que es ser niño y que debe hacer un niño. De allí que la definición de infancia no sea ajena a unas relaciones de poder generacionales en las que las consideraciones de los adultos, a lo largo de los tiempos, siempre han estado por encima de las de los niños. (Runge, s.f, p. 2)

Además de partidaria en el análisis de los conceptos binarios, la tendencia posestructuralista es en esencia una crítica a las posturas del estructuralismo, que reduce todo a una estructura sin tener en cuenta la experiencia y el sujeto por sí mismo. Es en este ejercicio, de hacer una crítica, donde empiezan a aparecer posturas que vienen a refutar ciertas afirmaciones de tipo estructuralistas, o también que vienen a objetar “la existencia y la aplicación de la verdad universal a los seres humanos” (Grieshaber y Canello, 2005, p. 27).

Un ejemplo es la obra posestructuralista que refuta el desarrollo infantil y otras pretensiones científicas de estructuras cognitivas universales. Burman (1994) sostiene que el foco en el niño en particular como unidad de análisis en sí mismo y por sí mismo aísla al desarrollo infantil de todas sus condiciones históricas y sociales. De este modo, el niño en particular, como punto de análisis para la psicología del desarrollo, es ahistórico, asocial y apolítico. Las interpretaciones normalizadas que forman parte integral del desarrollo infantil sirven para señalar cualquier diferencia de la norma idealizada como si se

tratará de una deficiencia. (Grieshaber y Canello, 2005, p. 28)

Y es que el resistirse a estos razonamientos, de los que se ha pensado como únicos, verdaderos y determinantes en la noción de infancia, es lo que ha constituido el motor de los intelectuales para darse paso a la revisión de otras fuentes que, si bien devienen de otros campos, despliegan otras posibilidades de aproximarse a la infancia.

Cabe resaltar que la “crítica a las universalizaciones”, como prefieren llamarlo Garza y Leyva (2012), resulta ser una práctica interesante, en la que los posestructuralistas, recurren al “exterior constitutivo” para preguntarse “que es lo que se está excluyendo en las estrategias de universalización y naturalización, pero es constitutivo como diferencia para la afirmación de lo universal o de lo natural” (Garza y Leyva, 2012, p. 537). Ello puede ilustrarse, de hecho, con las anotaciones que algunos autores han realizado frente a las formas de referirse o nombrar la infancia.

Según Abramowski y Antelo (2000), quienes han hecho algunas reflexiones pedagógicas sobre los niños en la escuela⁵, “el renegar que la indisciplina promueve es un concepto constitutivo de la existencia escolarizada” (p.66), de este modo no podría hablarse de disciplina (suponiendo ésta como universal o natural) sin mencionar la indisciplina. Inclusive, afirman que la “escuela moderna nace con actos de indisciplina” (p.66) a lo que podríamos agregar indistintamente: con la necesidad de disciplinar a los niños; dado que ese es el punto normalizador u homogenizador, la “disciplina escolar”, mientras que su opuesto es el “externo constitutivo”, es decir, la “indisciplina escolar”. Y qué decir de la categoría de “menor”, en el marco del saber judicial, que es un término creado para referirse a aquel que:



Desde el punto de vista legal no ha alcanzado la mayoría de edad para ejercer plenamente sus derechos. Sin embargo, lejos de encuadrarse en las precisiones del vocabulario jurídico, esta denominación quedó asociada a la de menor infractor abandonado, la cual se constituye en la etiqueta que alude a quienes quedan fuera de los territorios de la infancia y adolescencia. (Frigerio y Diker, 2008, p.20)

De ahí que “menor”, podríamos decir, representa el “exterior constitutivo”, en tanto que con él se identifican los niños que están excluidos, por no encontrarse dentro de los parámetros que se creen normales de una infancia moderna que ha sido naturalizada. Por otro lado, y volviendo a las prácticas posestructuralistas, es importante rescatar también que:

Las ciencias sociales posestructuralistas deconstruyen todo tipo de estrategias de invisibilización de la contingencia, es decir, aquellos procesos mediante los cuales la contingencia es eliminada y los fenómenos culturales-discursivos se plantean en términos absolutos como formas inevitables o son naturalizadas. (Garza y Leyva, 2012, p. 538)

