

La mirada ausente: Antropología e infancia

María Fernanda Moscoso*
Ecuador

En general, la teoría social y la antropología se han ocupado poco de niñas y niños. Esta última, en especial, cuando lo ha hecho, ha sido por medio de conceptos sobre la niñez ligados a cierta noción de "socialización". Esto ha producido tres tipos de efectos: por una parte, se ha asumido que (Tenti, 2002) la 'socialización' se debería entender como un proceso que va de lo 'individual' a lo social, como una interiorización de la exterioridad. Que niños y niñas son cuerpos vacíos que deberían ser 'llenados' de conocimientos sociales y culturales. En segundo lugar, se ha señalado que la socialización es un producto y no un proceso y en tercer lugar, se ha invisibilizado a niños y niñas como sujetos actuantes, es decir, como actores sociales.

Estas ideas han sido cuestionadas en las últimas décadas y de a poco empiezan a surgir nuevas perspectivas (Stephens, 1995; Allison, 1990; Corsaro, 1985, 2003; Suárez-Orozco, Carola y Suárez-Orozco, Marcelo, 2001; Iruru, Radhika, 2001) para entender las dimensiones socioculturales de la vida de niños y niñas. La siguiente propuesta surge de la inquietud por entender el papel jugado por los niños en los procesos contemporáneos y en particular, sobre su lugar en la construcción de un conocimiento que busca interpretar los hechos y fenómenos sociales.

En este marco, por una parte, se buscará llevar a cabo, a partir de la revisión de algunos principios de la teoría feminista, una corta reflexión alrededor de la posición de los niños en la construcción del conocimiento científico y por otro lado, se presentará una suerte de conjunto de lineamientos de una propuesta en la que se vislumbren elementos para la construcción de los principios de un análisis que incorpore a la infancia en dos niveles: como una categoría de pensamiento y a los niños, como sujetos de prácticas y procesos de subjetividad.

El Adultocentrismo

El pensamiento científico clasifica, distingue, nombra, le dota de un significado a la realidad -todo el tiempo interpretamos y casi nada es casual-: tras una idea suele haber una fila de seres humanos que la sostienen, que la han ido construyendo de a poco, con el tiempo, siendo parte de circunstancias históricas, sociales, económicas, culturales específicas:

Nosotros concordamos en que todos los estudiosos tienen sus raíces en un ambiente social determinado y por lo tanto utilizan inevitablemente presupuestos y prejuicios que interfieren con sus percepciones e interpretaciones de la realidad social [...] También concordamos en que una representación cuasi fotográfica de la realidad social es imposible. Todos los datos son selecciones de la realidad con base en las visiones del mundo o los modelos teóricos de la época, filtrados por medio de las posiciones de grupos particulares en cada época (Wallerstein, 1999: 99)

Y claro está, tampoco es una novedad señalar que el pensamiento está institucionalizado, que las universidades, los círculos académicos, las publicaciones, los congresos e investigaciones, constituyen el aparato moderno de reproducción de saberes que legitiman prácticas y ejercicios cotidianos de ser, estar e interpretar (en) el mundo. ¿No sería factible pensar, en este sentido, que en el campo del denominado pensamiento social se reproduce las diferencias entre centro y periferia? ¿Y este modelo, a su vez, no se ha expresado por medio de una lógica epistemológica que divide el mundo entre lo racional y lo irracional, lo moderno y lo tradicional, la naturaleza y la cultura, lo letrado y lo no letrado, lo femenino y lo masculino, el objeto y el sujeto?[1]

Según varios autores (Mignolo, 1999; Quijano, 1997; Walsh, 2004; Castro-Gómez, 2000; Richard, 1998; Molis, 2003) esta forma de aproximación a las producciones simbólicas es particularmente grave en espacios en los que la "situación colonial" tiene una existencia de larga duración. Porque –como explicita Walter Mignolo- la colonialidad del poder y del conocimiento no se reduce al período así llamado sino que se extiende hasta nuestros días, en un largo proceso de cambio de manos del mismo poder. Es esa fuerza la que produce la 'diferencia colonial', en la que se genera un sujeto fracturado en su identidad, valorado negativamente por el discurso hegemónico que clasifica al mundo según un sistema geopolítico constituido, de configuraciones raciales y de estructuras jerárquicas de comprensión y de conocimiento (Mignolo:1999).

Como argumenta Aníbal Quijano, la colonialidad geopolítica del poder y la dependencia histórico-estructural sólo pueden producirse desde "una hegemonía como perspectiva epistemológica" (1997: 117) que llevaría a señalar que lo anotado no sea más que un botón cuyo objetivo es demostrar, por una parte, que la ciencia es una construcción sociocultural:

Los estudios socioculturales de la ciencia consideran que los hechos científicos son composiciones colectivas...Por tanto, los productos de la ciencia no son universales, aunque tienen una clara tendencia universalizante (positivismo, representan la realidad, por tanto, verdad única y eterna para todos) (Toledo, 2004: 35)

Y por otro lado, la potencia que tiene, en el mundo entero, el pensamiento moderno que se esfuerza en separar y asignar sitios. En este sentido, es pertinente recordar los interesantes estudios llevados a cabo por Laclau (Laclau, 1997) en los cuales se señala que las representaciones crean sujetos: la *otredad*. Esto, a su vez, implica la elaboración de imaginarios que llegan a ser hegemónicos en la medida en la que constantemente se intenta fijar y cerrar los significados alrededor de aquella *otredad*: los indios, las mujeres, los negros, los migrantes

Ahora bien, ¿no se podría sugerir lo mismo de los niños y niñas?, ¿podría decirse que ellos y ellas también han sido un objeto de las disciplinas científicas?, ¿no son los niños parte de aquel conjunto de sujetos y grupos sociales que se configuran como una *otredad*? En este ensayo, se dirá que sí, que los niños son, de distintas maneras, periféricos a un sistema adultocéntrico y a continuación se argumentarán algunas razones para ello:

Si se revisa la historia del desarrollo del "pensamiento crítico" (ver, por ejemplo: Cros, 1997, Bhabha, 1994, Cornejo-Polar, 1994, Castro-Gómez, 1998, Spivak, 1985), es casi obligatorio prestar atención a las luchas feministas y a sus planteamientos teóricos los cuales han sabido visibilizar un complejo aparato de pensamiento que funciona, entre otras cosas, por medio de un sistema de exclusión. Como señala Maquieira:

El feminismo vino a desvelar una dimensión fundamental de las relaciones de poder inscritas en las elaboraciones teóricas al plantear que el sujeto de conocimiento había sido siempre un sujeto masculino y que desde esa situación de poder elaboró discursivamente el lugar atribuido a hombres y mujeres en la vida social y, a su vez, desde las coordenadas del modelo de comportamiento hegemónico proyectó con carácter universal determinados conceptos y categorías que invisibilizaban la situación real de las mujeres y los mecanismos de desigualdad. (Maquieira, 2001: 128)

Desde esta perspectiva, el feminismo ha hecho una crítica al pensamiento del centro, a aquello que hoy en día conocemos como *androcentrismo*,^[2] concepto utilizado, recreado y elaborado por las feministas que, en su momento, requerían interpretar el modo generalizado y homogeneizador en el que las ciencias sociales interpretaron e interpretan, los hechos sociales. La categoría *género* y las reflexiones a su alrededor, han constituido un avance en la dilucidación de un sistema que, como se ha anotado, se ha empeñado en fijar los significados y ha permitido naturalizar las diferencias. Al mismo tiempo, las teorías de género han representado una plataforma teórica a partir de la cual se ha llevado a cabo una lucha y unas reivindicaciones aún inconclusas y en este sentido, reflejan el ejemplo de lo que podría ser el pensamiento a contracorriente, un guiño a todos/as aquellos/as que forman parte de relaciones desequilibradas de vivir, de estar en el mundo y desean transformarlas.

Luego, ¿podría establecerse algún vínculo entre la teoría feminista y el pensamiento sobre la

infancia? La respuesta es afirmativa en la medida en la que existen principios reveladores en los estudios de género que podrían explicar, por ejemplo, por qué se sostiene que niños y niñas no han ocupado sino un lugar invisible en la construcción del pensamiento. En primer lugar, es interesante el concepto que los estudios de género han utilizado para explicitar o volver visible el contexto del cual ya se dijo algo en líneas anteriores y que constituye el marco en el cual se desarrollan las relaciones entre los seres humanos: el *patriarcado* (Reguant, 1996).

A partir de la noción de *patriarcado*, el feminismo clásico ha puesto en evidencia un sistema de relaciones que tiende a naturalizar el ser mujer y el ser hombre a partir de la noción de *sexo*. En otras palabras, al explicar que el ser mujer o el ser hombre no es una cuestión de nacimiento, sino de educación o socialización y finalmente, una construcción sociocultural, se llevó a cabo un aporte al pensamiento fundamental a la hora de superar la categoría *sexo*. Como se sabe, diferenciarnos unos de otros a partir del *sexo* era tremendamente peligroso pues implicaba marcar distinciones fijadas únicamente en un acervo biológico que terminaba por naturalizar las diferencias. Luego, resultaba muy fácil marcar espacios, repetir estereotipos, reproducir actitudes...en fin, resolver las diferencias entre las personas, por medio de la asunción de verdades, de los “porque sí” sólidamente marcados.

Ahora bien, ¿cómo se podría incorporar dicho concepto a la realidad de los niños y niñas? Se debe considerar, en primer lugar, que los menores, al igual que las mujeres, no sólo que constituyen un grupo de la población que está expuesta a una discriminación continua. Los niños y niñas son personas vulnerables y se hallan sujetos a maltratos físicos, psicológicos, sexuales; son prostituidos/as; se venden e intercambian en el mercado; son fuente de venta de órganos; son reclutados/as como soldados; trabajan como esclavos/as en grandes bananeras y en la minería; son sujetos de experimentos y pruebas... En fin, no es un descubrimiento: sus cuerpos, más pequeños y frágiles que los de los adultos, los/las vuelven más vulnerables.