Ello podría explicar el hecho de que en las discusiones sobre infancia se defiendan también la idea de la contingencia, pues como lo señala el filósofo Walter Kohan (citado en Durán, 2015), “la infancia es un de-

venir, irrupción, intensidad y discontinuidad pura” (p. 171). Dicho de otro modo:

No es una etapa cronológica del desarrollo humano, no está vinculada a edades específicas, ni a niños exclusivamente. En este sentido podemos decir que esta idea no se articula en un tiempo lineal que se despliega en las formas de un inicio y un fin. La infancia en tanto imagen opera en un tiempo discontinuo siempre presente. Ella está asociada a la irrupción, al devenir siempre presente en tanto condición de lo humano [...] puede irrumpir y ser afirmada en cualquier momento de una secuencia histórico temporal, más allá de la edad cronológica. (Durán, 2015, p. 167)

Sin acudir a más ejemplos, y habiendo ilustrado un poco las formas en que los posestructuralistas desarrollan sus aportes teóricos en relación a la infancia; permite además de situar una tendencia epistemológica, acercarnos, a lo que como campo discursivo también se ha ido gestando alrededor de dicha noción. Pues al admitir que es un constructo histórico, social y cultural, son muchas las discusiones a las que ahora muchos autores se han abierto y añadido en aras de encontrar respuestas, formular preguntas, generar hipótesis, expresar ideas y opiniones que generen otras contribuciones, aportes o reflexiones para su comprensión.

Algunos aportes al campo discursivo

Inspiradas en una perspectiva arqueológica y genealógica de corte foucaultiano, Marín y León (2018) entienden la noción de campo discursivo como:

Una región (histórica y culturalmente delimitada) de saberes y disciplinas de distinta procedencia y de niveles de elaboración diferenciados que se cruzan, se oponen y luchan, a partir de nociones, conceptos, métodos y teorías particulares, por la definición, delimitación o determinación de un objeto u objetos específicos de saber, en este caso, la infancia (p.33).

De acuerdo con ello y al tener presente que en el terreno de la infancia existe una amplia discusión y contribución desde diversos autores, lo que se propone en este apartado es exponer solo un esbozo de los aportes que han realizado algunos de ellos a lo que como campo discursivo se ha ido configurando. Es un ejercicio que intenta mostrar, pero dar a entender, además, cómo es que actúan esas luchas entre distintas posturas que hacen que el campo discursivo sea nombrado como tal. De esta manera, se



darán unas pequeñas puntadas a una suerte de entramados de relaciones, tensiones y posibilidades que se han tejido a propósito de un tema bastante cuestionado y abordado. Acorde al orden en que estos aspectos han sido nombrados (y en los que no necesariamente serán presentados, en tanto que van y vuelven), se sugiere hablar de relaciones, por el conjunto de ideas que se encuentran, se entrecruzan y que cada vez hacen las conversaciones interdisciplinariamente más interesantes; de tensiones, porque pese a las convergencias existentes entre algunos puntos de vista, también existen otros puntos de desencuentro que generan ciertas críticas y cuestionamientos, que difícilmente llevan a un consenso, pero que generan algunas provocaciones e invitan a nuevas búsquedas; y de posibilidades, puesto que permite contemplar otras formas de ver, pensar y considerar la infancia.

Entre las tendencias señaladas hasta el momento, cabe anotar que, aunque los autores referenciados en la investigación relacionada al inicio de este artículo proceden de un pensamiento posestructuralista, varios de ellos están atravesados por distintos campos del saber como pedagogía, sociología, antropología, filosofía, entre otros; lo que tampoco ha significado una barrera para centrar sus discusiones alrededor de la infancia y caminar hacia mayores comprensiones de esta. Algunos incluso, desde su saber, han aportado reflexiones alrededor de la educación, de la escuela, del maestro, del niño y su lugar en la escuela, entre otros asuntos que también han sido asociados a acontecimientos o fenómenos socioculturales.