Sin embargo, ¿es eso suficiente para explicar la situación de discriminación de los niños y niñas en el mundo? Quizás sea necesario plantear que las relaciones entre niños y adultos no deben ser entendidas únicamente como un problema entre débiles y fuertes porque se correría el riesgo, como lo han descubierto los estudios sobre las mujeres, de considerar las diferencias únicamente desde un punto de vista biológico. Luego, pensar la niñez sólo desde lo biológico daría pie a una configuración de identidades esenciales y por tanto, de sesgos y actitudes que justifican cualquier tipo de actitud o acción subordinante.

En este sentido, ¿podría hablarse de algún equivalente del género para explicar las diferencias entre hombres y mujeres en el caso de los estudios sobre niños y niñas? Sherry Ortner (Ortner, 1984) en un artículo fundamental para los estudios de género permite vislumbrar, desde varios parámetros, el tema que aquí se trata. En primer lugar, se podría partir de la misma premisa: el estatus secundario de los niños y niñas –al igual que las mujeres- constituye un universal. Sin embargo, dentro de ese hecho universal, las simbolizaciones y concepciones culturales concretas son extraordinariamente variadas e incluso contradictorias unas con otras. Por tanto, se requiere de un estudio comparativo e histórico que recoja las particularidades señaladas en varios lugares del mundo. Luego, la lógica subyacente para explicar el fenómeno es el hecho de que el pensamiento cultural, para este caso, presupondría la inferioridad de los niños.

Más allá de las discusiones suscitadas alrededor de estas afirmaciones, lo que interesa, por ahora, es demostrar que los datos sugeridos se asientan en una idea fundamental que ha permitido desarrollar otras más: la mujer ha sido identificada con algo que todas las culturas desvalorizan, algo que los conglomerados sociales entienden que pertenece a un orden de existencia inferior a la suya: la naturaleza. ¿Es posible afirmar lo mismo de los niños y niñas?, ¿son los niños y niñas identificados con la naturaleza? La respuesta, desde mi punto de vista, es nuevamente afirmativa.

La asociación de la infancia con la naturaleza se llevaría a cabo desde la perspectiva de nuestra relación personal con la niñez: el período de la infancia, al ser un rasgo universal, compartido por todos y todas, sin diferencias de clase, género o adscripción étnica, se convierte en parte de nuestra historia –tanto individual como colectiva. La suma de nuestras infancias constituye parte de la historia humana, es un hecho que nos ha sucedido a todos y por tanto, se presta a la evocación.

De allí que recordar el mundo infantil, para algunos/as, resulte ser un acto profundamente

melancólico. Sin embargo, al evocar algo, casi instantáneamente, lo colocamos en otro momento, en un pasado, en un hecho que se ha quedado atrás. Incluso, podría llegar a pensarse que asociar la niñez con el pasado, se piensa en los niños, al igual que comúnmente se ha hecho con los “aborígenes”, como lejanos: se trata de un estado primigenio que supuestamente hemos olvidado con la edad adulta (la individual y la de la civilización) y que se asocia, sobre todo, con la idea de inocencia. Por tanto, es innegable que en la medida en la que todos/as hemos pasado por la fase de la infancia y en la medida en la mayoría asume que la ha dejado atrás, como si se tratase de un estadio de desarrollo a superar, se termina por colocar a niñez en un momento otro (Moscoso, 2005).

El texto de Johannes Fabian (Fabian, 1983) es iluminador para entender de mejor manera lo anotado pues él, de forma brillante, elabora una hipótesis según la cual, la mirada de unos sobre otros, se sustenta en un manejo determinado del tiempo. El tiempo, para el autor, se refiere a una carga de significado que le es dotada a la forma por la cual se establecen relaciones entre uno mismo y los otros.

Esta política del tiempo, por su parte, funciona de manera que, hasta cierto punto, para hablar sobre los otros, se necesita de un mantenimiento de esos otros fuera del tiempo de la antropología. Sin embargo, si trasladamos el tiempo de la antropología al tiempo del observador, aquel que construye en términos de Said (Said, 1990) al otro, entonces, se puede afirmar que, en general, toda referencia acerca de los otros “exóticos”, requiere del mantenimiento de estos fuera de la época. Por lo dicho, se podría afirmar que ese otro tiempo siempre es un pasado y por tanto, hace referencia a un instante que ha sido superado, una circunstancia por la que todos y todas debemos atravesar para convertirnos, algún día, en adultos y adultas.

En este sentido, la infancia vendría a ser comprendida como una fase evolutiva^[3] del desarrollo de los seres humanos, como en su tiempo lo fueron –y probablemente lo continúan siendo, en la mentalidad de muchos/as- los indígenas con respecto al ser humano “civilizado”, las sociedades menos desarrolladas con respecto a las sociedad desarrolladas, etc. De hecho, sin ir más lejos, desde esta posición, resulta paradójico el uso que Ortner lleva a cabo, en el texto a partir del cual se extrae esta reflexión, sobre los niños y las niñas:

[...] fácil es comprender por qué los niños pueden considerarse a sí mismos parte de la naturaleza. Los niños pequeños son completamente humanos pero no están en absoluto socializados; al igual que los animales, son incapaces de andar erguidos, excretan sin control, y no hablan. Resulta bastante evidente que incluso los niños mayores no están completamente sometidos al imperio de la cultura (Ortner, 1984: 120)

A decir de Gaitán (Gaitán, 2006), si la teoría feminista no alteró la herencia sociológica de marginación de los niños, manteniendo una visión funcionalista y adultocéntrica en las discusiones de género referidas a los mismos, es obvio que mantener a los niños fuera de la vista en la investigación puede perpetuar a mantener invisibles una serie de problemas de las mujeres. La insistencia en la maternidad como un problema de elección sigue relegando a los niños al espacio privado, doméstico, que aún se concibe como responsabilidad de las mujeres. El feminismo, para sus propios fines, necesita mirar críticamente su concepción de los niños y de la infancia.