Como muestra de lo anterior, está la explicación sobre pedagogización que autores como Baquero y Narodowski (1994), Narodowski (2013), Runge (1999), Diker (2009), Sáenz y Saldarriaga (2007) y Marín y León (2018). Narodowski, por ejemplo,

expone el proceso de transformación del niño en alumno, es decir de cómo se conforma la pedagogía y cómo ésta incide en la construcción y configuración de la infancia a partir de determinadas categorías (edad, inteligencia natural o desempeño individual). Con ello justifica que la infancia sea la razón de ser de la pedagogía:

La pedagogía, entonces, sitúa esta infancia dentro de una institución escolar. Convierte al infante en alumno. Ahora los elementos definitorios de la infancia (heteronomía, necesidad de protección, etc.) se aplican a un contexto diferente. Sin infancia la pedagogía simplemente no es posible. El discurso pedagógico posibilita naturalizar la condición de alumno de los niños. (Narodowski, 2013; p. 20)

Si bien, Narodowski y los demás autores están situados desde un plano del discurso pedagógico, no se cohiben al nutrirse de otros saberes como el filosófico, sociológico, histórico, político, etc. Esto puede verse reflejado en los interrogantes, hipótesis y argumentos que señalan dichos pensadores, de los que puede decirse existen congruencias, pero también distintas vertientes que finalmente muestran más que una configuración, una transformación de la infancia como discurso.

Así, algunas de las preguntas que aparecen en Narodowski son: ¿existe la infancia?, ¿sigue siendo infancia? y ¿qué hay después de la infancia?, entre otras. Entre sus postulados está la de infancia considerada como una construcción moderna, es decir, que se hace explícita a través de hechos históricos y sociales. Para ello, examina algunos aportes históricos y filosóficos que le permiten abordar el estado actual del concepto de infancia y establece como hipótesis “El fin de la infancia”, queriendo referirse con ello a una crisis en la conceptualización de infancia moderna que “la está llevando hacia dos polos: infancia hiperrealizada e infancia desrealizada” (Narodowski, 2013, p.25), la primera en re-



lación a los niños que están inmersos en el mundo digital y la segunda a los que habitan en las calles; dos extremos que aluden de todos modos a una infancia sin protección y sin adultos.

Por su parte, Diker (2009) aborda un asunto interesante y es el de “la novedad”. Esta autora señala algunos de los procesos que de cierta forma han generado “cambios significativos en las condiciones sociales de la experiencia infantil y han incidido en la reorganización de los discursos y de las prácticas institucionales sobre la infancia” (p.9). Ese abordaje permite dar cuenta de cómo han sido esas transformaciones del concepto de infancia, no con el fin de definir o dar una noción única y universal; sino más bien, de acercarse al plural de las infancias. Diker (2009) afirma que no hay una, sino varias infancias, puesto que “no todos los niños transitan la misma infancia” (p.10), porque sus experiencias son diferentes: infancia de la calle, de abandono, maltratada, etc. Entre las preguntas que movilizan sus discusiones se encuentran: ¿qué es un niño? ¿será cuestión de edad? ¿qué hay de novedoso en la infancia? O, mejor aún, ¿qué de ella ha quedado en lo nuevo?, entre otras.

En sus planteamientos sobre la novedad, recoge también una serie de hipótesis que comparte o convergen con otros autores como Postman (1983), Corea y Leukowicz (1999), Buckingham (2002) y que han ido apareciendo en las últimas dos décadas: aquellas que anuncian el final o desaparición de la infancia (certezas de la naturaleza infantil -producto de la modernidad- que parecen ir desdibujándose). En palabras de Diker (2009), “a lo que hoy asistimos es al agotamiento del modo de concebir la infancia y de actuar sobre el cuerpo infantil producido en la modernidad, que tenía en la familia y en el Estado” (p. 26). Así, más que referirse a un “fin de la infancia”, señala que lo que se

tiene ahora son unas nuevas formas de concebir la infancia: “estos estudios identifican hoy una multiplicidad de interpelaciones a la infancia que desbordan estas instituciones y que sostienen otros modos de concebir lo que el niño es y puede ser” (Diker, 2009, p. 26). En ese sentido, lo nuevo de la infancia se relaciona entonces con su multiplicación y, desde luego, lo viejo con la escolarización.