En todo caso, es interesante considerar los aportes que los estudios de género podrían realizar al tema que se desarrolla. En primer lugar, se puede señalar que tanto mujeres como niños, han ocupado posiciones relegadas en un sistema que los ha situado como cercanos a la naturaleza y que, por tanto, los ha silenciado. No hay mujeres por naturaleza. No hay niños por naturaleza. Tampoco hay adultos por naturaleza. Esta categorización social está acompañada de prácticas, saberes y valores que constituyen identidades, encuadran relaciones interpersonales y delimitan modos de vida.

De tal manera, así como las mujeres hemos sido excluidas de un pensamiento del centro (androcéntrico), asimismo, los niños lo han sido de un pensamiento que además, es adultocéntrico. El adultocentrismo vendría a constituir, desde esta perspectiva, un sistema de relaciones que tienden a naturalizar el ser niño/a o adulto, como si ciertas actitudes, actividades y modos de relacionarse con el mundo, fuesen solo de adultos o de niños. En un régimen adultocéntrico, la infancia sería pues el espacio de la ajenidad, de la otredad, de la exclusión en

distintas esferas de la vida social (cultural, económica, estética, política, etc...)

Luego, estar fuera de los regímenes de discursividad significa ser pues, un subalterno^[4] o hallarse en condición de subordinación, entendida en términos de clase, casta, género, oficio o, en este caso, en términos de generación. Esto es importante pues explica por qué la teoría social dominante excluye sistemáticamente el pensamiento y la experiencia de los niños:

El texto de Spivak trata sobre la manera por la cual el poder de los discursos construye al sujeto poscolonial como “otro”. De allí deduce una jerarquía en la producción del conocimiento la cual descalifica y silencia otros modos de pensamiento de tal manera que los dominantes sean reproducidos. Este proceso de invisibilización se explica a través de la fórmula “the subaltern cannot speak” e indica que, aunque el o ella intente “hablar” con todas sus fuerzas, no podrá hacerse comprender^[5](Steyerl, Gutiérrez: 2003: 7).

Un lugar para pensar: lineamientos y propuestas

¿Qué se puede sugerir, de lo expresado, para el campo que ocupa esta corta reflexión? De modo básico, se dirá que el sentido de la Antropología está dado por su capacidad de actuar como un lente que sirve para interpretar los fenómenos socioculturales. Si se sigue a Besserer^[6] (Besserer, 1999), se puede hablar más o menos de dos posturas: la “objetivista” y la “rupturista”. La primera intenta hacer un quiebre con las formas céntricas de entender las realidades sociales que las disciplinas estudian. Se señala, en términos muy generales, que se debe procurar edificar una perspectiva que no omita las relaciones de desigualdad que todo ejercicio científico impone. Estas posiciones, desde la perspectiva de Besserer, generalmente hablan desde el centro de las culturas disciplinarias.

Por otra parte, están aquellas corrientes que proponen una suerte de ruptura epistemológica por medio del cuestionamiento del lugar ontológico del “objeto” y del investigador. Se parte de la idea de que las prácticas científicas (re) producidas desde el interior de las estructuras disciplinarias encerrarían el análisis dentro de una perspectiva que impediría captar el punto de vista privilegiado de los propios sujetos. Por tanto, se sostiene que las observaciones, experiencias y representaciones reproducidas desde los márgenes de la disciplina, podrían representar otros lugares de acercamiento hacia los fenómenos de interés.

En este marco, se hablaría de un pensamiento que debería no estar encerrado en sí mismo, sino que, en principio, pondría en entredicho sus propias certezas y además, tal como lo presenta Besserer, ofrecería la posibilidad de generar un espacio para otras voces. Estos entresijos son interesantes ya que, en la medida en la que se propone incorporar, de modo crítico, a otros sujetos en las prácticas investigativas, se podría vislumbrar un espacio para la presencia de los niños y niñas. Luego, incluso se podría llegar a afirmar que definir a la infancia como un área de interés no necesariamente perteneciente a los temas “menores” en las ciencias sociales, implicaría revisar las alianzas establecidas entre las ideas provenientes del imaginario adulto respecto a los niños y los aparatos teóricos elaborados desde las ciencias sociales.

He de recordar que los paradigmas dominantes de la infancia se han desarrollado en el seno de la psicología, la pedagogía o la pediatría. Estas, generalmente no se han fijado en la infancia, sino más bien en el niño individual, construyendo un enfoque que quedaría limitado a un marco primariamente individualista y a una perspectiva ahistórica o suprahistórica, en la que el universal niño aparece ajeno a las transformaciones que suceden en su entorno. En cambio, una teoría social sobre la infancia haría de esta un hecho social y aún más, un objeto sociológico ligado a distintas problemáticas:^[7] *en las contiendas intelectuales se pone en juego, entre otras cosas, la definición del objeto de conocimiento (...) y de sus linderos, los cuales implican, a su vez, posiciones y definiciones sobre el estatuto científico de esta disciplina* (Téllez, 2002: 51).