De otro lado, señala que, en este escenario, así como aparecen nuevas infancias entonces aparecen también nuevos adultos, pues estas nuevas maneras de transitar la infancia obligan de cierto modo a los adultos a moverse, a posicionarse o tomar otros lugares.

En este escenario, los adultos nos mostramos, además, cada vez menos convencidos acerca de cuál es “nuestro mundo” y cuál es nuestro lugar en él; cada vez con mayor frecuencia nos encontramos situados en el lugar del no saber que reservábamos a los niños, sin entender cuál es el mundo en el que vivimos y por el que, se supone, deberíamos responder. (Diker, 2009, p.16)

Con estos ejemplos, es posible señalar que los autores referenciados tienen en común ciertas ideas ya que, además de ser contemporáneos, es decir, al estar incómodos con lo que se ha construido como infancia moderna (cuestionando su naturaleza), tratan de construir otras lógicas, en las que convergen por la forma en que ha problematizado la infancia; desde señalarla como un invento y una construcción que deviene del adulto, hasta afirmarla como la que lo desestabiliza (al adulto) y obliga a responder de otras maneras, como reclamando “la reconfiguración de las posiciones adultas y de las relaciones de autoridad” (Diker, 2009, p.9).

Todos ellos han coincidido en afirmar que la infancia ha sustentado la pedagogía y otros discursos, que la normalizan y la clasifican, que la infancia antes no tenía un lugar



social, que luego fue ganando terreno con el pensamiento (o sentimiento de infancia según Ariès) moderno, lo que ha resultado ser contradictorio en tanto se ha visto o hecho de ella una infancia encerrada, regulada, homogenizada, manipulada, administrada en función de una deseada o pensada para el progreso, para el futuro.

Los autores también confluyen en un mismo punto al afirmar que, gracias a los diferentes discursos (pedagógico, psicológico, sociológico, antropológico, filosófico, político, entre otros) que la definen (cada uno a su manera) y gracias a las diversas experiencias infantiles o formas de transitar la infancia, existe ahora no una sino varias, acuñando un plural que para unos es el fin, pero que para otros es una novedad en tanto abre un sin número de posibilidades de concebirla.

De ahí que, en esas nuevas posibilidades de concebirla, se abren nuevas maneras de nombrarla e incluso hasta de clasificarla. En el caso del discurso jurídico, como uno de los más recientes, el niño es nombrado y considerado como “el menor”, para quien muchas políticas o programas trabajan en función de su protección y asistencia; se ha vuelto un tanto natural hablar y referirse al niño con ciertos nombres que le han sido atribuidos desde la diferencia (o déficit) “pobres”, “abandonados”, “peligrosos”. Esto representa una contrariedad en tanto no se está ayudando al niño, sino que se le está descalificando o se está reproduciendo lo que se supone quería intervenir, evitarse o erradicarse. En otras palabras, se pasa a etiquetar y a pronosticar su futuro.

Los actos de etiquetamiento se sostienen en un modo de concebir la identidad que ha sido ya ampliamente discutido. En primer lugar, conciben la identidad como fija, inmutable, que se constituye una vez y para siempre; en segundo lugar, conciben la identidad como algo dado, como un atributo del sujeto, un dato con el que el sujeto ingresa al

mundo social (como por ejemplo la raza, el sexo, pero también la pobreza); en tercer lugar, entienden la identidad como homogénea, sobredeterminada por un atributo en particular (clase social, cultura de origen, cociente intelectual o lo que sea). Así, cuando, por ejemplo, se le coloca a un niño la etiqueta de “vulnerable”, “en riesgo” o “de la calle”, ésta pasa a ser inmutable, una característica que es inherente a ese chico, que define y explica, además, todo lo que ese chico es y podrá ser. De este modo, la etiqueta termina fijando no sólo la identidad sino también –y éste es su efecto más grave, sin dudas– el destino. (Diker, 2009, p. 42)

De acuerdo con esta afirmación, podría pensarse, por ejemplo, que en investigaciones donde la violencia entre escolares es el fenómeno en cuestión, los señalamientos que podrían aparecer acerca de los niños como “escolares violentos” constituirían así, una etiqueta más. Esto revela al mismo tiempo, la imposibilidad del adulto para hacer frente a la situación y de la que no sería extraño, hallar suposiciones acerca de un destino poco prometedor para los niños.