Dentro de este enfoque, el desarrollo de líneas en el área de los estudios sociales que incorporen a la infancia representaría un campo fértil a la vez que poco explorado por lo que, a continuación, se desarrollará un esbozo o primer borrador de propuestas dirigidas a considerar un lugar para los niños en las investigaciones:

Para empezar, se tendría que hacer referencia a la infancia desde dos puntos de vista interrelacionados entre sí. En primer lugar, en tanto constituye una construcción social,^[8] es decir que, se hablaría de niños y niñas no de modo general, sino en cuanto representan

categorías sociales a la que los grupos, a lo largo del tiempo, le asignan unos significados u otros. No es lo mismo, hoy en día, ser una niña desplazada en un campo de refugiados que serlo en Bélgica. Existen distintas representaciones de lo que es ser niño, las mismas que se generan en contextos o campos discursivos concretos y esto es importante en términos metodológicos pues conduce a ubicar a la niñez no como una instancia abstracta y universal que no participa de los cambios que acontecen unos tras otros, sino más bien, como un grupo delimitado por compartir las mismas condiciones de existencia. Sin embargo, esto tampoco querría decir llevar a cabo una asociación puramente cronológica.

Sería preciso aislar, desde este punto de vista, las variables descriptivas de la condición infantil para identificar lo que verdaderamente es común a todos y lo que caracteriza a diferentes subagregados de niños y en especial, correspondería entender qué significa hoy, ser niño o niña: ¿cuáles son discursos que circulan hoy en día en las sociedades en torno a niños y niñas?, ¿se podría hablar de una significación de la niñez de acuerdo al contexto y el tiempo?, ¿cuáles serían los límites de aquellas resignificaciones?

Ligado a lo anterior, el segundo punto hace referencia a la generación: las diferencias de generación son diferencias en el “modo de generación” -es decir, en las formas de producción- de los individuos. Estas disimilitudes en el modo de generación no afectan, en un momento determinado del tiempo, a toda la sociedad, sino que se limitan, en cada momento, a grupos y campos concretos. Y es que estas diferencias en el modo de generación remiten a las diferentes condiciones materiales y sociales de reproducción de los grupos sociales.

Se podría señalar que los significados adscritos a la pertenencia a una generación u otra, también dependen del momento y el lugar en el que se nace y es precisamente el análisis de las relaciones que se tejen a partir del encuentro de los dos ejes lo que quizás debería merecer una atención especial. Sin embargo, este concepto de generación pone en juego procesos de continuidad y cambio en el mundo social y permite conceptualizar “la doble construcción del tiempo”: el entrelazado de la historia de un individuo o un grupo con la historia del mundo. Pertenecer a una generación u otra significa compartir una serie de sucesos, eventos, acontecimientos que vinculan a los seres humanos de determinadas maneras.

En esta misma línea, pero marcando un matiz, hablar de generación también implicaría considerar la infancia como fenómeno social en un enfoque estructural, esto es, como una categoría de diferenciación la cual se relaciona con las ideas expresadas por Mannheim quien permite entender que hay que tener en cuenta también la situación en la estructura social, es decir, la infancia no en tanto una fase transitoria, sino como una categoría social permanente (como la clase):

[...] la situación de clase y la situación de generación (pertenencia a clases de edad vecinas) tienen en común circunscribir, por el hecho de su situación específica en el espacio socio-histórico, a los individuos en un campo de posibles determinados y favorecer así un modo específico de experiencia y de pensamiento, un modo específico de intervención en el proceso histórico. Cada situación descarta por tanto de entrada un gran número de modos de experiencia, de pensamiento, de maneras de sentir y de actuar posibles y restringe el margen de juego de los efectos de individualidad a posibilidades precisas y limitadas. Pero no está todo todavía cubierto con esta delimitación negativa (Mannheim, 1990: 45).

La generación es entendida como un sistema que moldea las relaciones entre los seres humanos. Desde este punto de vista, explica y determina las distintas posiciones sociales ocupadas por los agentes sociales en distintos campos sociales *cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, [...] como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura* (Bourdieu, 1999: 48-49)

Para Bourdieu, un campo puede definirse como una red de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de capital cuya posesión implica el

acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones. Por tanto, la generación, al igual que la clase social, el género o la pertenencia etnonacional, genera prácticas sociales cruzadas por relaciones desiguales entre los individuos y los grupos.

Por lo señalado, una caracterización de los procesos sociales contemporáneos –heterogéneos, multclasistas, multiétnicos- debería contemplar la dimensión generacional la cual se articula a las relaciones de desigualdad que en general, caracterizan a las sociedades y que, en este sentido, inciden de modo directo en la trayectoria de las personas, no solamente en un flujo personal, sino a un nivel más global. En otras palabras, uno de los rostros de la desigualdad que acompañan los procesos son las relaciones de generación pues estas también moldean las trayectorias.

La segunda línea se relaciona con la comprensión de los puntos de vista de niños y niñas sobre los hechos de los que participan. Esto implica entender los fenómenos desde la perspectiva de un grupo sobre un asunto del que se forma parte. Los puntos de vista representan, como señala Pazos (Pazos, 2005), aquellas posiciones adoptadas, en este caso por los niños, con respecto a las realidades del mundo, así como de los modos en los que son afectados por esas realidades. Y esto se relaciona, a su vez, con el análisis de disposiciones incorporadas y activadas en condiciones ordinarias lo cual es inseparable de un estudio de las tecnologías sociales que producen formas de reflexión, testimonio, confesión, expresión, examen o presentación de sí, en el seno de problemáticas histórica y culturalmente específicas.

Incorporar los puntos de vista de los niños en los análisis denotaría, por lo mencionado, la asignación de un lugar para el pensamiento infantil en el mundo sociocultural y, por ende, romper con la invisibilización a la que los niños han sido sometidos en las dimensiones anteriormente expuestas: dejar hablar a los niños desde su propio lugar, esto es, su propia niñez, representa reafirmar su subjetividad y su modo de vivir el presente. Pazos y otros (Pazos, Devillard, Castillo, Medina, Touriño: 1995) explican que, en general, incorporar la perspectiva de los agentes –en este caso los niños- tiene una serie de implicaciones para el debate sobre las ciencias sociales y la subjetividad en la cual, por razones de espacio no se profundizará, pero que resultan relevantes, no tanto por su valor humanista que ya de por sí es vital, sino además por su importancia teórica en cuanto representan la plena incorporación de las personas a la realidad que se está estudiando^[9]. Se propone recuperar, por tanto, la subjetividad -el punto de vista práctico-, esto es, el modo por el cual los niños y niñas (socialmente constituidos) están insertos en la realidad social.

Los grandes acontecimientos, las guerras, las catástrofes, los flujos migratorios, todos poseen varias dimensiones y todos han sido experimentados por millones de niños cuyas historias personales serían un reflejo de los mismos. La experiencia social de un niño, en este sentido, forma parte de la historia de los hechos y es memoria presente. Es un punto de vista, de los muchos, que construyen, deconstruyen y reconstruyen los imaginarios.

En este marco, se podría sugerir un tercer nivel de análisis, esto es, aquel que tiene que ver con la propia agencia de niños y niñas. Al hablar de agencia, se mantiene que niños y niñas, al estar cruzados por mecanismos de socialización, no solamente que incorporan habitus y disposiciones (nómos, principios de visión y división constitutivo de un orden social o un campo), sino que forman parte de un proceso al que Berger y Luckmann (Berger, Luckman: 1972) denominan: internalización-objetivación-externalización. Hablar de externalización implicaría hacer referencia a una dialéctica entre el mundo social y los niños: el producto actúa sobre el productor y este sobre el producto. Los niños no sólo que incorporan habitus y disposiciones, sino que ellos también producen un mundo cultural y por tanto, generan procesos sociales y en concreto, prácticas.

Corsaro (Corsaro, 1997) postula tres clases de acciones colectivas que realizan los niños y las niñas y que explican la existencia de producción de productos sociales. La primera dice que niños y niñas construyen y participan en culturas de iguales con una organización interna ajena a los adultos. Luego, señala que los infantes se apropian creativamente de información y conocimientos disponibles en los mundos adultos y, finalmente, que reproducen, extienden y cambian el mundo. Por tanto, todo fenómeno social es vivido y producido por niños y niñas quienes, en la medida en la que participan en los mismos, también son actores sociales.

Cabría preguntarse, por ejemplo, cuáles son la producciones culturales de los niños y niñas en

los distintos espacios de los que forman parte. De qué manera transforman el núcleo familiar y las escuelas, de qué modos participan en las comunidades, tanto locales, como nacionales y globales. Si subvierten el orden de los adultos y cómo lo hacen. Incluso, merecería preguntarse por la existencia de comunidades infantiles sostenidas en lógicas aún por descubrir, funcionando en base a leyes particulares, reproducidas por medio de rituales desconocidos por el mundo adulto.

Estas interrogantes, junto a otras más, presentadas a lo largo del texto, no esperan ser respondidas a corto plazo. Su función ha sido la de iluminar una serie de líneas que si bien son distintas entre sí, se relacionan directamente con un asunto: el lugar de la niñez en el pensamiento. Por tanto, se podría hacer referencia a cuatro ideas centrales alrededor del mismo: 1. La resignificación de la niñez en distintos contextos 2. El uso de la categoría "generación" como una de las dimensiones de la desigualdad que acompañan los procesos 3. La incorporación de las experiencias subjetivas infantiles 4. La existencia de comunidades infantiles.

Finalmente, si bien es cierto que las líneas presentadas aún requieren de una profundización y desarrollo, también lo es que, si se admiten los niveles descritos para llevar adelante una suerte de teoría antropológica de la infancia, esto sería relevante para todo análisis. Una teoría social de la infancia no es sólo una manera de llenar los vacíos de conocimientos sobre los niños y sus modos de vida, sino que se extiende también a los estudios y teorías migratorias de la vida adulta.