Asuntos como este, incitan entonces, a pensar la infancia desde otras lógicas y buscar otras alternativas para nombrarla, comprenderla, precizarla sin anularla o descalificarla, distanciándose de las etiquetas y, por qué no, orientando unas nuevas prácticas en torno a ella.

No muy lejos de estos planteamientos, Carli (2004) expone que las políticas de infancia son espacios que generan polémica y que la crisis social que asiste hoy a la infancia (como la expulsión social, marginación o segregación provocada por el incremento de la miseria y la pobreza) se debe en gran parte a las políticas. Esto hace que se cuestione su efectividad en el cumplimiento de los derechos de los niños (instaurados en la Convención Internacional de Derechos del Niño de 1989). Si bien, señala que el carácter litigioso de las políticas (que consiste en estar



en desacuerdo) contribuye a la desnaturalización, por ejemplo, de la desigualdad; también es cierto que refuerza esas posiciones de sujeto ya construidas, que lo victimizan o empobrecen aún más. De ahí que, declara la importancia de “reinstalar un litigio” el cual:

Será político en tanto tenga por horizonte correr a los sujetos/niños de sus lugares naturales, que son hoy la pobreza y la exclusión. Es necesario entender las políticas de infancia como un *lugar polémico*, de desnaturalización de lo dado, que permita hacer visible la complejidad de los fenómenos que atraviesan a la población infantil y debatir las formas políticas de construcción de un horizonte de igualdad”. (Carli, 2004, p.9)

De esta manera, la autora sugiere que la infancia necesita escenarios polémicos que rompan con las estructuras y con la hegemonía, lo que requiere asumir otras posturas críticas y reflexivas ante las políticas, que permitan analizar un poco más la forma en que operan y las consecuencias que traen; en tanto, nos dejemos asaltar por la “contingencia igualitaria” que, según Carli (2004), interrumpe lo dado, lo natural.

Sin lugar a duda, es importante destacar también la amplitud de autores que desde una perspectiva sociológica se han ocupado de la infancia más o menos en los años 90s. De hecho, Llobet (2011) menciona, a propósito de un mapeo preliminar realizado acerca del “proceso de construcción del campo de estudios sobre infancia” (p.1), a algunos investigadores sociales que como “(James, Jenks y Prout, 1998; James y Prouts, 2002; Qvortrup, 2005; Jenks, 1982; Corsaro, 1997; James y James, 2004)” (Llobet, 2011, p.4), inclinados hacia una postura constructivista, aportaron a esos cuestionamientos y plantea- mientos relacionados con la agencia infantil, que visibilizó de alguna manera la capacidad de acción de los niños en el mundo social.

En esta misma línea de la sociología y no satisfecha con algunos planteamientos,

Gaitán (2006) es una de las que, al admitir “la infancia como una realidad socialmente construida, que como tal presenta variaciones histórica y culturalmente determinadas” (p.10), ha contribuido a una revisión crítica de lo que tradicionalmente se había constituido como el interés sociológico: la idea de socialización, la cual pasó entonces “a ser considerada como un proceso bidireccional en el que el protagonismo de los niños también cuenta” (Gaitán, 2006, p. 10).

De esta manera, y basada en los enfoques que sobre el estudio de la infancia señalaron Mayall (2002) o Alanen (2003), Gaitán (2006) ha destacado a los niños como actores sociales y a la infancia como parte de la estructura social:

Los niños son actores sociales en los mundos sociales en los que ellos participan y la investigación debe enfocarse directamente sobre ellos y sus condiciones de vida, actividades, relaciones, conocimiento y experiencias. Se ve al niño como agente, participante en la construcción de conocimiento y experiencia diaria y se otorga especial importancia a las visiones propias de los niños (p.14).

Esto permite entender que los niños y niñas hayan ido ganando terreno, no solo por su participación cada vez más evidente en los estudios de caso y etnografías, sustentadas en la observación y análisis de sus acciones, comportamientos o prácticas; sino también en trabajos que han ido privilegiando las voces de los mismos, a través de las narrativas y enfoque biográfico narrativo, entre otros métodos de investigación. Como lo afirma Barreto (2011): “recientemente los investigadores e investigadoras hablan de investigación con los niños y las niñas, lo que significa escuchar sus opiniones y puntos de vista” (p. 636).