Bibliografía

- Allison, J and Prout, A., *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, London, Falmer, 1990.
- Ariés, Philip, *El niño y la familia en el Antiguo Régimen*, Madrid, Taurus, 1987.
- Asensi, Manuel, *Spivak o el mundo subalterno*, en: <http://salonkritik.net>, 2006.
- Bhabha, Homi, *The location of Culture*, Routledge, Nueva York, 1994.
- Berger, Peter; Luckmann, Thomas, *La construcción social de la realidad*, Argentina, Amorrortu, 1972.
- Bourdieu, Pierre, *Meditaciones pascalianas*, Barcelona, Anagrama, 1999.
- Bourdieu, Pierre, *El oficio del sociólogo Presupuestos epistemológico*, Siglo XXI, Argentina, 2002.
- Castro-Gómez, Santiago, "Latinoamericanismo, modernidad, globalización. Prolegómenos a una crítica poscolonial de la razón", en Castro-Gómez y Mendieta, *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*, México, Univ. de San Francisco, 1998, p. 169-206.
- Castro-Gómez, Santiago, "Introducción", en: S. Castro Gómez edit., *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*, Instituto Pensar, Bogotá, Universidad Javeriana, 2000, p. XXII-XLV.
- Castro, Yerko, "Teoría transnacional: revisitando la comunidad de los antropólogos", en *Política y Cultura*, núm. 23, México, 2005, p. 181-194.
- Cornejo Polar, Antonio, *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*, Lima, Horizonte, 1994.
- Corsaro, William, *The sociology of childhood*, Thousand Oaks, Pine Forge Press, 1997.
- Corsaro, William, *Friendship and Peer Culture in the Early Years*, Ablex, Norwood, 1985.
- Corsaro, William, *We're Friends, Right? Insides Kid's Culture*, Washington D.C, Joseph Henry Press, 2003.
- Cros, Edmond, *El sujeto cultural. Sociocrítica y Psicoanálisis*, Buenos Aires, Corregidor, 1997.
- Fabian, Johannes, *Time and the other. how anthropology makes its object*, New York, Columbia University Press, 1983.
- Gaitán, Lourdes, *Sociología de la infancia. Nuevas perspectivas*, Madrid, Síntesis, 2006.
- Gutierrez, Encarnación, "Postkoloniale Kritik und Repräsentation im deutschen Kontext", en Steyerl, Hito; Gutierrez, Encarnación, edit., *¿Spricht die Subalterne Deutsch? Migration und Postkoloniale Kritik*, Unrast Verlag Münster, 2003.
- Laclau, Ernesto, "Deconstrucción, pragmatismo y hegemonía", en *Agora, Cuaderno de Estudios*

- Políticos*, número 6, Buenos Aires, verano de 1997, p. 63-89.
- Lahire, Bernard, "De la teoría del habitus a una sociología psicológica", en B. Lahire, edit., *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu, deudas y críticas*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005, p.143-181.
- Mannheim Karl, *Le problème des generations*, París, Nathan. Ed. Orig, 1990.
- Maquieira, Virginia, "Género, diferencia y desigualdad", en *Feminismo debates teóricos contemporáneos*, Madrid, Alianza Editorial, 2001, p.127-184.
- Mignolo, Walter, "Posoccidentalismo: las epistemologías fronterizas y el dilema de los estudios (latinoamericanos) de áreas", en *Revista Iberoamericana*, No. 176-177, Pittsburg, 1996, p. 679-696.
- Molis, Marcela, "Las universidades latinoamericanas del tercer milenio ¿territorios democráticos del saber o espacios colonizados", en: *Revista DESTIEMPO*, No. 7, Quito, 2003, p. 12-18.
- Moscoso, María Fernanda, *Al otro lado del espejo: el mundo infantil en el nuevo cuento ecuatoriano*, Quito, UASB, 2004.
- Ortner, Sherry, "¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza con respecto a la cultura?", en Olivia Harris y K. Young, edit., *Antropología y Feminismo*, Barcelona, Anagrama, 1984, pp.76-88.
- Pazos, Álvaro, "El otro como sí-mismo. Observaciones antropológicas sobre las tecnologías de la subjetividad", en *Revista de Antropología Iberoamericana*, Noviembre-Diciembre 2005.
- Pazos, Devillard, Castillo, Medina, Touriño, "Biografías, subjetividad y ciencia social. Crítica del enfoque biográfico desde una investigación empírica", en *Revista Política y Sociedad*, No.20, Madrid, 1995, p. 143-156.
- Quijano, Aníbal, "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina", en *Anuario Mariateguiano*, No. 9, Bogotá, 1997, p.113-121.
- Reguant, Dolors, *La mujer no existe*, Bilbao, Maite Canal, 1996.
- Richard, Nelly, "Intersectando Latinoamérica con el Latinoamericanismo", en Castro-Gómez, edit., *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*, México, Miguel Ángel Porrúa, 1998, p. 345-360.
- Rousseau, Jean-Jacques, *Sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad de los hombres*, Madrid, Alianza editorial, 2002.
- Said, Edward, *Orientalismo*, Madrid, Ediciones Libertarias, 1990.
- Stephens, Sharon, *Children and the Politics of Culture*. Princeton, Princeton University, 1995.
- Suarez-Orozco, Carola, Suarez-Orozco, Marcelo, *Children of Immigration*, Cambridge, Harvard University Press, 2001.
- Tenti, Emilio, "Socialización", en Altamirano, Carlos, edit., *Términos críticos. Diccionario de sociología de la cultura*, Buenos Aires, Paidós, 2002.
- Toledo Cháviri, Ana, *Transformaciones en el estudio de la ciencia a lo largo del siglo XX. Hacia un enfoque sociocultural*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, s.f.
- Viqueira, Carmen, *El método científico y el pensamiento productivo: un análisis del método antropológico*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 2004.
- Viruru, Radhika, *Early Childhood Education: Postcolonial Perspectives from India*, New Delhi, Sage, 2001.
- Wallerstein, Immanuel, "La construcción de las ciencias sociales", en *Abrir las ciencias sociales. Informe para la comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*; Madrid, Siglo XXI, 1999, p. 3-37.
- Walsh, Catherine, *Estudios culturales latinoamericanos, retos desde y sobre la región andina*, Quito, Abya-Yala, Universidad Andina Simón Bolívar, 2004.