Así, la muestra de todas estas posturas, tradiciones epistemológicas y tendencias teóricas (de las que aún faltaría más por exami-



nar) tiene sentido, en tanto permite esclarecer, situar y dar cuenta de una configuración de la infancia, como fenómeno social que es, el cual no procede de la nada, sino que obedece a una serie de acontecimientos históricos, sociales y culturales. A su vez, esta muestra hace posible comprender la complejidad de lo que es el niño, el adulto, el maestro, la escuela y lo que somos hoy. También invita a su continua problematización, asunto que se torna más interesante y enriquecedor cuando se colocan los distintos discursos en conversación, que no es otra cosa que el “campo discursivo” del que claramente Veiga

(2017) expresa en un prólogo, para rescatar la importancia de usar esta noción:

En primer lugar, ella sirve como un recurso metodológico que permite agrupar, bajo una misma sombrilla, diferentes discursos a propósito de un determinado *tópos*, en términos de sus orígenes históricos, complementariedades, jerarquías simbólicas, articulaciones lógicas, pertinencias conceptuales, etc. En segundo lugar, y ligada a la primera, la noción de campo discursivo sirve para reconocer la pluralidad y la historicidad de lo que se piensa y dice acerca del *tópos* escogido o, si se quiere, de los *topoi* escogidos. (Marín y León, 2018, p. 9).

A modo de conclusión

Al exponer todos estos puntos de vista, de los que aún queda mucho por abordar y en los que, gracias a una pequeña muestra de aportes multidisciplinarios (que se cruzan y relacionan de alguna manera), se lograron identificar unas tendencias y tradiciones teóricas de algunos autores que abordan la infancia.

Podría decirse que se aportaron claridades sobre algunos conceptos, al mismo tiempo que se logró orientar acerca de lo que es y *no* es posible en cualquier estudio o trabajo de indagación.

En primera instancia, *no* es posible hablar de una noción de infancia actual si no se tiene en cuenta su historia, ya que el presente es el producto de varios acontecimientos históricos. Sin duda, el posestructuralismo se presenta aquí como la fuente de donde se nutren la mayoría de los autores, en tanto, ayuda a poner en sospecha esa idea de infancia naturalizada. Dentro de este movimiento epistemológico, la *praxis de la deconstrucción* resulta ser clave, porque rompe con unas estructuras, es decir, con lo que ya está establecido, o lo que es más preciso señalar, con lo que ya se ha normalizado o naturaliza-

do. Así se da lugar a otras lógicas o maneras de pensar el objeto de conocimiento que, en el caso de infancia, permanece en continua construcción. Adicional a ello, es un ejercicio que pone en evidencia el debilitamiento, las fallas y contradicciones en los planteamientos teóricos; tenemos el “desvanecimiento contemporáneo de la frontera entre los mundos infantil y el adulto” (Marín, 2011, p.62) y las contradicciones morales que existen en el discurso político, el cual nos habla de una preocupación por la infancia abusada, pero luego en los medios se nos presenta una infancia erotizada, entre otros ejemplos.

Y qué decir de la *crítica a la universalización y la perspectiva de la contingencia*, que son de hecho, las que fortalecen esa práctica deconstructiva, para de esta manera hacer visible lo excluido, como por ejemplo: la infancia de la calle, abandonada, pobre, delincuente, etc., la cual queda invisibilizada cuando se emplean ciertas formas de nombrar y etiquetar a los niños.

En segunda instancia, sí es posible hablar de varias infancias, a propósito de las reflexiones que declaran un declive en la idea de infancia moderna, para señalar ya



no una infancia escolarizada, sino diversidad de acepciones que se derivan de las transformaciones sufridas incluso por unas prácticas discursivas, que son las que han hecho posible la emergencia de un campo discursivo de la infancia, en el cual, la gran mayoría de aportes coinciden aceptando su carácter de plural.

Por otra parte, al situar unas perspectivas epistemológicas, fue posible dar cuenta de que, aunque los autores coinciden en afirmar que la infancia es una construcción histórica, social y cultural, muchos de ellos también manifiestan unos puntos de desencuentro o tensiones que se generan a raíz de una y otra postura. Por tanto, se encuentran entre las fronteras de una y otra perspectiva, revelando así una complejidad en el concepto o categoría de análisis.

Finalmente, al enmarcarse dentro de un campo discursivo de la infancia, puede decirse que las probabilidades que se tienen para continuar problematizando esta noción a través las investigaciones son:

- 1) la certeza de que no hay una noción única y universal, lo que nos da la posibilidad de continuar desnaturalizando y haciendo otros desarrollos teóricos que apunten a su comprensión.
- 2) la idea de poder generar un distanciamiento entre lo que ya se ha dicho o está establecido por la época y contexto cultural y social en que vivimos, es decir, si actualmente es común calificar a los estudiantes de una institución determinada como indisciplinados, violentos, peligrosos o fracasados (en tanto que se desvían de los patrones universalizados y derivados de una idea de infancia moderna), debe por tanto tomarse distancia de ello y buscar otras maneras de analizar, deteniéndose en lo que se pudo haber excluido, invisibilizado, o fijado a una estructura; que inamovible, impide las múltiples lecturas posibles como la que requiere una categoría de análisis que ha alcanzado un complejo tejido de aportes y discusiones, como la de *infancia* o *infancias*.

Notas

1. Pensamiento moderno: confundido a veces con el pensamiento contemporáneo, obedece a un periodo de la historia nombrado como modernidad, donde se producen cambios en las maneras de concebir el mundo, en las que el hombre, por ejemplo, busca caminar hacia el progreso, en tanto se interponen unas preocupaciones por el futuro y la perfectibilidad.
2. “se le atribuyen a la naturaleza infantil; básicamente: heteronomía, incompletud, falta de racionalidad y moral propias, maleabilidad, obediencia, docilidad. Subsidiariamente el niño será caracterizado como un ser dependiente (del cuidado, la protección y la orientación de los adultos) e inocente, y la infancia como un tiempo de espera, de preparación para la vida adulta” (Diker, 2009, p. 20).
3. El Estructuralismo es un enfoque teórico y metodológico que plantea que en todo sistema sociocultural existe una serie de estructuras (formas de organización) que condicionan o determinan todo lo que ocurre dentro de dicho sistema. Así, lo que el Estructuralismo estudia específicamente son esas estructuras, no obstante, a partir de esto se vuelve inevitable analizar la conexión entre ellas, es decir, el cómo dan forma a distintos sistemas socioculturales y a la actividad humana (Guzmán, s.f, párr. 3–4)
4. El análisis del discurso emprendido por Foucault realiza una etnología y arqueología de la propia cultura y su racionalidad. Los discursos tienen, en su opinión, el poder de producir saber, “racionalidad”, al formar, por ejemplo, nuevas categorías, al realizar tipificaciones y divisiones del ámbito social, las cuales constituyen, modelan y dirigen el pensamiento y la percepción, así como las identificaciones y las pautas de conducta (Garza y Leyva, 2012, p. 539)
5. En su obra *“El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina”*