* Doctoranda en Antropología Social. Universidad Libre de Berlín.
e-mail: mfmoscoso1@yahoo.es

[1] La oposición entre representación (abstracción, teoría, discursividad) y experiencia (concreción, práctica, vivencialidad) afirma la desigualdad de poderes trazada entre quienes patentan los códigos de figuración teórica que dotarán a sus objetos de estudio de legitimidad académica, y los sujetos representados por dichos códigos – hablados por su teorización de la otredad- sin mucho acceso a los beneficios institucionales de la teoría metropolitana ni derecho a ser consultados sobre la validez de las categorías que los describen o interpretan(Richard,1998).

[2] La crítica al androcentrismo vino también a convertirse en una cuestión central de la crítica epistemológica al interior de la disciplina vinculada al mismo tiempo a la dimensión política del conocimiento y su papel en la transformación de la realidad social (Maquieira, 2001: 128)

[3] En este punto, cabe recordar al buen salvaje de Rousseau (Rousseau:2002) quien plantea las mismas cuestiones y enfrenta los mismos problemas que la mente de un niño pues ambos se asemejan, desde su perspectiva, en cuanto pertenecen a un ser que aún debe desarrollarse. Así, el autor dice que el hombre salvaje permanecía siempre niño y que, por supuesto, se encontraba más cercano a la naturaleza.

[4] Spivak, en una entrevista desarrollada por Asensi (Asensi, 2006) señala que el subalterno o la subalterna no puede hablar en la medida en que no hay institución que escuche y legitime sus palabras. No puede llevar a cabo eso que se denomina un acto de habla, entre otras cosas porque carece de autoridad para hacerlo. Añade: el subalterno no puede ser representado, ni habla él ni podemos hablar por él. Es un silencio irrecuperable, una voz cuyos sonidos y marcas trituraron el tiempo y la nada. Asensi asevera que por eso Gayatri anda por medio mundo enseñando a niños subalternos, enseñando a los enseñantes cómo hay que enseñar, por India, China, Sudamérica o África, aprendiendo árabe, chino mandarín, swahili o lo que haga falta con tal de poder hablar con los que la mayor parte del tiempo sólo abren la boca para gritarle a nadie que tienen ganas de comer.

[5] In Spivaks Text geht es darum, wie die Gewalt von Diskursen das koloniale Subjekt als "Anderes" konstituiert. Daraus ergibt sich eine Hierarchie der Wissensproduktion, die bestimmte Formen von Wissen disqualifiziert, mundtot macht und dominante Formen von Wissen reproduziert. Dieser Vorgang der Ausblendung wird mit der Formel: "The subaltern can not speak" bezeichnet, dann selbstwenn er/sie mit aller Kraft und Gewalt versucht zu sprechen, kann sie sich nicht verstandlich mache (la traducción es mía).

[6] En realidad, el autor habla sobre transnacionalismo. Sin embargo, desde mi perspectiva, sus ideas son perfectamente aplicables al campo del conocimiento social en general.

[7] Un objeto de investigación, por más parcial y parcelario que sea, no puede ser definido y construido sino en función de una problemática teórica que permita someter a un sistemático examen a todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados (Bourdieu, 2002: 54).

[8] Ariés desde una perspectiva histórica, señala que la infancia es un invento moderno.

[9] El conjunto de representaciones y vivencias subjetivas son el nudo de lo que Bourdieu denomina **illusio**, esto es, de la inmersión en los campos sociales, la manera como están constituidos e implicados los agentes en los diferentes juegos sociales. Además, ese sistema de discursos y prácticas, producto de unos determinados **habitus**, contribuye a la producción y reproducción del mundo social para los agentes (Pazos, Devillard, Castillo, Medina, Touriño: 1995: 149-150).

Programa Andino de Derechos Humanos, PADH
Toledo N22-80, Edif. Mariscal Sucre, piso 2
Apartado Postal: 17-12-569 • Quito, Ecuador
Teléfono: (593 2) 322 7718 • Fax: (593 2) 322 8426
Correo electrónico: padh@uasb.edu.ec