- Abramowski, A. y Antelo, E. (2000). *El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina*. Homo Sapiens Ediciones. 184.p.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Editor Taurus. 548.p.
- Baquero, R. y Narodowski, M. (1994). "¿Existe la infancia?". *Revista IICE Año III* (6), 61-67. <http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4904/IICE4-Baquero%20Naradowski.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), pp.635 - 648. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n2/v9n2a11.pdf>
- Buckingham, D. (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos. Tras la muerte de la infancia*. Ediciones Morata. 248.p.
- Carli, S. (2004). Las políticas de infancia como espacios polémicos. En Zemelman, H., Rauber, I. y Tamarit, J. *La Escuela como territorio de intervención política*. Editorial Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina – CTERA. 190.p. <https://isbn.cloud/9789879816530/la-escuela-como-territorio-de-intervencion-politica/>
- Corea, C. y Leukowicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Lúmen-Hvmanitas. 221.p.
- DeMause, L. (1982). *Historia de la infancia*. Alianza Editorial. 471.p.
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Universidad Nacional de General Sarmiento. 112.p.
- Donzelot, J. (1979). *La policía de las familias*. Pre-Textos. 241.p.
- Durán, M. (2015). El concepto de infancia de Walter Kohan en el marco de la invención de una escuela popular. *Childhood & Philosophy*, 11(21), pp. 163–186. <https://www.redalyc.org/pdf/5120/512051494011.pdf>
- Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica*. Del Estante Editorial. 124.p.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2008). *Infancia y derechos: raíces de la sostenibilidad. Aportes para un porvenir*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. https://ens9004-inf.d.mendoza.edu.ar/sitio/didactica-pedagogia/upload/12-_FRIGERIO__DIKER_-_LIBRO_-_Infancia_y_derechos_las_raices_de_la_sostenibilidad.PDF
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y sociedad*, 43(1), pp. 9 -26. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009A/22625>
- Garza, E. y Leyva, G. (Coords.). (2012). *Tratado de Metodología de las ciencias sociales. Perspectivas actuales*. Fondo de cultura económica. 647.p.
- Grieshaber, S. y Gaile S. Cannella (Coords.). (2005). *Las identidades en la educación temprana. Diversidad y posibilidades*. Colección Educación y Pedagogía. Fondo de cultura económica. 288.p.
- Guzmán, G. (s.f). *Estructuralismo: qué es y cuáles son sus ideas clave*. Psicología y mente. <https://psicologiymente.com/social/estructuralismo>
- Ibarra, M., (s.f). *Posestructuralismo: Origen, Características y Representantes*. Lifereder.com. <https://www.lifereder.com/posestructuralismo/>



- Jiménez, A., (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea 1968 – 2006*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 465.p.
- Llobet, V. (2011). Un mapeo preliminar de investigaciones sobre infancia y adolescencia en las ciencias sociales en Argentina desde mediados de la década de 1990. *Kairos, Revista de Temas Sociales*, 15(28). pp. 1- 20. <https://www.aacademica.org/valeria.llobet/119.pdf>
- Marín, D. (2011). Notas para pensar la constitución de un campo discursivo. En Cousiño, D. y Foxley, A. (eds). *Políticas públicas para la infancia*. Comisión Nacional Chilena de Cooperación, Unesco. pp 57-76. <https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/derecho-ninos-ninas/QL-AwZDmrNh.pdf.pdf>
- Marín, D. y León, A. (2018). *Infancia. Balance de un campo discursivo*. Universidad Pedagógica Nacional. 160.p. <http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/Preview%20Infancia.pdf>
- Narodowski, M. (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. *Actualidades Pedagógicas* (62), pp. 15-36. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1221&context=ap>
- Packer, M. (s.f). La investigación hermenéutica en el estudio de la conducta humana. *Psicología Cultural* – Universidad del Valle. pp. 1 – 25. <http://www.psicologiacultural.org/Pdfs/Traducciones/La%20investigacion%20hermeneutica.pdf>
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre el proyecto de la modernidad*. Editorial Paidós. 134.p.
- Postman, N. (1983). La desaparición de la niñez. *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud*, núm. 31 (octubre-diciembre 1983), pp.15-24, Madrid. <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-desaparicion-de-la-ninez/>
- Runge, A. K. (s.f). *Consideraciones iniciales sobre la infancia*. pp. 1- 4. <https://xdocs.pl/doc/consideraciones-iniciales-sobre-la-infancia-d8m15q416e8p>
- Runge, A. K. (1999). La paradoja del reconocimiento de la niñez desde la pedagogía. Reflexiones en torno al eco Rousseauiano. *Revista Educación y Pedagogía*, XI (23 – 24), pp. 65-86. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/24051>
- Runge, A. K. (2008). Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su “desaparición” y del “final de su educación”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1). pp. 31 – 53. <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/264/132>
- Sáenz, J. y Saldarriaga, O. (2007). La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX. En Rodríguez, P. y Mannarelli, M. (Coords.). *Historia de la Infancia en América Latina*. Universidad Externado de Colombia. pp. 390-415.

